

EL AJUSTE AL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

Fabio Jurado Valencia
Instituto de Investigación en Educación
Universidad Nacional de Colombia

La participación de Colombia en las evaluaciones internacionales (PISA, LLECE, TIMSS, PIRLS) propicia la discusión sobre cuál es la educación que necesitamos y para qué proyecto de nación, porque sus resultados son un pretexto para realizar el balance. Pero estas preguntas no aparecen en las entrevistas que los periodistas hacen a los agentes gubernamentales y a los políticos, ni tampoco aparecen en las columnas y los editoriales de los diarios ni en los noticieros. Las preguntas periodísticas son: ¿por qué la educación colombiana va tan mal? ¿qué hacer para que la educación sea mejor? ¿qué habría que exigirle al gobierno para que la educación tenga mayor calidad? ¿En la prueba PISA Colombia ocupó el último lugar, cuál es su opinión? Y los interrogantes conducen a lugares comunes: la formación de los docentes, el desinterés de los estudiantes por el estudio, la educación no es la prioridad de cada gobierno, la pobreza, los salarios, la violencia, la falta de inversión... Pero nunca se entrevista a un maestro o a un directivo docente, quienes podrían tener respuestas más sensatas a dichos interrogantes; parece que los maestros están excluidos de la discusión sobre algo que les atañe directamente dado que las miradas se dirigen hacia ellos cuando de la calidad de la educación se trata; son quienes más saben sobre los problemas de la educación porque la viven día a día.

De otro lado, nunca se pone en duda la manera como está estructurado el sistema educativo ni se hacen comparaciones respecto a los sistemas de los otros países, al menos de los más cercanos al nuestro como México y Chile, que aparecen siempre arriba entre los países de la región que participan en estas pruebas (sobre todo las de PISA y LLECE). El ciudadano común y corriente se representa la educación como un sistema plano con ciudadanos homogéneos en todos los

países del mundo, porque los medios así lo dan a entender al no considerar las diferencias entre las culturas y los sistemas educativos.

Precisamente lo loable de estas pruebas es que nos permite reflexionar sobre cómo está constituido el sistema educativo colombiano e identificar las diferencias respecto a los otros sistemas; tal análisis conducirá a concluir que los resultados de Colombia en dichas pruebas son coherentes con la singularidad del sistema educativo; más, no se puede pedir; un sistema educativo con grandes fisuras inevitablemente tiene que arrojar resultados como los que conocemos; los esfuerzos de grupos de maestros y maestras como lo son quienes trabajan con intensidad y convicción la lectura, analizando con los estudiantes los textos, profundizando en ellos, exponiendo socialmente sus experiencias en las redes de lenguaje, nos muestra hasta dónde pueden aportar para que la situación no sea tan crítica. Al respecto es importante señalar que en las pruebas SERCE, del LLECE, aplicadas en 2006, Colombia se ubicó en la evaluación de lectura por encima de la media entre 16 países de América Latina y el Caribe con logros mayores respecto a Argentina, Brasil, Ecuador, República Dominicana, Panamá, Nicaragua, El Salvador, Perú, Paraguay y Guatemala. Asimismo en PISA 2009, cuyo énfasis fue en lectura, hubo 13 países con puntajes menores que los de Colombia: Brasil, Montenegro, Jordania, Tunes, Indonesia, Argentina, Kazakhsatan, Albania, Qatar, Panamá, Perú, Azerbaijan y Kyrgyzstan, y en PISA 2012, en lectura, estuvo por encima de 8 países; esto no puede asumirse desde luego como una consolación, sino como un referente para reconocer que ahí está Colombia y no podría estar más arriba por su condición social y su sistema educativo, aunque el dilema es saber por qué un país con tanta riqueza como Qatar, y sin las violencias agudas que vive Colombia, tiene desempeños tan bajos en estas pruebas. Para pretender alcanzar mejores resultados Colombia tiene que ajustar el sistema educativo recomponiéndolo y para ello es necesario definir el cómo y proceder con acciones contundentes a la vez que se resuelven los problemas de la inequidad.

