

El sentido de la evaluación y la evaluación del currículo en la educación superior

**THE MEANING OF THE ASSESSMENT AND EVALUATION OF THE CURRICULUM
IN HIGHER EDUCATION**

**LE SENS DE L'ÉVALUATION ET L'ÉVALUATION DU PLAN D'ÉTUDES DANS
L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE**

Recibido: 5 de julio de 2010 • Aprobado: 20 de agosto de 2010

Entrevistador: Miguel Fernando Montes Toro¹

Entrevista a Ángel Díaz Barriga y Ángel Pérez Gómez

Resumen

Dialogar sobre la evaluación educativa y la evaluación del currículo es uno de los temas que sigue siendo de gran actualidad en la educación básica, media y del tercer nivel en América Latina y el Mundo. El debate sobre la evaluación, sus usos, aplicaciones, tensiones y orientaciones disciplinares se hace una vez más visible en el marco de la construcción de una política educativa de calidad en la que el docente se enfrenta a resolver en su quehacer de aula situaciones de la evaluación que aún se encuentran en el límite de la polisemia y, desde luego, en los límites de un *modus operandi* incierto. En esta entrevista, los expertos Ángel Díaz Barriga y Ángel Pérez Gómez exponen algunas de sus consideraciones que siguen siendo motivo de análisis y de investigación.

¹ Director del Centro de Investigaciones de la Maestría en Educación (CIME), Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD), de la Universidad Santo Tomás. Contacto: miguelmontes@usantotomas.edu.co

Palabras clave

Evaluación, valoración, proceso, práctica evaluativa, didáctica.

Abstract

Discuss about the educational evaluation and curriculum evaluation is a topic which remains of great current interest in basic and higher education in Latin America and the world. The discussion on the evaluation, its uses, applications, and guidelines disciplinary tensions once again becomes visible in the context of the construction of quality educational policy in which the teachers experience in their day – solving classroom situations assessment are still on the edge of polysemy and certainly within the bounds of a *modus operandi* uncertain. In this interview the experts Ángel Díaz Barriga y Ángel Pérez Gómez, expose some of the considerations that remain a source of analysis and research.

Keywords

Evaluation, assessment, process, assessment practice, didactic.

Résumé

Dialoguer sur l'évaluation éducative et l'évaluation du plan d'études, il est un des sujets qui est encore d'une grande actualité dans l'éducation de base, moyenne et du troisième niveau en Amérique latine et le Monde. Le débat sur l'évaluation, ses utilisations, applications, tensions et orientations disciplinaires se rend encore visible dans le cadre de la construction d'une politique éducative de qualité dans laquelle ce qui est enseignant fait face résoudre dans son travail de salle de classe des situations de l'évaluation qui se trouvent encore dans la limite de la polysémie et évidemment dans les limites d'un *modus operandi* incertain. Dans cette entrevue experts Angel Díaz Barriga et Angel Pérez Gómez, exposent certaines de ses considérations qui sont encore un motif d'analyse et de recherche.

Mots clef

Évaluation, évaluation, processus, pratique évaluative, didactique.

Miguel Montes (MM): Bienvenidos a Colombia doctores Ángel Díaz Barriga y Ángel Pérez Gómez.

Ángel Pérez Gómez (APG) y Ángel Díaz Barriga (ADB): Muchas gracias.

MM: Para nosotros es un evento académico realmente especial tenerlos a ustedes compartiendo sus conocimientos y su experiencia con nosotros. Constituye un enorme aporte contar con su presencia en Colombia, ya que estamos

actualmente en jornadas permanentes de discusión que, gracias a ustedes, se hacen más enriquecedoras para nosotros como docentes en educación superior.

Nos reunimos para conversar sobre la evaluación educativa, la evaluación del currículo, que es uno de los temas que ustedes han abordado como expertos, y sobre la interdisciplinariedad en el campo de la educación superior, para escuchar los aportes de su larga experiencia y registrarlos

como material de trabajo para los docentes y para los procesos de la educación superior en Colombia. Si están de acuerdo, podríamos comenzar retomando ese gran tema que ustedes abordaron en estos días en el marco del Congreso Internacional sobre Evaluación: el debate de la caja negra de la educación superior y, sobre todo, el de la caja negra de los procesos de la evaluación. Había aportes similares de parte de ustedes y aportes encontrados sobre esta metáfora de la caja negra de la educación superior y de los procesos de la evaluación en el campo de la educación.

APG: En primer lugar, también muchas gracias por el recibimiento y por la oportunidad de compartir experiencias y preocupaciones comunes. Con respecto al primer tema, en el evento sobre evaluación en el que hemos participado, la discusión tranquila sobre el significado y el sentido de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas del sistema educativo –primaria, secundaria, universidad–, hay una cosa en la que coincidía: se están desarrollando muchas actividades de evaluación sin tener muy claro qué es lo que se está realmente evaluando y qué significa evaluar. Bajo este vocablo, que es un vocablo *paraguas*, hay una enorme confusión tanto en el objeto de la evaluación como en el sentido de la evaluación, y yo creo que hemos coincidido bastante en distinguir lo que es evaluación, de lo que es calificación, clasificación, medición, etc., que pueden ser una parte de la evaluación, pero de ninguna manera la otra, y en que normalmente cuando se adopta la parte por el todo, el todo de la educación se convierte exclusivamente en procesos de medición, procesos de cuantificación. Yo veo que se están distorsionando procesos y, por ejemplo, se da a entender a la sociedad, a las autoridades, a las familias, a los padres, a los profesionales, cosas con un número determinado, con un coeficiente: que hay fracaso escolar del 30%, se dice en España, pero no se sabe a qué se está refiriendo, ¿a repetición de curso, a abandono escolar o a que el sistema educativo no está cumpliendo sus funciones?

Entonces me parece que una responsabilidad clave de todos nosotros es intentar clarificar qué hay debajo de ese concepto *paraguas* tan amplio que se llama evaluación, y yo creo que por eso hemos entrado un poco en lo que antes planteaba, que es la caja negra de la evaluación.

