

APUNTES EN TORNO A LA HISTORIA RECIENTE DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: A PROPÓSITO DE LA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓN CONVIVENCIA

MIREYA GONZÁLEZ LARA¹

miregonzalezlara@yahoo.es

Resumen

El presente artículo intenta hacer una lectura del proceso adelantado, desde los marcos generales de las políticas educativas, que han atravesado, e incluso determinado, la historia de la educación y de la pedagogía en el país; por supuesto, escapa de miradas exhaustivas sin abandonar el rigor, que ejercicios como este convoca. La emergencia de una idea, y la manera como toma forma, es un evento cultural que debe celebrarse, en tanto, es una expresión de las posibilidades – y de los límites- de esta cultura, de esas políticas y por supuesto, de las sociedades.

Abstrac

This paper attempts to make a reading of the advanced process, from the general framework of education policies, which have gone through, and even determined the history of education and pedagogy in the country; it avoids exhaustive looks without leaving the rigor, that exercises like this require. The emergence of an idea, and how it is built, is a cultural event to be held, since it is an expression of the possibilities - and limitations- of this culture, of these policies and, of course, societies.

Palabras clave: educación, Fundación Convivencia, sistematización, política educativa.

Hacer memoria, hacer historia sobre el camino recorrido, es un acto de poder; pocas personas, y menos organizaciones, se aventuran a mirar hacia atrás para aprender del camino hecho, y menos aún, cuando sus urgencias inmediatas están relacionadas con la construcción de horizontes de expectativas. Sin embargo, cuando se emprende esta travesía, son innumerables los procesos que se activan, y mayores aún, las posibilidades que se delinear.

La Fundación Convivencia le ha apostado a la realización de un proceso de sistematización, que inicialmente se había pensado como parte de un ejercicio de planeación. Sin embargo, en el desarrollo mismo del ejercicio se ha conseguido potenciar no solo los lugares desde donde se enuncian los deseos y los sueños, las frustraciones y los problemas, de quienes han construido este camino en su andar; sino también avanzar en la comprensión de los tiempos y los espacios.

El presente artículo intenta hacer una lectura del proceso adelantado, desde los marcos generales de las políticas educativas, que han atravesado, e incluso determinado, la historia de la educación y de la pedagogía en el país. Por supuesto, escapa de miradas exhaustivas sin aban-

donar el rigor, que ejercicios como este convoca. La emergencia de una idea, y la manera como toma forma, es un evento cultural que debe celebrarse, en tanto es una expresión de las posibilidades – y de los límites- de esta cultura, de esas políticas y por supuesto, de las sociedades.

La emergencia de una idea y de una organización: contextos y tensiones, 1984-1994

A partir de la mitad del siglo XX, y en particular desde la década de los años 60, toma forma un momento particular de las políticas públicas en educación, cuando el capitalismo, en su forma globalizada, trascendió el problema de la soberanía y se configuraron nuevos centros de poder que irían más allá de las fronteras nacionales. A partir de estos años,

(...) el enfoque conceptual de la política pública se basó en la idea de llevar los beneficios del “desarrollo” al conjunto de la sociedad. Los países de América Latina, en “vía de desarrollo”, debían formular sus políticas en el marco de Planes Nacionales de Desarrollo articulados a estrategias trazadas por organismos internacionales encargados de financiar y orientar la “ayuda” a los países “subdesarrollados”. Surgió así la planeación del desarrollo como una disciplina y la planeación sectorial como una de sus estrategias. (Pulido, 2006: 5)



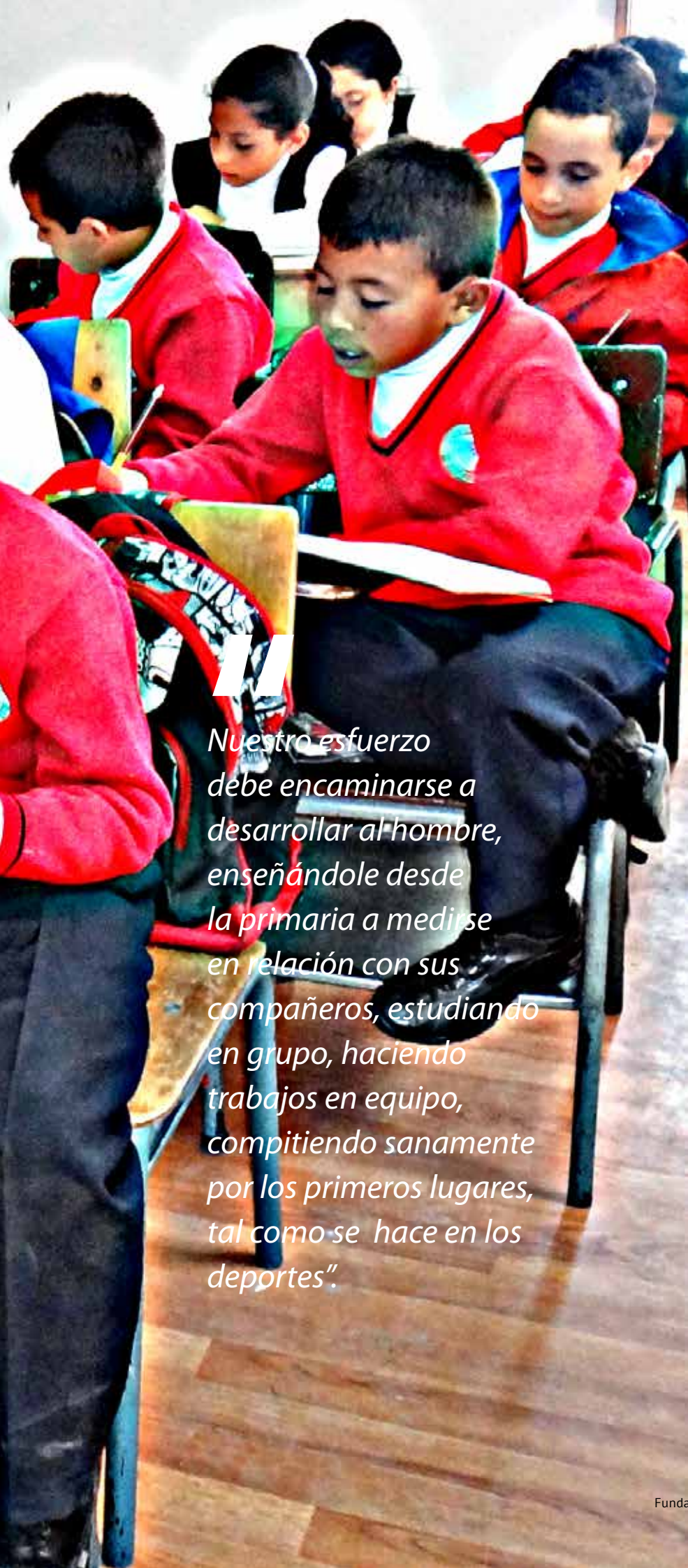
La Fundación Convivencia le ha apostado a la realización de un proceso de sistematización... en el ejercicio se ha conseguido potenciar no solo los lugares desde donde se enuncian los deseos y los sueños... sino también avanzar en la comprensión de los tiempos y los espacios.”



