

## Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber\*

*Las ciencias, al construirse como un lenguaje universal que se puede utilizar en todo el planeta, también se han revelado como una empresa de estandarización.*

Gerard Fourez

Juan Carlos Orozco Cruz

Fecha de recepción: octubre 28 de 2004.

Fecha de aprobación: noviembre 16 de 2004.

**Resumen.** La ideología neoconservadora y el proyecto neoliberal avanzan en su propósito de control político del saber mediante una intervención directa de la institucionalidad escolar. En su tarea actualizan, a través de políticas globales, el taylorismo de la educación y las visiones instrumentales del currículo. La tecnología educativa encuentra un nuevo escenario de realización en la escuela colombiana a propósito de la expedición de los estándares básicos de competencias. La forma que asumen en el contexto de la enseñanza de las ciencias reafirman la dependencia científica y tecnológica, obstaculizan el desarrollo de una cultura tecno-científica nacional y reproducen los modelos reduccionistas, memorísticos y descontextualizados de la enseñanza.

**Palabras clave:** estándares, enseñanza de las ciencias, política educativa, ideología, currículo, constructivismo.

**Summary.** The ideologies of neo-conservatism and neo-liberalism have reaffirmed their intentions of political control of knowledge. To achieve their goals they have developed a series of global policies that reinstall the Taylor's perspective in education and the traditional viewpoints of curricula. Educational technology finds new sceneries to affect Colombian Education because of the expedition of basic standards for competences. In the field of science teaching they reaffirm scientific and technological dependence, obstruct the development of a national techno scientific culture and reproduce the traditional models of teaching and learning.

**Key words:** standards, science teaching, educational policy, ideology, curriculum, constructivism.

**A mediados de 2002**, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia hizo público el documento *Estándares para la excelencia en la Educación*<sup>1</sup>, donde se presentaban consideraciones de tipo teórico y se describían de manera secuencial y esquemática los estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental, para la educación Preescolar, Básica y Media. Su expedición generó todo tipo de críticas por parte de las organizaciones de maestros, de los investigadores en educación y de las instituciones formadoras. De las críticas se destacaban tres aspectos: la estrecha concepción de estándar bajo la cual se adelantó esta primera propuesta; el desconocimiento expreso, durante el proceso de elaboración, de las comunidades de especialistas y de los resultados de las numerosas experiencias en investigación e innovación en educación; y, quizás la más importante pero la menos enfática de las críticas, el sentido retrógrado, homogenizante y antidemocrático de la propuesta, su concordancia con la contrarreforma emprendida durante la administración Pastrana y perfeccionada en términos de política de gobierno y plan de desarrollo educativo en la llamada Revolución Educativa del actual Gobierno.

\* Conferencia dictada en el V Encuentro de Enseñanza de las Ciencias, convocado por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Antioquia, Medellín octubre 28 de 2004.

1 Ministerio de Educación Nacional. Estándares para la excelencia en la Educación. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.



La resistencia opuesta por la comunidad educativa condujo a un proceso de concertación que desembocó en una nueva propuesta de estándares, esta vez con la participación activa, si bien no significativa, de académicos, organizaciones profesionales y algunos docentes. Como producto de esta nueva etapa se produjeron tres documentos en los que se presentan los *Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, Lenguaje, Ciudadanas y Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*<sup>2</sup>. La nueva propuesta procuró subsanar, en parte, dos de los vacíos arriba señalados.

En efecto, se avanzó en una conceptualización más amplia de la idea de estándar al incorporar muchos de los fundamentos que estaban en la base de los lineamientos curriculares expedidos en desarrollo de la Ley General de Educación. Desde el punto de vista de la forma, adoptó la presentación en términos de Indicadores de Logro y se introdujeron algunos de los criterios expresados por destacados investigadores en el campo de la educación. Paralelamente, se desplegó la retórica de la calidad y se incorporó un elemento de legitimación de la propuesta, en virtud de la participación directa de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE, de la validación por parte de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, ACAC, y la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y de la asimilación y distorsión que se hizo de los comentarios críticos y, en buena parte, contrarios a la propuesta, realizados por un grupo de académicos, muchos de los cuales encontraron con sorpresa incluido su nombre en la versión final del documento, a la que no tuvieron acceso. El tercer elemento señalado, sin embargo, fue relegado durante este proceso y la discusión sobre las implicaciones epistemológicas e ideológicas de una política de estándares en educación ni siquiera llegó a insinuarse.

En lo que sigue procederemos a la revisión de los estándares, en el área de ciencias naturales y educación ambiental, partiendo de un análisis de la idea de estándares y una crítica a la ideología que la im-

pulsa<sup>3</sup>. En este sentido, se expondrán elementos pertinentes para cualquier propuesta de estándares en el área en cuestión y, en términos generales, para cualquier intento por resolver el problema de la calidad de la educación con base en prácticas estandarizadas, homogenización de procesos educativos e imposición de currículos nacionales, descontextualizados e instrumentales.