Si concebimos evaluar como un proceso de comprender y valorar lo que está ocurriendo en el sistema educativo y en los procesos de desarrollo y aprendizaje, lo primero que hay que definir es qué entendemos por procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuanto consideramos que esos procesos de aprendizaje han conseguido un resultado satisfactorio, qué entendemos por eso. ¿Aprender de memoria una serie de datos es un resultado satisfactorio de los procesos de aprendizaje? O, en el caso del que aprende de memoria una serie de datos exclusivamente para intercambiarlos por notas, que después se olvidan en cuanto ha pasado el examen, ¿consideramos que el sistema educativo y los procesos del aprendizaje han cumplido una función educativa?

Yo creo que, para empezar, es un poco el análisis fundamental que he pretendido hacer: clarificar dónde está el valor de los procesos de la evaluación, cuándo consideramos que hay un aprendizaje relevante y significativo que merece la pena, porque al individuo le sirve para entender mejor la sociedad, la naturaleza, a sí mismo, y cuando hay aprendizajes en los que el conocimiento que se aprende no tiene más que un valor de cambio, de cambio por notas, de cambio por títulos, de cambio por administraciones, pero que no calan ni en la formación personal, ni en la formación profesional de los individuos.

MM: Dr. Ángel Pérez Gómez, ¿considera que posiblemente los procesos de formación docente estén vinculados con este proceso de operacionalización que está sufriendo la educación? ¿Considera que puede añadirse a esta coyuntura un componente de responsabilidad crítica del docente frente a esos procesos de la evaluación?

APG: El agente clave, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en los de la evaluación, es el docente, la maestra, el maestro, el profesor de primaria, o de secundaria, o de universidad y, claro, si en la formación profesional de esos docentes no hay una idea clara, ni un desarrollo de competencias también suficientes para que ejerzan esa tarea, esa función de provocar aprendizaje relevante y de acompañar ese aprendizaje relevante valorando y evaluando dónde se encuentra cada niño, cada niña, en qué momento se encuentra su proceso de aprendizaje y cómo hay que cambiar o modificar para enriquecer ese proceso o para abrir oportunidades, cuando el profesor ha fracasado totalmente, los niños marginados y los alumnos fracasados, etc., ¿qué hacen?

Ese es el auténtico valor formativo que tiene la evaluación, en ese sentido, la evaluación es parte esencial del proceso educativo; no es un elemento extraño, muy distinto a como quizá se está concibiendo la evaluación en programas, como la tildan en programas de evaluación a los cuales las autoridades de los diferentes países se han ido incorporando por una, a mi modo de ver, mal entendida cultura de la evaluación como cuantificación de una serie de síntomas externos que no llegan a indagar los efectos o procesos en la evaluación.

Por tanto, en la formación de docentes y en el desarrollo personal de docentes, una de las claves debe ser la de desarrollar un concepto de la educación y de la evaluación que se centre en el aprendizaje de los alumnos y en el aprendizaje de calidad. No vale cualquier aprendizaje, tiene que ser un aprendizaje que le sirva al individuo para vivir, que le sirva para desarrollar una profesión, que le sirva para orientarse en el mundo y que luego, dentro de esa responsabilidad profesional, aprenda los mecanismos, las exigencias y las estrategias de los procesos de evaluación.

MM: En algunos casos podemos observar cómo las instituciones modelan el comportamiento del docente, determinan al docente. Las instituciones

tienen una filosofía particular que direcciona los procesos docentes y que, en determinados casos, impiden ese desarrollo autónomo y propositivo de los mismos; pueden existir experiencias significativas, pueden haber prácticas innovadoras, pero a la hora de evaluarlas y de tratar de hacerlas parte del conjunto, encontramos la misma fractura: la calificación. ¿De pronto esos procesos de conocimiento que se generan al interior de un docente, que generan procesos de debate y de discusión individual y que se revierten en los procesos de innovación, estarán moldeados por una ausencia crítica frente al mismo sistema educativo que los define?

APG: Sí, yo creo que la cultura de cualquier institución se ha generado en procesos muy largos a través de tradiciones muy bien aceptadas, que, por tanto, marcan el límite que se considera legítimamente hábil para trabajar. Yo creo que de las investigaciones que se han hecho sobre cultura institucional en la escuela, la mayoría coinciden en lo mismo; tan importante es esa cultura y tan definitivamente interviene condicionando los espacios de intercambio que se concibe como si fuera ya la manera natural de relacionarse, intercambiarse, establecer normas, etc., y se pierde el sentido de que ha sido una construcción histórica, una construcción social en función de intereses particulares de una época, de un momento, o en función de las posibilidades que existían y también de las luchas de intereses en el poder que se han generado dentro de la institución y en las relaciones de esta institución con otras instituciones.

Por tanto, la cultura institucional de cualquier organización humana, y en este caso la escuela, es muy poderosa y los docentes que tengan una manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, que no encajan en esa cultura institucional y quieran innovar las prácticas que se desarrollan dentro de esa institución, tienen que tener en cuenta que no es una tarea sencilla, ni es una tarea inmediata, y la administración que se proponga reformar la escuela o reformar las instituciones tiene que tener en cuenta que hay ritos, rituales, normas encajadas y encarnadas

en modos de ser, de pensar y de sentir de todos los agentes que de alguna manera viven en esa institución, sean alumnos, sean profesores, sean las familias. No se puede tener una aproximación ingenua al proceso de cambio y de innovación de la escuela, aunque hay que ver que existen enormes resistencias, dificultades importantes para iniciar caminos distintos; eso a mi modo de ver no elimina la necesidad de cambio sino que requiere conocer los procesos, las dificultades de los factores que determinan la cultura escolar, y conocidos los factores que determinan la cultura escolar, hay que empezar a cambiarlos de manera cooperativa, teniendo en cuenta la gravedad de las situaciones que se están produciendo en el espacio profesional.

Un profesor aislado tiene grados de libertad para hacer cosas en su aula, digamos en la universidad; todos tenemos las mismas restricciones de la cultura institucional de la universidad y hay profesores que hacen y organizan su aula, su currículo, de manera radicalmente distinta a otros, por tanto, márgenes de libertad hay, pero cuando la institución es más cerrada y cuanto más agobia las posibilidades de libertad de los docentes, menos posibilidades tiene un docente en particular de transformar su modo de enseñar, su modo de ver, de organizar el aula. Por tanto, hay que tener conciencia de que los procesos de cambio en la escuela para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje requieren intervenciones grupales, cooperación, conciencia colectiva de la necesidad del cambio y lo primero que hay que hacer es convencer a los que participan en esa actividad de la necesidad de cambio, porque si todos sentimos insatisfacción por lo que está ocurriendo en determinado centro, en determinada escuela o en todo el sistema educativo, tenemos que llegar al convencimiento de que las alternativas van a generar climas de relaciones y posibilidades de calidad mucho más satisfactorias para todos.