PRIMERA FISURA:

NO EXISTE LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR EN EL SECTOR PÚBLICO

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) le recomienda a Colombia ajustar el sistema desde la base, fundamentando la educación pre-escolar, pues en el sector público prácticamente no existe este ciclo dado que el grado obligatorio que la ley 115 denomina Transición se ha convertido, en la realidad de las aulas, en primero de primaria; en efecto, se considera que al finalizar este grado los niños y las niñas deben demostrar que saben leer y escribir, contar y sumar, para ser promovidos a primer grado; pero ningún documento del MEN hace referencia a la promoción o no de los niños en este grado; se colige que todos los niños que cursan el año de Transición deben iniciar luego la educación básica primaria; sin embargo el 10% de los niños repite Transición. Cuando hacemos estos llamados de atención en los talleres con los maestros se aduce que hay una presión de los padres de familia para que sus hijos, de 4, 5 o 6 años de edad, hagan planas en los cuadernos porque quieren que aprendan a leer y a escribir rápido, pues a eso van a la escuela. Es aquí en donde los maestros tendrían que saber persuadir a los padres e integrarlos en el proceso para evitar las tensiones y las suspicacias. Para ello es de gran importancia tener la convicción en el enfoque pedagógico, apoyarse en la legislación y hacer equipo con los padres.

El universo educativo en la infancia tiene que fundamentarse no a partir de las tradicionales áreas curriculares sino a partir de ámbitos más abiertos, propicios para el desarrollo corporal, creativo y comunicativo. El juego espontáneo y orientado posibilita las interacciones para la socialización como un principio propio del ciclo de preescolar. La gramática del juego se aprende en el juego mismo e introduce a los niños en procesos de razonamiento implicados en la apropiación

de las reglas y los acuerdos entre los mismos niños y con los adultos: es, sin duda, la estrategia más adecuada para aprender, desde la acción del juego, los principios de la tolerancia y la solidaridad; es decir, el aprendizaje temprano de las competencias ciudadanas se logra en el acto de estar juntos y saber negociar acuerdos.

Paralelamente a la experiencia con el juego la vivencia con el arte en sus diversas expresiones –el dibujo, la pintura, la escultura, la música, el canto, el teatro, los títeres, la pantomima, el cine y la literatura escuchada-, incentiva la sensibilidad hacia la vida y hacia el deseo de estar con los otros. Los países asiáticos le asignan un alto valor a la educación artística en la etapa del pre-escolar, y aun después, por los efectos socializadores y el desarrollo del potencial hipotético del pensamiento. La capacidad de observación y de exploración del entorno devienen de la experiencia con el arte y ayudan en el desarrollo de la capacidad creativa asociada con la curiosidad. Pero la curiosidad como fuerza interior, reveladora de los deseos por descubrir la esencia de las cosas, puede neutralizarse en primero de primaria si no existe el puente comunicativo entre las docentes de pre-escolar y las de primaria. De allí la importancia de considerar el enfoque por ciclos, enlazando a pre-escolar con primero de primaria, por ejemplo, pero sin confundir sus especificidades. La pedagogía por proyectos contribuye en este proceso articulador.

Un aspecto fundamental del enfoque por ciclos es el trabajo en equipo: las maestras se juntan y planean las actividades para el desarrollo de los aprendizajes previstos en el ciclo y definen los proyectos; las maestras, como los niños, pertenecen a un ciclo; el rol de las maestras es rotativo: transitan en el ciclo completo al tomar un grupo y llevarlo desde Jardín, pasando por Transición, hasta primer grado -si consideramos al menos dos grados de pre-escolar-; este es un ciclo determinante porque permite romper con el abismo entre pre-escolar y primer grado y garantiza la disminución de las tensiones y la ansiedad de los niños cuando llegan a primero; la maestra conoce a los niños y es ella, de mutuo

acuerdo con las otras maestras del ciclo, la que decide en qué momento enfatizar en el aprendizaje formal de la lectura y la escritura. En todo caso las hipótesis de los investigadores sobre primera infancia indican que cuando los niños han vivido los dos grados de pre-escolar explorando, desarrollando los sentidos a través de la música y el baile, jugando, inventando, narrando, actuando, son ellos quienes determinan, por efecto del proceso natural, en qué momento inician este aprendizaje tan decisivo en la vida como es saber leer y escribir para discutir; así, se invierten las relaciones: no es la escuela la que determina cuándo y cómo deben aprender a leer y a escribir los niños sino que son los niños quienes determinan el momento y el ritmo; la escuela debe ponerse en el lugar del niño y no a la inversa.