La emergencia de este discurso sobre el desarrollo tuvo como antecedente la experiencia de la segunda guerra mundial, que puso bajo sospecha los discursos de los nacionalismos, provocando un “desplazamiento” estratégico desde unos propósitos que abogaban por una identidad nacional, basada en la soberanía y en el estado democrático, a otros que sostenían la idea de una sociedad civil global y de una democracia transnacional; comenzó a tomar forma, entonces, lo que Martínez ha denominado la “etapa de la escuela expansiva”, por cuanto a partir de este momento comienza el crecimiento acelerado y masivo de los sistemas educativos. (Martínez, 2004)

En este marco general de política, iniciaba el trabajo la Fundación *Despegue por impulso propio*, que en el nuevo milenio se llamará Fundación Convivencia, acogiendo las herencias de la década de los 80’s del siglo XX, agenciando sus perspectivas y construyendo horizontes de expectativas en torno a las posibilidades del trabajo en equipo en la escuela. En efecto, la Fundación surge a mediados de los años 80’s, en un momento donde se identificaban, por lo menos, tres grandes tendencias en el campo de las políticas educativas, que atravesaron su discurso y su práctica: en primer lugar, la desnacionalización de las políticas económicas y sociales y la consolidación de la incidencia de los organismos internacionales en las políticas educativas nacionales; en segundo lugar, la incorporación de las lógicas del desarrollo a través de la planificación, por ejemplo de la enseñanza con la aplicación de la denominada “tecnología educativa”; y, por último, el fortalecimiento de la “ciencia” como una herramienta y posible respuesta para el diseño y la ejecución de las políticas educativas. (Álvarez, 2007)

No resulta entonces extraño constatar que el “hito” fundacional de esta organización lo constituyó la circulación de un documento que sintetizaba una experiencia procedente del Japón sobre la



Nuestro esfuerzo debe encaminarse a desarrollar al hombre, enseñándole desde la primaria a medirse en relación con sus compañeros, estudiando en grupo, haciendo trabajos en equipo, compitiendo sanamente por los primeros lugares, tal como se hace en los deportes”.



importancia del trabajo en equipo en la escuela², la cual fue identificada, reconocida, acogida e impulsada por un empresario colombiano, que la entendió en su momento como una alternativa a las urgencias de la educación en Colombia, y una posible respuesta a la ya creciente demanda del sector empresarial hacia la escuela, por la formación de “ciudadanos competentes”, acorde con las necesidades para el desarrollo del país.

Aunque en este momento, como era de suponerse, la relación entre la educación y el trabajo ya contaban con un largo, amplio y copioso debate en la agenda educativa del país, que había dado lugar a respuestas estatales de orden institucional, tales como la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA-, o a experiencias educativas como los Institutos Nacionales de Educación Media –INEM-, los Institutos Técnicos Agropecuarios –ITA- o las propuestas

educativas para el sector rural como la Escuela Nueva, entre muchas otras; lo que sí resultaba por lo menos prematuro era la genuina preocupación y la intención de una persona del mundo empresarial por contribuir al campo educativo a través de la constitución de una fundación que se dedicara, principalmente, al ejercicio de la investigación.

Fue así como la experiencia acogida se constituyó en la inspiración central de la Fundación, que para el momento definía su horizonte de trabajo de la siguiente manera:

(...) Nuestro esfuerzo debe encaminarse a desarrollar al hombre, enseñándole desde la primaria a medirse en relación con sus compañeros, estudiando en grupo, haciendo trabajos en equipo, compitiendo sanamente por los primeros lugares, tal como se hace en los deportes. Si así se hace,

la sociedad evolucionará hacia una mejora general, porque aparecerán dirigentes sociales, artistas y científicos, capitanes de empresa que crearán industrias, las cuales competirán entre sí con indudable beneficio social. (Fedespegue, 1986:sp)

Con estas intencionalidades la Fundación inició su trabajo, constituyendo un equipo de profesionales en psicología y con experiencia en la investigación experimental, que seguramente, siguiendo la lógica del momento, garantizaría un trabajo genuinamente “científico” y por lo tanto, con algún impacto en las políticas educativas del país. Es evidente que, para este momento, ya había ganado suficiente posicionamiento y centralidad en los discursos educativos el conocimiento psicológico sobre el pedagógico, no solamente por su utilidad en la comprensión acerca de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, sino también porque

la naturaleza de este conocimiento contribuía significativamente a los procesos de planeación y a sus urgencias por generar instrumentos que permitieran ejercer algún tipo de control sobre la enseñanza.

Constituido el equipo de investigación de la Fundación, se avanzó en precisar su objeto de estudio,

(...) detectando que la evaluación es uno de los elementos más importantes del proceso educativo. Dentro de ésta se destaca la medición (nota) por tratarse de una herramienta de retroalimentación cuantitativa y por ser principalmente un instrumento de comparación. Por medio de la evaluación es posible producir motivaciones de rendimiento (cognitivas, asociativas e intensificadoras del yo)” (Fedespegue, SF:1)

Desde estas hipótesis, en el año 1985 se inició el trabajo de investigación de corte experimental y longitudinal, principalmente en cuatro colegios de la ciudad de Bogotá, en torno a la posibilidad de incrementar el rendimiento académico por medio de una estrategia de calificación basada en el trabajo en equipo.