MM: Hablando de calidad, doctor Díaz Barriga, usted hacía referencia a ello esta semana, en su conferencia de evaluación sobre los incentivos docentes. ¿Cómo una remuneración mayor al

docente podría en determinado caso elevar el nivel de calidad de la educación superior y de los procesos de la evaluación? Asimismo, en Colombia, tenemos hoy el gran debate en relación con la remuneración del docente y nos podemos dar cuenta que esta remuneración podría ser no propiamente en dinero físico, sino en inversiones reflejas en procesos de capacitación, en contactos y convenios de intercambio internacional y de diálogo permanentes con redes de investigación; por esto, doctor Díaz Barriga, ¿qué considera usted respecto de esas políticas que no solamente son internas, institucionales, de capilla, al interior de estas pequeñas instituciones universitarias en América Latina, sino que vienen delimitadas por unas políticas generadas a nivel mundial por el BIC, por la UNESCO y demás organismos internacionales?

ADB: Un tema que quiero destacar, que me parece que es importante trabajar, es que cuando decimos que los organismos internacionales hacen las políticas, nos colocamos en una situación de víctimas, y entonces somos los pobrecitos latinoamericanos donde estos organismos han podido actuar. Creo que hay una corresponsabilidad. Los organismos han señalado, han sugerido políticas, pero creo que aquí en la región hemos sido más papistas que el Papa, y esto también habría que anunciarlo. Aquí se ha ido muchísimo más allá que las demandas de los propios organismos, con una mentalidad muy administrativa; y creo que, en el caso, por ejemplo, de la evaluación, nos estamos enfrentando a la lógica de qué quiere la administración al evaluar, frente a cuál sería la demanda pedagógica de evaluar; entonces, la administración lo que quiere son números para exhibir y no necesariamente esos números están ayudando a mejorar el sistema. Si hubiera un problema de calidad, si hubiera un intento o un compromiso real de la administración por decir: "necesito un sistema educativo mejor", tendría que entender que la única forma de hacer mejor el sistema educativo es bajo la creación de un espacio para lo pedagógico, en todo, es decir, en los procesos de formación, en los procesos de trabajo docente y, obviamente, en los procesos

de evaluación. Mientras no se dimensione en esta perspectiva es prácticamente imposible, ya que nos dan un dato de evaluación que no sirve para nada.

Por otra parte, creo que esto se relaciona con otro problema que llevamos, digamos de manera ya histórica en la región; es el docente en América latina que no logró transitar de una visión religiosa, vocacional, a una visión profesional, y entonces, muchas veces, incluso los sindicatos han caído en esta perspectiva, se analiza el problema del docente como un problema salarial, cuando el problema del docente tiene que ser visto como un problema laboral, ¿cuáles son sus problemas laborales? Doy un ejemplo: a un médico no le puede pedir una institución de salud que haga una buena cirugía, si la institución de salud no le da las condiciones de sala, tiempo, materiales, equipos, etcétera, para que la pueda hacer. Sin embargo, a veces queremos que el docente entre en lo que se llama ahora genéricamente una sociedad de conocimiento con papel, pizarrón, lápiz, cuaderno, y lo pueda hacer. Si realmente queremos acercarnos al docente, o acercarnos al proceso de aprendizaje, o el trabajo escolar hacia las condiciones que reclama el siglo XXI, también tendríamos que pensar ¿cuál es la infraestructura que le estamos dando al profesor para que pueda trabajar?, ¿cuál es la infraestructura que estamos colocando en cada salón de clase? Un alumno que vive realmente en una sociedad donde los medios de comunicación son su instrumento cotidiano de socialización, donde por otra parte el estudiante viene acercándose a los procesos de Internet, para lo que sea, aunque sea para chatear, no puede estar en una escuela donde lo que se le está ofreciendo es nada más que una palabra, una reflexión verbal y un libro. Sin que yo tenga nada en contra de esto, yo creo que es importante lo uno, pero lo otro le hace falta, le hace falta mucha mayor conectividad con la realidad con la que se está, en la que está inmerso el estudiante; la escuela se quiere reformar en pobreza y esto también lo tendría que hacer ver. Así como en el país los médicos dicen que quieren mejor servicio de salud y que hayan mejores condiciones, no solamente en el contrato

de los médicos, no solamente en su salario, sino también en todo el entorno institucional en el que están trabajando, así tendríamos los docentes que decir sobre un sistema de mayor calidad, ¿cuánto están dispuestos a invertir?; no estoy hablando directamente de cuánto están dispuestos a pagar de sueldo al profesor, sino a cuánto están dispuestos a lograr que este sistema tenga un conjunto de condiciones tan competitivas como las hay en la sociedad contemporánea.

MM: En nuestra realidad colombiana existen instituciones que tienen excelentes instalaciones, instituciones que tienen computadores, ayudas tecnológicas bondadosas para que se desarrollen esos procesos de enseñanza-aprendizaje, y el docente, por su nivel de capacitación, no está en condiciones de darle un buen uso, lo cual da cuenta de una distancia comunicacional entre los servicios disponibles para el avance de la ciencia y de la academia y lo que realmente da cuenta del proceso mismo de capacitación docente. En este sentido, ¿cree usted que, en determinado caso, antes de que el proceso sea invertir más en insumos, en locaciones, invertir más en espacios adecuados para los niños, para los adolescentes y para los adultos que aún están en la educación superior, sería mejor tomar decisiones radicales en términos de formación de los docentes?

