

A

ALGUNOS SÍNDROMES DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

Jesús Hernando Pérez

*Me le mido a cualquier encierro concertado;
pero, jamás dentro de un baúl.*

RESUMEN

Se estudian las implicaciones negativas al adoptar políticas educativas inspiradas en un único enfoque y se proponen estrategias para evitar peligros.

PALABRAS CLAVE

Síndrome, Autonomía académica, Comunidad académica, Evaluación en matemáticas, Programas y proyectos de investigación.

INTRODUCCIÓN

En muchas instituciones educativas oficiales, inclusive universitarias, se encuentra la siguiente situación: hay una buena cantidad de materiales didácticos o de apoyo pedagógico o investigativo que no han sido utilizados, y ya no vale la pena hacerlo. Naturalmente, es lícito preguntar por qué.

Hay dos respuestas inmediatas, ambas relativamente explicativas pero ninguna de las cuales, ni ambas tomadas conjuntamente, correspondientes completamente a la realidad:

1. Los educadores no se interesan en las innovaciones, no quieren cambiar, no quieren estudiar.
2. Los materiales llegan a la institución, pero los educadores no reciben la capacitación que se requiere para manejarlos.

Se podrían tomar como referencia muchos modelos, por ejemplo el caso de los laboratorios que desaparecen en medio del polvo y éste sería un caso muy ilustrativo y útil. En el presente ensayo, sin embargo, se tomará el de Baúl Jaibaná en el cual se muestran claramente varios aspectos que permiten una reflexión bastante completa acerca del problema que se trabajará a continuación.

Las cuatro primeras características, que se pueden explicitar en este ejemplo, son las siguientes:

1. Es un material educativo muy bien hecho: fue elaborado por un grupo de investigación experimentado, fue utilizado por varios educadores en diferentes contextos, y ha sido evaluado exitosamente. Contiene dos libros de presentación, varios materiales didácticos y las respectivas cartillas para manejarlos, todos de excelente calidad.
2. En todas las instituciones educativas oficiales, de la básica primaria, existe al menos, un Baúl Jaibaná.
3. La casi totalidad de los educadores del sector oficial desconoce este material, y por supuesto nunca ha sido utilizado, ni tienen la más mínima intención de hacerlo.
4. En algunas instituciones escolares, por ejemplo en Bogotá, se ha intentado trabajar con estos materiales, pero no se logra la empatía necesaria para manejarlos. Esto último sugiere lo siguiente: si se hubiera hecho algún tipo de capacitación la situación no hubiera mejorado notablemente, es decir, los educadores no se hubieran apropiado de la propuesta pedagógica formulada en el Baúl Jaibaná.

¿Por qué un material de tan excelente calidad se desperdicia tan dramáticamente?

Obsérvese, de paso, que se produjo un enorme despilfarro de los recursos oficiales; sobre todo si se tiene en cuenta que la información total cabe en dos o tres disquetes.

A continuación se presentan algunas ideas que tienen una intención propositiva: contribuir a la solución de un problema que al parecer se ha vuelto inmanejable; a saber, el uso adecuado de los resultados de proyectos de investigación, y sobre todo la utilización de éstos en la elaboración de materiales didácticos y su divulgación. Para el desarrollo de este propósito, se partirá de un concepto fundamental que servirá de base: **la autonomía.**

AUTONOMÍA

El valor más importante para un educador y para una institución educativa es la autonomía. Sin embargo, esta palabra como cualquier otra de carácter tan universal, se interpreta y tiene connotaciones distintas según los contextos en los cuales se utiliza. Se propone aquí una forma de emplear el término "autonomía" de una manera particular, la cual podría ser muy útil al fortalecimiento académico del sector educativo. La autonomía se entenderá como el conjunto de características específicas de los individuos o entidades que pertenecen, activamente, a una determinada comunidad o grupo académico. El concepto fundante es el de "Comunidad o grupo académico".

Los educadores y las instituciones escolares se entenderán como grupos o comunidades académicas análogas a otras del mismo tipo: los matemáticos, los filósofos, los sociólogos, los psicólogos, etc. Como diría probablemente Wittgenstein: hay un "aire de familia" entre las comunidades o grupos académicos como lo hay entre comunidades o grupos deportivos, o comunidades o grupos religiosos.

