



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media

Hayder Germán Leguizamón Oliveros

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá, Colombia

2016

Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media

Hayder Germán Leguizamón Oliveros

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Director (a):

Fabio de Jesús Jurado Valencia

Línea de Investigación:

Ciencias Sociales y Educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá, Colombia

2016

Lo único que nosotros podemos hacer, como ya lo hemos dicho, es enseñar a filosofar, es decir, darle al estudiante los instrumentos necesarios para que él recorra su propio camino, para que él alcance sus propias convicciones, y para que sepa dar razón de ellas. Sólo así estará en condiciones de apreciar las convicciones ajenas, cuando vea en ellas, no la afirmación de un capricho ciego, sino el resultado de un camino diferente, de una posibilidad nueva.

Jorge Aurelio Díaz

A mi hijo y a mi esposa

Agradecimientos

A mi hijo, Nicolás, por ser la razón de mi existencia.

A mi esposa Nydia, por su acompañamiento constante, su paciencia y su amor incondicional.

A mis padres, Germán y Myriam, por haberme regalado la oportunidad de existir; gracias por su afecto, su colaboración y su empeño en mi formación.

A mis grandes amigos, Leonardo, Milton y Ervin, quienes han estado durante las adversidades y las alegrías, compañeros de travesía en esta vida.

A mis estudiantes del Colegio Rural José Celestino Mutis, porque son el motor de mis reflexiones sobre educación, de ellos sin duda seguiré aprendiendo.

A mis compañeros docentes del Colegio Rural José Celestino Mutis, especialmente a quienes integran el campo de pensamiento histórico, y particularmente a aquellos maestros que comparten el sueño de una educación distinta.

Al profesor Fabio Jurado, por su apoyo en la construcción de esta propuesta de investigación. Sus comentarios y aportes sin duda permitieron que esta propuesta tomara solidez.

A Jesús Pardo y a María Fernanda Silva, por su compañía en la construcción de las reflexiones que fundamentan esta propuesta de investigación.

A la vida y a la filosofía, porque no las concibo la una sin la otra.

Resumen

El documento analiza las modificaciones que sufrió la evaluación externa de filosofía a partir de la reestructuración de la prueba Saber 11. Esta investigación considera el impacto pedagógico y social que puede propiciar la evaluación externa en las instituciones educativas, pero también advierte las consecuencias desfavorables que puede generar las prácticas de evaluación cuando se reducen a un mecanismo de control y rendición de cuentas que atribuye toda la responsabilidad de los resultados obtenidos a los establecimientos educativos. Teniendo en cuenta las diferencias que existen entre la prueba de filosofía, que se mantuvo hasta el I semestre de 2014, y la prueba de lectura crítica, creada recientemente, se discuten las tensiones y las consecuencias que generan los enfoques de evaluación por contenidos y por competencias en los procesos pedagógicos adelantados en el área de filosofía. Finalmente, se sugieren algunas consecuencias favorables para el ejercicio de la enseñanza de la filosofía en la escuela que son producto de la reflexión sobre la evaluación externa (la prueba Saber 11) y sus implicaciones.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación Externa, sistema nacional de evaluación, prueba Saber 11, enseñanza de la filosofía, lectura crítica, filosofía y educación.*

Abstract

The paper discusses changes that suffered the external evaluation of philosophy from the restructuring of the “Saber 11” test. This research considers the pedagogical and social impact that may lead to the external evaluation in educational institutions, but also warns the adverse consequences that may result in the assessment practices when they are reduced to a mechanism of control and accountability that attribute all responsibility to obtained results at educational establishments. Taking into account the differences that exist between the philosophy test, which remained until the first half of 2014, and the critical reading test, created recently; so, is discussed the tensions and consequences generated by content and competency-based evaluation approaches in pedagogical processes developed in the area of philosophy. Finally, they suggest some consequences for the exercise of the teaching of philosophy in the school, that are the product of reflection on the external evaluation (Saber 11 test) and its implications.

KEY WORDS: *External evaluations, national evaluation system, Saber 11 test, teaching philosophy, critical reading, philosophy and education.*

Contenido

Introducción.....	1
Capítulo I. La evaluación externa en Colombia.....	5
1.1 Generalidades sobre los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina.....	5
1.1.1 El papel de los organismos de cooperación internacional en el surgimiento de los sistemas nacionales de evaluación en América Latina.....	5
1.1.2 Consideraciones sobre el concepto “Sistema Nacional de Evaluación”.....	11
1.2 El Sistema Nacional de Evaluación Colombiano.....	16
1.2.1 La constitución del Sistema Nacional de Evaluación según la Ley General de Educación (Ley 115).....	16
1.2.2 El estado actual del Sistema Nacional de Evaluación colombiano.....	19
1.2.3 Caminos posibles para la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Colombiano.....	23
1.3 Del sistema de selección al sistema de evaluación: el caso de la prueba Saber 11.....	33
1.3.1 El origen de los Exámenes de Estado: los exámenes de selección y de admisión a la universidad.....	33
1.3.2 Diferencias entre el sistema de selección y el sistema de evaluación.....	35
1.3.3 La evaluación del Examen de Estado de la Educación Media: La adopción del enfoque de evaluación por competencias y la alineación de la prueba Saber 11.....	41
1.3.4 La Alineación de la prueba Saber 11 como condición necesaria para la consolidación del SNE.....	50
Capítulo II. La prueba de filosofía Saber 11.....	55
2.1 La evaluación de filosofía durante los años ochenta y noventa.....	55

2.1.1 La taxonomía de los procesos cognitivos de Benjamín Bloom y su incidencia en la prueba de filosofía.....	55
2.1.2 Los temas evaluados en la prueba de filosofía.....	71
2.1.3 Hacia un ejercicio de evaluación de la prueba de filosofía durante los años 80 y 90...79	
2.2 La evaluación de filosofía desde el año 2000.....	85
2.2.1 Nociones generales sobre el concepto de competencia.....	85
2.2.2 La nueva estructura de la prueba de filosofía: las competencias y los componentes evaluados.....	88
2.2.3 Análisis de ejemplos de preguntas de la prueba de filosofía.....	92
2.2.4 La evaluación de filosofía como espacio de reflexión de las prácticas educativas...104	
2.3 Las reformas a la prueba de filosofía: El caso de la fundamentación conceptual del área de filosofía (2007).....	109
2.3.1 La colegiatura de filosofía.....	109
2.3.2 La Fundamentación conceptual del área de filosofía.....	116
2.3.3 El análisis de ejemplos de ítems de la prueba de filosofía: el contraste con la Fundamentación conceptual área de filosofía.....	121
2.4 Análisis de los resultados de la prueba de filosofía a nivel nacional y a nivel distrital en el periodo 2006-2013.....	136
2.4.1 Resultados de la prueba de filosofía Saber 11 a nivel nacional. Periodo 2006-2013...136	
2.4.2 Resultados de la prueba de filosofía Saber 11 a nivel distrital. Periodo 2006-2013...141	
2.4.3 Reflexiones sobre el análisis de los resultados de la prueba Saber 11 a nivel nacional y distrital.....	145
Capítulo III. La evaluación de filosofía en la prueba de Lectura Crítica Saber 11 y su incidencia en las prácticas pedagógicas en filosofía.....	148
3.1 La estructura de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.....	148
3.1.1 La fusión de lenguaje y filosofía.....	148
3.1.2 La estructura de la prueba de Lectura Crítica: competencias y tipos de texto.....	151
3.1.3 Análisis de ejemplos de preguntas de la prueba de Lectura Crítica que evalúan filosofía.....	157

3.2 Relaciones entre la prueba de Lectura Crítica y el trabajo pedagógico en Filosofía en la educación media.....	167
3.2.1 Reacciones que ha generado la supresión de la prueba de filosofía del examen Saber 11.....	167
3.2.2 Posibles consecuencias de la reestructuración de la evaluación de filosofía en su enseñanza.....	181
Conclusiones.....	195

Lista de Figuras

Figura 1. Estructura del Examen de Estado año 2007	43
-----------------------------------------------------------------	----

Lista de Tablas

Tabla 1. Alineación de las pruebas Saber.....	50
Tabla 2. Descripción de los ámbitos evaluados en Filosofía.....	91
Tabla 3. Estructura de la prueba de filosofía.....	114
Tabla 4. Competencias y niveles de competencia de la prueba de filosofía.....	118
Tabla 5. Distribución de preguntas por competencias y componentes.....	121
Tabla 6. Promedios para cada área a nivel Nacional en el periodo 2006-2013.....	140
Tabla 7. Promedios para cada área a nivel Nacional en el periodo 2006-2013.....	147
Tabla 8. Porcentaje de preguntas por competencia.....	152
Tabla 9. Tipos de Textos.....	155
Tabla 10. Porcentaje de preguntas por tipo de texto.....	156

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Promedio para cada una de las áreas a nivel Nacional en el periodo 2006-2013. Calendario A.....	137
Gráfica 2. Promedio para el área de Filosofía a nivel Nacional en el periodo 2006-2013. Calendario A.....	138
Gráfica 3. Promedio total para cada área en el periodo 2006-2013 a nivel Nacional. Calendario A.....	139
Gráfica 4. Promedio general en el periodo 2006-2013 a nivel Nacional. Calendario A.....	139
Gráfica 5. Promedio para cada una de las áreas a nivel Distrital en el periodo 2006-2013. Calendario A.....	141
Gráfica 6. Promedio para el área de Filosofía a nivel Distrital en el periodo 2006-2013. Calendario A.....	142
Gráfica 7. Promedio total para cada área en el periodo 2006-2013 a nivel Distrital. Calendario A.....	143
Gráfica 8. Promedio general en el periodo 2006-2013 a nivel Distrital. Calendario A.....	144

Introducción

Las pruebas de Estado de la educación media, Saber 11, constituyen uno de los referentes de la evaluación externa más importantes del país. Los resultados obtenidos en estas pruebas condicionan la posibilidad de acceso a la educación superior de un buen número de jóvenes colombianos, y son utilizados por el Estado para estimar la calidad de los procesos educativos liderados por maestros e instituciones educativas. Esta incidencia de los resultados en las comunidades, ha generado la preocupación constante entre estudiantes, familias, docentes e instituciones por alcanzar altos desempeños en estas evaluaciones, hasta tal punto que en algunos casos se ha considerado que la finalidad de los procesos educativos es obtener buenos resultados en las pruebas Saber.

Recientemente el Instituto colombiano para la evaluación de la educación –en adelante ICFES– inició el proceso de reestructuración de la prueba Saber 11, que fue presentado en Octubre de 2013 en el marco del Foro Educativo Nacional organizado por el Ministerio de Educación Nacional. La reestructuración contempla en lo fundamental la reducción del número de pruebas, el aumento en el número de preguntas, la inclusión de preguntas abiertas, la introducción una prueba de competencias ciudadanas en la prueba de sociales y la eliminación del componente flexible. Con respecto a la reducción de las pruebas, se fusionaron las pruebas de lenguaje y filosofía en Lectura Crítica y las pruebas de biología, física y química en Ciencias Naturales.

Sin embargo, esta reestructuración de la prueba Saber 11, ha generado preocupación entre los académicos y los docentes de filosofía del país, porque la desaparición de la prueba de filosofía de la prueba Saber 11 es percibida por algunos sectores de la comunidad académica y por los maestros como un primer intento por abolir la enseñanza de la filosofía en la educación media. Ante esta preocupación, surgen al menos dos preguntas: ¿qué tipos de cambios ha generado la prueba de Lectura crítica en el modo cómo se evalúa la filosofía en la prueba Saber 11?, ¿cuáles son las posibles consecuencias que pueden generar en la enseñanza de la filosofía los recientes

cambios en la prueba Saber 11? Ambas preguntas han orientado el curso de la presente investigación, pues el propósito es justamente analizar las modificaciones que sufrió la evaluación de filosofía en la reciente prueba de Lectura Crítica Saber 11 y sus posibles consecuencias para la enseñanza de la filosofía en la educación media. Se espera que esta investigación permita comprender si los cambios recientes en la prueba Saber 11 constituyen un primer paso para la abolición de la enseñanza de la filosofía en la educación media o no.

Para alcanzar este propósito, la investigación está estructurada en tres capítulos. En el primer capítulo se discute el concepto y la realización del Sistema Nacional de Evaluación (SNE) que ha servido de justificación para la reciente reestructuración de la prueba Saber 11. Esta discusión inicia con un recorrido por las razones que conllevaron a la constitución de los sistemas nacionales de evaluación en América Latina, con el propósito de contextualizar el origen del sistema nacional de evaluación colombiano y las intencionalidades que subyacen a su creación. Acto seguido, se examina con especial énfasis el significado del sistema nacional de evaluación contemplado en la Ley General de educación (Ley 115) y los alcances de esta concepción, en contraste con la situación que atravesaba el sistema de evaluación en la realidad educativa del país, pues todo indicaba que desde su creación este sistema no logró consolidarse y se redujo a la elaboración y la aplicación de pruebas estandarizadas (su impacto en las instituciones educativas fue mínimo). Por esta razón, el ICFES adelantó la reestructuración de las pruebas Saber desde el año 2009, con el propósito de consolidar el sistema nacional de evaluación. Sin embargo, se discute en este capítulo si la reestructuración de las pruebas Saber es suficiente para que se logre dicha consolidación, porque la *alineación* de las pruebas no necesariamente implica que el sistema de evaluación genere impactos en los procesos pedagógicos y educativos desarrollados al interior de las escuelas. Finalmente, se señalan algunas posibles rutas para que el sistema nacional de evaluación se consolide y logre convertirse en una herramienta que permita la cualificación de la educación del país.