Las motivaciones y el núcleo de esta investigación, indiscutiblemente discurren en las narrativas educativas del momento, marcadas profundamente por la declaración sobre la “crisis mundial de la educación”³ en el inicio de la década de 1970, a partir de la cual se produjeron cambios que definitivamente asentaron la educación en una perspectiva del desarrollo;

(...) El centro de crítica estuvo dirigido tanto a la organización escolar como a la enseñanza. En cuanto a la primera, señaló su ineficacia e improductividad; y en relación con la segunda, cuestionó los programas y los métodos de enseñanza, calificados de tradicionales y obsoletos. Se

consideró que en estos dos elementos estaba la causa de la baja calidad de la educación, de ahí la necesidad de generar profundas transformaciones en estos dos niveles (Martínez, A. et al, 2003:133-134).

Así, entonces, mientras el asunto de la eficiencia del sistema condujo a la adopción de medidas que permitieran la reducción de los costos y la racionalización de recursos, los problemas relacionados con la calidad de la educación trataron de ser tramitados a través de la intervención directa sobre el quehacer de los maestros, mediante la formulación de nuevos programas curriculares orientados por la tendencia del momento como era la tecnología educativa o diseño instruccional, que centraba su atención en las técnicas, procedimientos, recursos y habilidades para la enseñanza, desplazando del debate los temas sustantivos ligados a su teoría, es decir, a la pedagogía.

El diseño instruccional, en toda su dimensión, arribaba a la educación formal a partir de la década de los años 1970, a través del Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación y Mejoramiento del Currículo, del Ministerio de Educación Nacional, impulsado por la Organización de Estados Americanos –OEA– para los países de la región. Como ya se había hecho costumbre, argumentos relacionados con el avance de los tiempos, que ponía en obsolescencia tanto los contenidos como las metodologías de la enseñanza, fueron la justificación para los requerimientos de la “modernización” y “actualización”, en este caso, de la mano de los desarrollos científicos de la psicología y de las disciplinas escolares.

Fueron tres las acciones hacia donde se orientó la cualificación de la educación: 1) Mejoramiento del currículo hacia su mayor pertinencia con las necesidades y con el medio; 2) Capacitación y perfeccionamiento docente y 3) Producción y distribución de materiales como apoyo

al maestro y de “refuerzo” para los estudiantes. A partir de este momento, se comienza a formalizar en el sistema educativo la presencia de un “currículo” escolar definido desde el nivel central como “la actividad que permite planear, identificar y organizar los recursos disponibles para hacer posible el aprendizaje de algo por parte de alguien con determinado propósito” (Citado por CEPECS, 1985:33). El currículo pretendía direccionar, entre otros, los siguientes asuntos de la enseñanza: 1) objetivos de largo y corto plazo, descritos en términos de conductas observables; 2) actividades diseñadas en relación con los objetivos; 3) material didáctico y sugerencias metodológicas; y 4) indicadores de evaluación de los objetivos.

Analistas de la época consideraban que la reforma terminó planteando un cambio radical, pues

(...) Mientras que los anteriores programas se limitaban a ser un listado más o menos coherente de contenidos mínimos para cada curso, es decir, especificaban en términos generales lo que debía enseñarse, el qué, los nuevos programas no solo especifican los contenidos de manera más precisa y los traducen en términos de objetivos conductuales, sino que además indican en detalle, mediante una actividad “sugerida” y un indicador de evaluación cómo se debe enseñar y evaluar cada contenido, es decir, determinan el cómo. (Citado por CEPECS, 1985, 33)

A través del decreto N° 1002 del 25 de abril de 1984, puede decirse que culminó el proceso de experimentación curricular que había comenzado en 1978 y se abrió paso a la fase de expansión. Además de implantarse las llamadas áreas en la educación básica primaria y secundaria, de organizarse en nueve grados la educación básica: cinco de Básica Primaria y cuatro de Básica Secundaria (6° a 9°), y la Educación Media Vocacional de

dos grados (10° y 11°), se adoptaron los planes de estudio para cada una de las áreas. A partir de esta norma, lo que hasta ese momento era un experimento en un número limitado de planteles, se extendió a todos los centros educativos del país.

Por lo tanto, el asunto de la evaluación y en particular de la calificación efectivamente se constituía en uno de los ejes del debate del momento, por cuanto la reforma curricular proponía un desplazamiento importante de la concepción de la enseñanza: se comienza a hablar de los “objetivos a lograr” en lugar de los “contenidos a enseñar”.

Es así como durante el periodo comprendido entre 1985 y 1992, la Fundación se empeñó en este trabajo, inicialmente teórico, orientado hacia la comprensión de las motivaciones humanas para la superación personal y colectiva. Ya en el año 1986, inicia la etapa denominada por ellos “de exploración”, donde se buscó “(...) diseñar una estrategia de calificación que sirva para activar la comparación social dentro de un colectivo (curso), como incentivo escolar (...)” (Fedespegue, sf:2).

Esta exploración tuvo dos momentos: el primero, donde el diseño se basó en la aplicación de la curva normal en la que las notas del curso se distribuían de acuerdo a la media obtenida y la desviación standard respectiva. No obstante, a pesar de algunos buenos resultados, la propuesta tuvo poca aceptación entre los actores involucrados (estudiantes y docentes), por cuanto el diseño estadístico revestía cierta complejidad que obstaculizaba su comprensión;

(...) Los alumnos se sentían desmotivados ya que percibían la estrategia como algo mágico: no comprendían cómo obtenían la nota final del bimestre; además, si la nota final obtenida por el sistema (relativa) era superior a la obtenida individual-

mente, la estrategia era buena, pero si ocurría lo contrario, ésta no servía. (Fedespegue, sf:2).