Una persona o una institución puede pertenecer a varios grupos o comunidades; en tal caso, libremente, ejercerán la autonomía que cada una de ellas le permita o facilite. Un educador o una institución educativa puede, por ejemplo, pertenecer simultáneamente a una comunidad deportiva, a una religiosa, o a una comunidad académica; en tal situación, si se pertenece activamente, ejercerá los derechos y cumplirá con los deberes que en cada una se acuerden o existan ya estipulados.

En cada comunidad o grupo hay reglas: algunas son implícitas o tácitas, otras se establecen o han sido establecidas pública y claramente. Seguir estas reglas y hacerlo voluntariamente es la condición fundamental para ejercer la autonomía dentro de una determinada comunidad o grupo. Ningún deportista dedicado, voluntariamente, al baloncesto tiene autonomía para emplear la acción "patear el balón" en un encuentro o partido de este deporte; en la misma forma, los académicos no obtienen resultados mediante "Oraciones a la virgen" o mediante "votaciones" pues estas actividades pertenecen a otro tipo de comunidades.

Que se entienda bien: no se afirma que los académicos no puedan ser piadosos o no puedan participar en votaciones; de hecho, muchos académicos son también sacerdotes o se encomiendan a la virgen antes de iniciar un

trabajo cotidiano; y casi todos los académicos participan con sus votos a la hora de escoger al presidente de la nación o al alcalde de la ciudad. Lo que se quiere decir son cosas del siguiente estilo: un personaje como Albert Einstein, profundamente religioso y paladín de la democracia, no llegó a las famosas leyes de la relatividad sometiendo a votación sus teoremas, ni pidiéndole a la virgen María que le diera la clave de las demostraciones; nada de eso. Einstein tuvo que trabajar muy duro, académicamente, antes de formular sus extraordinarias teorías: tuvo que estudiar una carrera de Física, tuvo que asistir a congresos y discutir intensamente con otros científicos, tuvo que escribir artículos y publicarlos en revistas de reconocido prestigio internacional, etc. Dicho de otro modo: en el juego académico se juega con reglas específicas, muchas de las cuales son cualitativamente diferentes a las reglas utilizadas en el juego religioso, en el juego deportivo, o en el juego de la política.

¿A qué juegan los académicos?. A desarrollar y contrastar teorías, a formular y resolver problemas dentro de esas teorías, a proponer ampliaciones y modificaciones de teorías, a construir nuevas teorías y a comparar unas teorías con otras. Para el desarrollo de todas estas actividades, los académicos siguen rituales muy rigurosos: realizan congresos y seminarios, construyen sociedades académicas, elaboran documentos e informes y los publican en diferentes medios y mediante múltiples formas, evalúan los trabajos y las actividades de sus colegas o "pares", organizan programas académicos para la formación de futuros colegas, conforman bibliotecas o construyen laboratorios, dirigen o participan en proyectos de investigación, colaboran en actividades de docencia y asesoría, etc.

Así las cosas, ganar o fortalecer la autonomía académica significa participar intencionalmente y muy activamente en una o varias de las actividades anteriormente mencionadas, entre las cuales la fundamental es la de vincularse a un proyecto de investigación. Cada educador y cada institución educativa alcanza su mayor autonomía académica, no con el aislamiento y la incomunicación, sino, por el contrario, fortaleciendo los vínculos y las relaciones académicas con otros educadores y otras instituciones escolares a través de proyectos de investigación.

Consideremos un ejemplo: la interacción a través de los P.E.I. Cada P.E.I. es un auténtico proyecto de investigación: es la "microteoría" de la institución escolar, la carta de navegación que permite a cada institución educativa determinar claramente sus problemas y las posibles maneras de resolverlos.