ADB: Creo que tenemos que empezar a clarificar cuál es el modelo pedagógico que tenemos que construir frente a estos nuevos retos que genera la sociedad del conocimiento; creo que en eso no hemos avanzado. Tú me puedes decir, hay instituciones que tienen esto, entonces yo contestaría: “¿cómo estructura el docente el trabajo de enseñanza a partir de vincular la experiencia del estudiante? ¿Hasta dónde considera que algunos medios, algunos instrumentos de trabajo cotidianos, pueden promover en el estudiante una experiencia mediatizada que coadyuve a su proceso de aprendizaje?”; evidentemente, esto habla de formación del docente. El tema aquí es que también habría que revisar cuáles son los contenidos con los que nos estamos acercando quienes hacemos tareas de formación a este

docente, de manera que si en unos años se le ofrecían respuestas técnicas y en otros años se pasó a ofrecerles problematizaciones, quizá lleguemos a plantear cómo conjugamos estos dos elementos, porque en algo en lo que siempre insisto es: si necesito quitar un tornillo y una tuerca, necesito herramienta, no puedo hacerlo solo con las manos. Un docente, para poder trabajar en el aula, necesita un trabajo técnico y un trabajo conceptual que le ayude a aclarar qué sentido tienen los instrumentos que emplea en el trabajo pedagógico.

Todo esto, inmerso en algo que en América Latina no pudimos hacer; se trata del fracaso del desarrollismo. Llegamos a la crisis económica y, frente al nuevo modelo de la globalización, nunca pudimos pensar cómo podíamos definir un modelo bien latinoamericano; creo que ese ha sido un error nuestro, porque nos hemos puesto en muchas ocasiones a rechazar la globalización, cuando la globalización nos lleva, sea que la rechazemos o no la rechazemos.

MM: ¿Se puede pensar también que la educación superior se ha debilitado en la formación de profesionales, en relación con la capacitación de expertos en disciplinas y no de profesionales en la resolución de los problemas para el mundo de la vida? ¿Esa distancia comunicacional que coexiste entre los profesionales que han sido y que están siendo formados para el desarrollo de una disciplina, y no precisamente para su articulación permanente y para la construcción contextual a partir de un saber específico, propios para educar para la felicidad, para la solución de conflictos y para el reconocimiento cada vez mayor de un colectivo y de un dinamismo identitario, fractura la posibilidad de lograr una coherencia entre los procesos de formación y las necesidades más cercanas del proceso académico, en términos de reflexión y de debate permanente?

APG: Lo que considero que es evidente es que es necesario repensar la función docente y clarificar qué significa enseñar a inicios del siglo XXI. Las universidades europeas, la española entre ellas,

están ahora sumergidas en un proceso de cambio que se denomina el “Espacio común europeo”, y una de las claves que definen el informe de Bolonia, que es donde se inició este movimiento de cambio para todas las universidades europeas, es que plantea que la enseñanza debe centrarse, la enseñanza universitaria en este caso, con mucha más razón las demás, en el aprendizaje, y debe trasladar el peso de la transmisión de información a provocar el aprendizaje que merezca la pena en el año, con lo cual gran parte de las metodologías de enseñanza que se han utilizado hasta ahora son insuficientes; no quiere decir que haya que eliminarlos, pero son insuficientes porque habían, en el mejor de los casos, abonado este territorio de intentar provocar el aprendizaje y acompañar el aprendizaje, con lo cual el giro que se está dando en la concepción de la enseñanza es que las aulas se tienen que utilizar más como una tutoría, no como la transmisión de información, porque hay muchos instrumentos externos, plataformas on-line, CD-ROM, medios audiovisuales, los clásicos libros, etc., que transmiten perfectamente la información, pero como esa información la está elaborando el sujeto que aprende, esta base anda en el aire y eso forma parte de la caja negra que antes decíamos; no sabemos qué está ocurriendo ahí.

Si eso es así en la enseñanza universitaria, con mucha más razón en la enseñanza primaria o secundaria. Transmitir información no puede ser el único modelo que sature la estrategia didáctica para ningún docente, porque hay muchos métodos, muchas maneras y muchas plataformas para transmitir información, y además el niño y la niña contemporáneos están sometidos a una hipersaturación de información. Ahora, ¿cómo se convierte esa información en conocimiento? y ¿cómo ayuda el docente a que los niños y las niñas trasladen esa información, procesen esa información, la solucionen, la elaboren en conocimiento, en cuerpo de conocimientos que les ayude a entender el mundo de fuera y el mundo interior, el mundo de la historia y el mundo actual, el mundo de la naturaleza y el mundo de las personas o de las sociedades?, y luego, ¿cómo les

ayudamos también a los alumnos a que utilicen esto para organizar su propio proyecto de vida?; —y en esto enlazo la última parte de tu pregunta— un proyecto de vida profesional y personal que racionalmente, de manera sensata y sensible, cada individuo va intentando elaborar para conseguir el espacio de felicidad que tiene derecho a adquirir, y eso requiere ir organizando la información y el conocimiento, así como el pensamiento y la sabiduría, que es poner a disposición de la elaboración de nuestro proyecto de vida, ya sea profesional, ya sea social, ya sea personal, las mejores herramientas que tenemos, que son el conocimiento crítico, depurado, científico, humanista, etc. Esto significa pasar de una enseñanza que lo que quería era transmitir unas disciplinas, sin saber si eso provocaba los efectos que se pretendían, a centrarse en el análisis de ¿qué creo que está ocurriendo en los individuos que aprenden? y ¿cómo esto los está influenciando para organizar un conocimiento que les permita clarificar mejor el mundo en el que viven?

ADB: Déjame añadir algo. Me parece muy interesante lo que dices; otra idea que yo creo que tenemos que trabajar es cómo las políticas mismas se contradicen. Por ejemplo, en lo que estaba hablando Ángel Pérez, me parece interesantísimo cómo se plantea modificar el concepto de aprendizaje que se tiene en las instituciones; sin embargo, cuando los sistemas educativos plantean sus sistemas de evaluación, sus exámenes nacionales regresan al modelo totalmente anterior, o sea, regresan a preguntarse ¿cuál fue la capacidad que tuvo el alumno de retener información?, y esto, en todos los niveles, desde el examen nacional que aplican cuando egresan de la enseñanza básica hasta los exámenes que están tratando de implantar como certificación profesional. Entonces, la misma política va dando pasos completamente contradictorios, que nadie se ha dedicado a analizar.