Adicionalmente, frente a los propósitos relacionados con la formación de valores para la convivencia escolar, los resultados tampoco fueron prometedores, por cuanto, según los investigadores, se

(...) generó un clima psicosocial negativo entre los alumnos, sobre todo en los mejores quienes no aceptaban ceder parte de su nota para la “normalización del curso”, y en algunos profesores, pues el criterio de aprobar o reprobar un alumno en su asignatura, dependía del curso y no de ellos, lo cual fue interpretado por estos como una pérdida de poder. (Fedespegue, sf:3)

En el segundo momento se realizaron ajustes orientados, de un lado, a mejorar la comprensión del proceso por parte de los estudiantes, los docentes y ahora, de los padres y madres de familia; y de otro lado, a disminuir los efectos negativos que se producían en los grupos ante las situaciones de competencia individual, que si bien aumentaban el rendimiento en la actividad, generaban comportamientos que deterioraban las relaciones interpersonales.

En consecuencia, además de los cambios relacionados con el trabajo estadístico sobre las calificaciones del grupo, pasando de la curva a la distribución porcentual, se diseñaron estrategias para la creación de

(...) un “clima” de compromiso social dentro del colectivo (curso), buscando integrar a los alumnos a través de un componente que implicaba la cooperación, llamado “resorte de aumento o disminución” (que) consistía en tener como criterio el promedio obtenido por el curso en cada una de las materias (por periodo); éste se comparaba con el anterior y su variabilidad en

sentido positivo o negativo afectaba a cada alumno individualmente; es decir, se buscaba activar e integrar la cooperación y la comparación. (Fedespegue, sf:5)

Junto a este trabajo se implementaron espacios de inducción para padres y estudiantes, donde se informaba periódicamente sobre el desarrollo de la investigación y talleres pedagógicos para docentes, con el fin de ampliar y facilitar al conocimiento de la estrategia de calificación.

Los resultados comenzaron a señalar avances importantes en la comprensión del sistema de calificación, generando estrategias entre los estudiantes para aumentar el promedio del curso en las diferentes asignaturas, sin importar entonces, para la mayoría, los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje y rendimiento entre los estudiantes. Sin embargo, también fue mostrando una tendencia creciente de desmotivación por parte de quienes eran los “mejores estudiantes”, y a la vez de despreocupación entre los estudiantes de bajo rendimiento, puesto que su nota individual se incrementaba con este sistema.

De acuerdo con los investigadores, “Hasta ahora no se estaba generando la suficiente presión social para que los alumnos se hicieran responsables de su rendimiento” (Fedespegue, sf:5). Hacia el año 1988, a partir de esta evidencia, se introdujo un nuevo cambio en el trabajo metodológico, dividiendo el colectivo en pequeños grupos, bajo el supuesto de que la magnitud del grupo afectaba su nivel de compromiso.

Se procedió de la misma manera sobre estos universos más pequeños y manejables; “La nota grupal produjo cohesión al interior de los grupos pero también enfrentamientos porque las notas de los mejores bajaban.” (Fedespegue, sf:5). Esto llevó a constituir grupos pequeños muy semejantes entre sí y diferentes en capa-

ciudades y aptitudes a su interior, lo que permitía la asociación dentro del grupo y la comparación entre ellos.

De esta manera,

(...) el rendimiento de los alumnos se continúa midiendo en notas con base en su esfuerzo individual y por medio de una bonificación que actúa como herramienta para producir motivaciones de status por comparación y asociación. Esta bonificación la obtienen los alumnos de los grupos que superan el promedio del curso, cada vez que todos los alumnos son calificados. El docente compara el rendimiento de los grupos, emite juicios sobre lo que él ha observado en los alumnos, propicia que los propios alumnos emitan juicios sobre ellos y los demás alumnos y grupos. (Fedespegue, sf:5)

Durante la formulación de la investigación y a lo largo de su desarrollo,

la Fundación mantuvo un intercambio epistolar con diferentes instancias del Ministerio de Educación Nacional, tratando, de un lado, de generar condiciones para el proceso de innovación que se estaba “cociendo” y así obtener el reconocimiento prometido en el marco del decreto 2647 de 1984⁴; y de otro lado, ya en las postrimerías de los años ‘80, con la expectativa de ejercer algún tipo de incidencia en los debates que sobre evaluación había suscitado la promulgación del Decreto 1469 de 1987⁵.

La Fundación entendía la innovación, tal como la planteaba el mencionado decreto en su artículo primero, y a su juicio, cumplía con todas las condiciones allí estipuladas:

“Es innovación educativa toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este Decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona

humana, tales como la operacionalización de concepciones educativas, pedagógicas o científicas alternas; los ensayos curriculares, metodológicos, organizativos, administrativos; los intentos de manejo del tiempo y del espacio, de los recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente a la tradicional”.

Sin embargo, la Dirección de Inspección y Supervisión Educativa del Ministerio de Educación ponía en duda el carácter innovador de lo propuesto por la Fundación en torno al sistema de calificación, no tanto por algunas deficiencias en su soporte “científico”, sino por la perspectiva desde donde se abordaba su objeto de investigación, pues éste no se correspondía con los cánones del momento sobre la innovación, definidos esencialmente en oposición a lo “tradicional”.

La insistencia del trabajo investigativo en torno a la afectación de las condicio-





||

Propiciar en las instituciones educativas el trabajo en equipos como contexto para construir conocimiento...”

nes que rodean el ejercicio de la calificación, para la producción de un sistema que permitiera a los individuos avanzar en beneficio de perspectivas colectivas, lamentablemente desconoció, casi que por completo, el marco amplio del debate educativo del momento, relacionado justamente con la posibilidad de superar

(...) la concepción de evaluación entendida como calificar, promover y certificar al niño para ubicar la mirada evaluativa en la totalidad de los procesos escolares, superando el tradicional énfasis que tiene como eje los resultados de los niños en las diferentes áreas. (Rojas, 1992:11)

Así, mientras los especialistas insistían en una "(...) nueva concepción de evaluación que enfatiza procesos, señala la necesidad de un cuestionamiento y transformación permanente de las prácticas docentes en el aula de clase y de los sistemas de organización escolar para que se adecuen permanentemente a las condiciones de los niños y su ambiente. (...)” (Rojas, 1992:12), el trabajo investigativo de la Fundación operaba sobre el paradigma que la política educativa quería superar.