El segundo capítulo presenta un análisis de la prueba de filosofía que se mantuvo vigente hasta el I semestre del año 2014. Este análisis inicia con un recorrido por la historia de la prueba de filosofía desde los años 80, pues el interés está centrado en contrastar el enfoque de evaluación por contenidos -que estaba a la base de este examen- con el enfoque de evaluación por

competencias que asumiría la prueba de filosofía a partir del año 2000. Sin embargo, al examinar con cierto detenimiento la estructura de la prueba de filosofía que se aplicó desde el año 2000, se halló cierta continuidad entre ambas pruebas, porque si bien la prueba pretendía orientarse hacia la evaluación de competencias, el análisis de la misma muestra que seguía muy presente la orientación hacia la evaluación de contenidos. El análisis de algunos ítems permite observar precisamente el nivel de conocimientos sobre los conceptos, los pensadores, las corrientes y las doctrinas filosóficas que debía dominar el estudiante de grado 11 para enfrentarse a esta prueba, manifestándose así la inclinación hacia la evaluación de contenidos. Aunque en el año 2006 se generó un proceso de ajuste de la prueba de filosofía, se observó que habían inconsistencias entre el marco conceptual de la prueba y la prueba misma, ya que mientras que el marco destacaba, por ejemplo, la importancia de acercar la filosofía al contexto, los intereses y la vida de los estudiantes, la prueba se enmarcaba en la evaluación de contenidos descontextualizados y alejados de los intereses de los jóvenes. El marco defendía, por dar otro ejemplo, la lectura de fuentes primarias en filosofía, pero la prueba no lograba promover la lectura directa de textos filosóficos.

Este capítulo señala además las consecuencias que generó la prueba de filosofía en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en las escuelas, porque ante el interés y la importancia que se ha asignado a la prueba Saber 11, los docentes y las instituciones concentraban sus esfuerzos en preparar a los jóvenes para su presentación. Dado que la prueba de filosofía demandaba un conocimiento de la tradición, la enseñanza de la filosofía debía concentrarse en la transmisión de la historia de la filosofía, de los autores y sus obras, de modo que el estudiante contará con la información necesaria para enfrentarse a esta evaluación. Este panorama se hizo más complejo cuando los resultados de filosofía, a nivel nacional y distrital, adoptaron una tendencia hacia los bajos desempeños desde el año 2006, porque la presión ejercida sobre los maestros para que mejoraran los resultados incidió en los procesos pedagógicos de la disciplina. En este sentido, la responsabilidad de los resultados fue atribuida a la calidad de los procesos desarrollados por los maestros, pero no se pensó por un momento que los bajos desempeños podrían ser el resultado de la confección de la prueba. Por ello, este capítulo se constituye como un ejercicio de metaevaluación de la prueba de filosofía, con el propósito de identificar sus fortalezas y debilidades, así como su incidencia en los procesos educativos.

El tercer capítulo está dedicado al análisis de la prueba de Lectura Crítica, haciendo énfasis en el modo como es evaluada la filosofía en esta prueba. En un primer momento se exponen los motivos que conllevaron a la fusión de las pruebas de lenguaje y filosofía, y se discute hasta qué punto ambas pruebas evaluaban, antes de la fusión, competencias de lectura crítica. Luego se presenta la estructura de la prueba de Lectura Crítica, destacando los cambios y las diferencias que guarda con respecto a la anterior prueba de filosofía. En lo fundamental, se sostiene que, a diferencia de la prueba de filosofía que evaluaba contenidos, la nueva prueba de Lectura Crítica se concentra en evaluar la capacidad que tienen los jóvenes para enfrentarse a la lectura de textos filosóficos, sin que por ello el estudiante deba dominar un arsenal de conocimientos sobre la historia y los conceptos de la filosofía.

En este capítulo, se examinan además algunas reacciones que suscitó la desaparición de la prueba de filosofía de la prueba Saber 11. Al caracterizar estas reacciones, se concluyó que la percepción de la desaparición de la prueba no era la mejor, pues se consideraba un duro golpe para la enseñanza de la filosofía: su consecuencia puede ser la desaparición paulatina de la filosofía de la educación media. Al respecto, se analizan los fundamentos y los argumentos en que se apoyan estas posiciones, señalando algunos puntos que deben ser discutidos antes de llegar a una conclusión sobre este asunto. Finalmente, y siguiendo esta línea de discusión, se proponen algunas implicaciones que puede generar la reestructuración de la prueba Saber 11 en la enseñanza de la filosofía en la educación media. En lo fundamental, se defiende que esta reestructuración es una oportunidad para que académicos y maestros adelanten un debate en torno a la enseñanza de la filosofía, y se considera que los cambios introducidos por el nuevo enfoque de evaluación de la filosofía pueden llegar a favorecer los procesos pedagógicos de esta disciplina. Una de las ventajas que puede generar este enfoque de evaluación es la posibilidad de que el maestro recupere la autonomía para elegir qué y cómo trabajar con sus estudiantes, pues ya no hay un currículo exigente que el maestro debe cumplir a cabalidad para que sus estudiantes logren buenos desempeños en el examen de Estado. Finalmente, se señala el enfoque de enseñanza de la filosofía basado en problemas y se traza una posible relación entre este enfoque y la pedagogía por proyectos.

CAPÍTULO I. La evaluación externa en Colombia

1.1 Generalidades sobre los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina.

A finales de la década de 1980 y comienzos de la década siguiente se fundaron los sistemas nacionales de la evaluación de la calidad de la educación en América Latina (Jurado *et al.*, 2009, p. 17). Este acontecimiento tiene como trasfondo una serie de reformas económicas y educativas propuestas por los organismos de cooperación y financiación internacional. En este apartado se considera la influencia de estos organismos en la creación de los sistemas nacionales de evaluación y se analiza las consecuencias que se derivan de allí para la educación del país.

1.1.1 El papel de los organismos de cooperación internacional en el surgimiento de los sistemas nacionales de evaluación en América Latina.

La crisis económica sufrida por los países latinoamericanos durante los años 80 (que representó para los analistas del momento un retroceso en materia de desarrollo), demandó una serie de reformas económicas y sociales que marcaron el inicio de la década de los años noventa. El documento *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo en América Latina y el Caribe en los años 90*, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (en adelante CEPAL), examina las causas de esta crisis económica y propone una serie de orientaciones para la superación de la misma durante la década de los años 90. Según este documento, la superación de la crisis depende, en lo fundamental, de la transformación de las estructuras productivas de los países de la región en un marco de creciente equidad social (CEPAL, 1990, p. 11). Asimismo, el documento señala una serie de condiciones externas e internas necesarias para impulsar esta transformación productiva. Por ejemplo, el grado de apertura del comercio internacional, el manejo de la deuda externa, el acceso a tecnologías y conocimientos requeridos por la industrialización, la corrección de los desequilibrios macroeconómicos, el financiamiento económico del desarrollo, el papel de la cooperación internacional, la cohesión social y la democratización, entre otros, son condiciones

necesarias para desencadenar una transformación productiva en la región. Sin embargo, el documento enfatiza en varios lugares que la transformación productiva con equidad requiere de la incorporación sistemática del progreso técnico a los procesos productivos, es decir, requiere de industrialización. Si no hay procesos de industrialización, difícilmente los países de la región podrán ser competitivos internacionalmente. Por tal motivo, la industrialización es concebida por el documento como el *eje* de la transformación productiva, porque gracias a ella se incorpora y difunde el progreso técnico requerido para promover el desarrollo económico de un país. (Cf. CEPAL, 1990, p. 14).

Ahora bien, la incorporación y difusión del progreso técnico (industrialización) está asociada a múltiples factores, entre los cuales la CEPAL destaca especialmente la formación de recursos humanos y la producción de nuevos conocimientos. De ahí que el acceso al desarrollo económico esté estrechamente vinculado a la educación, a la investigación y a la producción de conocimiento:

Recursos humanos y desarrollo son dos temas muy vinculados entre sí. El reconocimiento de esta vinculación ha inducido a la CEPAL a iniciar, en conjunto con la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), un esfuerzo sistemático para profundizar en las interrelaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico, en el marco de los elementos centrales de su propuesta, es decir, la transformación productiva, la equidad social y la democratización política. (CEPAL y UNESCO, 1992, p. 15)

Las reformas educativas lideradas por la CEPAL y la OREALC están respondiendo entonces a los desafíos planteados por la transformación productiva, porque la formación del capital humano, demandado por el nuevo orden económico, exige la formulación de políticas a nivel educativo que garanticen la relación entre el sistema educativo, la producción del conocimiento y la *capacitación*. Al respecto nótese que el discurso de los organismos internacionales -como la CEPAL- tiende a mostrar que las crisis económicas de los países latinoamericanos se deben a rezagos en la educación ofrecida a su población, a la baja “calidad” de sus sistemas educativos; de modo que la vía de acceso al desarrollo económico está vinculada a reformas educativas que buscan el mejoramiento de la *calidad de la educación* de estos países.¹

¹ Vale la pena destacar que el término “calidad de la educación” cobra importancia en la década de los noventa en el contexto de las reformas educativas propiciadas por organismos internacionales, integrándose así al

En este sentido, el documento *Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, publicado por la CEPAL y la UNESCO en el año 1992, ofrece lineamientos generales sobre las políticas y reformas que deben adoptar los países de la región para favorecer la relación entre la educación, el conocimiento y el desarrollo. Su objetivo es la creación de las condiciones educativas y de capacitación necesarias para la transformación de las estructuras productivas en el marco de la equidad social. Sin embargo, este “objetivo sólo podrá alcanzarse mediante una amplia reforma de los sistemas educacionales y de capacitación laboral existentes en la región [...]” (CEPAL y UNESCO, 1992, p. 16). Por ello, el documento hace énfasis en varios elementos necesarios para impulsar las reformas educativas en Latinoamérica, entre los cuales nos interesa destacar: (1) la importancia del consenso nacional en la toma de decisiones en el ámbito educativo, (2) la transformación de la tradicional gestión educativa, (3) la descentralización del sistema educativo y la atribución de autonomía a las instituciones educativas y (4) el diseño de mecanismos de *evaluación de resultados* (p. 90). Detengámonos un momento en estos aspectos.

Acerca del consenso nacional, el documento enfatiza en la importancia de la participación activa de los diferentes actores de la sociedad en la formulación de las políticas educativas, porque el rumbo de la educación no depende exclusivamente del gobierno de turno, sino del compromiso y del aporte de diferentes sectores de la sociedad civil. Los organismos no gubernamentales, las empresas privadas, los medios de comunicación, las iglesias, las universidades, los partidos políticos, los sindicatos, los docentes, la familia, entre otros estamentos, están llamados entonces a debatir y a concertar las políticas y programas necesarios para la consecución de los objetivos planteados desde la transformación productiva con equidad.

Sin embargo, la transformación del sector educativo requiere además unos “lineamientos básicos de las estrategias de acción que permitan apreciar que la transformación es posible y que existen caminos para lograrla” (p. 125). Pues bien, los lineamientos de la política propuesta son dos: *equidad y desempeño*. La equidad está asociada con la igualdad en oportunidades de acceso a una educación de “calidad” (p. 129). El desempeño, a su vez, está asociado con las nociones de

eficacia (entendida como el cumplimiento de las metas propuestas) y de eficiencia en la ejecución de los proyectos educativos:

El desempeño del sistema es eficaz cuando el país alcanza las metas que ha definido en su estrategia de desarrollo y cuando los centros educacionales cumplen con las metas previstas en su proyecto. El desempeño tiene que ver, por tanto, con proyectos institucionales y su ejecución; más específicamente, con metas, calidad y rendimiento.

En otras palabras, el Estado está llamado a actuar a lo largo del eje "fijación de metas/evaluación del desempeño/ empleo de incentivos" para aumentar la eficacia y equidad del sistema y para reforzar la autonomía e iniciativa de los centros educacionales. Ese eje, que equivale funcionalmente al eje "efectividad/calidad y eficiencia/ equidad", marca asimismo el nuevo tipo de relación que debería establecerse entre el sistema educativo, el Estado y la sociedad a fin de cumplir los grandes objetivos que se persiguen con esta estrategia. (p. 130)

Como se puede observar, la eficacia de los sistemas educativos está condicionada al alcance de las metas definidas en la estrategia de desarrollo y al cumplimiento de las metas propuestas por cada institución educativa, cobrando un papel importante la formulación y la ejecución de proyectos institucionales.² Es preciso destacar el papel que se atribuye a las instituciones educativas, ya que todo indica que la reforma de las instituciones educativas es una condición, si no suficiente, sí necesaria para la reforma del sistema educativo de cada país. Pero, a su vez, la reforma en el plano institucional supone la *reorganización de la gestión educativa*, orientada de ahora en adelante a: (1) descentralizar y dar mayor autonomía a las escuelas y (2) a su integración en un marco común de objetivos (p. 131). Al respecto de la descentralización y la autonomía, el documento sostiene que:

Una verdadera descentralización significa entonces autonomía, sentido de proyecto, identidad institucional, e iniciativa y capacidad de gestión radicadas dentro de los propios centros educacionales [...] Estas unidades educativas dotadas de iniciativa, sin la agobiante dependencia burocrática de un organismo central, estarán en mejores condiciones de responder a las exigencias del medio y de asumir públicamente, ante la comunidad y el país, la responsabilidad de los resultados de su actividad. (p. 131)

La descentralización permite entonces que cada institución sea autónoma, ya que proporciona la facultad a las instituciones para tomar decisiones, asumir iniciativas, gestionar sus recursos y

² Adicionalmente, es interesante la relación que la CEPAL y la UNESCO establecen entre el concepto de "calidad" y los conceptos de eficacia y eficiencia. En el documento reseñado se puede observar una asociación fuerte entre estos conceptos.

construir su propio proyecto educativo, al tiempo que enfatiza la responsabilidad que las instituciones educativas deben asumir por los resultados de su trabajo (p. 142). Sin embargo, lo anterior amerita una precisión. Que las instituciones educativas tengan mayor autonomía, no significa que puedan definir su curso de acción sin la intervención del Estado, porque el Estado definirá un proyecto educativo nacional, un conjunto de políticas para su consecución y unos estándares (referentes) regionales sobre los aprendizajes, de los cuales las instituciones educativas no podrán sustraerse. Adicionalmente, la autonomía institucional implica un proceso de evaluación de su desempeño, pues se requiere de un mecanismo de control y monitoreo del cumplimiento de las metas propuestas por cada institución educativa en el marco de su autonomía:

Deben establecerse sistemas para evaluar periódicamente el cumplimiento de las metas curriculares centrales y la eficiencia interna del sistema en los establecimientos de enseñanza básica y media. Tales mediciones harán más factible que los directivos de establecimientos asuman públicamente la responsabilidad por su gestión y permitirán, a la vez, identificar potenciales problemas y deficiencias y, eventualmente, buscar soluciones en el marco de las instancias de administración local. En consecuencia, son el mejor instrumento para incentivar una gestión eficaz de los establecimientos educativos. [...] Habrá que cuidar, sin embargo, que estos ejercicios de medición no se conviertan en el objetivo final de la enseñanza y terminen así distorsionando el contenido y la orientación de la práctica educativa. (p. 177)

Los sistemas de evaluación son entonces un requerimiento indispensable para monitorear el cumplimiento de las metas y la eficiencia de las instituciones educativas. Por un lado, la información arrojada por la evaluación hace posible que el cuerpo directivo de las instituciones asuma la responsabilidad por la gestión realizada.³ Por otro lado, los desempeños obtenidos en las evaluaciones permiten identificar las debilidades y las fortalezas de cada establecimiento educativo, de modo que sea posible plantear rutas de consolidación y mejoramiento de los mismos a nivel institucional. El documento anterior, no obstante, aclara que estos ejercicios de medición no deben convertirse en el objetivo principal de la enseñanza, pues advierte que los procesos educativos se verían seriamente afectados con ello.