Debe subrayarse que esta discusión se inscribe en un contexto al que asistimos a una contrarreforma educativa profunda<sup>4</sup>. Una contrarreforma que mina el conjunto de logros consolidados en la Ley General de Educación, que se dirige a desmontar los elementos centrales contenidos en el espíritu de dicha norma y que atenta contra el Derecho a la Educación<sup>5</sup>: la autonomía escolar, la flexibilidad curricular, la profesionalización de los docentes, el incentivo a la innovación pedagógica, la democratización de los procesos evaluativos. Contrarreforma que —si bien se inicia en el momento en que se emprende la reglamentación de la Ley General con el famoso decreto 1860, se reafirma con el Decreto 230 sobre evaluación, y se generaliza con la expedición del Acto Legislativo 01 de 2002 y se traduce en práctica con la Ley 715—, se sitúa en una perspectiva muy particular con respecto a la profesión docente con el Decreto 1278 y en relación con el problema curricular, con los procesos educativos, se afina, si es que cabe tal expresión, con la expedición de los documentos sobre estándares en la educación básica y con la normatividad que reforma la Educación Superior, como acontece, por ejemplo, con la expedición del decreto 2566 de 2003.

El carácter integral de todas estas reformas no se puede pasar por alto. Es importante reconocer que existe, en esta dinámica, una muy clara e intencionada política respecto a la educación, que pretende imponer un modelo de gestión de corte privatizador sustentado por presupuestos neoliberales consecuente con la ideolo-

2 En el caso de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales ver: MEN Formar en Ciencias: el desafío, *En*: Guías. Bogotá. N° 7, 2004.

3 BUSTAMANTE, Guillermo. Estándares curriculares y autonomía. *En*: Revista Colombiana de Educación. Bogotá. N° 44, 2003, p.p. 65-80.

4 RODRÍGUEZ C., Abel. La Educación después de la Constitución del 91: De la reforma a la contrarreforma. Bogotá: Tercer Milenio Ediciones, 2003.

5 TOMASEVSKI, Katarina. El Derecho a la Educación en Colombia. *En*: Plataforma Colombiana de Derechos Humanos. Informe de la Relatora Especial de Naciones Unidas. Bogotá, 2004.



gía neoconservadora<sup>6</sup>. Una política que asume como parte de la estrategia de reducción del Estado el desplazamiento de la atención a las necesidades sociales hacia la esfera de la prestación de servicios por parte de la iniciativa privada a la vez que se transfieren los modelos de gestión empresarial propios de la sociedad postfordista a las organizaciones estatales. De allí que —por importante que pueda parecer la discusión en torno a si los estándares que se proponen están debidamente formulados, a si recogen las especificidades culturales de nuestros contextos, a si responden adecuadamente a las expectativas de las sociedades industrializadas, a si deben ser éstos o aquéllos—, se haga necesario volver la mirada sobre el trasfondo político e ideológico que hace posible una propuesta de esta naturaleza. En otras palabras, es pertinente develar el escenario de poder y las pretensiones hegemónicas en las que se inscribe el conjunto de directrices, decisiones y reformas que caracterizan la gestión educativa de los últimos Gobiernos.

A pesar de las buenas intenciones que hayan podido animar a los expertos que han participado en la elaboración de las políticas educativas durante los últimos Gobiernos y en la redacción de documentos tan polémicos y reduccionistas como los precitados de estándares, no podemos dejar de lado las profundas implicaciones ideológicas que animan el proceso de contrarreforma al que hacemos referencia. Igualmente, aceptando el altruismo que haya podido animar a los equipos que acompañan la tarea instrumental que se desprende de dichas políticas, debemos reconocer una gran cuota de ingenuidad en su labor, incluso en la crítica que aquellos intelectuales que se consideran marginados del proceso de elaboración de los documentos de marras ponen de manifiesto cuando presuponen que la principal falencia de los mismos no se presentaría si se hubiese encargado a ellos llevar a cabo la tarea.

En un artículo de Michael Apple que se publica a propósito de la reforma educativa norteamericana que se formulara e implementara durante el Gobierno

Reagan, y que se consolida bajo la administración Clinton leemos, entre otros planteamientos:

*Dado que la coalición derechista ostenta en gran medida el liderazgo de los esfuerzos para “reformular” nuestro sistema educativo y su curriculum, la enseñanza y las políticas y prácticas de evaluación, no tenemos más remedio que preguntarnos “¿de quién son estas reformas?”, y “¿a quiénes benefician?”.*

*No hay duda de que se trata de una reforma barata. Un sistema de curricula y evaluación nacional no puede paliar, sino ratificar y exacerbar las diferencias de género, raza y clase, a falta de recursos humanos y materiales suficientes. En consecuencia, cuando la crisis financiera de la mayoría de nuestras zonas urbanas es tan grave que hay que dar clase en gimnasios y pasillos, cuando muchas escuelas carecen de fondos suficientes para permanecer abiertas 180 días al año, cuando los edificios se derrumban literalmente ante nuestros ojos, cuando en algunas ciudades tres aulas han de compartir un conjunto de libros de texto en el nivel primario —y podríamos seguir—, no pasa de mera fantasía suponer que unas evaluaciones más estandarizadas y las líneas orientadoras del curriculum nacional constituyan la respuesta. Con la destrucción de la infraestructura económica de esas ciudades mediante la evasión de capitales, con un desempleo juvenil de cerca del 75% en muchas de ellas, con una atención sanitaria casi inexistente, con vidas que a menudo carecen de toda esperanza de movilidad social significativa a causa de la, eufemísticamente llamada, pornografía de la pobreza, suponer que el establecimiento de niveles curriculares basados en visiones culturales problemáticas y pruebas más rigurosas sirvan para algo más que para etiquetar a los malos estudiantes de un modo que parezca más neutral equivale también a no entender en absoluto la situación. Sólo conducirá a culpar aún más a los estudiantes y a los padres pobres y, en especial, a las escuelas a las que asisten<sup>7</sup>*

6 Ver, por ejemplo, GENTILE, Pablo. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *En*: Revista Archipiélago. Barcelona, N° 29, 1997.