Pongamos por caso el "Horizonte institucional": definir con claridad este horizonte implica conocer bastante bien las comunidades local, regional y nacional, y para lograrlo es necesario adelantar actividades exploratorias e investigativas que se realizan mejor en colaboración con otros "pares". Discutir y analizar los horizontes institucionales de diferentes centros educativos es la mejor herramienta para esclarecer este concepto. Otros aspectos del P.E.I. pueden motivar seminarios académicos para discutirlos y comprenderlos con mayor amplitud y profundidad. El P.E.I., en la práctica, es el organizador de la comunidad académica de las instituciones escolares y de la ciencia de la Gestión educativa; esta última tiene como objeto de estudio la institución escolar y es el fundamento que permite el desarrollo de la autonomía de los docentes e instituciones escolares que son expertos en diferentes temáticas del P.E.I.. En este caso, se es más autónomo, académicamente, en la medida en que se interactúa más con los pares especialistas en el P.E.I.; un P.E.I. es mucho más autónomo si intercambia sus experiencias académicas con un número cada vez más grande de otros P.E.I., lo cual se puede hacer de muchas formas como ya se mencionó anteriormente.

¿Quiénes son los pares académicos de los investigadores que construyeron la propuesta del Baúl Jaibaná y de los materiales que éste contiene? Con toda seguridad no lo fueron, ni lo han sido, la inmensa mayoría de las instituciones educativas del país. Además, por su propia naturaleza es imposible; cada proyecto de investigación vincula un número muy reducido de personas e instituciones; un proyecto de investigación, para que funcionen, no puede ser masivo.

He aquí el primer síndrome: en lugar de ir ampliando poco a poco y voluntariamente la red de investigadores, se pretendió obligar a todas las instituciones y a todos los educadores del sector oficial a trabajar con los métodos de esta propuesta; se pretendió "embaular" a todo el mundo con las teorías y métodos de un grupo de investigación muy específico, con características muy particulares, y con resultados, también, muy limitados. Cualquier método puede ser utilizado por otros grupos, y en el mundo académico hay libertad para hacerlo; pero por fortuna, no siempre interesan a cualquiera. Además, hace ya mucho tiempo que muchos educadores e instituciones educativas no se dejan embancar, digo embaular.

Una cosa es invitar a participar a los educadores y a las instituciones educativas a participar en proyectos de investigación, y otra cosa muy distinta obligarlos a trabajar de una forma determinada a todos por igual; digámoslo en la siguiente

forma: una cosa es ofrecer el Baúl Jaibaná y promocionarlo, y otra muy diferente obligar a todas las instituciones oficiales a que lo tengan. Entre otras cosas, vale la pena comentar que el Baúl Jaibaná no existe en las instituciones privadas, sólo en aquéllas que explícitamente lo solicitaron.

¿Ante qué tipo de situación nos encontramos aquí? No es que los maestros no estudien; no es que los maestros no participen en programas de capacitación o de investigación; es que numerosos maestros e instituciones escolares están comprometidos(as) en procesos académicos de muy diversa naturaleza, actúan con una gran independencia, y son cada vez más y más autónomos académicamente; participan libremente en diferentes proyectos.

Pero en el ejemplo que estamos mencionando hay un hecho más delicado todavía: entre los materiales del Baúl Jaibaná se encuentra un ejemplar del ábaco decimal y una cartilla, por supuesto muy bien elaboradas, donde aparecen las orientaciones básicas para manejar este instrumento; ni la cartilla, ni el propio ábaco necesitan de los demás elementos del Baúl para manejarlos; por ejemplo, no se necesita el enfoque teórico del Baúl para hacerlo. Sin embargo, así no haya sido esta la intención, el mensaje que se transmite es que el ábaco forma parte del enfoque en cuestión y para utilizarlo hay que asumir tal punto de vista; dramática situación pues cuando el ábaco apareció por primera vez en la cultura occidental, los investigadores que proponen el enfoque que fundamenta los materiales del Baúl Jaibaná no habían nacido.

En nuestro sistema educativo, y por supuesto en nuestro adorado país, sufrimos demasiado con este síndrome. Ahora que llegaron al M.E.N. y a varias secretarías de educación investigadores que defienden otro nuevo enfoque, nos quieren embaular en una nueva teoría, que si bien es cierto funciona en ámbitos como la lingüística, la psicología o la administración, es una pura improvisación en otras áreas. No cabe la menor duda que estos investigadores tienen todo el derecho de profundizar en el tema de las competencias y de la competitividad y tienen todo el derecho de ampliar el ámbito de aplicación de esta conceptualización; pero, esto no los autoriza a meter el país entero, utilizando fondos oficiales, en un único baúl. La evaluación por competencias tiene un cierto radio de acción; si es realmente buena, entonces, como ya lo demostraron los lógicos después de Gödel, debe ser limitada. Si es buena, entonces debe evaluar un aspecto muy limitado del rendimiento estudiantil.