SEGUNDA FISURA:

EL ASIGNATURISMO EN LOS GRADOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

En Colombia ocurre que la legislación curricular para la educación básica está a tono con las particularidades de la sociedad del conocimiento, pero algo distinto es lo que acontece en las aulas; la ley es revolucionaria pero las prácticas son reaccionarias, no por capricho de los maestros sino porque la formación inicial y continua no tuvo como puntal la investigación para comprender cómo desarrollar el currículo a partir de proyectos, como se señala en el decreto 1860, de 1994; pero además porque los materiales impresos genuinos y los medios digitales son escasos, sobre todo en las escuelas de las periferias.

En el decreto 1860 se reivindica la pedagogía por proyectos porque “ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico...” (MEN, 1994). Se trata del acento en la exploración del entorno y el desarrollo de la curiosidad a partir de los proyectos; se señala en el decreto que los proyectos cumplen “la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas

áreas, así como de la experiencia acumulada.” No se trata pues de contenidos para enseñar sino de contenidos/conceptos que se aprenden en el transcurso de un proyecto, cuyo desarrollo puede incluso desembocar en la producción de un bien útil:

La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados hacia el diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material o equipo, a la adquisición del dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y, en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional.” (MEN, 1994, Artículo 36).

En consecuencia, no se habla de asignaturas sino de áreas y de proyectos; las áreas son los grandes campos cognitivos/disciplinares (Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje...) que comprometen a la educación formal; los proyectos son las estrategias a través de las cuales se busca solucionar un problema, producir una cosa o analizar un fenómeno en cuyo proceso se construyen los conocimientos, provenientes de las áreas, que demanda el desarrollo del proyecto.

El currículo en la legislación (decreto 1860, decreto 2343 y estándares básicos de competencia) es entonces abierto y flexible, porque proporciona solo señales sobre aquello que es necesario aprender según los indicadores o estándares en cada conjunto de grados; un conjunto de grados (dos o tres) es un ciclo y se ha organizado así desde una posición epistemológica y genética: no aprendemos en lapsos cortos sino en lapsos largos, si bien hay mediaciones culturales que determinan los tiempos que cada quien requiere para aprender a dominar la complejidad de los conceptos y saber usarlos. Lo paradójico de nuestra situación

es que en las aulas el currículo es cerrado: se orienta a partir de contenidos taxonómicos que día a día se dictan para copiar en el cuaderno.

Una manera de romper con los currículos taxonómicos y cerrados es el enfoque por ciclos, que presupone precisamente identificar proyectos transversales para cada ciclo y, como ya se dijo, trabajar en equipo. El criterio de Perrenoud (2002) al respecto es el de la cooperación y el de “la voluntad política de cambiar la escuela”, que presupone la introducción de pedagogías diferenciadas; aunque este autor no se refiere a la pedagogía por proyectos y no la promueva las pedagogías diferenciadas hacen parte de la pedagogía por proyectos, al reconocer los ritmos diferentes de aprendizaje de los estudiantes y sus intereses y motivaciones.

Los ciclos para el caso de Colombia están definidos indirectamente en el modo como aparecen organizados los estándares básicos de competencia: de primero a tercero y luego entre dos grados, pero tal organización no es una garantía de la existencia de los ciclos, como en efecto ocurre en la vida de las aulas: nada ha cambiado porque, en general, los maestros no trabajan en equipo ni a partir de proyectos, con las excepciones que pueden identificarse en quienes participan en la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y en otras redes. Introducimos estas reflexiones porque el enfoque por ciclos en la re-organización de la escuela es una ruta posible para cualificar el sistema educativo.

TERCERA FISURA:

LA INEXISTENCIA DEL CICLO DE LA EDUCACIÓN MEDIA

Desde hace varios años hemos venido analizando los sistemas educativos de distintos países del mundo y una constante es la relevancia que le asignan a la educación para los jóvenes en la etapa identificada como educación media. Liceos en Chile, Argentina y Francia; preparatorias en México; instituciones de enseñanza media en Brasil; colegios de educación pos-secundaria en Singapur... Se trata de

un ciclo que tiende a ser de tres años (en Chile es de cuatro), que traza una frontera con la educación secundaria básica por cuanto se espera que el joven en este ciclo tome decisiones respecto a los ámbitos de interés en la continuación de la formación, ahora necesariamente orientada desde los contextos sociales particulares. Este ciclo es de carácter diversificado en todos los países estudiados y está constituido por un tronco común que pone el acento en competencias generales vinculadas con las áreas (competencias comunicativas, competencias científicas, competencias sociales, competencias ciudadanas y ecológicas...), y un componente curricular específico relacionado con macro-campos (Ciencias, Artes, Salud...) desde los cuales los estudiantes pueden probarse para elegir el camino de formación en la educación terciaria o profesional universitaria.