Este intercambio epistolar se intensificó, e incluso involucró al Ministro de Educación de la época Antonio Yepes Parra, a partir de la reglamentación de la Promoción Automática, que en concepción del equipo de la Fundación, cercenaba las motivaciones para la superación personal y era permisiva con la mediocridad en la escuela. En una extensa carta dirigida a Don Luis Abdón Arévalo, director de la Fundación, el ministro Yepes Parra exponía las razones para la implementación de la medida, dentro de las cuales destacaba la urgencia de elevar el nivel de escolaridad de la población colombiana, en tanto la educación posibilitaba la interacción consciente y activa en la sociedad; sostenía que la extensión de la escolaridad y la “retención” de los niños en el sistema educativo era

un propósito importante en términos de equidad, sin afectar la calidad de la educación, y menos aún, los procesos de evaluación.⁶

Ya en los albores de los años '90, el proceso de la constituyente que culmina con la promulgación de la Constitución Nacional de 1991, y posteriormente, la sanción de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, marcan el final de una primera etapa de la Fundación; pero también inaugura otro momento de las políticas educativas en el país, que seguiría, como ya había sucedido, atravesaría las decisiones sobre el direccionamiento de la Fundación.

La perseverancia de las ideas: un receso y nuevo impulso al trabajo en equipo, 2000-2012

El segundo momento de la Fundación “Despegue por impulso propio” se sucedió a partir de la primera década del siglo XXI, luego de un obligado receso de sus actividades. Para estos años la educación se había consolidado como un factor clave en los procesos de globalización, y estos a su vez se entendían en una línea de continuidad con los discursos del desarrollo y la planificación educativa. Se advertía, entonces, el fortalecimiento de una perspectiva orientada más en relación con las condiciones de los sistemas globales de producción que con el “(...) desarrollo propio del campo de la pedagogía, el interés de las comunidades o las realidades educativas nacionales” (Martínez, 2004:17).

Las políticas de la escuela competitiva, como denomina Martínez al periodo que inicia en 1990, tendieron hacia reformas drásticas de los sistemas educativos orientadas en estrecha, y casi que exclusiva relación, con el sistema productivo. De acuerdo con Pulido (2006:15), estas reformas desde estos enfoques encontraron su mejor soporte en los discursos centrados en la calidad y la equidad de la educación (Pulido 2006:15).

Por supuesto que la Ley General de Educación, como hija de este tiempo, no estaba ausente de este debate; en ella, como suele suceder en los procesos de construcción democrática, tuvieron expresión una variada gama de proyectos educativos que procedían de diferentes grupos de interés de la sociedad y del Estado. Sería, especialmente en su proceso de reglamentación, donde se pondrían de manifiesto las tensiones derivadas de los diferentes proyectos en pugna.

Por lo menos son dos los enfoques, entre los cuales oscilaban un sinnúmero de proyectos educativos, y también, se producían toda suerte de mixturas: uno, que se inscribía en una perspectiva de derechos, con un sentido cultural de la educación y de la escuela, cuyos propósitos estaban orientados hacia la formación de los ciudadanos y el desarrollo de la democracia; y otro, un enfoque derivado prioritariamente de las lógicas de la planificación, que agenciaba una perspectiva de la educación como un servicio público, y sus finalidades habían estado dirigidas hacia el desarrollo de la competitividad y la productividad del sistema.

En los primeros años del milenio, cuando la Fundación reiniciaba sus actividades, el panorama de la política educativa era complejo; en efecto, el proceso de reglamentación de la Ley 115 había puesto en evidencia las múltiples contradicciones de los proyectos en pugna. La inclinación de la balanza hacia uno u otro proyecto educativo dependía, entonces, del ideario del que fueran portadores el ministro o ministra de educación del momento y sus respectivos equipos técnicos y políticos; tal situación era evidente cuando se constataba que una fue la reglamentación que se produjo en los años siguientes a la sanción de la ley, y otra, muy diferente, la que se promovió y consolidó en el nuevo milenio.

Para el año 2000, ya había comenzado a experimentarse un giro en la política educativa, que culminó con la promul-

gación de la Ley 715 del 2002. Era evidente, para entonces, que la balanza se había inclinado decididamente hacia un proyecto educativo centrado en la eficiencia y eficacia del sistema, donde la evaluación educativa se constituía en su eje, y se fortalecía nuevamente, el control sobre la educación por parte del Estado Nacional.

Aunque la Fundación en ese nuevo impulso inicialmente intentó instalar su objeto de trabajo en los novedosos mecanismos de organización y participación escolar que proponía la ley 115, tales como el gobierno escolar, los consejos directivos o los proyectos educativos institucionales –PEI-; estas propuestas fueron efímeras, en tanto la ley 715 y sus decretos reglamentarios, en general, tendieron a desestimar las instancias colegiadas para la gestión y la dirección escolar. Sin lugar a dudas, esta incipiente perspectiva institucional del trabajo de la Fundación, hubiese sido un escenario prometedor, rico en posibilidades, por cuanto este enfoque de la política potenciaba el sentido más profundo del trabajo en equipo en la escuela.

Ante este panorama, la Fundación seguía empeñada en construir su enfoque de trabajo y precisar su nicho de actuación; para ello, constituyó un nuevo equipo, esta vez conformado por personas en su mayoría con formación en pedagogía y amplio conocimiento de la escuela y en general del ámbito educativo. Este nuevo perfil del equipo no priorizó la experticia investigativa de corte experimental y en su lugar, privilegió un conocimiento de lo educativo derivado del trabajo de campo, y seguramente basado en perspectivas etnográficas.

La tradición de formación que portaban algunos miembros del nuevo equipo de la Fundación se inscribía prioritariamente en la influencia norteamericana de las Ciencias de la Educación, desde donde se fundaron las Facultades de Educación, y se entendían de acuerdo

con Saldarriaga como “(...) aplicaciones, o mejor, sistematizaciones de ciertas regiones de estos saberes de lo social en función de la enseñanza” (2003:286). Desde esta perspectiva de la formación de maestros, escindía a la pedagogía de los saberes específicos que se enseñaban en la escuela y se la convertía en una materia sobre la metodología y la didáctica de la disciplina respectiva. Como lo sostiene Zuluaga, “Ellas (las ciencias de la educación) han legitimado una división de los problemas teóricos y críticos en torno a la escuela, así: afuera de la escuela se teoriza o conceptualiza sobre educación (...) adentro de la escuela, en la didáctica o en la tecnología educativa, parece resumirse la vida cotidiana. (...) Los procedimientos de enseñanza son los únicos elementos o segmentos de saber que puede usar el maestro en su práctica cotidiana en la escuela” (Citado por Saldarriaga, 2003:286).