Esta situación y otras parecidas, vale la pena analizarlas. Está el aspecto teórico que aquí se comenta pero, hay otros muy importantes: por ejemplo,

con dineros oficiales se está apoyando el fortalecimiento de un solo grupo de investigación. Más adelante, por efecto Mateo, este grupo será el "correcto", no porque tenga la razón o sea el más acertado, sino porque es el más desarrollado gracias al apoyo económico que está recibiendo: muy bien que los apoyen pero, no solamente a ellos.

Un sector muy importante del magisterio ya entendió todo esto y por eso se inició la resistencia civil contra la evaluación por competencias. Es una situación delicada, pues los enemigos de la evaluación, por razones puramente políticas, se aprovechan para pescar en río revuelto, proponiendo el desmonte de todo tipo de evaluación. La evaluación tiene entonces dos tipos de enemigos: los que no entienden la necesidad de construir un sistema de evaluación y aquellos que creen que el sistema de evaluación puede ser construido con una sola teoría o enfoque. El combate es contra el síndrome del Baúl Jaibaná y no contra el proyecto de investigación que produjo estos materiales; contra la evaluación monopolizada por un grupo de investigación y no contra la evaluación por competencias.

La evaluación entra aquí de manera perfectamente natural: es otro material educativo, pedagógico y didáctico; hay que liberarla del síndrome del Baúl Jaibaná; hay que sintonizar todo esto con los proyectos investigativos que se han venido construyendo en las instituciones y en los cuales participan numerosos docentes; si no hay respeto por la autonomía, si no se construyen las políticas en consonancia con las realidades viejas y nuevas se fracasará nueva y estruendosamente como con el Baúl Jaibaná.

EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Nuestro sistema educativo, el colombiano, ha venido evolucionando en una forma progresiva y positiva, a pesar de la gran cantidad de dificultades y problemas que subsisten. Un ejemplo muy importante lo constituye la Ley 115 de 1994, pues este documento se ha constituido en un gran paso hacia adelante en la reorganización de la educación, y puede mostrarse como una de las grandes fortalezas de la actividad en este ámbito fundamental para el desarrollo de nuestra nacionalidad. A pesar de todas las limitaciones y de los grandes vacíos de esta ley y de sus decretos reglamentarios, hay allí aportes fundamentales que no pueden ser desconocidos y que por el contrario se deben fortalecer y desarrollar. No hay aquí un propósito de realizar una radiografía sobre lo bueno y lo malo en el sistema educativo o en la legislación que lo sustenta, se pretende, tan solo, llamar la atención acerca

de la necesidad de defender ciertos avances y apoyar su desarrollo y su fortalecimiento. El sistema nacional de evaluación, junto con los sistemas nacionales de información y de acreditación, están definidos en la Ley General de Educación. La construcción de estos sistemas no ha sido tarea fácil y se puede fracasar ya que son muchos los enemigos de este proceso y muy grandes las dificultades a superar.

Se han cometido errores graves que han colocado el proceso al borde del abismo; por ejemplo, todavía no se ha superado la perniciosa idea de identificar la evaluación educativa como una herramienta para sancionar a los que salgan mal evaluados. Pero también se han logrado extraordinarios avances como lo ilustra el trabajo del ICFES, cuya tradición es ya bastante conocida y muy bien establecida a pesar de sus debilidades y de las críticas que le han sido formuladas. Este ejemplo del ICFES es muy importante porque ilustra también el síndrome ya mencionado: reducir el sistema a una sola modalidad de evaluación. Entre todas las críticas que le han hecho al ICFES la que parece ser más razonable es justamente esa: es un sistema monolítico. Por fortuna apareció el enfoque de la evaluación por competencias, el cual también es altamente sesgado; sin embargo, se pretende modificar el sistema del ICFES y caer en un nuevo monopolio; este sería un error monumental. El sistema de evaluación, por su propia naturaleza, ha de ser nacional y por tanto, debe respetar las diversas formas, las más importantes, de entender los procesos de evaluación.