³Aunque el documento haga la aclaración anterior, también enfatiza que los sistemas de evaluación son el mejor instrumento para incentivar una gestión eficaz; por ello valdría la pena preguntarnos: ¿qué tan cierto es que la evaluación, según esta estrategia, no se convierte en un mecanismo de rendición de cuentas? Porque en la medida que la evaluación es concebida en función de la gestión educativa, se le atribuye la función de medir los resultados obtenidos por la gestión de cada institución, cobrando así sentido la concepción de la evaluación que privilegia los resultados y no los procesos institucionales. En adelante analizaremos esta objeción.

Los sistemas de evaluación además permiten hacer un seguimiento “objetivo” a las políticas asumidas por un país y dar cuenta de sus avances o retrocesos (Jurado *et al.*, 2009, p. 27). De hecho las inversiones de los organismos de cooperación internacional están atadas a la creación y consolidación de estos sistemas, pues estas agencias de cooperación están interesadas en medir los resultados de las inversiones que han realizado en el sector educativo. Estos sistemas de evaluación hacen posible entonces evaluar los avances de las reformas implementadas en el sector y valorar los resultados de la educación promovida por cada nación (p. 31). En este punto es importante la pregunta por el tipo de resultados que son esperados en educación. Podría ser que se estuviera evaluando el aprendizaje de los estudiantes, la labor del docente o la gestión institucional; incluso podría preguntarse si se evalúan estos tres aspectos al tiempo o cada uno por separado. Se puede observar, no obstante, que los sistemas de evaluación de América Latina han concentrado sus esfuerzos en valorar los resultados de los sistemas educativos a partir de los aprendizajes o desempeños obtenidos por los estudiantes; al tiempo se ha subordinado el desempeño de los maestros, la gestión institucional y las condiciones infraestructurales a elementos (factores asociados) que intervienen en el desempeño alcanzado por los estudiantes en las pruebas que presentan: “lo que se encuentra es una valoración de la *efectividad* del sistema a partir de lo que alcanzan los estudiantes, tratando de establecer vínculos entre lo logrado y lo esperado”. (p. 32. *Énfasis mío.*)

De esta manera, se va configurando paulatinamente en el panorama latinoamericano un modelo de evaluación externa en el cual cobran importancia tres principios y acciones: “(i) comparabilidad internacional; ii) aplicación de pruebas estandarizadas y, iii) aplicación de cuestionarios de factores asociados a los resultados” (Martínez *et. al.*, 2003, p. 198 y 199). Las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales⁴, permiten observar el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes (evaluación según criterios), y realizar comparaciones del desempeño de cada estudiante con respecto a un grupo determinado (evaluación según la norma). Los cuestionarios de factores asociados arrojan, a su vez, información sobre las medidas (políticas) que se deben tomar en función del mejoramiento de la calidad de los procesos educativos.

⁴ Es importante destacar que, a la par del auge de los sistemas nacionales de evaluación, los organismos internacionales promovieron la participación de los países de la región en pruebas externas internacionales de logro académico. (Cf. Jurado *et al.*, 2009, p. 39)

Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina se originaron entonces para monitorear y controlar la *calidad* de los procesos educativos, es decir, para medir la eficacia y la eficiencia de los docentes y directivos docentes en la administración y la gestión de los establecimientos educativos, y para evaluar el progreso de las políticas y reformas educativas adoptadas por una nación. Su origen, como se mostró anteriormente, está asociado a las reformas económicas y educativas impulsadas por organismos de cooperación internacional como la CEPAL y la UNESCO.

1.1.2 Consideraciones sobre el concepto “Sistema Nacional de Evaluación”

La creación de los sistemas nacionales de evaluación en América Latina suscita una serie de interrogantes y problemas. En primer lugar, ¿qué se entiende por *sistema nacional de evaluación*? Para realizar una aproximación a este concepto, recurramos a una expresión sinónima. En el lenguaje se utiliza con frecuencia la expresión *sistema educativo*, esta expresión implica que la educación es concebida desde una perspectiva sistémica, esto es, desde una perspectiva en la cual hay un conjunto de elementos interrelacionados entre sí que son constitutivos de la educación. Entre estos elementos se destacan: la gestión administrativa, la gestión pedagógica, la evaluación, el aprendizaje de los estudiantes, la formación de los docentes, los recursos económicos invertidos en el sector, las políticas y reformas adoptadas por el Estado, el contexto socio cultural de los educandos y la infraestructura de los establecimientos educativos. Se espera así que la afectación de uno de estos elementos tenga repercusión en el funcionamiento del sistema educativo en su totalidad. Del mismo modo, la evaluación educativa está asociada al concepto de *sistema*, porque la evaluación, así entendida, debe generar impactos en la cohesión de las partes o elementos del sistema educativo. Y esta es una razón que nos llevaría a pensar que la evaluación es concebida como un dispositivo *esencial* para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo.

Pero lo anterior supone que la información obtenida por la evaluación educativa genere impactos pedagógicos y sociales en los diferentes engranajes del sistema. En otros términos, sólo en la medida que la evaluación genere procesos de reflexión en torno a los elementos del sistema educativo, será posible generar la discusión y la concertación de rutas de mejoramiento de la educación de un país. No obstante, como segundo cuestionamiento: ¿qué sucede cuando el

sistema de evaluación no genera impactos en el sistema educativo? Todo indica que el sistema de evaluación se reduce, desde esta perspectiva, a la aplicación de pruebas, publicación de resultados y rendición de cuentas. Porque si los sistemas de evaluación se reducen al diseño y la aplicación de pruebas estandarizadas y a la publicación de sus resultados, no habrá repercusión pedagógica sobre el sistema educativo. El ejercicio de evaluación, entendido de esta manera, se restringe por el contrario a la elaboración de rankings a partir de los resultados de los estudiantes en las pruebas y a la rendición de cuentas por los logros obtenidos. Como lo señala el libro *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?*, uno de los intereses a los que responde la implementación de los sistemas nacionales de evaluación es justamente la rendición de cuentas:

Asumir la evaluación desde la perspectiva de la rendición de cuentas y por ello considerar que la sociedad civil, entre esta la familia, debe conocer los desempeños de todas las instituciones escolares con el fin de poder elegir la institución a la que pueda acceder su hijo. En este caso nos hallamos frente a la idea de que son las familias, y por extensión la sociedad civil, quienes deben valorar la gestión escolar a través de los desempeños de los estudiantes en una serie de pruebas [...]. (Cf. Jurado et al., 2009, p. 29)

Si a lo anterior agregamos la relación existente entre las sugerencias de los organismos internacionales y la reforma al sector educativo iniciada en los noventa, tiene sentido pensar que principios como el consenso nacional, la transformación de la gestión educativa, la descentralización y la autonomía, que parecían hacer parte de un proceso de democratización y de acceso al desarrollo, legitiman más bien un modelo de educación en el cual la responsabilidad de la misma recae sobre la gestión de las instituciones educativas y no sobre el Estado. Esta es la razón por la cual la evaluación se constituye en un mecanismo esencial para exigir la rendición de cuentas de los procesos adelantados por cada establecimiento educativo. En esta dirección, el libro *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de la educación en Colombia*, en su epílogo titulado *Del currículo a la evaluación*, cuestiona el origen del modelo de la evaluación de la calidad gestado en los años noventa, porque las reformas sugeridas en el ámbito educativo por las agencias internacionales, en lugar de promover procesos de democratización y desarrollo equitativo en los países latinoamericanos, son el resultado de los desafíos impuestos por el orden económico en ascenso: “Por otra parte, la crisis económica de los años 80 se tradujo, a su vez, en el diseño y aplicación a gran escala de amplias medidas económicas para someter la educación a

los requerimientos planteados por el nuevo orden económico mundial” (Martínez *et. al.*, 2003, p. 188). Así, por ejemplo, la sugerencia de las agencias internacionales sobre la noción de autonomía institucional es cuestionada por el libro de la siguiente manera:

[...] la autonomía impulsada por la estrategia cepalina no significaría un acto de democratización en busca de otorgar a las instituciones y sus actores el manejo y orientación de los rumbos de la educación y la enseñanza; ante todo, se trata de una medida de corte económico que pretende trasladar la responsabilidad del manejo administrativo y financiero institucional en los directivos, docentes y comunidad beneficiaria de los establecimientos, en la nueva perspectiva de rendición de cuentas y como mecanismo para mejorar la eficiencia y eficacia.

*[...] Como contraparte de la autonomía, la estrategia implica, a su vez, un fortalecimiento de la evaluación en tanto mecanismo de control central. (Martínez *et. al.*, 2003, p. 194 y 195)*

En efecto, la autonomía otorgada a las instituciones tiene como propósito trasladar la responsabilidad del manejo administrativo, financiero y pedagógico a los directivos, a los docentes y a la comunidad educativa; ya no es el Estado, por tanto, el responsable principal de la educación de una nación, sino el encargado del diseño y la aplicación de los mecanismos de control o rendición de cuentas a quienes se convierten en los principales responsables de la educación de un país: docentes, directivos docentes y comunidad educativa. Ahora bien, el ejercicio de control y monitoreo se lleva a cabo a partir de la construcción y aplicación de pruebas estandarizadas que permiten medir el rendimiento de los estudiantes, porque es justamente el desempeño de los estudiantes en estas pruebas el criterio adoptado para evaluar la eficacia del sistema escolar. Lo paradójico, no obstante el proceso de descentralización orientado hacia la generación de autonomía institucional, es que los sistemas de evaluación son organizados de manera centralizada, pues no hay intervención de las comunidades educativas en la elaboración de las pruebas, en la formulación de las políticas y estrategias de evaluación, y, sin embargo lo anterior, la responsabilidad del rendimiento obtenido por los estudiantes es atribuida a cada establecimiento educativo desde la óptica, por supuesto, de la rendición de cuentas.

Lo anterior hace plausible sostener que los sistemas de evaluación de la educación se reducen, en el contexto de las políticas y las reformas que impulsaron su creación, a mecanismos de control de la *calidad* -entendida como la eficacia y la eficiencia del sistema escolar- de la educación de un país:

LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN en los países de la región, Colombia incluida, buscan controlar la <<eficacia>> del sistema escolar por medio de la valoración de los niveles de <<rendimiento>> de los estudiantes. Este rendimiento es buscado en los resultados de las pruebas externas. Para controlar y, a veces, con la buena intención de redireccionar el gasto en educación, se supone que el complejo proceso educativo se revela en los efectos que produce en cada una de sus partes; y el rendimiento de los estudiantes es una de esas partes [...].

En el contexto de la eficacia de la inversión surgen los sistemas de evaluación masiva como procedimiento para dar cuenta de la <<calidad de la educación>>. Así, <<calidad>> se hace equivaler a <<resultados académicos>> obtenidos en pruebas estandarizadas. Estos resultados se valoran por medio de indicadores de <<eficiencia>> y de productividad escolar. (Jurado et al., 2009, p. 269)

Si calidad de la educación, desde este modelo de evaluación, es determinada por los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, ¿qué sucede con procesos que, por no ser evaluados en las pruebas, hacen parte de la formación de los educandos? La pregunta anterior es formulada porque, llegados a este punto, es preciso cuestionar el significado que se le atribuye a la palabra “calidad”. Según lo dicho anteriormente, el concepto de calidad de la educación es asociado a palabras como eficacia, eficiencia y productividad; así la noción de *calidad*, más allá de ser definida conceptualmente, es relacionada con la eficacia y la eficiencia, conceptos que son considerados sinónimos de esta categoría (Arancibia, 1997, p. 2). Sin embargo, la noción de calidad de la educación entendida de este modo no va más allá de la valoración del rendimiento de los estudiantes en pruebas externas estandarizadas; de ahí que nos preguntemos qué sucede con procesos escolares que trascienden los conceptos de la eficacia y eficiencia, aun cuando resulten también determinantes en la educación de futuros ciudadanos. Nótese, adicionalmente, que el discurso gubernamental asigna una importancia a la evaluación externa en el mejoramiento de la calidad de la educación del país: mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas es, según este discurso, una garantía de que hay procesos educativos de calidad en una institución. Esto refuerza el imaginario según el cual los resultados de las pruebas externas son el indicador que permite establecer la calidad de los procesos desarrollados por un centro educativo. Como consecuencia de ello, el alcanzar altos desempeños en estas pruebas, se ha vuelto el fin de la educación para algunas instituciones educativas.