MM: Existe indudablemente un proceso de confrontación del docente que sobrelleva las prácticas regulares de aula, que se define en las mismas, que coexiste en una institución y que recrea el

¿cómo mejorar esos procesos de aprendizaje?, ¿cómo hacer para lograr un impacto real en los estudiantes y que ellos puedan movilizar ese procedimiento más allá de lo que se da en el proceso de aula, en niveles aplicativos que permitan hacer visibles sus efectos, que lleguen a la sociedad y que provoquen también procesos de conocimiento reflexivos y críticos? Ahí subyace un gran foso, en ese proceso sensible de la confrontación del docente que se encuentra con la pregunta ¿en dónde encuentro todas las respuestas y en dónde está toda la información que requiero para poder hacer de esto, de este propósito, una realidad?

Resulta que nos encontramos, a nivel latinoamericano y a nivel mundial, con unos grupos expertos, con unas redes de investigación que están estudiando, que están profundizando, que están diariamente consolidando nuevos postulados frente a esas reflexiones que a nosotros en casa, aquí, en la pequeña institución, nos están conmocionando, y no encontramos a veces la vía para llegar, para tener acceso, a esos niveles de profundización y a esos niveles de diálogo que se generan en los grupos de expertos a los que ustedes tienen la oportunidad de pertenecer. Encuentro una gran distancia entre lo que el docente conoce y lo que realmente desea y necesita conocer como académico, para buscar nuevas posibilidades de hacer mejor sus prácticas regulares de aula, de hacer más productivos, más eficientes y más aplicados esos procesos de aula. Poder llegar a un nivel de formación superior de maestría o de doctorado, implica el encuentro con una cantidad de lecturas, de debates y el encuentro mismo de reflexiones que permiten mover esa dinámica individual como persona y como parte del proceso formativo académico. ¿Cómo acercar entonces esos grandes grupos de discusión de los expertos al común de los docentes?, ¿se necesitaría de pronto una elite docente para poder acceder a ese tipo de información? El mismo costo de los textos, pero también el cierre que hay entre los grupos de discusión, deja entrever que el debate está entonces... encuentra uno al profesor Ángel Pérez, encuentra uno al profesor Díaz Barriga, también al profesor Gimeno Sacristán; encuentra uno, por

otra parte, a Peter McLaren; encuentra uno por otros lados otros temas teóricos de los valores...

APG: Sí... si me permites una contestación un poco simple, muy sencilla, me parece que la clave está en demostrar el valor que tiene el conocimiento. Quizá esa es la dificultad, ¿no? Demostrar el valor que tiene el conocimiento para entender la vida cotidiana. Nosotros les pedimos a los niños pequeños, a los jóvenes, a los adultos, que aprendan cosas, y somos incapaces de transmitirle el valor que tiene el aprendizaje de ese conocimiento y... mientras no demos ese salto, es muy difícil que consigamos que los adultos se impliquen realmente en el aprendizaje, en el aprendizaje de un conocimiento abstracto. Es decir, el conocimiento es suyo, no es sólo una elaboración teórica abstracta, caray, que se le ha ocurrido a unos expertos, es un instrumento para entender la vida, es un instrumento para entender la realidad y los especialistas y los expertos que más dominan una disciplina son los que en mejor situación se encuentran para demostrar la utilidad que tiene ese conocimiento, para entender los problemas cotidianos de la vida, ya sea en el ámbito físico, en el ámbito biológico o en el ámbito social o psicológico.

Eso es lo que debemos aprender todos los docentes, que el conocimiento es una herramienta, un instrumento clave para entender los problemas de la vida cotidiana, y que esa es la tarea que tenemos que hacer con nuestros alumnos, llevarles a una situación en la que ellos digan, claro, por qué necesito aprender esto y esto y esto, porque es la mejor herramienta que tengo para entender lo que ocurre en la vida cotidiana. Después, progresivamente, pues uno puede sentir el gusanillo de ir indagando más de un ámbito disciplinar, de manera más abstracta, de manera más completa, pero lo primero es demostrar la validez que tiene el conocimiento para la vida cotidiana; no sólo para aprobar asignaturas o para tener un título, es la mejor herramienta para entender los problemas de la vida cotidiana.

Creo que si no logramos que los docentes tengan esa sensación..., yo creo que todos nosotros, por ejemplo, tendremos una experiencia de docentes que tuvimos cuando éramos pequeñitos, o en la universidad, ¿cuál fue el docente que nos impactó? Aquel docente capaz de demostrar mediante su pasión intelectual que el conocimiento servía para abrir nuevos horizontes, para producir nuevos escenarios de solución de problemas o de apertura, de placer y de satisfacción, de descubrimiento de la aventura del conocimiento. Y eran docentes que les veías generar una hora magistral, por ejemplo, y estaban una hora hablando y querías que estuviesen dos, porque entraban transmitiendo la pasión de lo que a ellos les significaba ese conocimiento; pues claro, los alumnos que se encuentran con docentes de este tipo, enamorados de la cultura, enamorados del saber, de la práctica, de la vida, etcétera, etcétera, por ende, comprenden el valor del conocimiento.

El conocimiento no se aprende en una serie de rutinas que tienes, que no te interesan para nada, que no sabes la función que tienen y que tienes que reproducir, por eso, yo creo que es verdad que en la universidad los que nos ligamos a la formación de formadores, a la formación de docentes, una de nuestras responsabilidades claves es eso, crear el gusanillo del amor por el saber, por la cultura, por el conocimiento, y que nuestros alumnos, futuros docentes, sean testimonios vivos de ese placer por utilizar permanentemente el conocimiento para descubrir, aplicar, solucionar problemas.

ADB: Yo haría dos como recomendaciones muy sencillas y muy simples, yo creo... si un docente siempre tiene que andarse preocupando y preocupando... perdón, ocupando y preocupando por este... hasta donde pierde el disfrute de lo que hace, es decir, en el momento en que al docente ya lo que hace le cuesta trabajo, ya le pesa, debe empezarse a preocupar, porque entonces está transmitiendo de manera subliminal, si se gusta, o inconsciente, al estudiante, un rechazo por lo mismo que verbalmente le está diciendo que hay que hacer. Y lo segundo, creo que al docente no

lo educamos, y sería muy interesante trabajar esta alerta para que vaya examinando sus puntos de fracaso y sus puntos de logro. Creo que hoy tendríamos que decirles a los docentes que no tienen que ser perfectos, los docentes tienen que encontrar qué fue lo que funcionó y qué fue lo que no funcionó en su propio trabajo pedagógico.

