

# EDITORIAL

## A propósito de los resultados de las pruebas PISA en Colombia

### About PISA surveys results in Colombia

**A**l finalizar el segundo semestre del año 2013, fue objeto de discusión en los medios de comunicación el resultado negativo y poco alentador que obtuvo Colombia en las pruebas internacionales de conocimiento PISA. Dichas pruebas se ocupan de medir el conocimiento y las habilidades de los estudiantes en las áreas de Lectura, Ciencias y Matemáticas. Ocupamos el puesto 62 entre 65 países, solo superando a Perú, Indonesia y Qatar. Estos resultados revelan además diferencias abismales entre la calidad educativa de las ciudades y la que se presenta en el campo y la que ofrecen los planteles privados en relación con la que proporcionan los de carácter público. Por la relevancia de estos resultados quisiera proponer algunas hipótesis acerca de las causas de estos resultados, a todas luces nefastos para la educación colombiana.

En primer lugar, es importante decir que una de las causas puede ser atribuida a la característica estructural del sistema educativo colombiano, que desde el año 2002, por el decreto Ley **1278 del Artículo 10**, establece que profesionales distintos a los licenciados en Educación pueden acceder a ocupar plazas docentes en los diferentes niveles educativos. Aunque podría decirse que el espíritu de la norma fue ampliar el número de profesionales para cubrir las demandas de un sistema educativo siempre creciente, es también necesario decir que esta masa de profesionales no ha sido formada para la docencia. Es decir, estos profesionales no tienen en sus objetivos de vida la participación como conservadores, transmisores y transformadores de la cultura, sino que solo poseen un saber más o menos profundo en diversas áreas disciplinares, saber que, de sobra lo reconocemos hoy, no basta para ser docente. Esta carencia de saber pedagógico y didáctico los imposibilita para comprender la tarea de ser mediadores entre la cultura de los estudiantes y las culturas científicas, tecnológicas y sociales que pretenden enseñar. O sea, ellos no poseen las herramientas necesarias para realizar las trasposiciones didácticas, enseñar dicho saber y vehicular los conocimientos como instrumentos de construcción de una cultura democrática, abierta, científica y tecnológicamente desarrollada.

En segundo lugar, si bien es cierto que es posible formar a esos profesores “postizos” a través de programas de posgrado en los campos pedagógico y didáctico disciplinar, los programas de formación posgraduada en educación siguen siendo de carácter exclusivo y excluyente. Esto sucede, porque en ellos se recibe un número mínimo de estudiantes, su duración es larga y su costo es elevado para un docente

promedio. Además, por norma general, el docente que egresa de dichos programas de posgrado, en poco tiempo y en búsqueda de mejores opciones económicas, sale del sistema de la educación básica y media para trasladarse al sistema de educación superior o se hace administrador del mismo en cualquiera de sus niveles. De esta forma, el conocimiento que aprendió en su programa de posgrado se convierte en inerte e inútil para transformar la educación de nuestros niños y jóvenes.

En tercer lugar, otra posible causa de estos resultados negativos es la atribuida a las condiciones inadecuadas en que se forman los profesionales en las universidades colombianas, incluidos los docentes. En el sector público universitario colombiano existe un déficit de aproximadamente 11,5 billones de pesos, el cual sigue creciendo y convierte a las universidades en una metáfora del ahogado más hermoso del mundo del que nos hablaba Gabriel García Márquez, que aún después de muerto seguía creciendo.

En cuarto lugar, aunado a este problema presupuestal, tal vez se encuentra la estructura misma de los sistemas de formación, que con bajísimos recursos son incapaces de ofrecer una educación de calidad. En cambio de ello, estos sistemas educativos proponen una educación tradicional de tiza y tablero, en la que los estudiantes se dedican a repetir y memorizar los contenidos y en la que los docentes en su mayoría solo ofrecen cátedras magistrales. Esto es debido a su carencia de tiempo vital o contractual para proporcionar una enseñanza que modifique la relación transmisión-recepción del conocimiento en la que está basada la educación tradicional, transformándola en una relación producción-expresión del conocimiento en la que se fundamenta la enseñanza contemporánea de las ciencias. Es decir, en el sistema tradicional los docentes no pueden proporcionar una enseñanza basada en principios como la contextualización y recontextualización de los saberes y el diseño de situaciones problemáticas de carácter escolar científicas, tecnológicas y humanísticas, que posibilite a los estudiantes el desarrollo de procesos de conceptualización y de modelización de la realidad y a los mismos docentes la ejecución de procesos de investigación y de mejoramiento de su propia práctica. Estas limitaciones no permitirían, pues, constituir un sistema de enseñanza que eduque al estudiante para poder transformar el conocimiento —inicialmente extraño— en una parte de su cultura, incorporándolo a sus formas de pensar, de ver el mundo y, sobre todo, de actuar en él.

En quinto lugar, otra causa que explicaría esta debacle en las áreas de Lectura, Ciencias y Matemáticas podría ser atribuida a los cambios recientes en las orientaciones curriculares en las Facultades de Educación, en los cuales el discurso descolonizador y pluricultural permeó las formas de trabajo de todos los docentes, haciendo que se deje a un lado la ciencia y la tecnología como objetos curriculares importantes. En este aspecto creo que el problema no está en la necesidad de revisar las bases de nuestra cultura y en descolonizar lo que haya que descolonizar; el problema puede encontrarse en tratar de convertir este enfoque en un nuevo dogma que nuble nuestras miradas y no nos permita ver que el mundo continúa y sigue delante de nuestros ojos: el énfasis exclusivo en el enfoque descolonizador podría convertirse en una trampa intelectual para nuestro desarrollo. Sobre esto es importante decir que países con culturas fuertemente arraigadas y diferentes a la occidental obtuvieron resultados más que deseables en las pruebas PISA, como Vietnam, Corea del Sur o China, lo que demuestra que el enfoque educativo que rescata las raíces ancestrales de las culturas, sus tradiciones y saberes no tiene por qué entrar en abierta pugna con el reconocimiento de la producción cultural occidental constituida por la ciencia y la matemática, hasta llegar al punto de desplazarlo y marginalizarlo de los currículos construidos para la formación de docentes. Tal vez lo que habría que hacer es abandonar la posición de supremacía de un tipo de saber sobre el otro (ancestral sobre occidental o viceversa), buscar un equilibrio dinámico entre estos dos tipos para articularlos y ofrecer una visión más holística y con mayor significado de los procesos de construcción del conocimiento mismo.

En sexto lugar, es posible pensar que la reducción de las horas dedicadas a la enseñanza de las ciencias y las matemáticas en las aulas de clase en todos los niveles educativos solo puede permitir la utilización de formas didácticas tradicionales memorísticas, ahistóricas y aproblemadoras, pues “hay que cumplir con el programa”. Dichas formas didácticas pueden hacer que las matemáticas, la ciencia y la tecnología carezcan de sentido y de significado para los estudiantes y llegar a convertirse incluso en vivencias desagradables para ellos.

Por último, podríamos tal vez señalar, como una causa de los resultados negativos en estas pruebas internacionales, el enfoque disciplinar, unitario y aislado que se presenta en los currículos sobre los conocimientos científicos, tecnológicos y matemáticos, enfoque que adolece de una visión multidisciplinar y transdisciplinar más acorde con los procesos reales de producción de conocimiento. Pero el tratamiento de este complejo tema excede los límites de esta editorial.



**José Joaquín García García**  
Director / Editor