Desde este enfoque, los sistemas de evaluación se reducen a la aplicación de pruebas estandarizadas y a la publicación de sus resultados, porque la función es medir el desempeño de

los estudiantes, nada más. En este sentido son sistemas de *medición*, no de *evaluación*. Así el rendimiento obtenido por los estudiantes permite monitorear la *calidad* de la educación ofrecida por un establecimiento educativo. Sin embargo, este enfoque reduce la evaluación a una estrategia de rendición de cuentas, y esto trae como consecuencia que el ejercicio de la evaluación no genere impacto pedagógico en los diferentes engranajes del sistema educativo. Si elementos como el currículo, los planes de estudio, las condiciones infraestructurales de las escuelas, las pedagogías o didácticas utilizadas en el aula, la formación de los docentes y las políticas o planes de mejoramiento propuestos por el Estado no sufren la más mínima alteración luego de un proceso de evaluación, es porque la evaluación externa ha perdido su función social dentro del sistema educativo. Esto explica, en buena medida, que los sistemas de evaluación no estén consolidados, es decir, que la evaluación no marche aún como *sistema* (Cf. Jurado *et al.*, 2009, p. 18). Quizás las sugerencias internacionales sobre la evaluación externa, orientadas hacia la perspectiva de la rendición de cuentas, han sido asumidas al pie de la letra por los gobiernos latinoamericanos; suceso que ha desencadenado un enfoque de la evaluación que privilegia los resultados de las pruebas externas en la determinación de la calidad de la educación de un país.

1.2 *El Sistema Nacional de Evaluación Colombiano*

La Ley General de Educación -en adelante Ley 115 de 1994- estableció en el artículo 80 la creación del sistema nacional de evaluación. Transcurridos más de dos décadas de su fundación, se considera en este apartado si el sistema nacional de evaluación ha logrado consolidarse o no. Finalmente, se reflexiona sobre algunos elementos que podrían permitir la transición de un sistema de medición hacia un sistema de evaluación.

1.2.1 *La constitución del Sistema Nacional de Evaluación según la Ley General de Educación (LEY 115)*

La Constitución Política de Colombia de 1991 estableció una serie de disposiciones educativas que fueron desarrolladas y reglamentadas en la Ley General de Educación.⁵ En esta ley se definen, entre otras disposiciones, la autonomía escolar, el proyecto educativo institucional, los niveles de educación formal, los objetivos de la enseñanza básica (primaria y secundaria) y media, las áreas fundamentales del currículo y la organización de un Sistema Nacional de Evaluación. Ahora bien, nos interesa destacar tres elementos: el proyecto educativo institucional, la autonomía institucional y el sistema nacional de evaluación. Sobre el primero, la Ley sostiene que:

Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. [...]

PARAGRAFO. El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. (Art. 73)

Y sobre la autonomía institucional se afirma que:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales

⁵ La Ley 115 de 1994 fue promovida por la Federación Colombiana de Educadores –en adelante FECODE-. En la construcción de esta ley jugaron un papel importante las discusiones propiciadas por el *Movimiento Pedagógico Nacional* (surgido al inicio de la década de los ochenta).

de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Art. 77)

En efecto, cada institución educativa tiene la potestad y el deber de construir y llevar a la práctica un proyecto educativo institucional (en adelante PEI), en el cual se debe explicitar los principios y fines del establecimiento, el modelo pedagógico, los recursos infraestructurales y humanos, el reglamento de docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Este PEI, no obstante, debe ser contextualizado y capaz de resolver las necesidades de su comunidad, su región y su país. Ahora bien, al margen de las disposiciones de la ley, las instituciones educativas *gozan* de autonomía para organizar su currículo⁶, adoptar los métodos de enseñanza y organizar las actividades formativas, culturales y deportivas que consideren necesarias. El Ministerio de Educación Nacional –MEN-, por su parte, asume la responsabilidad de la formulación de unos lineamientos curriculares y del establecimiento de unos indicadores de logro que permitan orientar la construcción del currículo de cada institución educativa.

La introducción de la autonomía institucional y la formulación de un proyecto educativo institucional en la Ley 115 constituyen así una muestra del compromiso del país con las reformas sugeridas por los organismos de cooperación internacional como la CEPAL y la UNESCO. Lo anterior permite comprender por qué, como contrapunto de la autonomía y la formulación del PEI, resulta indispensable la constitución de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación que permita hacer seguimiento a la gestión y los procesos adelantados por las instituciones en el marco de la autonomía que la ley ha otorgado:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

⁶ Por cierto, el concepto de currículo que aparece en la Ley es bastante amplio: “Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. (Art. 76)

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docente directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente. (Ley 115 de 1994. Art. 80)

En este sentido la Ley 115 establece la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación –SNE-, con el propósito de evaluar la *calidad*, el cumplimiento de los fines de la educación y la formación de los estudiantes del país. El SNE opera en coordinación con el Sistema Nacional de Pruebas del ICFES (entonces denominado Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), y se constituye en la base para el establecimiento de los programas de cualificación de la educación de la nación.

El artículo 80 de la Ley 115 establece además que el SNE tiene como objetivo evaluar los diferentes elementos del sistema educativo; así la calidad de la enseñanza, el desempeño de los docentes y directivos docentes, los niveles de logro de los estudiantes, los métodos o enfoques pedagógicos, los textos y los recursos materiales, la infraestructura de la instituciones y la gestión administrativa son elementos del sistema educativo cuya evaluación es responsabilidad del sistema nacional de evaluación. Es muy razonable suponer que cada uno de estos elementos es determinante en la construcción de una educación de calidad, y por ello que su evaluación es indispensable para reorientar los procesos y sopesar las debilidades o falencias que aquejan al sistema educativo. Pero resulta paradójico suponer que estos elementos y su evaluación son necesarios en teoría si luego se orientan los esfuerzos del SNE únicamente a la evaluación de los logros de los estudiantes en la práctica (Jurado *et al*, 2009, p. 215). Porque un SNE que se concentra en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, estará dedicado a la construcción y aplicación de los instrumentos necesarios para tal fin, y, dado que los instrumentos para monitorear el nivel de logro de los estudiantes son pruebas estandarizadas, su preocupación estará dirigida a los resultados que obtengan los estudiantes en estas pruebas. El problema, por supuesto, surge cuando se conciben los resultados de estas pruebas como la señal inequívoca del estado de la educación del país. Es ahí cuando los nobles propósitos de un SNE se

ven oscurecidos por una concepción de la evaluación que la reduce al ejercicio de construcción y aplicación de pruebas, a la publicación de unos resultados y a la emisión de juicios de valor sobre la educación de la nación a partir de dichos resultados.

1.2.2 *El estado actual del Sistema Nacional de Evaluación colombiano*

Luego de considerar las disposiciones legales sobre el SNE, surge la siguiente pregunta: ¿se ha logrado consolidar en Colombia un sistema nacional de evaluación que cumpla con los propósitos establecidos por la Ley 115?⁷ Para responder esta inquietud es importante tener en cuenta brevemente la historia que precedió la formulación del SNE y la historia que lo prosiguió. Pues bien, en la presentación del libro *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?*, se narra cómo, en los inicios de la década de 1990, fueron convocados un grupo de académicos “para ayudar a pensar en estrategias que posibilitaran la evaluación de la calidad de la educación en Colombia” (Jurado *et al.*, 2009, p. 17). Si bien este grupo de académicos reconocía lo problemático de conceptos como “calidad de la educación” y “sistema nacional de evaluación”, concebían que un sistema de evaluación no se reducía simplemente a diseñar y a aplicar pruebas e informar sobre sus resultados; por el contrario, se trataba más bien de preguntarse por los posibles impactos sociales que estos resultados generarían en las diferentes partes que componen el sistema educativo: preguntarse por el impacto de los resultados en el currículo, en los textos, en la infraestructura de la escuelas, en las pedagogías, en la formación de los docentes y en la participación de la familia en los procesos de la escuela. Precisamente las posibles transformaciones en estas partes del sistema animaban a los académicos a continuar en el proyecto: “Si la evaluación externa servía de pretexto para solventar las transformaciones de la escuela, decíamos, era necesario aprovechar la oportunidad” (p. 18). Cabe resaltar que esta concepción del SNE es consistente con lo que se expone en el artículo 80 de la Ley 115, de modo que se esperaba que esta perspectiva se llevara a la realidad con el apoyo de los investigadores y académicos del país.

Sin embargo, a medida que transcurrían los años la realización de un sistema nacional de evaluación se desvanecía:

⁷ Incluso podría preguntarse: ¿es el sistema nacional de evaluación una realidad en nuestro país? ¿Hay un sistema nacional de evaluación en Colombia?

Ya hacía los años 1996-1998 aparecía el desaliento, porque aquello que esperábamos con la constitución de un sistema se difuminaba en el tiempo: los resultados no influían en la toma de decisiones para la transformación de la escuela ni había un enlace con la formación de los docentes y con iniciativas de investigación desde el interior de las escuelas. Se contaba con diseño de pruebas, aplicativos y devolución de resultados pero no había sistema, ni surgían discusiones siquiera respecto a la pertinencia de las pruebas. Esto ocurría no solo en Colombia, sino también en otros países de la región. En el interior de la escuela no pasaba nada, más allá de los comentarios pasajeros alrededor de los titulares de prensa y de los puntos de vista de los representantes sindicales (p. 18).

En la medida que los resultados de las pruebas no influían en la transformación de la escuela ni en los elementos que hacen parte del engranaje del sistema educativo, la concepción del SNE como un elemento importante para el mejoramiento de la calidad de la educación del país se disipaba. Si bien había diseño, aplicación de pruebas e información de los resultados de los estudiantes, no había como tal un sistema nacional de evaluación para los años 1996-1998. Más allá de la formulación de juicios de valor sobre la calidad de la educación de los establecimientos educativos, emitidos por el MEN o por los medios de comunicación, los resultados no generaron repercusión pedagógica en las escuelas y, por ello, el ideal de un SNE -como era concebido desde la Ley 115- no logró materializarse en la realidad educativa del país.

Ahora bien, ¿cuál es la situación actual del Sistema Nacional de Evaluación colombiano? ¿Se ha consolidado este sistema? Estas preguntas cobran sentido porque en la actualidad perdura lo que es descrito por el profesor Fabio Jurado y sus colaboradores en la década de los noventa: hoy en día los resultados de las pruebas externas no logran un impacto pedagógico en el sistema educativo.⁸ No hay, en efecto, dispositivos de retroalimentación que promuevan la reflexión sobre los resultados de las pruebas, ni concertación sobre las posibles rutas de mejoramiento de las dificultades de las instituciones educativas; tampoco se ha superado el paradigma según el cual el diseño, la aplicación de pruebas y el informe de resultados *es* el sistema nacional de evaluación.

Por su parte, el Estado ha reconocido en los últimos años la necesidad de consolidar el SNE. Por ejemplo, el *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016* sostiene como uno de sus objetivos fundamentales: “organizar, implementar y consolidar un sistema de seguimiento y evaluación del sector educativo, que dé cuenta de logros y dificultades de los estudiantes, su acceso, cobertura y

⁸ En adelante se brindaran elementos que permiten hacer plausible esta aseveración.

permanencia en el sistema y la eficiencia de los entes responsables de la prestación y la calidad del servicio”.⁹ Además la ley 1324 de 2009 estableció, entre otras disposiciones, “parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de los resultados de la calidad de la educación [...]” (Ley 1324 de 2009). Finalmente, las modificaciones realizadas al examen Saber 11 en el año 2014 –que serán objeto de discusión en el siguiente apartado- se justifican en virtud de la necesidad de consolidar un Sistema Nacional de Evaluación: “la *consolidación* del SNEE pasa en la actualidad por la alineación de SABER 11” (ICFES, 2013, p. 26. *Énfasis mío*). Entonces, al menos hasta el año 2014 en que se puso en marcha la transformación del examen Saber 11, no se había logrado consolidar un SNE.¹⁰

Pero, ¿este proyecto de consolidación del SNE promovido por el Estado en la actualidad es equivalente al proyecto de SNE como es concebido por la Ley 115 y defendido por diferentes académicos en el país? La posición del Estado sobre este aspecto resulta bastante paradójica, porque si bien la legislación concibe un sistema nacional de evaluación que resulta ideal para los propósitos de la educación del país, en la medida que se constituye como un eje para el mejoramiento continuo de la misma, en la práctica el Estado está interesado en *juzgar* (evaluar) la calidad de las instituciones educativas solamente a partir de los resultados obtenidos de los estudiantes en las pruebas externas: “Aunque la legislación los propósitos de los sistemas de evaluación son más amplios, flexibles y horizontales, en la práctica son pocos los casos en que estas mediciones han trascendido el nivel del <<rendimiento>> de los estudiantes” (Jurado *et al.*, 2009, p. 269). De esta manera la constitución del SNE que promueve el Estado se reduce a la construcción de un conjunto de pruebas externas estandarizadas que permitan monitorear el rendimiento de los estudiantes, proyecto que resulta contrario a la concepción de la Ley 115 en donde las pruebas externas serían un elemento del sistema de evaluación, pero no el sistema en sí mismo.

Es importante destacar que detrás de la constitución de un SNE hay una dimensión de la evaluación particular en juego. Pues bien, la dimensión de la evaluación promovida por el Estado parece ser la dimensión del control y la rendición de cuentas, que –como ya fue sugerido en el

⁹ Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016. Compendio general. Página 16. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf

¹⁰ Es necesario, no obstante, preguntarse si la alineación –como se le ha denominado a la reestructuración de la prueba Saber 11- ha permitido la consolidación efectiva del sistema de evaluación colombiano.

apartado anterior- hace seguimiento a la eficacia y la eficiencia de la gestión y de los procesos educativos liderados por las instituciones en el marco de su autonomía. Quizás el problema de esta dimensión no esté en la rendición de cuentas que una institución de educación pública tenga que hacer, pues es natural que se requiera hacer seguimiento al manejo de los bienes y recursos públicos del Estado y las instituciones deben responder públicamente por su manejo de los mismos; el problema reside más bien en que el Estado utilice la evaluación como un mecanismo para desentenderse de sus obligaciones con la educación del país, y así atribuir la responsabilidad de las fallas del sistema exclusivamente a los establecimientos educativos, puesto que se olvida con ello que los problemas estructurales de la educación del país no pueden ser solucionados por los establecimientos educativos -por más autonomía y gestión que tengan-. Por mencionar solamente algunos ejemplos, piénsese en el problema de la masificación de las aulas (aulas con más de 40 estudiantes) o en las condiciones laborales de los maestros, porque ambos elementos son determinantes en la calidad de la educación, pero rara vez son mencionados y abordados por el Estado como problemas estructurales a remediar. La solución de este tipo de problemas estructurales requiere, por el contrario, de la concertación de políticas educativas que involucren a diferentes actores de la sociedad civil, incluyendo al Estado como su gestor y líder.¹¹ La evaluación externa no debería ser empleada entonces como un ejercicio de rendición de cuentas en el cual las instituciones educativas deben asumir toda la responsabilidad de la calidad de los procesos educativos que lidera.