Ojalá el sistema educativo, en vez de sancionar esto —porque el sistema educativo muchas veces dice: “ah, pues si estás fallando en esto, entonces vas a tener estos castigos, por lo menos no te promuevo”—, si en vez de sancionar empieza a promover, porque yo creo que algo falta institucionalmente, o sea, la institución educativa nunca ha pensado que el docente necesita un espacio de apoyo, un espacio de apoyo para múltiples cosas. Es el caso de un profesor de enseñanza media, que es donde veo más grande el problema que llega... no salió el trabajo pedagógico como quiso y se queda con sentimientos negativos de eso —y los que hemos sido profesores podemos hablar de qué nos pasa cuando llegamos, por ejemplo, a la sala de estar de los profesores, a la sala de café, llegamos o vemos que ha llegado algún colega muy molesto y dice: “estoy enojado con los alumnos porque no me respondieron, porque no hicieron..., no se están comprometiendo...”, o lo que sea, eso, aunque no se puede trabajar, es un espacio de desahogo—, pero qué le pasa al profesor que queda con un sentimiento de molestia en el primer grupo, pasa al segundo y lo vuelve a tener... pasa al tercero, o sea, ¿quién se hace cargo en la institución educativa de todos estos sentimientos que el trabajo educativo va a generar?, y de repente, cuando el docente estalla, cuando el docente indica a los alumnos que está muy fastidiado, nada más se ve como si fuera ese momento, esa intolerancia del docente, y no se ve todo lo anterior. Esto multiplícalo por número de alumnos o por número de años y vamos a entender por qué el docente de repente pierde el sentido de lo que desea hacer.

El otro acompañamiento que yo creo que el docente necesita es poderse sentar con sus colegas no para que lo juzguen, sino sencillamente para

decir: “haber, no encuentro cómo los alumnos de secundaria, los alumnos de catorce años se han ordenado (han aprobado) sin hacer esta cuestión”, y que este problema empiece a ser un problema colectivo y empiecen a sugerirse ideas, quizá no hagan ninguna de las ideas que se verbalizaron, pero quizá todas las que se verbalizaron le ayuden a pensar lo que puede hacer. Pero como que al docente se le lanza a la escuela y “ya es tu problema y haber como lo sacas, y después vemos calificaciones y vemos qué opinan de ti los estudiantes”. Realmente, ¿se quieren procesos de evaluación en serio o por procesos que acompañen el mejoramiento del docente? Se podrían tener, pero esto también habría que preguntárselo a las autoridades educativas: ¿qué quieren con la evaluación? Lo que pasa es que lo que ellos quieren tener es un sistema numérico enorme, grandes computadoras con estadísticas y poderle decir a la nación: “nuestros alumnos están en 4.5”, aunque nadie entienda nada de qué quiere decir esto, ¿no? Pero entonces también se contradicen, así como en las políticas se contradicen y lanzan una política por un lado y la otra exactamente por el lado contrario, así también aquí dicen: “quiero calidad”, pero no hacen nada en estricto sentido para lograr la calidad.

MM: Se podría decir, profesor Díaz Barriga, que hay una confrontación también del docente, como una relación cortesana con la institución de: “yo tengo el trabajo, debo responder a esos índices de calificación y debo responder a esos niveles porque si me evalúan y si mis estudiantes no dan el nivel que las pruebas me dicen...”, si lo evalúan de esa manera, si lo califican de esa manera, el docente puede estar excluido; esa brecha de esa relación cortesana que, desafortunadamente, en la mayoría de los casos, suele suceder porque se tiene el trabajo del docente... ¿cómo podría...?

ADB: Eh... yo no la llamaría cortesana... además, creo que habría que investigarlo más... recuerdo alguna vez un estudio que hice en la Facultad de Medicina, frente a un examen que estaban aplicando a los alumnos, y los resultados del examen se los revertían a los profesores en términos de

decir estos son los mejores y estos no son los mejores. Habían tres tipos de profesores cuando estuve investigando: había el profesor que tomaba el examen e iba por cada facultad y les decía: "Vamos a ir examinando este paquete de preguntas por clase, de manera que cuando venga la época del examen ya las hayamos examinado todas"; había el profesor que decía: "Mire, ¿sabe qué? Eso ni me importa", y había el profesor que les decía: "Miren, ustedes van y compran el examen y se lo estudian, pero como van a ser médicos, yo les voy a enseñar lo que tienen que saber cuando estén en el campo de la clínica, ¿sí?". Entonces, decir que necesariamente es una relación cortésana para mí sería injusto, agresivo.

Siento que estamos en una época, en un momento, en que si las políticas educativas han hecho algo con el docente es humillarlo, y yo lo veo permanentemente, ¿no? O sea, frente a los sistemas de evaluación, de repente oye uno que las condiciones evaluadoras dicen: "Oye, ¿qué fue de este curso? Pero no encuentro ningún papel, ¿dónde está la constancia? Entonces no vale". He encontrado comisiones evaluadoras que dicen: "Dice que el curso fue en 2002, ¿por qué les firmaron el papel el 2003? No vale". Entonces, la actitud institucional que yo observo hacia el docente es de desconfianza, o sea: "Demuéstrame que eres muy bueno, demuéstrame que siempre lo haces muy bien y entonces yo puedo pensar si voy a confiar en ti. Mientras tanto, de entrada, desconfío", es el taylorismo en la educación. Recuerden que decía que el obrero es un haragán menos que corregir.

MM: Pues, evidentemente, hay un proceso marcado de falta de credibilidad en los docentes y eso mismo hace que esos procesos de evaluación se vean fracturados una vez más. De pronto la institución diseña los procesos de evaluación y no lo hace como un proceso experiencial, un proceso construido, elaborado a partir de las mismas experiencias docentes, pero es ese mismo sistema el que delimita los niveles de participación del docente y los niveles de escucha del docente. Infortunadamente se mueve así en algunas instituciones que quieren moldear el

comportamiento del docente y delimitar hasta dónde pueden llegar sus procesos de evolución, de conocimiento y de proposición en niveles de provisión del conocimiento.