Agotada la propuesta del trabajo institucional, en particular en torno al PEI, el equipo de la fundación identificó dos amplios y complejos ámbitos de acción, que se perfilaban como ejes de las políticas educativas del momento: la formación ciudadana y la convivencia escolar. La primera, aunque nueva en su enfoque, en torno a las “competencias ciudadanas”, propició un agitado debate entre las comunidades académicas y educativas del país; en sana lógica, podría haberse constituido en un escenario de posibilidades investigativas e innovativas para la Fundación. La segunda, fue recogida de la experiencia transitada por la Fundación en la década anterior y “remasterizada” completamente: tanto en su marco de política, en los enfoques y concepciones como por supuesto, en las metodologías de trabajo.

Así, las apuestas de la Fundación, en el primer quinquenio del milenio, fueron definidas de la siguiente manera: “Contribuir a la formación de ciudadanos del porvenir para lograr una mejor convivencia y equidad mediante el desarrollo

de valores, como la honestidad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, pilares fundamentales de la sociedad democrática.” Y, a renglón seguido, proponía: “Propiciar en las instituciones educativas el trabajo en equipos como contexto para construir el conocimiento, ejercer la responsabilidad social e individual, enseñar a manejar conflictos y asumir los cambios.” (Fedespegue, 2004:1)

Parecería que este nuevo enfoque de la Fundación se anticipaba a lo que posteriormente iría a proponer el Ministerio de Educación, acerca de la estrecha relación entre la formación ciudadana y el desarrollo de las “competencias” en la escuela.

Sin embargo, la fuerza que ejercía sobre la Fundación la emergencia y el paulatino posicionamiento de la evaluación como eje de la política, hizo que nuevamente gravitara en torno a esta temática. En palabras de Martínez, Noguera y Castro,

Si bien ésta (la evaluación) constituía uno de los componentes de la programación curricular, las nuevas políticas abandonaron la obsesión por el diseño detallado de la instrucción y se concentraron en la evaluación de los resultados como nueva estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad fundamento de las políticas de mejoramiento cualitativo de la educación. (2003:176)

Para el año 2003 se habían producido las transformaciones más radicales en materia de políticas educativas, que había conocido hasta entonces el país. En virtud del nuevo estatuto docente, decreto 1278 del 2002⁷, el sujeto de la enseñanza dejó de ser exclusivamente el maestro; sus “contenidos”, que habían sido definidos por los lineamientos curriculares ordenados por la Ley General de Educación, se transformaron en los estándares de «competencias básicas»⁸; los aprendizajes dejaron de regirse por

propósitos “humanistas” y fueron definidos desde criterios de “relevancia y pertinencia”; la evaluación le hizo el quite a la polémica promoción automática y comenzó a regirse por el decreto 230 de 2002⁹; los proyectos educativos institucionales fueron reemplazados por los planes de mejoramiento, los consejos directivos por los rectores, y también, a la vez que se reducían el número de instituciones educativas, las que quedaron tomaron dimensiones insospechadas con el proceso de integración, todo en el marco de la ley 715 de 2002.

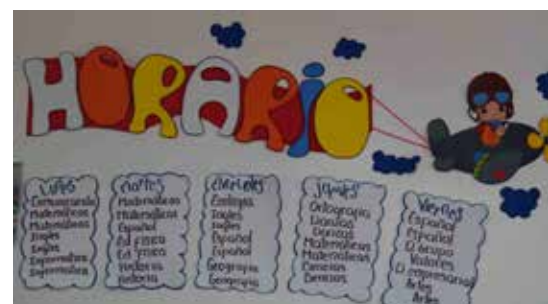
Las implicaciones de estas nuevas políticas estaban por verse; el momento de transición de los años siguientes se caracterizó por su ambigüedad, en tanto el ordenamiento educativo que se quería superar, no solamente gozaba de la fuerza de la costumbre sino también de documentos de política recientemente expedidos y puestos en circulación. Para la organización de la enseñanza, por ejemplo, una institución y sus maestros deberían tener en cuenta los lineamientos curriculares producidos hasta el año 2002, y a la vez, los estándares básicos de competencias producidos entre los años 2003 y 2004. La ambigüedad radicaba en que mientras los primeros aún se inscribían en una tradición narrativa fundada en el diseño curricular con larga tradición académica, los segundos claramente se ubicaban en una narrativa evaluadora, fundada en la categoría de competencias, con intencionalidades más comunicativas que académicas.

La Fundación, entonces, acudiendo a los ecos de su experiencia, inició su trabajo sobre el decreto 230, en esta ocasión, a través de talleres que tenían el propósito de ampliar las comprensiones de los docentes y directivos sobre el mencionado decreto, y a la vez, identificar las implicaciones de su aplicación en el trabajo en equipo para la evaluación. A diferencia de la experiencia realizada en los años ‘90, estos procesos fueron fundamentalmente formativos, con una duración de muy

corto plazo, y en ocasiones apoyada en módulos elaborados por la Fundación. En cierto sentido, podría afirmarse que este tipo de propuestas hacía parte de una tradición importante del país, orientada a la “capacitación” docente, donde los supuestos que las sustentaban estaban relacionados con una perspectiva actualizadora, informativa y coyuntural de la formación. No obstante, la orientación de los talleres develaba un nuevo lugar para el docente, ya no exclusivamente como objeto de formación, sino como partícipe de su proceso.