La educación media es una especie de rito de paso por cuanto los jóvenes han de tomar decisiones que son determinantes para la vida. Regularmente se trata de instituciones con disposiciones espaciales adecuadas para la edad (15 a 18 años de edad), como las salas de música, cine, teatro, laboratorios, tecnologías digitales, escenarios deportivos, talleres metal-mecánicos...). Los jóvenes están ocupados y sus maestros son los amigos en quienes depositan la confianza para buscar respuestas a sus dilemas. Estos espacios los hacen suyos y muchos jóvenes permanecen en ellos hasta antes del atardecer. Los maestros permanecen también las 8 horas diarias pero tienen sus oficinas para avanzar en las evaluaciones y la planeación de cada día; no tienen que llevar trabajos para la casa, como tampoco lo hacen los estudiantes.

La diversificación de la educación media está definida desde la autonomía de las instituciones y en la medida de lo posible se sustenta en las necesidades del entorno. Ciudades grandes como México ofrecen énfasis en las macro-áreas en la perspectiva de enlazar la formación con las carreras universitarias; es el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la UNAM; pero existe también el Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional, con un abanico de opciones: salud, electricidad y electrónica, contaduría y administración, turismo, transporte...; está

igualmente el Instituto Politécnico Nacional con perfiles semejantes. En el caso de Santiago de Chile hallamos Liceos como el Valentín Letelier que ofrece los cuatro años de educación media (luego de la básica secundaria de tres años) cuyo énfasis es “científico-humanista”, con “jornada completa”, similar a la preparatoria de la UNAM (Colegio de Ciencias y Humanidades) y hay también liceos con énfasis en tecnologías e industria. En general, estos dos países, como la mayoría del mundo, ofrecen oportunidades a los jóvenes para ubicarse en la fase pre-universitaria o previa a la educación en competencias específicas para el mundo del trabajo.

En el caso de Colombia este nivel educativo está conformado por los grados 10 y 11 pero según la legislación es un nivel en el que se profundiza y complementan las áreas estudiadas en la educación secundaria; es pues una especie de continuación de la educación básica y no marca frontera alguna entre los dos niveles. Si comparamos lo que tenemos como educación media respecto a los otros sistemas educativos del mundo tenemos que concluir que la educación media no existe en Colombia. Como una manera de compensar esta falencia los últimos gobiernos promovieron el programa de articulación de la “educación media” con el SENA y con las universidades, ofreciendo incluso créditos académicos que podrían luego ser reconocidos para continuar con los estudios profesionales. Así, en contra-jornada escolar los estudiantes de 15 y 16 años toman al azar los programas que llegan al colegio según convenios con las secretarías de educación (técnico en plásticos, técnico en operación hotelera y turística, técnico en seguridad e higiene industrial, técnico en logística de comercio exterior, técnico en procesos administrativos, técnico en diseño gráfico...); los nombres de los programas son sofisticados y regularmente las instituciones universitarias que los ofrecen son muy desconocidas, no son universidades de prestigio con trayectoria académica e investigativa. De otro lado, en regiones de la periferia el SENA ofrece lo que puede en aras de cumplir con su misión; en general los jóvenes no sienten que los programas responden a sus ideales; el programa de articulación colapsó.

Es necesario hacer un balance financiero sobre lo que se ha invertido en estos programas compensatorios para determinar si acaso no podría tener un mayor impacto esa inversión si se canalizara hacia los colegios para la asunción directa de la responsabilidad con un ciclo completo de educación media, con la diversificación respectiva: Humanidades, Artes, Ciencias, Tecnologías, Educación Física y Deportes, nucleando a los estudiantes en una de estas modalidades y trascendiendo la dicotomía entre bachiller académico y bachiller técnico; colegios diversificados para jóvenes educados en competencias generales es una ruta fundamental.