LA EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS

La Secretaría de Educación de Bogotá esta adelantando, contra viento y marea y contra opositores muy fuertes, un esfuerzo gigantesco para construir el sistema distrital de educación, contando para ello con el apoyo de un grupo de trabajo coordinado, no por la Universidad Nacional sino, por algunos docentes de la misma; varios años de esfuerzos han llevado a este equipo mixto SED-UN a consolidar un proceso con ingredientes muy positivos desde el punto de vista de la lingüística y la psicología pero no muy convincentes desde la matemática. Digámoslo de una vez: la teoría de competencias funciona bien, al parecer, en la lingüística donde fue formulado por primera vez (este aporte está ligado al nombre de Noan Chomsky) y tal vez en la psicología donde cae muy bien un enfoque centrado en lo cognitivo; pero, en matemáticas es una imposición pura y simple. Que algunos matemáticos se dediquen a transponer, de un día para otro, la conceptualización asociada a este punto de vista al ámbito de las matemáticas

es mera improvisación. Que lo hagan los lingüistas y psicólogos parece muy bien, que se inicie un proceso para investigar posibles "competencias matemáticas" también es muy loable; pero, modificar de la noche a la mañana, sin ningún antecedente investigativo, la orientación para la evaluación y por lo tanto para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas parece muy riesgoso y bastante irresponsable; se ha caído en una pura moda y podemos quedar hundidos en ella.

ii) Aceptemos por un momento que existen competencias matemáticas (parece demasiado obvio que sí) y que por lo tanto hay contextos en los cuales ellas se manifiestan o se ejercitan; pero, ¿cuáles son estos diferentes contextos?. Como va la evaluación por competencias en Bogotá, da la impresión que los contextos son, y tal parece que eso indicaría la palabra misma, cotidianos: la tienda del barrio, el paradero de buses, un campo deportivo, la ciudad, lo que se escribe en los periódicos, etc. En efecto, estos son muy buenos contextos para el manejo del lenguaje común, incluso para cierto tipo de información matemática; pero no para la matemática propiamente dicha; los contextos matemáticos son abstractos: el Teorema de Pitágoras difícilmente aparecerá en un periódico y mucho menos en las tiendas de los barrios.

iii) ¿Qué caracteriza al conocimiento matemático y lo hace cualitativamente diferente de cualquier otro? ¿La formulación y resolución de problemas?. No. ¿La elaboración y desarrollo de teorías? No. ¿La formulación y el contraste de hipótesis? Tampoco. En todas las disciplinas y en todas las profesiones, entre ellas la matemática misma, se realizan este tipo de actividades. Lo que distingue cualitativamente al conocimiento matemático es la actividad de formular, demostrar y aplicar teoremas; y hasta donde van nuestros conocimientos, esto no se ha logrado realizar en las tiendas de los barrios o en los contextos cotidianos; los teoremas aparecen al interior de las teorías matemáticas.

iv) Seguramente, pensarán algunos, este tipo de actividad tampoco la pueden realizar en una escuela. Aparece aquí un elemento nuevo, otro síndrome la tan mencionada matemática escolar. Esto se parece mucho a lo que en una época se llamó "álgebra del país"; cuando recién se inició el proceso de apropiación de la matemática moderna en Colombia, allá por los años de la década 1950-1960, la cosa del Álgebra Moderna aparecía tan abstracta y tan alejada del contexto nacional que algunos se interesaron en un supuesto manejo de esta disciplina (y otras igualmente abstractas) a la manera

colombiana; fue un proceso largo, y doloroso para algunos, el llegar a comprender que la matemática no tiene ningún tipo de nacionalidad, y hay que decir ahora ningún carácter local o de barrio.

Una vez mas nos enfrentamos a la pregunta por la escuela: ¿Por qué y para qué existe la institución escolar? ¿Sólo para replicar los contextos cotidianos? ¿No es, justamente, la escuela aquel lugar en el cual los(as) niños(as) y los(as) jóvenes pueden acceder a los contextos abstractos que son característicos del mundo académico y que no aparecen ni en la casa, ni en el barrio, ni en otras vivencias cotidianas?.