7 APPLE, Michael W. La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional? *En*: Volver a pensar la Educación. Madrid: Morata. Vol. 1, 1995, p.p. 166-167.



No se trata, claramente, de la descripción desprevenida de la realidad educativa colombiana ni del producto de alguna de las frecuentes etnografías a nuestras instituciones de educación pública, acompañada de las estrategias previstas desde el establecimiento para “conjurar” los crecientes problemas de calidad. Aún así, cada uno de los aspectos contenidos en la cita se corresponden con nuestra realidad y ponen de presente cómo un modelo de reforma educativa, que resultó totalmente inadecuado en la nación más industrializada del mundo para resolver las profundas desigualdades educativas, se pretende imponer sin beneficio de inventario en un contexto tan disímil como el nuestro.

Por su parte, John Elliot, realiza las siguientes consideraciones en un artículo tendiente a evaluar los presupuestos, alcances e implicaciones de la reforma educativa que se impulsara en la Gran Bretaña bajo el Gobierno de Margaret Thatcher:

*...podemos decir que esta historia de manipulación política tiene poco que ver con los niveles y la excelencia educativos en cuanto tales. Primero, pretende diseñar un sistema de escolarización competitivo, que permita establecer comparaciones de resultados con otros países industriales avanzados. La única manera de conseguirlo consiste en especificar los resultados de forma cuantificable. Y esto sólo puede hacerse si se consideran como bienes extrínsecos al proceso educativo; como información y destrezas que convierten a los individuos que las poseen en artículos susceptibles de compraventa en el mercado laboral. La teoría sostiene que si orientamos la escolarización a la adquisición de hechos y destrezas valoradas en el mercado, nuestro sistema escolar no sólo competirá de manera satisfactoria con otras sociedades industriales, sino que su éxito nos permitirá alcanzar la supremacía en el empeño industrial de creación de riqueza. Una empresa que se ocupe en exclusiva de la transformación de los seres humanos en artículos susceptibles de compraventa no permite que los alumnos consigan los bienes intrínsecos a las prácticas educativas, bienes que sólo pueden descri-*

*birse como excelencias del “ser”. (...) Un sistema educativo que sólo se preocupe de transformar a las personas en artículos de consumo para el mercado de trabajo ha de tratarlas como consumidores pasivos. El curriculum consistirá en objetos que poseer en forma de hechos concretos y destrezas, en vez de objetos de pensamiento: situaciones, problemas y cuestiones capaces de desafiar, activar y ampliar las capacidades naturales del ser<sup>8</sup>*

De nuevo aparecen profundas coincidencias con muchos de los argumentos que desde el Gobierno central, los planes de desarrollo y el discurso de buena parte de nuestros políticos se han realizado respecto a la educación y a la inversión social. Se reconocen asimismo muchas de las prácticas que, fuertemente criticadas en el contexto anglosajón hace más de dos lustros, se pretenden imponer a rajatabla en nuestro sistema educativo sin que, además, hayamos siquiera alcanzado los índices de inversión en educación y salud que tuvieron lugar en economías como la norteamericana e inglesa. La cita pone de relieve también otro aspecto, la racionalidad cuantitativa en la que se inscribe la idea de los estándares, la lógica econométrica que acompaña el esquema de gestión neoliberal de la educación y articula como un todo rígido currículo nacional, evaluaciones censales, gerencia educativa, calidad de la educación y esquema de mercado. Con ello, de paso, homogenización cultural, control político del saber, profundización de las desigualdades sociales, lucha descarnada por los escasos recursos del Estado, cultura predatoria en detrimento de la construcción de solidaridades, legitimación del modelo hegemónico y entronización de la mediocridad como paradigma de calidad, devienen de manera espontánea.

En el artículo de Jane Kenway publicado hace más de diez años, en el que se analizan las implicaciones de la reforma educativa impulsada en Australia durante la década del ochenta, podemos leer:

<sup>8</sup> ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. (Tercera edición). Madrid: Morata, 2000, p. 172.



*En el discurso de la derecha educativa, la enseñanza privada (en especial la eclesiástica de elevados honorarios) se presenta como el reverso de lo que es el sistema estatal. Las escuelas privadas son el paradigma de lo mejor en cuanto a niveles, disciplina y dedicación y calidad del profesorado; simbolizan la "excelencia" y el éxito educativos. Como he indicado, gran parte de la retórica de la derecha incluye una apelación a los enfoques tradicionales de la enseñanza, en relación con el currículum, la evaluación y el estilo del profesorado. Se iguala la tradición con los niveles y ambos se equiparan con las escuelas privadas. Los fallos del sistema estatal dirigen a los padres hacia las escuelas privadas en busca de niveles y "cierta esperanza de la excelencia". Según la derecha, el sistema escolar estatal ha desilusionado, equivocado y confundido a los padres rehusando responsabilizarse ante ellos y manteniéndoles desinformados. Los enfoques "anti-académicos", "anti-elitistas", "anti-responsables", "anti-evaluadores", "izquierdistas", que la derecha cree caracterizan la enseñanza de la escuela estatal, están ausentes de las escuelas privadas (...) que no se han "sindicalizado ni politizado". Es más, las escuelas privadas no padecen "la enemistad de nadie que sea sobresaliente"'''<sup>9</sup>*

Tales consideraciones en nada son extrañas a las políticas de gestión de la educación que se iniciaron a mediados de la década del noventa en nuestro contexto y que se han traducido en términos de concesiones educativas, racionalización de recursos, ampliación de cobertura, redefinición de las funciones docentes y construcción de una nueva institucionalidad educativa soportada por la lógica empresarial y el ideal consumista de los grandes supermercados de cadena.