Los resultados de los estudiantes en las pruebas externas, no obstante, son asumidos como responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas, de ahí que el Estado *juzgue* la calidad de las instituciones a partir de los resultados en estas pruebas y cuente con la potestad para tomar las medidas correctivas que considere necesarias al respecto. Esta situación se complica cuando se exigen resultados a las instituciones educativas en las pruebas externas y los procesos al interior de las mismas se concentran en adiestrar o preparar a los estudiantes para la presentación de estos exámenes, convirtiéndolos en la prioridad de un número importante de colegios en la actualidad. No se puede negar que el “rendimiento” de los estudiantes es uno de los elementos fundamentales del sistema educativo, pero no se puede aceptar que la evaluación de este

¹¹ Al respecto, es curioso que el Estado pretenda mejorar la calidad de la educación del país sin una inversión económica considerable en este sector. De hecho la ausencia de recursos económicos, necesarios para el sector educativo, es la justificación del Estado para desatender su responsabilidad con la educación de la nación.

rendimiento en pruebas estandarizadas se convierta en un fin de la educación, y mucho menos que sea el único indicador de calidad de la educación de un establecimiento educativo.

1.2.3 *Caminos posibles para la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación colombiano*

Por lo expuesto anteriormente, surge el reto de mostrar que la calidad de la educación no se reduce a los resultados en pruebas externas:

El dilema que afrontamos consiste en cómo dar cuenta de la <<calidad de la educación>> más allá de los resultados de las pruebas externas; estas deben asumirse solo como una parte del sistema de evaluación, y son fundamentales, sin duda, pero no pueden dictaminar estrictamente el nivel de calidad de una institución escolar; son un referente, una señal para caracterizar los niveles académicos, sirven para decirle a la comunidad escolar por dónde van sus procesos de aprendizaje escolar y a partir de allí tomar decisiones para acometer los problemas específicos.
(p. 272)

Este pasaje contiene elementos que orientan la manera cómo se puede afrontar el dilema. En primer lugar, es preciso comprender que las pruebas externas son un elemento del sistema nacional de evaluación, pero no *son* el sistema de evaluación mismo. En segundo lugar, es necesario reconocer que la calidad de un establecimiento educativo no se determina exclusivamente a partir de los resultados de las pruebas externas. Finalmente, las pruebas externas deben ser asumidas como un referente o una señal de cómo van los procesos al interior de las instituciones educativas, de modo que esta caracterización de los procesos permita tomar decisiones para enfrentar los problemas específicos que aquejan a cada establecimiento.

En este sentido, la evaluación externa asume una dimensión pedagógica, en otros términos, un carácter formativo, pues su propósito es generar reflexión al interior de las instituciones educativas sobre el avance de sus procesos, de modo que sea posible concebir y desarrollar acciones para el mejoramiento o la potencialización de los mismos. Esta dimensión de la evaluación externa no sólo supone la divulgación de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas externas, como lo concibe el Estado, sino supone principalmente un ejercicio de retroalimentación de la información obtenida por las pruebas, que permita comprender a directivos, docentes, padres de familia y estudiantes por dónde van sus procesos, cuáles son los logros alcanzados y cuáles las debilidades a mejorar. Como lo sugiere Pedro Ravela (2010), la

retroalimentación permite (i) conocer los desempeños o logros alcanzados por los estudiantes en relación con los criterios establecidos por las pruebas y (ii) el planteamiento de posibles rutas para el mejoramiento de los mismos. Es importante enfatizar que un simple informe cuantitativo y estadístico de promedios, desviación estándar y deciles, entregado a las instituciones educativas, no permite llevar a cabo este ejercicio de retroalimentación. Es preciso por ello que las instituciones, los docentes y los estudiantes comprendan los criterios en relación con los cuales son evaluados para que puedan reflexionar sobre lo que se está aprendiendo en la escuela y lo que no, y así establecer de manera concertada las posibles acciones a seguir para el mejoramiento de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la información arrojada por los resultados de las pruebas asume un carácter formativo que, sin duda, logrará un impacto en los procesos y en los elementos del sistema educativo.

Simultáneamente al proceso de retroalimentación, la investigación educativa sobre los resultados obtenidos en las pruebas externas se convierte en un elemento esencial para el mejoramiento de los procesos institucionales. Dado que los resultados son asumidos, en esta perspectiva, como pretextos para propiciar los debates y las investigaciones necesarias para afrontar las complejidades del sistema educativo, la investigación educativa emerge como una alternativa para reflexionar sobre las tendencias y los comportamientos de los resultados de las pruebas a la luz de los contextos, de las percepciones y de las reacciones que generan en quienes son evaluados. El impacto de la investigación reside, pues, en la posibilidad de generar un diálogo entre la información arrojada por las pruebas externas y las condiciones socio-culturales propias de cada establecimiento educativo. Adicionalmente, la participación de los docentes en proyectos de investigación es fundamental en la transformación de las prácticas educativas:

[...] es necesario reiterar la necesidad de adelantar proyectos de investigación con grupos de maestros y establecer los nexos con los proyectos de formación continua, de este modo el análisis de los resultados permite avanzar en una dimensión epistemológica y pedagógica, es decir, no se trata de los resultados por los resultados, sino de los resultados en cuanto insumo para comprender la complejidad de la escuela, y en esta perspectiva, la toma de decisiones a partir de proyectos desde y para la escuela. Se trata, en general, de insistir en la relación dialéctica: evaluación-formación y de generar un impacto social a fin de que la escuela pueda removerse continuamente. (Jurado et al., 2009, p. 273)

La transformación continua de la escuela se da gracias al planteamiento y constitución de proyectos de investigación que permitan ampliar la comprensión del fenómeno educativo; en este caso, los resultados de las pruebas ya no son tomados como el indicador de la calidad de la educación, sino como un insumo que permite dinamizar la reflexión de los maestros sobre los procesos liderados por la escuela. El análisis de los resultados, desde la perspectiva de la investigación, permite entonces que la evaluación sea formativa, pues la evaluación se realiza en función del mejoramiento de los procesos educativos.

La investigación sobre la evaluación externa permite además poner al descubierto la competencia del Estado en la prestación del servicio educativo, ya que hace posible la evaluación tanto de las políticas implementadas en el sector como de los recursos invertidos en educación. Esta evaluación es fundamental, por tanto, para tomar decisiones y reorientar la formulación de políticas que permitan cualificar la educación del país; ahí yace justamente la función política de la evaluación. La concepción de la evaluación que acabamos de exponer es una concepción alternativa de la evaluación externa, que se contrasta con la dimensión de la evaluación defendida por el Estado, y cuya utilidad la podemos sintetizar de la siguiente manera:

Saber acerca de la utilidad de la evaluación externa puede ayudar a comprender cómo esta forma parte del funcionamiento del sistema educativo –no es un agregado–, dado que nos habla de por dónde va la escuela, es decir, es una inversión en el mismo sistema si realmente cumple con sus propósitos: proporcionar información sustanciosa, como los análisis de los resultados, para la definición de políticas educativas que contribuyan a la cualificación de la educación, considerando paralelamente los factores sociopedagógicos que median en los procesos del aprendizaje escolar. El impacto de los resultados de las pruebas externas es visible cuando se propicia la reflexión crítica y rigurosa entre docentes y directivos y se promueven iniciativas innovadoras en las escuelas, pero para ello se requiere de formadores expertos que como interlocutores ayuden a fortalecer el trabajo de los maestros. (Jurado et al., 2014, p. 20)

El carácter formativo de la evaluación está entrelazado entonces a procesos de retroalimentación e investigación sobre la información que arrojan las pruebas externas. Si los resultados de las pruebas externas permiten caracterizar los aprendizajes de los estudiantes y el avance de los procesos al interior de las instituciones, la evaluación externa se convierte en un importante medio para cualificar los procesos educativos y para tomar decisiones concertadas sobre la educación del país.

No sería desacertado afirmar que retroalimentación e investigación son dos elementos fundamentales que deben hacer parte de un SNE que pretenda impactar los diferentes elementos del sistema educativo y promover la cualificación de la educación del país. Sin embargo, ambos elementos han sido descuidados en el proceso de consolidación del sistema de evaluación. Por un lado, el MEN se ha desentendido del proceso de retroalimentación:

Los ministerios de educación suelen desentenderse de la retroalimentación; la información que proveen las escuelas al participar en evaluaciones externas nunca retorna a manera de herramientas para la mejora, lo que provoca resistencia a la evaluación externa por parte de los actores involucrados. (Jurado et al., 2014, p. 18)

En efecto, la información es entregada a las instituciones educativas en un formato estadístico y cuantitativo que llega a ser poco entendible para sus destinatarios (trátense de directivos docentes, docentes, estudiantes o padres de familia), de tal manera que no se puede esperar un uso efectivo de estos datos ni un proceso de reflexión que permita comprender en qué acertamos y en qué debemos mejorar a nivel institucional. Así el MEN desatiende el proceso de retroalimentación de los resultados de las pruebas externas. Por otro lado, si el MEN promueve la investigación sobre los resultados de las pruebas externas, estas investigaciones están distanciadas de los procesos que se desarrollan en las escuelas, pues no se investiga *con* las escuelas sobre el estado de sus procesos ni se promueve la reflexión *in situ* sobre los mismos.

Si a lo anterior sumamos el distanciamiento que hay entre las pruebas externas y la evaluación que se hace al interior de las aulas, así como la poca participación de los maestros en la elaboración de pruebas y en la definición de políticas de evaluación educativas (Jurado *et al.*, 2009, p. 270), es muy razonable explicar por qué al interior de las escuelas hay una resistencia generalizada frente a la evaluación externa por parte de los maestros. En efecto, la ausencia de dispositivos de retroalimentación e investigación de los resultados, de discusión sobre la validez de las pruebas y del acompañamiento continuo del nivel central a los colegios son algunas de las razones que llevan a pensar a los docentes que la evaluación externa no aporta mucho a los procesos de las instituciones. Así se consolida el imaginario según el cual la evaluación externa tiene como función exclusiva juzgar la labor del docente a partir de pruebas estandarizadas, que desconocen la particularidad y el contexto de los procesos liderados en los establecimientos educativos.

Sin embargo, ¿qué posibles caminos hay para superar este tipo de imaginarios sobre la evaluación externa? Se requiere en principio reorientar el sentido de la evaluación, ya que la evaluación externa no es exclusivamente un dispositivo para exigir resultados a las instituciones educativas; por el contrario, es esencialmente un medio para propiciar reflexiones sobre los procesos institucionales y para tomar decisiones concertadas y dirigidas hacia la cualificación de los aprendizajes de los estudiantes. En segundo lugar, es importante generar un diálogo entre los procesos desarrollados al interior de las escuelas y la caracterización de los procesos de aprendizaje que se puede realizar a partir del análisis de los resultados de las pruebas externas, dado que este acercamiento permite comprender el estado de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En tercer lugar, es preciso vincular a docentes en ejercicio en la conceptualización y elaboración de los instrumentos de evaluación, de modo que se pueda establecer un acercamiento entre la evaluación externa y la evaluación institucional. En cuarto lugar, es necesario promover la investigación educativa sobre la evaluación, puesto que la investigación permite comprender el impacto que puede generar la evaluación externa en las escuelas y generar procesos de evaluación a la evaluación externa (metaevaluación).

Teniendo en cuenta lo anterior, en adelante se reseñaran un par de investigaciones sobre los resultados de las pruebas externas para ilustrar el impacto que puede tener la investigación en la constitución de un SNE como lo propone la ley 115 de 1994. En primer lugar, la investigación de Jurado y sus colaboradores, titulada *La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*¹², es un ejemplo claro de los alcances que puede llegar a tener, y el impacto que puede generar, un estudio dedicado a los resultados de las pruebas externas. Como tal el propósito de esta investigación se concentró en la caracterización de las diferencias que hay entre los desempeños, relativamente altos, de las escuelas urbanas en la prueba SERCE y los desempeños de las escuelas de otras comunidades (afrodescendiente o indígenas) que habitan en la zona rural, y cuyos resultados tienden a ser más bajos en esta prueba. Para desarrollar este propósito, el estudio seleccionó siete instituciones educativas de Colombia, una de Ecuador y una de Guatemala, que compartían en común haber presentado la prueba SERCE, estar ubicadas en lugares periféricos (ya fueran urbanas o rurales) y contar con población indígena o afrodescendiente. La metodología del

¹² Elaborada por el LLECE- Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación-.

estudio se apoyó en la elaboración de talleres enfocados hacia el análisis de los componentes teóricos de la prueba y de los resultados obtenidos en la misma por cada institución, así como en la discusión de la viabilidad de trabajar en el aula con rúbricas de la prueba. A medida que se llevaron a cabo los talleres en las escuelas, se logró la socialización de los resultados de la prueba SERCE obtenidos por cada escuela y el análisis de los componentes teóricos de la misma.¹³ Justamente, se analizó con los maestros los ítems, identificando los niveles de lectura y las características de los textos que sirven de base para ellos. Luego del ejercicio de análisis, los maestros avalaron la intencionalidad del proyecto de investigación y reconocieron la validez de los ítems del instrumento diseñado. Su interés estaba centrado en la expectativa por los resultados que pudieran obtener sus estudiantes, teniendo en cuenta que era una prueba cuyas preguntas habían sido aplicadas en dieciséis países.