Esta no es una discusión nueva; tiene exactamente los mismos siglos que la propia matemática, recordemos tan solo algunos casos. La primera defensa contundente del carácter abstracto de la matemática la hizo Pitágoras. Decía este extraordinario griego: hay tres tipos de seres, dioses, hombres y seres como Pitágoras. Pitágoras creía firmemente en el poder de las matemáticas, cuyos entes no existen en el mundo físico, para ayudar al hombre a convertirse en dios (en un contexto mas contemporáneo podemos entender esto como ser más competente), él mismo por ser un excelente matemático ya se encontraba muy próximo a un nivel de desarrollo divino (el más elevado). Es la misma discusión, sólo que hoy en día ya no hablamos de convertirnos en dioses a través de la ruta de las matemáticas (aunque hay gente que lo cree) sino, más bien, nos corresponde entender que el conocimiento matemático no se encuentra en el "mundo de la vida", ni en el lenguaje común, ni en los contextos del mundo físico; se arranca y se vuelve al mundo físico pero este no es su lugar natural.

Un caso reciente, muy importante, es el debate que inició el profesor Morris Kline contra la enseñanza de los temas relacionados con la teoría de conjuntos. Muy jocosamente señalaba el profesor Kline que gracias a la verborrea de los conjuntos, la "conjuntivitis aguda", los niños no aprendían ni a sumar. Cuando los educadores empezaron a cogerle un poco de sentido y de amor a la matemática moderna, les cayó encima la reacción contraria promovida por muchas autoridades mundiales como el profesor Kline. ¿Por qué el embate contra los conjuntos?. Naturalmente hubo equivocaciones de marca mayor cuando se trabajó bajo la consigna de "la enseñanza de la matemática moderna". Sin embargo, algunos países, un ejemplo muy importante es Francia, y muchas instituciones escolares colombianas, un ejemplo es el Colegio Refous, no se dejaron asustar por las pataletas del profesor Kline. El fondo de la discusión es nuevamente el mismo: la Teoría de Conjuntos, así se desarrolle muy informalmente, es

un modelo de teoría matemática al interior de la cual se pueden formular y demostrar teoremas; como lo hicimos, muchos de nosotros, con la Geometría de Euclides, pero como los teoremas no aparecen en las tiendas de los barrios, entonces hay que eliminarlos. Con la teoría de conjuntos sí se puede aprender a sumar y a multiplicar, y también a desempeñarse en contextos cotidianos, todo depende de cómo se trabaje en el aula y en la escuela. Naturalmente, la evaluación por competencias de Bogotá ni siquiera menciona los conjuntos; claro, en una tienda de barrio nadie sabe que es eso y tampoco les interesa.

eb ¿Pero, pueden los niños formular y demostrar teoremas?

eb Naturalmente, un niño o una niña de ocho o nueve años, no puede pensarse que haga lo mismo que Euclides o Gauss, o cualquier otro gran matemático. Pero, ¿quiere esto decir que los escolares no pueden tener acceso al maravilloso mundo de las abstracciones matemáticas?.

eb Veamos un ejemplo: el ábaco es un instrumento bastante antiguo y se encuentra muy fácilmente en las papelerías. Si se identifica el ábaco con el aparato físico no se encontrará, una vez más, la ruta hacia las matemáticas. El ábaco no es el aparato, es una parte fundamental de las teorías matemáticas que constituyen la Arimética; es aquella que permite construir la notación posicional. Si se diseña una buena estrategia didáctica, basada en las teorías aritméticas, es posible llegar a teoremas del tipo siguiente: todo número natural, mayor que uno, puede escribirse como suma de potencias de dos. Teoremas de este estilo están al alcance de niños y niñas de grado quinto. Naturalmente, si la idea es mantenerlos al nivel de las tiendas de barrio, en donde se maneja únicamente la base diez, no habrá manera de acceder a un enunciado tan hermoso como el anteriormente mencionado. El enunciado al que nos estamos refiriendo es una forma diferente de formular un hecho simple: todo número natural se escribe de manera única en base dos. Pero claro, hay que manejar bases diferentes a la de las tiendas de barrio, lo cual es posible entendiendo el ábaco matemáticamente. Entre otras cosas, si se entiende el ábaco como lo que verdaderamente es no se necesita comprarlo en una papelería, y si se quiere representar físicamente se puede fabricar con papel o cartón cartulina.