Las anteriores citas constituyen un pálido reflejo de la polémica que en el mundo anglosajón desencadena-

ron las reformas educativas de la década del ochenta y del profundo fracaso en el que incurrió la educación pública en estos contextos, muchas de cuyas consecuencias terminaron incluso por desbordar las más pesimistas predicciones. Baste recordar solamente el deterioro ético y social que se hace patente en la educación norteamericana, alemana, inglesa y canadiense a finales de la década del noventa y que se expresa, entre otras evidencias, en las sangrientas manifestaciones de violencia que sorprenden, avergüenzan y toman por sorpresa a sus respectivas sociedades.

Todas estas reformas educativas, alimentadas por la ideología neoconservadora, apuntalan el proyecto económico neoliberal; todas ellas tienen como uno de sus propósitos reformadores la educación estatal, esto es, la educación de las grandes mayorías de escasos recursos, mediante la construcción de una nueva retórica de lo público. Y todas ponen de presente un hecho que está en el origen de las pretensiones reformistas que han tenido lugar en nuestros países subdesarrollados en la última década: la idea de construir un sistema educativo eficaz, soportado por expertos eficientes, y capaz de asegurar la efectividad del modelo económico imperante. En la base de todo ello se plantea una de las intenciones centrales de estos modelos neoconservadores y liberales que terminan, entre otras cosas, compartiendo una ideología análoga –las diferencias son más de forma que de fondo–, y es la pretensión de asegurar el control político del saber. Tras la idea del control político del saber, apenas obvio inferirlo, está asegurar los procesos de construcción de hegemonía que han caracterizado a la sociedad postindustrial, los procesos de mantenimiento del *statu quo* en términos de la sociedad del conocimiento y de la era de la globalización.

Ese control político del saber se expresa en la acción tendiente a diseñar y construir currículos nacionales. En ese sentido, a volver a una práctica del diseño curricular y de la política educativa que caracterizó el proceso de la Guerra Fría y a la cual se le abrió un pequeño paréntesis con el boom de las corrientes constructivistas en la década del ochenta. Esto último

<sup>9</sup> KENWAY, Jane. La educación y el discurso político de la nueva derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal. En: BALL, S. J., (comp.). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. (Segunda edición). Madrid: Morata, 1994, p.195.



produjo, entre otras cosas, importantes procesos de transformación en la educación, como el reconocimiento de las especificidades epistemológicas de los diferentes saberes, el desarrollo de las pedagogías regionales y de las didácticas específicas, las propuestas interdisciplinarias y las posibilidades de la autonomía escolar y la flexibilidad curricular que, de paso, aceptaban y reconocían como deseable el relativismo filosófico, político y ético, frente a las ideologías fundamentalistas. Independientemente del tipo de perturbaciones que pudo haber generado, hay que reconocer que, paralelo a la discusión pedagógica alimentada por el constructivismo, se ubicó a la educación en el centro del debate público, así como la construcción de planes de estudio, la complejización de la noción de currículo, la problematización de las actividades docentes y, quizá lo más importante, la condición protagónica de la subjetividad en la construcción de realidades y sentidos históricos.

En los últimos años, asistimos a un proceso en el cual el control político del saber se expresa en acciones entre las que vale la pena destacar:

1. El *control ideológico de la educación*. El discurso de la nueva derecha sobre la educación estatal ilustra esta pretensión apuntalada por las tesis de la calidad de la educación, de la acreditación institucional, de la libre opción de los consumidores de la educación, y en su forma más refinada por los discursos del 'management' y el 'accountability'. El resurgimiento de los fundamentalismos de orden político y religioso, profundizados a nivel planetario a raíz de los atentados del 11 de septiembre y de la agenda política del corporativismo norteamericano han iniciado la colonización de la esfera educativa y contribuyen a consolidar el proceso globalizador y globalizante concebido desde los presupuestos ideológicos del neoconservadurismo y el proyecto económico neoliberal.
2. Una *nueva versión del currículo instrumentalizado*. Que se inicia con todo el trabajo que se hace en términos de competencias, entendidas éstas dentro de la vertiente de la competitividad y en conexión con planteamientos propios de la ingenie-

ría social, asociada con las pretensiones derivadas del sistema productivo imperante. Se busca responder a las necesidades de asegurar en los procesos culturales y sociales los mismos criterios de productividad, de evaluación, de rendimiento que se aplican en las industrias tecnológicas contemporáneas, en particular a la informática que se postula como el ejemplo a seguir.

Cuando analizamos este panorama en términos de los efectos sobre los proyectos educativos tendríamos que reconocer que la política de estándares en educación resuelve de manera barata el problema de la construcción de currículo. Reduce de nuevo el currículo a la idea de planes de estudio, restituye el diseño instruccional pero afinado ahora por todas las posibilidades que nos proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Esto se traduce en un desplazamiento de la capacidad de incidencia de los docentes en los procesos específicos de transformación cultural que se puedan llevar a cabo en el aula. Es un diseño instruccional en el que se pretende eliminar las "distorsiones" que introduce el factor humano.