Otra pregunta que me parece relevante es en torno a la estructura que se ha tejido en América Latina y, sobre todo, nosotros la vivimos mucho más, esa estructura piramidal de la educación. Muchos acceden a la educación básica, pocos acceden a la universidad y un porcentaje realmente mínimo a una educación mucho más superior, como niveles de doctorado y pos-doctorado. La reflexión o la pregunta no va hacia ver cómo hacemos para abrir más ese campo de participación y de colegiatura en los procesos educativos, sino más bien al contrario, hablamos de procesos de evaluación y habilidades, de procesos de formación docente. ¿Podría ser necesario, en vez de pensar que los docentes doctorados deben estar en la educación superior, que estos estuvieran entonces en la educación básica primaria? ¿Ese nivel de preparación, ese nivel de cualificación docente, ese nivel de análisis y capacidad de ver la experiencia educativa como con una lupa más fina, debería estar en esos niveles más bajos? ¿Será que una de las fallas de ese sistema de educación es colocar para primaria el profesor recién egresado de la normal; para la secundaria, el profesor ya con nivel profesional y para la educación superior, el profesor con especialización, maestría y doctorado?

ADB: No lo veo tan así. La verdad, creo que lo que sí ha faltado en nuestros sistemas es dar la oportunidad de que los investigadores de frontera tengan como una de sus tareas, como una de sus responsabilidades, como algo que la sociedad les reclame, tener contacto con grupos docentes de básica, creo que formar un investigador es una tarea ardua, ¿no? Formalmente se dice que el doctorado forma un investigador, pero la verdad es que un investigador es una carrera de..., involucrarlo en una comunidad de investigación, que empiece a asumir los códigos, las formas de trabajo... O sea, no lo van a hacer de un día para otro, y entender un investigador formado tampoco se resuelve regresándolo a un nivel básico.

Lo que sí creo es que la escuela no se retroalimenta de lo que está pasando en la investigación. Un estudio que creo que empezamos haciendo en México y que puede ser muy prometedor es: cuál es el currículo que había a principios del siglo XX y cuál es el currículo de ciencias que hay en este momento. ¿Por qué? Porque, por ejemplo, el concepto de célula que se enseña hoy en la secundaria es el concepto de célula que se enseñaba a principios del siglo XX, cuando la investigación científica ha transformado totalmente el concepto de célula, entonces, evidentemente, le enseñamos al estudiante un concepto pasado de moda. ¿Cómo hacemos para transformar esto? Yo creo que la única forma sería hacer que los investigadores en biología que están desarrollando conocimiento de punta empezaran a preguntarse cómo la socializamos de manera más factible hacia las personas que están trabajando.

La otra cuestión que yo diría es que el nivel en que uno se inserta en el sistema educativo es un nivel vocacional, o sea, hay quien tiene habilidad para trabajar con niños y hay quien no tiene habilidad para trabajar con niños, y eso también habría que tomarlo en cuenta, a veces te conviene tener alguien que no tiene demasiada información en el primero y segundo grado, porque puede desarrollar muchas más estrategias afectivas, estrategias de desarrollo, de juego, etcétera, con el niño.

APG: Si me permites. Sin duda, y ahondando en la última idea, creo en el desarrollo profesional del docente, en la realidad española, en gran parte de los países de Europa, y supongo que también en Latinoamérica; pero es necesario reconocer que el nivel de formación de los docentes se encuentra en un estado precario. Formar un docente me parece que es formar un conjunto de competencias cognitivas, afectivas, comportamentales, que requiere un amplio programa de relación teoría-práctica, y es muy difícil hacer y desarrollar ese programa de relación teoría-práctica en tres años de carrera universitaria, porque uno de los profesionales que tiene un planteamiento cercano, aunque salvando las distancias, es la formación del profesional médico, en el que también,

como antes planteaba el doctor Díaz Barriga, el conocimiento teórico requiere la transposición a un conjunto de habilidades prácticas; lo mismo ocurre allí, el conocimiento tiene que transponerse en habilidades, en actitudes, en comportamientos, y eso requiere un proceso relativamente largo.

Por tanto, me parece que el nivel de licenciatura, que lo deben tener todos los docentes, independientemente de que estén en primaria, en secundaria o en la universidad, ese nivel de licenciatura requiere un currículum permanente de formación, de relación profunda, intensa, interactiva de la práctica, para sentir los problemas que hay en la práctica, con la teoría, para analizar, para cargarse de recursos intelectuales que permiten comprender mejor los problemas de la vida. Y otra cuestión que creo que también debe tener en cuenta la sociedad y también nuestros alumnos de magisterio es que su trabajo es dedicarse ocho y diez horas al día, durante todos los días de la semana, a prepararse para la evaluación; yo creo que el estudiante de medicina lo tiene asumido y el estudiante de educación, no; dice: “bueno yo voy tres, cuatro horas, hago los trabajos, leo unos apuntes y hasta luego”, tiene que estar medio día en la práctica y otro medio día analizando técnicamente los problemas de la materia; eso requiere una jornada de ocho horas, entonces, quizá el planteamiento que antes hacías lo veo desde ese punto de vista, es necesario modificar sustancialmente los componentes del currículum para provocar la relación teoría-práctica y ampliar evidentemente la carrera del docente para sí.

En España, por ejemplo, sólo en secundaria, y coincido también con un colega en que creo que es la etapa más complicada en la actualidad, el profesor de secundaria no tiene formación formal, tiene formación profesional y no pedagógica, es un especialista en matemáticas o en literatura, en historia, geografía, que, con unos breves cursillos que no sirven para casi nada, se le habilita para poder ir a los puestos de trabajo y convertirse en profesor de secundaria; así, claro, cómo podemos pedirles que tengan competencia para tratar los problemas complejos de un grupo de alumnos

de un salón común, y se entra en una espiral de insatisfacción personal que nunca se ha sabido manejar, porque cada vez le desbordan más los problemas, porque no tienen recursos para poder afrontarlos.

MM: Los músicos, dentro de su formación profesional, normalmente deben tener unas horas de práctica diarias, que sobrepasan a veces las seis y las ocho horas, y que después hay que confrontar también con una teoría; eso, por ejemplo, ese nivel de disciplina haría falta para la formación de profesionales que se dedicaran profesionalmente a la formación.