Siguiendo esta tendencia, a partir del año 2004 la Fundación comenzó a estructurar procesos dirigidos a grupos de docentes en ejercicio, en torno a las posibilidades amplias y genéricas del trabajo en equipo para el “Mejoramiento en la calidad de la educación en las Instituciones educativas”. Para ello, se ocupó durante algún tiempo del diseño de un proceso, que tenía una finalidad exploratoria y de aplicación, a través de cuatro módulos organizados desde una lógica deductiva, de lo general a lo particular: el primero hacía referencia a un marco general que identificaba el trabajo en equipo en diferentes tendencias psicológicas, pedagógicas y en general, en la política educativa nacional y particular para la ciudad de Bogotá; el segundo módulo abordaba específicamente “teorías” del trabajo en equipo derivadas, en la mayoría de los casos, de literatura de corte gerencial; el tercer módulo trataba la relación entre evaluación y trabajo en equipo, y terminaba con un cuarto módulo sobre competencias y trabajo en equipo.

En este periodo, cuando la Fundación se transforma en Fundación Convivencia, coincidió con los enfoques y las apuestas de las políticas educativas del momento. En efecto, se instalaba en los discursos, profundamente polisémicos, sobre la calidad educativa, unos centrados en el llamado “círculo de calidad” que giraban en torno a la evaluación como estrategia principal para la formulación de los pla-



nes de mejoramiento y la cualificación del “capital humano”; y otros, asociados con las perspectivas de derechos, y los desarrollos alcanzados especialmente a partir del informe entregado por la relatora de la UNESCO Katarina Tomasevski donde identificaba por lo menos 4 condiciones de posibilidad para la garantía del derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes colombianos: la accesibilidad, la asequibilidad, la aceptabilidad y adaptabilidad.¹⁰

No obstante, fue el primer enfoque el que adoptó la Fundación. El proceso propuesto, si bien partía de un contexto amplio sobre la política, su desarrollo argumentativo finalizaba con el tema de las competencias y su relación con el trabajo en equipo. Es de anotar que los primeros módulos se estructuraron a manera de compilación, donde se recogieron planteamientos textuales de diferentes documentos, los cuales habían sido adecuados, sintetizados o editados.

Podría afirmarse que la producción “auténticamente” de “casa” se condensaba en los dos últimos módulos sobre el trabajo en equipo en relación con la evaluación y con las competencias.

Por ello, no resultaba extraño que desde estas apuestas se derivara en exploraciones sobre el aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo y la pedagogía por proyecto. En los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales ya se planteaban algunas líneas de continuidad en este sentido: “Las competencias deben procurar un actuar ético, eficaz y personalmente significativo, sobre aspectos de la realidad social, natural, cultural e individual” (MEN, 2002:78).

Desde estas perspectivas, el aprendizaje significativo se vinculaba a la necesidad de tener en cuenta la “realidad” de los estudiantes;

Es importante recordar, (...) que para lograr aprendizajes significativos y

pertinentes, los expertos en estructura curricular sostienen que cuentan los intereses de las y los estudiantes, sin olvidar su contexto histórico y cultural específico en el que ellos y ellas se desenvuelven” (MEN, 2002:83).

Lo “significativo”, entonces, estaba asociado a la “familiaridad” del estudiante con su contexto, concepción que se distanciaba de los planteamientos de la psicología cognitiva, donde lo “significativo” estaría asociado más bien a “(...) un proceso de negociación de significados en los que se involucran las representaciones de mundo de los individuos, con las nuevas posibilidades de comprensión que brindan las prácticas educativas” (Convenio Andrés Bello, 1999:110). Desde esta concepción, el aprendizaje significativo es una condición cognitiva que se lograría cuando el sujeto hace conexiones, relaciones, comparaciones entre sus conocimientos previos y la nueva experiencia educativa.

La Fundación Convivencia acoge plenamente el sentido del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel:

Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. Esta relación o anclaje de lo que se aprende con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, es fundamental para Ausubel porque tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza. (Fundación Convivencia, 2007:29).

Es indiscutible que el aprendizaje significativo es un resultado del ideario del siglo XX sobre el “sujeto activo” en los procesos de aprendizaje; a partir de los principios de la Escuela Activa de los años 30, renovada a treinta años después con los planteamientos de la pedagogía crítica de Freire y luego actualizada a tra-

vés de las psicologías cognitivas, evolutivas y genéticas en la década de los años 80, a finales del siglo XX, esta será una idea casi que del sentido común, en oposición a los aprendizajes memorísticos.

Si bien el aprendizaje significativo no procede de la psicología, sino que seguramente toma fuerza en el giro lingüístico y hermenéutico del conocimiento tanto en las ciencias sociales, humanas y naturales que se sucede en los años 50 del siglo XX, para la educación y la enseñanza se posicionó por esa vía.

Serían las políticas educativas de los años 90 las que generalizaban la necesidad de superar el aprendizaje memorístico y enciclopédico que había primado hasta ese momento, para lo cual era necesario mejorar los procesos cognitivos en los alumnos, a través de nuevos métodos didácticos. El constructivismo, desde su línea más psicológica, fue el nuevo “paradigma” alrededor del cual comenzaron a gravitar los demás asuntos sobre la enseñanza y el aprendizaje, consolidando el predominio de la psicología como conocimiento de base para los maestros.

El aprendizaje colaborativo, por su parte, procedía de la idea social del conocimiento. Si bien, en estricto sentido, el aprendizaje es un proceso cognitivo de carácter individual, este se enriquece con los otros, y el conocimiento depende de ellos. Esta línea discursiva se entroncaba con las narrativas empresariales sobre la gestión, orientadas especialmente a la formación de los directivos docentes, y particularmente aquellas que estaban a favor del trabajo en equipo.

Este campo fue aprovechado por la Fundación para la elaboración de su discurso y práctica sobre el trabajo en equipo. En uno de sus documentos se afirmaba, a propósito de las implicaciones de un nuevo rol del estudiante, la

Participación en equipos de aprendizaje colaborativo que permitan al estu-

dante trabajar con otros para alcanzar objetivos en común. En lo posible, este tipo de actividades no deben limitarse a un aula de clase, centro o comunidad; actualmente, a través de las telecomunicaciones, estos proyectos pueden incluir estudiantes en distintas localidades y escuelas, proporcionando así una visión más universal e intercultural. (Fundación Convivencia, 2007: 74)

A manera de Conclusiones:

Como lo afirma Escobar, en el artículo de su autoría que contiene esta revista, "(...) la sistematización, como una metodología de investigación cualitativa que produce conocimiento sobre la práctica, encuentra su sentido en la confirmación de que la práctica atiende a los intereses de sus realizadores, o, en el hacer evidente, un extrañamiento entre el sentido de la práctica y sus resultados". Esta aseveración, sintetiza los alcances que, por

el momento, el equipo de la Fundación Convivencia ha comenzado a visualizar en torno a este ejercicio.