Posterior a la socialización de los resultados de la prueba SERCE y del análisis de sus ítems con los maestros, los estudiantes de estas escuelas presentaron una prueba con 22 ítems (21 de lectura y 1 de lectura matemática), de los cuales 12 corresponden a la prueba del SERCE para grado 3°, mientras que 10 corresponde con la prueba SERCE para grado 6°. El instrumento fue aplicado así a estudiantes de grado 6° de las escuelas de Guatemala y Ecuador –en las cuales la educación primaria se extiende hasta este año- y a estudiantes de grado 5° de las escuelas de Colombia. Se buscó en la aplicación de este instrumento incentivar al estudiante para que respondiera a todas las preguntas, luego se invitó a que justificará sus respuestas en la retroalimentación de los resultados de la prueba. De este modo, se promovió desde la investigación un ejercicio de retroalimentación de los resultados que permitía identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en los procesos de comprensión de lectura, y con ello se discutieron posibles estrategias para la consolidación o el mejoramiento de estos procesos.

¹³ A propósito de los resultados, la investigación señala que los resultados de la prueba SERCE no habían llegado a las instituciones educativas para el año 2012, si bien la prueba se aplicó en el año 2006 (p. 18). Resulta paradójico entonces que el Estado promueva la participación en las pruebas externas, pero no retorne los resultados, seguidos por una retroalimentación de los mismos, a las instituciones educativas. O ¿para qué invertir una buena cantidad recursos económicos en la aplicación de estas pruebas si no son utilizadas para promover la reflexión en torno al funcionamiento del sistema educativo y para generar políticas educativas que permitan la cualificación de los aprendizajes de los estudiantes?

En general, la investigación llegó a dos conclusiones fundamentales después de la aplicación del instrumento y la retroalimentación de los resultados. En primer lugar se concluyó que “entre más lejanas estén las escuelas de los espacios urbanos menores son los aprendizajes con respecto a lo que se espera en un grado o en una edad determinada” (p. 181). La investigación corroboró que, ante la ausencia de textos escolares *auténticos* (crónicas, noticias, divulgación científica, recetas, novela, poesía, drama, cine ficticio, etc.), los procesos de lectura y de adquisición de conocimientos se tornan más lentos en las escuelas periféricas, pues se apoyan en un solo texto (por lo general la cartilla), de ahí que los procesos de lectura inferencial y crítica en estas instituciones sean exiguos. Esta conclusión es importante porque acentúa que los bajos desempeños en la prueba revelan problemas estructurales de las prácticas pedagógicas, permitiendo entender así que los bajos desempeños no se deben exclusivamente a la hipótesis del déficit de los estudiantes o a las condiciones marginales o desfavorables de los contextos escolares de los que hacen parte, sino también a la ausencia de textos que permitan el acceso a procesos de lectura complejos.

En segundo lugar, la investigación mostró que cuando hay trabajo en equipo de los docentes y la intención de reorientar las prácticas escolares hacia la metodología por proyectos, en compañía de la asesoría de investigadores, las distancias se reducen con respecto a lo que se espera como parámetro nacional. Al margen de las carencias que tenga la escuela, los docentes buscan movilizar diferentes estrategias para provocar el interés de los estudiantes por el conocimiento. Se comprobó mediante los resultados, por ejemplo, que la escuela de Arauquita presenta un desempeño superior a las demás escuelas que fueron tomadas como muestra de las investigaciones, porque su trabajo está asociado a procesos pedagógicos innovadores (trabajo por proyectos). Resulta fundamental esta conclusión porque permite observar cómo el desempeño presentado en las pruebas está asociado a procesos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones educativas. Cuando hay presencia de trabajo en equipo y procesos pedagógicos consolidados, los desempeños en las pruebas tienden a ser superiores en comparación con escuelas en las cuales los procesos pedagógicos son tradicionales y poco innovadores. Esto contradice el imaginario que se tiene según el cual el desempeño bajo en estas pruebas es causado exclusivamente por el déficit intelectual de los estudiantes.

Pues bien, para nuestros propósitos, el estudio reseñado resultó fundamental por tres razones: (i) indagó el porqué de los bajos resultados de las escuelas (ubicadas en la periferia y en condiciones desfavorables) en pruebas de lectura como la propuesta por el SERCE, permitiendo con ello la autoevaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en estas escuelas y la generación de propuestas alternativas de trabajo con los estudiantes; (ii) analizó las prácticas pedagógicas lideradas en escuelas en condiciones desfavorables que, no obstante estas condiciones, presentan mejores resultados en la prueba de lectura realizada. De esta manera se hacen públicos los impactos generados por el trabajo innovador realizado en estas escuelas y se resalta el valor de enfrentar estas condiciones de vulnerabilidad (pobreza, violencia, desplazamiento, etc.) a partir de la formación permanente de los maestros y de la labor investigativa; (iii) corroboró el valor de las pruebas externas como herramientas que permiten identificar las carencias y las dificultades presentes en las instituciones educativas, de modo que al ser identificadas, el Estado defina políticas educativas que fortalezcan la infraestructura y el capital humano de las escuelas.

En segundo lugar, el proyecto de investigación titulado *SABER 11 EN LAS INSTITUCIONES OFICIALES DE LA CALERA: UNA HIPÓTESIS SOBRE DE LOS FACTORES ASOCIADOS* de Renzo Mantilla analiza los resultados de la prueba Saber 11 obtenidos por tres instituciones del municipio de la Calera a la luz de los factores sociales que inciden en estos resultados. Este análisis conjugó así dos elementos: (i) una reflexión sobre el enfoque, el diseño y la estructura de la prueba Saber 11 y (ii) una descripción general de las tres instituciones oficiales del municipio de la Calera, descripción obtenida de los documentos institucionales y de lo observado en talleres con docentes. Lo meritorio de este análisis es la información que ofrece a las instituciones educativas y a los entes gubernamentales, porque este insumo puede jugar un papel importante en la formulación de los planes de mejoramiento institucionales y en la formulación de presupuestos y políticas educativas por parte de Estado. Adicionalmente:

Comprender y analizar la relación que establecen las comunidades educativas oficiales, urbanas y rurales, con la prueba SABER 11 es importante para ofrecer a estudiantes de zonas rurales una oportunidad de obtener resultados sobresalientes y, por consiguiente, acceder a oportunidades de formación y progreso en el camino a una sociedad con equidad. (Mantilla, 2014, p. 2)

Luego de llevar a cabo este análisis de las pruebas Saber 11 en las tres instituciones de la Calera, la investigación concluyó que, antes de atribuir la responsabilidad a unas personas (estudiantes, docentes) o entidades (ICFES, MEN) de los desempeños de las pruebas externas y las problemáticas escolares, se observa una problemática hacia la cual se enfocan las demás: “la ausencia de sistema educativo y, por consiguiente, la incomunicación o falta de cohesión entre las acciones que llevan a cabo los diferentes componentes o participantes del ámbito educativo en Colombia” (p. 125). Por más recursos económicos, tecnológicos y didácticos que haya, si el sistema educativo está lleno de fisuras, los procesos educativos no marcharán hacia la búsqueda de la calidad y de la equidad. La ausencia de un auténtico PEI en las instituciones, la falta de un proyecto educativo municipal, departamental y nacional son una muestra de que como tal no hay un sistema educativo en sentido estricto. Porque un sistema supone que sus partes o componentes estén estrechamente relacionados entre sí, pero con una educación colombiana fragmentada en la cual las partes y los componentes no se comunican entre sí y cada elemento opera independientemente sin tener en cuenta a los demás, no se puede hablar de un sistema cohesionado: “el proyecto nacional no se entronca con los proyectos educativos institucionales y éstos, a su vez, no se empoderan de los proyectos transversales de lectura” (p. 129). Ante la falta de cohesión del sistema educativo colombiano, los procesos educativos resultan fragmentados y, con ello, los resultados en las pruebas externas no son los mejores:

No es extraño entonces que los resultados de Colombia en pruebas internacionales sigan siendo poco satisfactorios. Dentro del informe presentado por la OCDE sobre la prueba PISA 2012, los estudiantes colombianos solo pudieron conseguir desempeños mejores que los de los peruanos y el país terminó penúltimo, por debajo de las otras naciones en que se aplicó la prueba y tampoco es extraño que las instituciones educativas oficiales de La Calera no consigan mejores desempeños en la prueba SABER 11, en particular su institución rural más representativa y completamente dotada con implementos de última tecnología. (p. 130).

Es importante destacar esta investigación porque permite observar cómo el análisis de los resultados de las pruebas externas, en el marco de las particularidades de las instituciones educativas, puede brindar la información necesaria para identificar los problemas que afectan el desarrollo de los procesos educativos y, con ello, las causas de los desempeños bajos presentados en la prueba Saber 11. Todo parece indicar que los resultados de las pruebas externas son señales de las potencialidades o debilidades de los procesos desarrollados en las instituciones educativas, así como indicios de los problemas macro-estructurales de la educación colombiana. La falta de

comunicación entre los entes gubernamentales y las instituciones educativas, como lo muestra el estudio, afecta notablemente el óptimo desarrollo de los procesos educativos. Los resultados de esta investigación deben llamar la atención a los diferentes actores del sector educativo frente a los retos que deben ser asumidos en la definición de políticas y estrategias de mejoramiento y cualificación de los aprendizajes.

A modo de síntesis, en este apartado se ha contrastado la concepción del sistema nacional de evaluación, dispuesto por la Ley 115, con el sistema de evaluación que se ha instaurado en la práctica en el país. Observamos que la concepción del sistema nacional de evaluación orienta la evaluación como un proceso para el mejoramiento y la cualificación de la educación del país, mientras que el sistema de evaluación promovido por el Estado resulta ser un sistema de medición de los desempeños de los estudiantes y de control de los procesos liderados por cada establecimiento educativo. Con el propósito de superar las dificultades que presenta en la actualidad el sistema nacional de evaluación, se consideró necesario reorientar el significado que se le atribuyen a las pruebas externas, puesto que no deben ser concebidas como el sistema nacional de evaluación mismo, sino como una herramienta que puede brindar señales muy oportunas sobre el estado de los procesos de los estudiantes y de la educación del país. Pero este proceso de “resignificación” de las pruebas externas debe estar acompañado de procesos de retroalimentación y de investigación sobre la información que proveen las pruebas, pues de este modo que es posible contribuir en: (i) el acercamiento entre la evaluación externa y las instituciones educativas, (ii) la evaluación de las políticas educativas y la competencia del Estado en asuntos educativos y (iii) el establecimiento de rutas posibles de cualificación de la educación del país.

1.3 *Del sistema de selección al sistema de evaluación: el caso de la prueba Saber 11.*

Las reformas educativas generadas en los inicios de la década de los años 90 transformaron el enfoque de la evaluación externa en Colombia. De un sistema de selección para el acceso a la educación superior, gestado a finales de la década de los sesenta, se pasó a un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación en los años noventa. Sin embargo, la transición de un sistema de selección a un sistema de evaluación implicó cambios en los modelos de evaluación (Restrepo, s.f, p. 161), como lo revisaremos en este apartado.

1.3.1 *El origen de los Exámenes de Estado: los exámenes de selección y de admisión a la universidad.*

La necesidad de unificar criterios frente al examen de selección de aspirantes a la educación superior, conllevó a las universidades del país y al Estado a promover en el año 1968 la creación del Sistema Nacional de Pruebas (SNP), que reemplazó al denominado Servicio de Orientación Profesional.¹⁴ Luego de su fundación, el SNP fue adscrito al Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), entidad creada a finales del mismo año. De este modo, el ICFES, a través del SNP, asumió la responsabilidad de la elaboración de pruebas masivas estandarizadas para el ingreso a la educación superior, pruebas que, en adelante, se denominaron *Exámenes de Estado* o *Exámenes Icfes*. El Examen de Estado evaluaba en aquel entonces aptitudes (numérica, verbal, razonamiento abstracto y relaciones espaciales) y conocimientos (lenguaje, matemáticas, ciencias, sociales e idiomas). En sus inicios su presentación no era un requisito obligatorio para el ingreso a las instituciones de educación superior, porque eran precisamente las universidades quienes decidían si hacían uso de este instrumento o no. Así el objetivo central del ICFES en sus comienzos era apoyar a las universidades en los procesos de admisión de los estudiantes, no evaluar la *calidad* de la educación del país, como se plantea en la actualidad. En este sentido, el propósito de las pruebas externas estuvo orientado en sus comienzos a la selección y admisión de estudiantes a la educación superior.

¹⁴ La fundación del Sistema Nacional de Pruebas fue producto de los seminarios de admisión universitaria organizados por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y el Fondo Universitario Nacional (FUN) – fusionados en aquel entonces-. Estos seminarios giraron, como lo indica su nombre, en torno a la discusión sobre los procesos de admisión de los estudiantes y al tipo de pruebas de selección para tal fin. Fue de allí que surgió la idea de crear el SNP que se materializaría en el año 1968. (Cf. Torres *et al.*, 2008; ICFES, 2004)

En el año 1980 se publica el decreto 2343 que establece la presentación de la prueba ICFES como un requisito *obligatorio* para el ingreso a cualquier programa de educación superior. Como ya se mencionó, el diseño de esta prueba es responsabilidad del Servicio Nacional de Pruebas (SNP), y su aplicación tiene como propósito esencial: “comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiran a ingresar a las instituciones del sistema de educación superior” (Art. 1. Decreto 2343 de 1980). En general, la estructura de la prueba continuó evaluando aptitudes y conocimientos, si bien se adicionó un componente electivo en el examen (ICFES, 2004, p. 11). Sin embargo, el artículo 4 de este decreto también establece que el Icfes deberá reportar al MEN el listado de colegios cuyos desempeños en el examen hayan sido inferiores al puntaje mínimo ponderado “que el mencionado Instituto haya señalado con base en los exámenes de estado, con el fin de suministrarle al Gobierno los elementos de juicio para que adopte los correctivos que considere pertinentes” (Art 4. Decreto 2343 de 1980). En este sentido, aunque no fuera el propósito principal en sus comienzos, los resultados de la prueba empezaron a ser usados para evaluar la calidad de la educación impartida por los diferentes establecimientos educativos, al menos en el sentido de tomar medidas correctivas con las instituciones que presentaran bajos desempeños. De este modo se inicia, según el ICFES (2014), una aproximación a la calidad de la educación a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de Estado.¹⁵

Hacia el año 1994, las pruebas de Estado estaban constituidas por ocho pruebas comunes: dos de aptitudes (verbal y matemática) y seis de conocimientos (biología, física, química, sociales –que incluía geografía, historia y filosofía-, español y literatura, y matemáticas); y una prueba electiva, seleccionada por el estudiante entre 16 opciones que tenía, y que incluía 3 pruebas de aptitudes y 13 pruebas de conocimientos relacionados con énfasis o especialidades (por ejemplo: idiomas, contabilidad, electricidad, etc.) (ICFES, 2004, p. 11).