3. La *búsqueda de una cultura común*. Una cultura que se disfraza con un discurso sobre la diversidad y la diferencia. Discurso que persigue la asimilación de las minorías, de las etnias, de los excluidos, para encauzarlos por la ruta del consumo, del mercado, de lo efímero. En esta perspectiva de la cultura común los estándares desempeñan un papel muy importante que es reforzado por los procesos de evaluación censal y por las prácticas de acreditación. Los estándares, llámense de contenido, de oportunidad o de desempeño, no buscan otra cosa que uniformar la cultura, lo cual implica necesariamente empobrecerla y esto significa asumir como perspectiva en la educación una perspectiva reduccionista.
4. La *racionalización económica*. Desde el control político del saber se impone un principio de economía en términos de los procesos educativos. Cuando disponemos de unos contenidos mínimos,



Lección ejemplar

establecida

Firmeza de la

**Balanza**

LUGAR

seguro

Eficiencia

reafirma la

Confiabilidad

**agilizar**

**circulación**

central.

manera

agudeza

salud.

dificultades

**MOVIDAS**

hay

diferencias

Preocupa

**la movida**

de la poca

forma

Los ejes

**CORRIDOS**

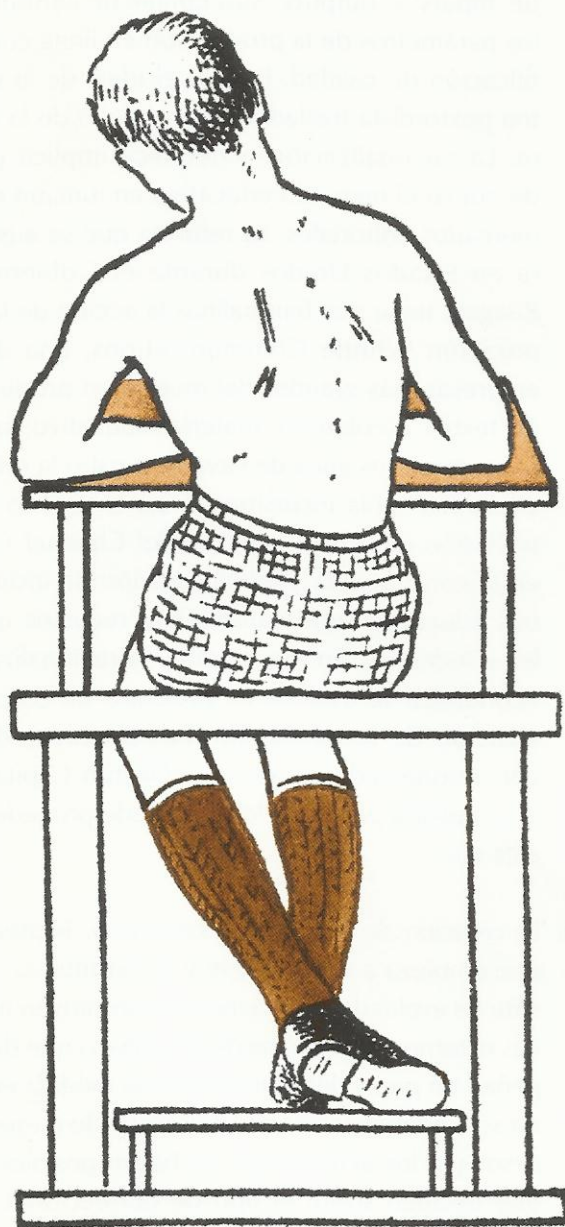
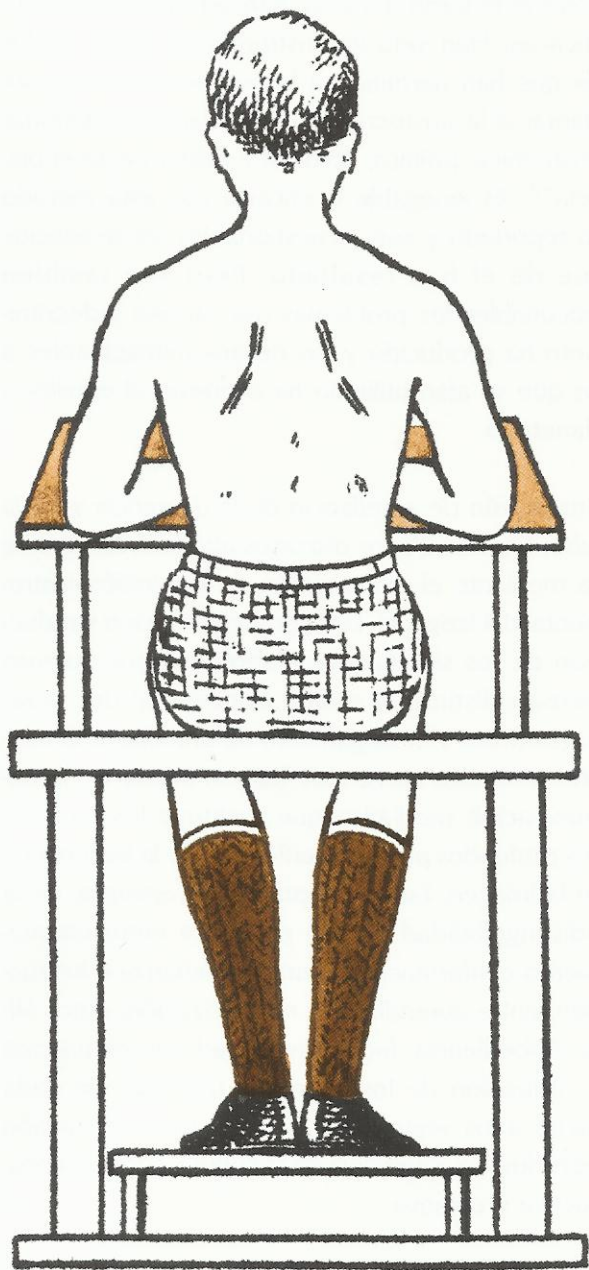
amenaza