Los tiempos atraviesan a los sujetos, y de éstos dependen, en gran medida, la trascendencia de las ideas. La Fundación Convivencia se constituye en un testimonio de este tiempo, de las posibilidades, de los liderazgos, las iniciativas y la perseverancia, de un conjunto de personas que a partir de sus convicciones en lo que creen, agencian proyectos que pretenden mejores de formas de vida.

Incrementar la comprensión en torno a las condiciones de posibilidad que han permitido o limitado la iniciativa, resulta fundamental para que un equipo de pedagogos, que seguramente han hecho parte de esta historia, tome consciencia de las dimensiones de sus creaciones y de su condición como sujetos históricos. La dimensión política de este ejercicio, se entiende como el posicionamiento de los sujetos ante su práctica laboral cotidiana.

Referencias:

ALVAREZ G., Alejandro (2007) Las ciencias sociales en el currículo escolar. 1930-1960. Tesis doctoral, Madrid-España

AREVALO C, Luis Abdón (12013) Despegue por Impulso propio. En: www.fundacionconvivencia.org

CENTRO DE PRODUCCION ECUMENICA Y SOCIAL -CEPECS- (1985). Ciencias sociales y proyecto pedagógico alternativa. IV Seminario Nacional de Educación y Sociedad, Bogotá.

CONVENIO ANDRES BELLO (1999). La enseñanza de la historia en los países de la región. Bogotá.

FUNDACION DESPEGUE POR IMPULSO PROPIO -FEDESPEGUE- (SF). Anotaciones del proyecto a presentar a COLCIENCIAS, Bogotá. En archivo digital, Fundación Convivencia.



FUNDACION DESPEGUE POR IMPULSO PROPIO -FEDESPEGUE-. Carta del Director de la Fundación, Don Luis A. Arévalo al Ministro de educación Nacional, Bogotá, fechada el 13 de enero de 1988. En archivo digital, Fundación Convivencia.

FUNDACION DESPEGUE POR IMPULSO PROPIO -FEDESPEGUE-. Carta de respuesta del Ministro de Educación Antonio Yepes Parra, Bogotá, fechada el 1 de febrero de 1988, Bogotá. En archivo digital, Fundación Convivencia.

FUNDACION DESPEGUE POR IMPULSO PROPIO -FEDESPEGUE- (2004) Folleto de publicidad, Bogotá. En archivo digital, Fundación Convivencia.

FUNDACION CONVIVENCIA 2007. Elementos Teóricos del Trabajo en Equipo. Estrategia Pedagógica para Mejorar la Calidad en las Instituciones Educativas. Módulo de Trabajo, Bogotá. En archivo digital, Fundación Convivencia.

MARTÍNEZ, B., Alberto, NOGUERA, Carlos y CASTRO, Jorge Orlando. (2003) Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá

MARTINEZ B., Alberto (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva: modos de modernización en América latina. Convenio Andrés Bello, Bogotá

MEN. Decreto 2647 de 1984. Por el cual se establecían normas para la innovación educativa, Bogotá.

MEN. Decreto 1469 de 1987. A través del cual se reglamentaba el artículo 8° del Decreto ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria. Este decreto ley se ocupa de reestructurar el sistema educativo y reorganizar el Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

MEN. Decreto 230 de 2002. Por medio del cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de educandos y evaluación institucional, Bogotá.

MEN. Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización, Bogotá.

MEN -OEI (2002). Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, Bogotá

MEN. (2004) Formar en Ciencias; ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía No. 7 Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

NACIONES UNIDAS (2003). Consejo Económico y Social. Los Derechos Económicos, sociales y Culturales. El derecho a la educación. Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski. Bogotá

PULIDO CH., Orlando (2006). Derechos a la educación y calidad de la educación pública: una deuda histórica del Estado. Ponencia. Encuentro Nacional de Docentes Directivos de la Educación Oficial colombiana. Santa Marta - Colombia

SALDARRIAGA V., Oscar. (2003) Del oficio de maestro. Prácticas y teoría de la pedagogía moderna en Colombia. Corporación Editorial Magisterio, Bogotá

1. Asesora de la Fundación Convivencia. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en enseñanza de la historia y magister en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es docente de esta universidad y coordina el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa -IDIE- de la Organización de Estado Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura-OEI-

2. Para mayor ilustración, ver documento de Luis Abdón Arévalo Cuellar, *Despegue por impulso propio*

3. Alberto Martínez, en el capítulo 8 sobre *La escuela cuestionada ha planteado que en la década de los ochenta cuando la crisis económica, asociada a la deuda externa y al déficit fiscal, muchos analistas elevaron sentidas protestas por el bajo impacto del nivel de inversión que se había realizado en educación durante las décadas anteriores a la crisis y plantearon que la educación misma era la clave para la superación de dicha crisis.*

4. *Por medio del cual se fomenta las innovaciones educativas en la educación*

5. *A través del cual se reglamentaba el artículo 8° del Decreto ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria. Este decreto ley se ocupaba de reestructurar el sistema educativo y reorganizar el Ministerio de Educación Nacional.*

6. *Carta del Director de la Fundación, Don Luis A. Arévalo al Ministro de Educación Nacional, fechada el 13 de enero de 1988 y respuesta, fechada el 1 de febrero de 1988. En archivo digital, Fundación Convivencia.*

7. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.*

8. *Se define como "(...) criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestro niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que está en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles."(MEN, 2004:5). "(...) los estándares se articulan en una secuencia de complejidad creciente, y se agrupan en conjuntos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por este conjunto de grados (...)" (MEN, 2004:5).*

9. *Por medio del cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de educandos y evaluación institucional.*

10. *Ver: NACIONES UNIDAS. Consejo Económico y Social. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El derecho a la educación. Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski. Bogotá Octubre, 2003*