Siguiendo el análisis del profesor Gabriel Restrepo (s.f), nos interesa destacar las siguientes consecuencias de la creación de los exámenes de Estado:

¹⁵ Además de la prueba de Estado, el SNP elaboró -desde la década de los 70- pruebas para la selección de docentes y la validación del bachillerato, entre otras (Rocha *et al.*, s.f, p. 5), constituyéndose así paulatinamente un sistema de evaluación que no se restringe exclusivamente a la evaluación de los estudiantes.

- (i) El uso de sus resultados como criterio de selección para el ingreso a la educación superior, pues las universidades apoyan en gran medida sus procesos de admisión en los resultados de los exámenes de Estado.
- (ii) La incidencia directa de los exámenes en las familias, los estudiantes y los docentes. En efecto, los establecimientos educativos se esfuerzan por obtener buenos desempeños en estas pruebas, pues de sus resultados depende su prestigio y el costo de su matrícula. Los docentes se esfuerzan porque sus estudiantes alcancen desempeños altos. Los padres de familia de estratos medios o altos tienen en cuenta los puntajes a la hora de elegir el colegio de sus hijos. Y los estudiantes son conscientes de que su oportunidad de ingreso a una buena universidad (pública o privada) depende de los resultados en estos exámenes.¹⁶
- (iii) El uso de los resultados de los exámenes como fuente de *información indirecta* sobre la *calidad* de la educación del país: “*Los exámenes de estado han sido la más antigua y, hasta 1991, casi la única fuente de información, aunque indirecta, sobre la calidad de la educación, exceptuados los estudios etnográficos y los indicadores de matrícula, retención y repitencia*”. (p. 167 y 168)

Como se puede observar, el propósito de los exámenes de Estado fue, durante mucho tiempo, la selección de estudiantes, por ello se habla de un sistema de *selección* y no de un sistema de evaluación durante esta época. Sin embargo, los exámenes de Estado fueron -hasta la década de los noventa- una fuente de información indirecta sobre la *calidad* de la educación del país.

1.3.2 Diferencias entre el sistema de selección y el sistema de evaluación.

Ahora bien, ¿qué elementos influyeron en la transición de un sistema de selección a un sistema de evaluación? Sin ánimo de hacer una revisión y una exposición detalladas al respecto, es importante señalar que las discusiones iniciadas en la década de los ochenta en el país

¹⁶ No obstante, como lo señala el profesor Restrepo, la presión por los resultados individuales e institucionales ha llevado a los colegios a destinar mucho tiempo a la preparación del examen; hasta tal punto que algunos colegios llegan incluso a expulsar a los estudiantes que puedan perjudicar el promedio institucional. En este caso, como ya lo sugerimos en apartados anteriores, los resultados se convierten en la finalidad de los procesos educativos de varias instituciones educativas del país. También la valoración de los exámenes ha llevado a la creación de instituciones de educación no formal (Pre-Icfes) que prometen la preparar con éxito de quienes van presentar el examen.

repercutieron en las reformas al sistema educativo colombiano implementadas durante el desarrollo de la década de los años noventa. Si tenemos en cuenta, por ejemplo, que la ampliación de la cobertura había remediado en buena medida los problemas de acceso a la educación y que se habían implementado programas remediales para solucionar los problemas de repitencia y retención (como el sistema de aulas remediales), es comprensible que la discusión en el terreno de la educación estuviera centrada desde la década de los ochenta en el problema de la *calidad* de los procesos educativos (Martínez *et al.*, 2003, p. 196). Como ya fue señalado en la primera sección de este capítulo, la prioridad de los organismos de cooperación y financiación internacional era promover acciones que permitieran el mejoramiento de la calidad de la educación, pues era la educación el eje sobre el cual las naciones de la región latinoamericana lograrían ingresar en la senda del desarrollo económico con equidad social. De ahí que estos organismos impulsaron reformas educativas en los países latinoamericanos, que influyeron notablemente en las transformaciones educativas de nuestro país. Pero el *mejoramiento cualitativo* de la educación no era solamente la prioridad de los organismos internacionales, tanto los gobiernos como los académicos, e incluso las organizaciones de docentes y las comunidades beneficiarias, estaban de acuerdo con la necesidad de mejorar la *calidad* de la educación:

La calidad de la educación ha sido el tema central de conferencias mundiales, reuniones de ministros, proyectos multinacionales, planes sectoriales de gobierno y hasta bandera de organizaciones docentes y movimientos sociales. A pesar de la diferencias de enfoques y concepciones sobre el carácter de las reformas educativas de la última década, el tema de la calidad parece ser el gran acuerdo, el gran consenso de todos los actores del escenario educativo mundial. Y fue justamente bajo la consigna de mejoramiento de la calidad de la educación que la nueva estrategia, diseñada a comienzos de los años noventa, se extendió por toda América Latina. (p. 197)

Aunque haya un acuerdo sobre el mejoramiento de la calidad de la educación, esto no implica que el significado de la palabra *calidad* sea claro. Probablemente no hay consenso sobre el significado del término. Pero lo que sí parece estar claro es que el debate sobre la calidad de la educación sirvió de trasfondo para que el sistema educativo colombiano cambiara

sustancialmente durante la década de los noventa, pues las principales reformas educativas se han inscrito bajo la consigna de la cualificación de la educación del país¹⁷:

Si se observa el desarrollo de la política educativa nacional en los últimos diez años, puede percibirse cómo en su esfuerzo por abordar el problema de la calidad, se han introducido cambios en las concepciones que se tenían sobre los contenidos curriculares, sobre la evaluación a varios niveles y en última instancia sobre lo que deben agenciar y potenciar las prácticas pedagógicas y escolares. (Torrado, 2003, p. 33)

La necesidad de enfrentar el problema de la calidad conllevó entonces a la transformación de las concepciones de la educación, la pedagogía, el currículo y la evaluación. Pero quizás fue la evaluación el elemento del sistema educativo que más importancia recobró durante la década de los noventa. Si el esfuerzo de las políticas educativas estaba concentrado en abordar el problema de la *calidad*, la evaluación era el elemento que permitía identificar las fallas y los aciertos de la educación del país, ya que permitía “medir” la calidad de la educación; asunto indispensable sin duda para plantear posibles rutas de cualificación del sistema educativo. Por tal motivo, la evaluación se convirtió en el fundamento de las políticas de mejoramiento cualitativo de la educación durante la década de los noventa.

En este contexto, se originó el programa SABER con el propósito de evaluar la calidad de la educación del país.¹⁸ En efecto, hacia 1991, el MEN solicitó al ICFES la fundamentación de un proyecto para la constitución de un Sistema Nacional de Evaluación, la definición de un enfoque de evaluación y la construcción de unas pruebas en lenguaje y matemáticas. Hecha esta solicitud, el ICFES contrató especialistas en las áreas de matemáticas y lenguaje y constituyó grupos de trabajo en los cuales participaron docentes de primaria destacados por sus innovaciones en el aula. Con el apoyo de expertos en diseño de pruebas del ICFES, estos grupos construyeron los primeros instrumentos. En el transcurso de este año, el SNE realizó la primera aplicación de

¹⁷ Es importante, no obstante, precisar que el proceso de transformación de la educación en Colombia no fue el resultado de un proceso único y totalmente consistente -aun cuando haya un acuerdo entre los diferentes sectores de la sociedad civil sobre la importancia de mejorar la calidad de la educación-. Por el contrario, este proceso fue el resultado de la convergencia entre diversas dinámicas y propuestas educativas, promovidas por el Movimiento Pedagógico, las asociaciones de maestros, el Estado o los organismos de financiación y cooperación internacional.

¹⁸ En este sentido, es necesario aclarar que el esfuerzo por constituir un sistema nacional de evaluación se dio con anterioridad a la formulación de la Ley 115. Fue precisamente hacia 1989 que el MEN propuso fundar la División de Control de la Calidad de la Educación. Al interior de esta División, se sustentó la necesidad de fundar un sistema nacional de evaluación, que sería legitimado luego en la Ley General de Educación (Ley 115) (Jurado *et al.*, 2009, p. 216).

estas pruebas a estudiantes del grado 3° y 5°, en 13 departamentos del país y con una muestra de 15.000 estudiantes (Jurado *et al.*, 2009, p. 216).¹⁹

El enfoque de evaluación asumido en estas pruebas estuvo enriquecido por las discusiones que se dieron al interior de los grupos de trabajo. En estas discusiones se cuestionaba, por ejemplo, el significado de términos como “evaluación” y “calidad”, y se abordaba la pregunta por la finalidad de la evaluación en forma de test a los niños de tercero y quinto de primaria. De ahí que se insinuara desde el principio la importancia de considerar la elaboración de pruebas abiertas, en donde se privilegiaba la producción textual. Sin embargo, esta propuesta de evaluación enfrentó el reparo de una comisión del Banco Mundial, según el cual “no había una clara delimitación de los <<niveles de logro>>, que posibilitara un movimiento de escalas estadísticas adecuadas –leer de manera adecuada los resultados- ni confiabilidad en la evaluación misma” (Jurado, 2003, p. 55). El grupo de trabajo, no obstante, insistió y trazó como reto, para el caso de lenguaje, el diseño de pruebas que hicieran el acento en la comprensión de textos (desde un test) y la producción escrita (a partir del desarrollo de un tema). Es importante destacar que la lectura y la escritura eran concebidas, en esta perspectiva, como *procesos* que van de lo elemental a lo más complejo, de modo que se definían unos “niveles de logro” que permiten caracterizar el desempeño de los estudiantes. Por otra parte, el grupo de matemáticas promovió una propuesta de evaluación en forma de test, y con producción escrita, que enfatizaba el análisis y la solución de problemas.

Así el enfoque de evaluación de las pruebas SABER buscaba trascender el modelo de evaluación que privilegiaba la memorización de definiciones gramaticales y la realización de operaciones básicas de la aritmética. No interesaba entonces que el estudiante memorizara información o contenidos propios de lenguaje o matemáticas, por el contrario, interesaba aquello que el estudiante estaba en condiciones de hacer con el saber que aprendió en la escuela (Jurado *et al.*, 2009, p. 218). Ya puede advertirse que este enfoque de evaluación no es otro que el denominado

¹⁹ Entre los años 1991 y 1997, el Sistema Nacional de Evaluación desarrolló y aplicó pruebas en Lenguaje y Matemáticas en los grados 3°, 5°, 7° y 9°, seleccionando para ello muestras de estudiantes de diferentes regiones del país. Sin embargo, como lo señala Jurado (2003), los criterios de selección de la población no fueron explícitos y los resultados no impactaron en las instituciones educativas: “El análisis de los resultados fue simplemente una formalidad” (56). A partir del año 2002 la aplicación fue censal, pues, a diferencia de la evaluación muestral, este tipo de evaluación permitía que cada institución recibiera un informe sobre el *saber* y el *saber hacer* de sus estudiantes en matemáticas, lenguaje, ciencias y competencias ciudadanas.

enfoque de evaluación por competencias. De hecho, se considera que el concepto de “competencias” fue incorporado plenamente al discurso educativo precisamente durante la discusión sobre el enfoque de evaluación que asumiría el SNE:

La plena incorporación del concepto de competencias se aviene a un cambio en el enfoque de la evaluación que, antes de ello, privilegiaba la medición de conocimientos o de contenidos aprendidos en la forma de una memoria autoritaria o heterónoma, tal como lo venía haciendo en el examen del Icfes desde 1968 y como convenía a una escuela tradicional que suponía una verdad, de una vez y para siempre, de la cual el maestro era una especie de portero o guardián. (Restrepo et al., 2003, p. 21)

En esta perspectiva, el sistema nacional de evaluación acogió un enfoque de evaluación por competencias, en contraposición con el enfoque de evaluación que medía conocimientos y contenidos aprendidos de manera memorística. Esto constituye una diferencia importante entre los Exámenes de Estado y las pruebas Saber, porque mientras los primeros evaluaban aptitudes y contenidos del saber - requeridos para el ingreso a la universidad-, los segundos evaluaban el uso que un estudiante podía hacer del saber aprendido en la escuela en situaciones específicas y de acuerdo con unas necesidades y exigencias concretas (Torrado, 2000, p. 36).

Adicionalmente, los Exámenes de Estado evalúan con referencia a la *norma*, pues los resultados obtenidos por los estudiantes son comparados entre sí con el propósito de clasificar o seleccionar “a los mejores”: “[...] los resultados son interpretados realizando comparaciones sobre el rendimiento de cada estudiante respecto a los demás estudiantes del grupo”. (Jurado et al., 2009, p.36). Por el contrario, las pruebas Saber evalúan con referencia al *criterio*, pues los resultados son comparados según un determinado criterio: aquello que se considera que un estudiante debe *saber hacer*, esto es, el dominio esperable (p. 36). Se pretende con ello establecer qué ha aprendido un estudiante, es decir, qué tanto alcanza o no el dominio esperado, sin el objetivo de comparar sus resultados con el resto de los estudiantes (p. 37). Por tal motivo, la elaboración de las pruebas Saber demandaron la definición de los *niveles de logro* de los aprendizajes de los estudiantes en lenguaje y matemáticas. Sólo de este modo sería posible identificar qué tanto había alcanzado un estudiante: su nivel de logro cognitivo.