alarma

La crisis

**EN CURSO**





**Buena y mala posición de un alumno que escribe.**



como en la práctica se han traducido nuestros estándares (es difícil concebirlos de otra manera), es posible disponer los recursos y las acciones educativas dentro de un modelo eficientista de 'inputs' y 'outputs', susceptible de control bajo los parámetros de la producción en línea con certificación de calidad. Este es el ideal de la industria posfordista trasladado al contexto de la cultura. La racionalización económica implica poner de nuevo el mercado educativo en función de los mercados editoriales. La reforma que se auspiciara en Estados Unidos durante el Gobierno de Reagan, tiene tras bambalinas la acción de la corporación Whittle Communications, una de las empresas más grandes del mundo en producción de textos escolares y material educativo, que al cabo de pocos años de llevarse a cabo la reforma educativa había incursionado en el terreno de la televisión educativa a través del Channel One y en la construcción y administración de instituciones educativas que canalizaban recursos estatales y federales. En esa medida, la racionalización económica se traduce en procesos de corporativización de la educación. Los procesos de las concesiones educativas en el Distrito Capital son una muestra pálida de lo que puede proceder por esta vía.

5. *La creación de una nueva tecnocracia.* Tecnocracia que empieza a estratificarse y a constituir la nueva elite de evaluadores, quienes se constituyen en jueces externos a los procesos educativos que desempeñan un papel determinante en la medida en que no sólo emiten juicios de valor respecto a esos procesos y a los actores que los hacen posibles, sino que deciden sobre el tipo de correcciones y de dinámicas que hay que introducir para corregir lo que ellos perciben como inapropiado. Esta tecnocracia encuentra en los estándares una forma de entrar a decidir con mayor poder sobre los procesos educativos.

6. *Una reafirmación de la ideología del progreso y del paradigma epistemológico tradicional.* Al respecto, Gerard Fourez llama la atención sobre el hecho que la ciencia moderna, cuya lógica de produc-

ción y validación inspira los currículos de la educación formal, "están vinculadas a la ideología burguesa y a su voluntad de dominar al mundo y controlar el entorno. En esto, han sido perfectamente eficaces. Han sido los instrumentos intelectuales los que han permitido a la burguesía primero suplantarse a la aristocracia y seguidamente dominar económica, política, colonial y militarmente el planeta"<sup>10</sup>. Es innegable la eficacia que este método ha reportado y son incuestionables los beneficios que de él han resultado. Pero son también inocultables los problemas que su uso indiscriminado ha producido y los riesgos inimaginables a los que su afán utilitario ha expuesto el equilibrio planetario.

7. *Una acción de asimilación de la diferencia y de la subordinación de los discursos alternativos.* Esto se da mediante el refinamiento de la función instrumental del lenguaje, la recontextualización y reducción de los significados elaborados por quienes piensan distinto al marco conceptual del saber hegemónico y el surgimiento de una nueva dimensión simbólica construida bajo la lógica de la comunicación mediática que sustituye los contenidos profundos por la superficialidad y la inmediatez de la imagen. Esto se expresa, por ejemplo, en la indistinguibilidad que se establece entre conocimiento e información<sup>11</sup>, entre enseñanza e instrucción, entre aprendizaje y memorización, entre ética y obediencia. Indistinguibilidad que enmascara la reducción de los primeros términos de cada día da a los segundos y el privilegio a la función reproductiva e imitativa de la cultura, sobre la constructiva y creativa.

Es claro que el modelo de gestión privada que se impone a la educación estatal no es el mismo que ostentan las instituciones privadas de elite. Se corresponde más bien con el esquema de gestión propio de esa educación privada vergonzante que pulula en nues-

10 FOUREZ, Gerard. La construcción del conocimiento científico. Madrid : Nanca, 1994, p. 118.

11 SEGURA R., Dino. Conocimiento e información. En : Revista Museológica. Vol. 5, N° 9, 2002.



tros barrios de clase media y media baja, ante la incapacidad del Estado para responder de manera coherente y oportuna a las demandas sociales de servicio educativo y para cumplir a cabalidad con los mandatos contenidos en la Carta Magna respecto al derecho a la educación. En tal modelo de gestión, se promueve la contratación a destajo, se privilegia la docencia instruccional, se escatima todo recurso que siembre la innovación, se atiborran los espacios escolares, se constriñen las actividades curriculares a los mínimos permitidos, se desentiende de los procesos de cualificación y profesionalización de los docentes y se sacrifica la calidad educativa en aras de los máximos rendimientos a la vez que se pregona a los cuatro vientos un discurso que promueven instituciones filantrópicas y sin ánimo de lucro, cada vez más expectantes por canalizar los menguados recursos del Estado.