eb CONCLUSIONES

eb Antes que nada valga la siguiente aclaración: adoro las tiendas de barrio; pero claro está, mi amor por las matemáticas es muchísimo mayor. Como

profesor de matemáticas tengo el imperativo moral de ayudar a fortalecer la cultura matemática y a contribuir, en la medida de mis capacidades, a que un número cada vez mayor de colombianos accedan a esta cultura cuyo carácter, ya se ha dicho, es internacional. Para entender cómo vamos y cómo deberíamos mejorar se requiere un buen sistema de evaluación; uno que envíe mensajes inequívocos sobre lo que es el conocimiento matemático. Lo que aquí se ha planteado, con el ánimo de ser propositivo, se puede reunir en las siguientes ideas:

1. Un buen sistema de evaluación no es equivalente a un proceso de evaluación monopolizado por un único punto de vista. Si un punto de vista o enfoque está bien estructurado entonces es necesariamente limitado: un enfoque riguroso capta muy bien algunos aspectos de una determinada situación, permite, como una especie de lupa, ver mucho mejor ciertas facetas pero oculta necesariamente otras que deben tratarse, entonces, con una lupa diferente; la evaluación no puede embaularse.
2. La estructura de la prueba que realiza la SED de Bogotá es básicamente la siguiente: se escoge un contexto (cotidiano como ya se comentó), se representa mediante un dibujo o lámina, y con esta referencia se formulan los problemas, que los examinados deben resolver. Para los estudiantes de los grados tercero y quinto este sistema parece funcionar relativamente bien en el lenguaje; sin embargo, como la propia Secretaria lo ha señalado, el modelo aplicado a los grados séptimo y noveno presenta grandes dificultades; los propios estudiantes lo han dicho: los contextos cotidianos ya no son los adecuados. Si las etapas del proceso educativo están bien estructuradas, y parece que esto es así, el desarrollo intelectual de los estudiantes debe ir alcanzando niveles cada vez más altos (acercándose a lo divino como diría Pitágoras) y por lo tanto desprendiéndose de la pura y simple cotidianidad. Tal vez valga la pena preguntar a los propios estudiantes cómo se sienten con esta forma de evaluar. Cabe aquí, a manera de motivación, un testimonio: un estudiante de un colegio oficial, alumno de un docente bastante capacitado, manifestaba claramente que "se había aburrido de tanta literatura" y había respondido al azar. En realidad la prueba es excelente como prueba de español y muy mala como prueba de matemáticas.

Viene al caso otro comentario: cualquiera de los problemas que se formulan en estas pruebas de competencias puede ser formulado independientemente de las láminas e incluso de cualquier contexto; no existe ninguna relación lógica entre el contexto escogido y el problema, la ligazón es puramente lingüística.

3. El sistema de evaluación debería tener varios procedimientos evaluativos fundamentados en puntos de vista diferentes. Es lamentable que el ICFES haya tomado la decisión de modificar su estilo, echando por la borda tantos años de experiencia. El banco de preguntas que se encuentra en el ICFES es uno de los tesoros más valiosos del sistema educativo, es información construida con la participación de un número considerable de profesores de matemáticas, ajenos todos al enfoque de las competencias. Cada pregunta está acompañada de una larga historia que forma parte de algún prototipo claramente identificado. ¿Se perderá todo esto?. Las preguntas de este banco resisten el uso y el abuso, y es muy fácil formularla en diferentes contextos; se puede, por ejemplo, adelantar el análisis de la misma desde el ángulo de las competencias dado que su fundamento es puramente lógico. Sin embargo, adelantar esta modificación, aparte de un interés puramente investigativo, tiene la inmensa desventaja de anular la identidad del sistema ICFES.

Ojalá la Universidad Nacional, que tiene su propio sistema de evaluación para la admisión, no se deje arrastrar por esta nueva moda y mantenga la riqueza construida a lo largo de los años. La situación ideal es la siguiente: que un buen número de universidades vuelvan a su propio examen de admisión.

*Universidad Nacional de Colombia
Universidad Sergio Arboleda
Anillo de matemáticas
Colciencias*