CUARTA FISURA:

LA EDUCACIÓN POS-MEDIA Y UNIVERSITARIA

Si se analizan los casos de México, Brasil y Argentina en relación con la ampliación de las oportunidades para los jóvenes que egresan de las preparatorias y los liceos, se observa que en la última década estos países fundaron sedes satélites de sus universidades públicas y fundaron universidades nuevas o centros de formación tecnológica. La cobertura es mayor en educación pos-media y superior en estos países y, en consecuencia, han podido avanzar en el cumplimiento de los derechos fundamentales y en las demandas del desarrollo de sus economías. En Colombia, al contrario, desde la década de 1970 no se fundan nuevas universidades públicas, aunque sí muchas privadas con programas que no implican la consecución de laboratorios o de campus adecuados a la universalidad de una universidad. Cinco departamentos en Colombia no tienen una universidad regional y algunos cuentan con sedes de la Universidad Nacional de Colombia pero las comunidades están desencantadas porque, por problemas presupuestales, la universidad no puede ofrecer programas de pregrado ni alternativas para los jóvenes que logran finalizar el bachillerato; el programa de ciclo de nivelación para poblaciones especiales no cubre plenamente la demanda y no es más que otro programa compensatorio. La universidad ofrece Maestrías y

Doctorados pero pagando, en las zonas más pobres del país como son las zonas de frontera.

De otro lado, un problema que tienen que afrontar las universidades y el Ministerio de Educación es el del alto índice de “deserción” en los dos primeros años de quienes logran ingresar a una universidad o a un centro tecnológico: casi el 50% abandona y no finaliza. El factor económico no es la única causa de la “deserción”; la estructura rígida de los planes de estudio, la debilidad de la formación pedagógica de los docentes universitarios y la verticalidad de la evaluación constituyen las causas principales, si hemos de reconocer el talento potencial de los jóvenes; influye también la inexistencia del enfoque por ciclos en la formación universitaria, frente a lo cual habría que proponer una reestructuración académica en la que se consideren ciclos iniciales de dos años que orientan y certifican hacia el trabajo y ciclos de competencias específicas para quienes desean ir hacia arriba hasta los posgrados, pero siempre como oportunidades, con los apoyos financieros para quienes lo requieren, sin caer en el lugar común de distinguir entre la educación para “mano de obra barata” con jóvenes que provienen de los sectores más pobres, y educación completa para formar los “doctores” en los sectores sociales más ricos.

Finalmente, vale retomar para su discusión las recomendaciones que luego de los aplicativos de las pruebas y la devolución de los resultados, realiza la OCDE:

El gasto en educación no es sino un ejemplo de la forma en que la política fiscal puede potenciar no sólo el crecimiento económico sino también el desarrollo en América Latina. El desafío radica en lograr canalizar el gasto público hacia políticas que alienten la aplicación de mejores prácticas que cuenten con el necesario respaldo social para su aplicación. No cabe duda de que es preciso un mayor gasto en el ámbito esencial de la formación de capital físico y humano, pero la verdadera prioridad de la región es mejorar la

calidad de ese gasto, haciendo que sea más eficaz y que esté mejor focalizado. (OCDE, 2008)

Porque, sin duda, Colombia ha invertido en educación, aunque poco para lo que se requiere, pero se ha invertido de manera torcida debido a la cultura de la corrupción. Si cesara la corrupción y la guerra y se introdujeran las innovaciones en la perspectiva de estar más cerca de los sistemas educativos que aparecen en la punta de PISA, sin perder de vista la diversidad cultural/regional que nos caracteriza, los jóvenes de los sectores más pobres no tendrían como única opción la participación en grupos que viven de la guerra.

Referencias

- De Freitas, Luiz (2003). *Ciclos, Seriação. Confronto de lógicas*. Sao Paulo. Editorial Moderna.
- Díaz, M. y Gómez, V. (2003). *Formación por ciclos en la educación superior*. Bogotá. ICFES-MEN.
- Jurado, Fabio, et. al. (2011). *Hacia la integración curricular: el enfoque por ciclos en la escuela*. Universidad Nacional de Colombia – SED.
- MEN (1994). Ley General de Educación. Bogotá. MEN.
- MEN (1994). Decreto 1860. Bogotá. MEN.
- OCDE (2008). Política fiscal y desarrollo en América Latina: en busca del vínculo. Resumen ejecutivo. OCDE. Web.
- Perrenoud, Philippe (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá. Magisterio.