El ideal privatizador, tan caro a las tres últimas gestiones del Ministerio de Educación Nacional, no ha hecho otra cosa que pretender trasladar, sin beneficio de inventario, una experiencia funesta. La propuesta de estándares, en lo específico, traduce estas perversas políticas en los planos del currículo nacional, la microgestión institucional y la actividad en el aula. En este sentido, es apenas entendible, lógica y pertinente, la crítica que desde diferentes flancos se dirigió contra el primer documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional, elaborado de manera autoritaria y carente de rigor por la pomposamente llamada Dirección de Calidad de la Educación del citado Ministerio con la mediación de Corpoeducación.

Si algo es evidente en el documento de estándares —objeto de discusión durante el segundo semestre de 2002 y foco de todo tipo de críticas—, es el desconocimiento manifiesto de los resultados de la investigación en educación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, de las últimas dos décadas. Así también se trasluce la ignorancia frente a importantes experiencias de innovación en los terrenos de la didáctica de las matemáticas, la educación en lengua materna y la enseñanza de las ciencias. Cabe señalar que frente a este último, el vacío se reconoce expresamente en el documento que recoge la revisión críti-

ca que desde el seno de ASCOFADE se realizó con la participación de destacados expertos y que dio como resultado una nueva propuesta de estándares remitida al Ministerio. Si bien ésta resulta más articulada, coherente y consecuente con planteamientos recientes en el campo de la pedagogía y la didáctica de las ciencias, cae en el afán estandarizador y en un esquema curricular que privilegia contenidos sobre procesos y entrega a las editoriales el poder de decidir sobre la cultura a enseñar.

Volviendo al documento inicial, es importante subrayar que estaba plagado de contradicciones, contenía innumerables afirmaciones carentes de fundamento, simplificaba y trivializaba reconocidas teorías pedagógicas, descontextualizaba autores, desconocía tradiciones académicas serias, se recreaba en una pedagogía del sentido común y terminaba reduciendo los estándares a un conjunto deshilvanado y atropellado de contenidos. En un ejercicio que ni siquiera hacía honor a los esfuerzos emprendidos por el diseño instruccional, presentaba un listado de temas en los que la articulación transversal (ya que no es posible hablar de interdisciplinaria o de secuencia temática) y longitudinal (esto es a lo largo de un mismo nivel ya que no es posible hablar de integración curricular) brillaba por su ausencia.

La propuesta sustituta, si bien más coherente, no resultó más afortunada. En el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, desconoce los resultados de la investigación en pedagogía y didáctica de las ciencias, y el menosprecio a las experiencias de innovación es ostensible. A esto se suma otra omisión igualmente perversa, la de los desarrollos aportados por las ciencias cognitivas a lo largo del siglo XX y, en particular, por investigaciones tan reconocidas como las de Piaget y la Escuela de Ginebra, los constructivistas anglosajones y centroeuropeos o los más recientes estudios inscritos en los enfoques ambientalistas y complejos como los reconocidos trabajos de Maturana y Varela. A todas luces, esta propuesta representa un retroceso sensible frente a los planteamientos consignados en los documentos sobre Lineamientos Curriculares que venían orientando, con reconocidos niveles de apropiación, las prácticas escolares duran-



te los últimos años. El intento por articular Ciencias Exactas y Ciencias Sociales, por otra parte, no logra superar el frío enunciado del título. La inclusión del componente CTS (Ciencia-Tecnología-Sociedad) reafirma la visión instrumental de la tecno-ciencia y privilegia los valores del consumo y el uso indiscriminado de los productos científicos y tecnológicos, frente a una aproximación crítica y a la apropiación social de la cultura científico-tecnológica.

Así las cosas, por más retórica en torno a la igualdad de oportunidades de aprendizaje y al presunto aporte a la equidad educativa que estarían en la base de la propuesta de estándares, que algunos de sus defensores han tratado de exponer, es evidente que la propuesta y sobre todo, la lógica que la soporta y las políticas que la alimentan, propicia una educación mediocre, dirigida a los menos favorecidos y puesta al servicio de los intereses del poder hegemónico.

Por otro lado, los estándares se constituyen en un listado de contenidos organizados desde una estrecha perspectiva de lo que es la cultura humana, pues hacen énfasis en algo que supuestamente las ciencias del siglo XXI presentan como la gran conquista epistemológica: la superación del enfoque disciplinar. Enfoque que, característico de los currículos por objetivos y por contenidos propios de las décadas de los años sesenta y setenta del siglo pasado, hacía énfasis en las llamadas ciencias exactas, específicamente en la matemática, la física, la química y la biología, cuyas lógicas de organización y producción del conocimiento se imponían a todos los campos de la cultura y se hacían extensivas a las formas de organizar la vida escolar. En este sentido, la propuesta de estándares privilegia una concepción anacrónica del conocimiento.

Sin embargo, tenemos que reconocerle a la propuesta de estándares una gran virtud, la de resolver el problema de los planes de estudio de manera fácil. Si se tratara de tener resuelto el problema de *qué* enseñar y *cómo* organizar la actividad escolar en términos de planes de estudio, tendríamos que reconocer que la propuesta de los estándares lo hace con lujo de detalles. La pregunta que tendríamos que plantearnos es si los procesos educativos y las necesidades cultura-

les que la sociedad contemporánea nos impone pueden ser resueltos de manera simplista.