APG: Porque es una idea que yo creo que se ha perdido. Es que hay un fuerte componente técnico en nuestra profesión y hay que aprenderlo; ese componente técnico se aprende igual que el pianista tocando, el profesor actuando, tutorado por otro profesor que esté haciendo una práctica innovadora de calidad, etcétera, pero viendo cómo puede uno gobernar los intercambios del aula y cómo maneja problemas de indisciplina, cómo maneja problemas sin sentirse absolutamente agobiado y sin tener que recurrir a técnicas o a tradiciones autoritarias. ¿Cómo puedo manejar los problemas de comunicación en el aula? Eso requiere también el desarrollo de competencias técnicas, habilidades sociales, habilidades de comunicación, comportamientos de una manera, etcétera.

MM: No puedo desaprovechar esta oportunidad para comentarles que yo en sus textos noto un grado de sensibilidad bastante grande al momento de abordar las temáticas específicas que ustedes desarrollan y que han tratado durante tantos años. Ahí va entonces una pregunta que es trascendental: ¿cuál es el papel del arte?, ¿qué papel ha jugado el arte en esos procesos de la evaluación, en esos procesos de la educación superior, en esos procesos de la interdisciplinariedad, de la comunión de los discursos? Podría referirme en este momento a Paul Ricoeur y a Jean Pierre Changeux respecto a algo llamado "el tercer discurso" entre dos disciplinas, entre dos

dominios del conocimiento de los que se había pensado que era imposible lograr buenos frutos entre ellos y sale ese tercer discurso.

APG: Para mí, es evidente que el componente técnico del que antes hablábamos es la plataforma sobre la cual nos podemos afirmar para abrir los horizontes de creatividad. En los procesos educativos estamos permanentemente hablando de procesos inacabados y provocando aprendizajes en los alumnos cuya finalidad y cuyo horizonte nunca están previamente determinados, sino que ponemos en marcha, provocamos actividades, provocamos también formas de pensar, de analizar, que ellas mismas se auto-alimentan en un proceso enriquecedor, sin límites. Ese es el componente creativo de nuestra profesión. Pero lo mismo ocurre en el componente técnico, importantísimo, que nos permite manejar las variables complejas que hay en el aula, nos hacen conscientes de que en el aula hay una vida sistémica, de sistemas abiertos donde, o bien el alumno, o bien el profesor, o bien los acontecimientos sociales que están ocurriendo, etcétera, están provocando la emergencia permanente de variables y de factores no previstos y le están provocando también y demandando al docente unas capacidades artísticas de intervenir ante lo inesperado, ante lo permanentemente creativo. Por tanto, es inevitable definir también la competencia profesional docente como una coeficiencia, con un importantísimo componente de creación humana, de creación artística.

ADB: Pues yo nada más añadiría que si no se vive con pasión esta tarea, este trabajo se queda... el conocimiento queda, claro está, condenado a repetirse.

MM: Una pregunta final. Esa formación artística que ustedes tuvieron, en su formación básica o en su formación superior, porque desde luego la debieron haber tenido, ¿significa algo esencial, algo potente, algo impactante para ustedes en los procesos del conocimiento que hoy en día reflejan, que hoy en día elaboran, que hoy en día proponen?

APG: Ese componente es un poliedro con muchas caras. Creo que el componente artístico está en el científico, que no sólo intenta comprobar algo, sino que su tarea más importante es de pronto tener una intuición y, entonces, darle la vuelta a las hipótesis previas; está presente en el humanismo que no se deja saturar exclusivamente por el análisis de lo que hay, sino que sabe que además de la realidad está el mundo de lo posible y que tan importante para el individuo es lo ya existente como los horizontes de las posibilidades; está en el literato, está en artistas, está en todo. Yo antes decía, por si un detalle biográfico: "A mí me marcó muchísimo un profesor... un profesor de arte de la universidad que, de pronto, un día, al explicarnos una diapositiva, un cuadro de Botticelli, se le saltaron las lágrimas, y vieran la pasión con la que estaba viviendo, entonces, claro, todos, a los que nos gustaba más el arte plástico o menos, todo el mundo se sentía impresionado", y decía: "Bueno, algo importantísimo tiene que haber cuando este señor, explicando este cuadro, se le han saltado las lágrimas", eso es un poco la pasión, o sea, que el componente artístico esté en todas las clases, es un componente creador, es un componente que va mas allá de lo que existe, mas allá de la configuración real de la realidad. La configuración actual de la realidad es una de las posibles y hay un mundo de posibilidades a las que el conocimiento siempre te abra, a menos que estés fosilizado... Claro, es el conocimiento.

ADB: Quiero leer en tu pregunta, no sé si sea correcto, si los cursos que se dan en la escuela (baile, danza, música, expresión artística, dibujo,

etcétera) coadyuvan en ello. Yo diría que el problema es que la escuela trata de colocar esos cursos en un cuadro demasiado rígido. La escuela no entiende, a mi manera de ver, que cada estudiante tiene... o sea, que el arte pasa por una apropiación individual, que el arte pasa por un espacio de vivencia muy íntimo que no se puede, incluso, necesariamente verbalizar. Creo que el código de la estética, que es un código que he aprendido en la pedagogía, porque recuerdo una expresión de Herbart en 1806, en su *Pedagogía general*, sobre llevar al fin de la educación, cuando se pregunta: "¿De qué sirve que mi alumno haya recibido matemáticas si perdió el placer de la estética?".

Creo que nuestra escuela no está hecha, diría, para recuperar el placer de lo estético. Puede uno aprobar el curso de música, puede aprobar el curso de danza o el curso de literatura, pero creo que, honestamente, en la mayoría de los casos, es siempre sacrificando la vivencia de lo estético. De aquí que lo que habría que preguntar a los maestros de arte es hasta dónde estarían dispuestos a jugársela con un proceso que diera la posibilidad de que cada estudiante construyera su propia vivencia artística, evidentemente, el mundo, la propia experiencia técnica, educativa, amplia, lo va acercando a la experiencia artística, pero también habría que reconocer que hay muchos que tardan mucho o muchos que finalmente la pierden.

MM: Profesores, muchísimas gracias por sus aportes; muchísimas gracias por su sensibilidad y, además, por su gesto bondadoso al concedernos esta entrevista.