Es interesante remitirse al texto sobre los estándares y ver como a través de ellos no se supera el diseño instruccional, se reconceptualiza el enfoque taylorista en educación, se reduce el problema curricular a los planes de estudio, el de los planes de estudio a los contenidos mínimos, y la lógica de la enseñanza sigue soportada sobre una lógica disciplinar que no se corresponde con las principales características del conocimiento actual. Por otro lado, el ser humano es considerado como una máquina que aprende de manera trivial, y que forma parte de un engranaje más complejo, cuyo propósito es la producción de bienes y servicios.

Aunque la nueva propuesta avanza al hacer explícitos varios de estos problemas, no logra superar los rígidos esquemas del modelo de la formación disciplinar y de la enseñanza de contenidos, de la linealidad del aprendizaje y de la imagen acumulativa del conocimiento. Todo ello para no referirnos a la ausencia de una mirada integral respecto a la educación en ciencias que, como ya se entendía desde las misiones de Ciencia y Tecnología y Ciencia, Educación y Desarrollo, implica un entramado de estrategias más complejo, que en mucho trasciende la intervención de los currículos.

Así, persiste la dispersión temática, por fortuna ya no asociada a la organización por niveles que la hacía más caótica en la propuesta inicial. Se mantiene un esquema analítico en detrimento de la integralidad que se postula en las consideraciones iniciales. No se consigue traducir en la propuesta práctica las implicaciones que los enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios suponen en términos de las actividades escolares para los distintos ciclos. No se supera, tampoco, el reduccionismo cognitivo que se manifiesta en la primera propuesta y que lleva a tratar con los mismos presupuestos a los niños del primer ciclo y a los adolescentes del ciclo 5 (grados 10 y 11).

Por fortuna, por más que las políticas sean de tal o cual naturaleza los docentes inquietos, si bien no la mayoría, siempre hallan la manera de desencadenar



otro tipo de procesos y de generar vivencias con los estudiantes y en las instituciones que desbordan las normas y las pretensiones hegemónicas de quienes diseñan las políticas educativas en sus diferentes niveles. Este hecho inevitable, bien debería tenerse en cuenta a la hora de promulgar las directrices curriculares para propiciar, entre otras cosas, un incentivo intelectual a quienes innovan y procuran experiencias culturales significativas en sus aulas e instituciones. Para reconocer de paso que el afán homogenizador y uniformizador, tan caro a las actuales políticas educativas, va en contravía de los proyectos educativos democráticos; que equidad no puede ser sinónimo de igualitarismo en cuanto a igualdad de oportunidades para elegir, decidir y disenter; que toda forma de pensamiento único niega el derecho a la palabra; que en términos de los procesos culturales no resultan aplicables los criterios de la economía de mercado; que, en definitiva, le corresponde al Estado velar por el derecho a la educación y canalizar sus recursos en procura de saldar las profundas deudas sociales y culturales que, en nuestros países, las clases dirigentes y los grandes capitales tienen con quienes a costa de sus privaciones y en virtud de su trabajo han contribuido, más que nadie, a las dinámicas de acumulación de riqueza.

Para concluir, quisiera traer a colación algunas de las reflexiones que, en el marco del debate contemporáneo sobre la calidad de la educación, el papel de la escuela y el lugar de los conocimientos, se realizaron en las Jornadas de Reflexión, convocadas por el Ministro de Educación de Francia y coordinadas por la figura emblemática de Edgar Morin. A ellas asistió lo más granado de la intelectualidad gala con el propósito de mostrar que es posible responder a los grandes desafíos que el conocimiento deberá enfrentar durante el tercer milenio. En particular:

- El desafío de la globalidad, que plantea la inadecuación cada vez mayor entre el saber fragmentado y las realidades multidimensionales, globales, transnacionales.

- El desafío del aumento ininterrumpido de los saberes que hace más difícil la organización de los conocimientos en torno a los problemas esenciales.

Marc Fumaroli, catedrático del Colegio de Francia y miembro de la Academia Francesa, iniciaba así su intervención:

*Desearía, antes de comenzar esta reflexión, rechazar el prejuicio según el cual la secundaria debe ser, uniformemente, un molde de adaptación precoz de los alumnos para el mercado del trabajo. En primer lugar, porque éste se ha vuelto extremadamente móvil, cambiante, imprevisible: la escuela para el trabajo se expone a estar constantemente desfasada con respecto a la rápida evolución del mercado. Luego, porque la función irremplazable de la secundaria es dar a los adolescentes los elementos y las referencias esenciales, no sólo para toda vida profesional, sea cual sea la especialidad, sino también –y es una dimensión educativa que importa no perder de vista– para su futura vida relacional, su vida íntima, el uso sensible y sagaz de sus distracciones<sup>12</sup>*

¿Hasta dónde responden las propuestas sobre estándares al abordaje de estos desafíos? ¿Qué tanto posibilitan en su concepción y desarrollo el cambio deliberado de la noción de que el conocimiento es una representación de un mundo-en-sí-mismo, independiente del observador –como sostiene el paradigma epistemológico tradicional– por la exigencia de que las construcciones conceptuales que denominamos conocimiento son viables en el mundo experiencial de los sujetos cognoscentes?<sup>13</sup> ¿Qué tanto contribuyen a liberar a los sujetos que forman y se forman en los contextos del aula de la presunción de saber? ■

12 FUMAROLI, Marc. La literatura: camino hacia la persona. En : MORIN, Edgar (comp.) El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos. La Paz : Plural Editores, 2000.

13 GLASSERFELD, Ernst von. Aspectos del constructivismo radical. En : PARKMAN, Marcelo (comp.), Construcciones de la experiencia humana. Barcelona : Gedisa, Vol I, 1996.