Especialistas en el tema sostienen que esta definición del enfoque de evaluación de las pruebas Saber constituyó la transición a los exámenes por competencias y la introducción de la terminología de logros e indicadores de logros en la Ley 115:

En particular, según una atinada observación de la Dra. Blanca Felisa Alarcón, ya a comienzos de los años 90 el Ministerio de Educación inició el programa SABER y encargó al ICFES la elaboración de unas pruebas de evaluación de la calidad de la educación, para las cuales por primera vez se fijaron niveles de logro para los alumnos de básica primaria. Esas pruebas representan tanto la transición a los exámenes actuales por competencias como la introducción de la terminología de logros e indicadores de logros en la Ley 115 de 1994 por sugerencia de la Dra. Margarita Peña Borrero, entonces directora general de capacitación, currículo y medios y ahora viceministra de educación. (Vasco, 2002, p. 3)

Es en este sentido, pues, que las discusiones sobre la evaluación de la calidad contribuyeron, en buena medida, a las transformaciones realizadas al sistema educativo colombiano: la constitución del SNE, la formulación de los indicadores de logro por áreas y grados (Resolución 2343 de 1996), la definición de los lineamientos curriculares en el año 1998, y la reestructuración de los exámenes de Estado en el año 2000, son algunas de las reformas promovidas en virtud de la discusión sobre la evaluación a finales de los ochenta y comienzos de los noventa.

Otra diferencia importante entre los exámenes de Estado y las pruebas Saber está relacionada con la divulgación de los resultados obtenidos por los estudiantes:

Uno tiene una retroalimentación escasa porque su fuente de información, aunque sea universal (el conjunto de estudiantes de 11 grado), es única (los estudiantes), otro la aumenta por multiplicar los evaluadores (autoevaluación y evaluación externa), las fuentes, los métodos de indagación (cuantitativos y cualitativos) y los usuarios (padres de familia, autoridades locales, maestros, investigadores). (Restrepo, s.f, p. 171)

Las pruebas Saber hacen énfasis entonces en la divulgación de los resultados, pues esta información es concebida como un insumo importante para el mejoramiento de los procesos educativos, mientras que los resultados de los exámenes de Estado son utilizados principalmente para la selección de aspirantes a la educación superior. Con respecto a la información arrojada por las pruebas Saber, es importante destacar el estudio de factores asociados que acompaña el análisis de los resultados, porque se considera importante analizar los resultados de las pruebas a la luz de una serie de variables que pueden ser determinantes en los desempeños obtenidos por los estudiantes. Así se destacan, por ejemplo, las condiciones socio-económicas de las familias

de los estudiantes, la dotación de recursos y la infraestructura de los establecimientos educativos, la formación de los docentes, la duración de la jornada académica y la gestión escolar como factores que son determinantes en los resultados alcanzados por los estudiantes del país. Se espera que este análisis de los resultados permita comprender el estado de la educación colombiana y conduzca a la formulación de políticas que contribuyan al mejoramiento de la calidad.

Pues bien, hemos recurrido a estas diferencias entre las pruebas de Estado y las pruebas Saber para ilustrar las diferencias entre un sistema de selección y un sistema nacional de evaluación. Sin embargo, en la historia de la evaluación externa en Colombia parece haber cierta continuidad entre ambos sistemas, aun cuando “este paso de un sistema de selección a otro de evaluación es complejo, porque se trata de sistemas que responden idealmente a lógicas diferentes [...]” (Restrepo, s.f, p. 170). En adelante intentaremos rastrear el tránsito del sistema de selección al sistema de evaluación siguiendo la evolución del examen de Estado de la educación media.

1.3.3 La evolución del Examen de Estado de la Educación Media: La adopción del enfoque de evaluación por competencias y la alineación de la prueba Saber 11.

Con el transcurrir de la década de los años noventa (hacia el año 1995), se generó un proceso de reestructuración de los exámenes de Estado, cuyo propósito era responder a los cambios que se habían introducido en el escenario educativo colombiano en los años 90. En especial el enfoque de evaluación por competencias promovido por el programa SABER y la formulación de los *Lineamientos Curriculares* influyeron en la reestructuración del examen que se materializaría en el año 2000:

La reforma principal que se le ha hecho al examen del ICFES tuvo lugar en el año 2000. Hasta entonces el examen se concentraba en la evaluación de conocimientos y aptitudes, y a partir de ese año se orientó hacia la evaluación de competencias directamente ligadas a resultados educativos y a logros verificables —en consonancia con lo que habían establecido los Lineamientos. La adopción de ese enfoque fue posible, fundamentalmente, gracias a las incursiones que había realizado el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES en la evaluación de resultados de la educación básica durante los años noventa. Fue en la construcción de las primeras versiones de las pruebas SABER que se exploraron las prácticas de evaluación educativa de su momento en el mundo entero y que se decidió adoptar la más novedosa de ellas: la evaluación de competencias. (ICFES, 2013, p. 15)

En el año 2000 el Examen de Estado asume el enfoque de evaluación por competencias, abandonando así el enfoque de evaluación de contenidos que lo había caracterizado desde sus inicios. De ahí en adelante, el examen se orientó hacia la evaluación de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, y su estructura se configuró teniendo en cuenta las áreas curriculares de la educación media establecidas por los *Lineamientos Curriculares*: Lenguaje, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Filosofía, e Idiomas (Inglés, Francés o Alemán). Estas áreas constituyen el denominado *núcleo común* del examen. Simultáneamente, el examen cuenta con un *componente flexible* que está constituido por pruebas de *profundización e interdisciplinarias*. Según esta reforma, ya no se evaluaría contenidos en cada una de estas áreas, como sucedía antes, se evaluaría más bien el nivel de competencias interpretativa, argumentativa y propositiva de cada estudiante.²⁰

Esta reforma al examen implicó además algunos cambios en sus objetivos. Entre los objetivos del nuevo examen están:

[...] servir como criterio para el ingreso a la educación superior; proporcionar información a las instituciones de educación básica y media (para mejoramiento), y al estudiante (para su opción profesional); servir como criterio para otorgar beneficios educativos (establecidos por la ley); y contribuir al desarrollo de estudios culturales, sociales y educativos. Este último punto es novedoso en términos de objetivo, en tanto el examen se incorpora en la línea de “evaluación de la calidad” (ICFES, 2004, p. 12)

Los objetivos del Examen de Estado, por tanto, no están dirigidos exclusivamente a la selección de estudiantes para el ingreso a la educación superior, pues el examen constituye también una fuente de información “importante” sobre la calidad de la educación del país. En este sentido, el examen se plantea como uno de sus objetivos “evaluar la calidad de los procesos educativos”, incorporándose de esta manera en la perspectiva de la evaluación de la calidad asumida por el SNE. A partir de esta reestructuración del Examen de Estado es posible comprender entonces cómo se dio el tránsito del sistema de selección al sistema de evaluación en nuestro país, en tanto que el primer sistema fue incorporado al segundo.

²⁰ Sin embargo, es posible preguntarse si hay efectivamente una evaluación de competencias en cada una de las áreas o si persiste la idea de evaluar contenidos o conocimientos memorísticos después de la reforma del 2000. Si bien excede los propósitos de este capítulo dar cuenta de este interrogante, en el próximo capítulo enfocaremos nuestra atención en la prueba de filosofía y analizaremos si era o no una prueba de competencias.

Pero la reforma realizada en el año 2000 no fue la única reforma al examen de Estado de la educación media. Hacia el año 2003 y 2004, se publican los estándares básicos de competencias para la educación básica y media en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, competencias ciudadanas y competencias en lenguas extranjeras, lo cual implicó que las pruebas se ajustaran para responder a estos requerimientos.²¹ Sin embargo, como sostiene el ICFES (2013), estos ajustes no fueron sustanciales, pues los estándares son referentes acerca de las competencias básicas que deben alcanzar todos los estudiantes del país, y, dado que el examen ya estaba orientado hacia la evaluación de competencias, los ajustes hechos fueron menores (p. 16). Asimismo, entre los años 2005 y 2007, fueron introducidos en la prueba ICFES los siguientes cambios:

- ✓ Se redujo la aplicación del examen a dos sesiones en un solo día (2005).²²
- ✓ Se redujo el número de preguntas de las pruebas, pasando de 35 a 24 preguntas. (2005)
- ✓ Se fusionaron las pruebas de Historia y de Geografía a una prueba de Ciencias Sociales (2006)
- ✓ Se alineo la prueba de inglés al Marco Común Europeo (2007)

La estructura del examen quedó establecida como sigue:

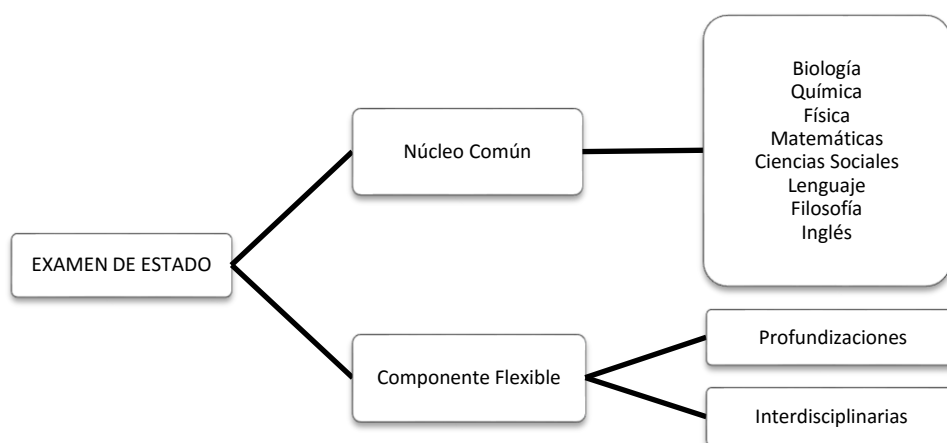


Figura 1: Estructura del Examen de Estado año 2007. Fuente: ICFES, 2008, p. 15.

²¹ Los estándares son *criterios* que permiten “juzgar si un estudiante, una institución, o el sistema educativo en su totalidad cumplen con unas expectativas comunes de calidad”. (Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>).

²² Antes el examen se aplicaba en tres sesiones durante dos días (sábado y domingo).

Esta estructura del examen se mantuvo desde el año 2007 hasta el primer semestre del año 2014. Sin embargo, es necesario preguntarse si estas reformas al Examen de Estado permitieron la consolidación del sistema nacional de evaluación. Esta pregunta cobra sentido porque la adopción del enfoque de evaluación por competencias, en el caso de la prueba Saber 11, no implica que las pruebas Saber se configuren como un conjunto de evaluaciones consistentes y coherentes entre sí, y este es un primer requisito, entre otros, para que haya *sistema de evaluación*. Tal y como se puede observar en la reciente historia de la evaluación externa en el país, no hubo una integración efectiva entre las pruebas Saber (3, 5 y 9) y la prueba Saber 11. Su estructura, por ejemplo, era distinta: las pruebas Saber de 3, 5 y 9 se concentran en evaluar competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas, en cambio la prueba Saber 11 estaba estructurada en asignaturas y contaba con un componente flexible; las pruebas Saber incluyen cuestionarios de factores asociados, la prueba Saber 11 no incluyen este tipo de cuestionarios; la presentación de la prueba Saber 11 era anual, mientras la presentación de las pruebas Saber se daba cada tres años. Quizás haya más diferencias entre ambos exámenes de las que hemos mencionado, pero lo cierto es que esta desarticulación entre las pruebas externas nacionales conllevó al MEN y al ICFES a liderar, desde el año 2009, un proceso de reestructuración del conjunto de pruebas Saber que permitiría la consolidación del sistema nacional de evaluación.

Este proceso inició con la renovación de la legislación sobre evaluación externa.²³ En el año 2009 se publica la *Ley 1324* de 13 de Julio de 2009 que establece: “parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES” (*Ley 1324*, 2009). En lo fundamental, la ley prescribe:

- la definición de evaluación externa (Art. 2).
- los principios de la evaluación externa (Art 1 y 3).

²³ En Abril del año 2009 se publica el Decreto 1290 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en la educación básica y secundaria. En el primer artículo se establece que la evaluación externa nacional, realizada por el MEN y el ICFES, tiene como propósito monitorear la calidad de la educación ofrecida por los establecimientos educativos del país (Decreto 1290 Art. 1.). Luego, con la ley 1324 de 2009, se reglamenta la evaluación externa y los principios que la rigen; en el año 2010 se publica el decreto 869 de 2010, que reglamenta el examen estatal de la educación media Saber 11. Estos cambios en la legislación son el trasfondo sobre el cual se han justificado las modificaciones actuales a las pruebas Saber.

- la responsabilidad del Estado en el mejoramiento de la calidad de la educación (Art. 3).
- los criterios de publicidad y reserva de los resultados (Art. 4).
- las sanciones establecidas por el mal uso de las evaluaciones, el fraude, la copia o la suplantación (Art. 6 y 9).
- los tipos de exámenes de Estado. (Art. 7)
- los procedimientos para organizar las pruebas de Estado. (Art. 8)
- la reasignación de algunas funciones del ICFES al MEN (Art. 10).
- la reestructuración del ICFES (Art. 12).

Por el momento, nos centraremos en dos artículos. El primero de ellos es el artículo 7 que determina los tipos de Exámenes de Estado que hay en nuestro país:

Serán "Exámenes de Estado" los siguientes:

a) Exámenes para evaluar oficialmente la educación formal impartida a quienes terminan el nivel de educación media; o a quienes deseen acreditar que han obtenido los conocimientos y competencias esperados de quienes terminaron dicho nivel.

b) Exámenes para evaluar oficialmente la educación formal impartida a quienes terminan los programas de pregrado en las instituciones de educación superior. (Art. 7)

De este modo se definen como exámenes de Estado las evaluaciones Saber 11 y Saber Pro²⁴, y se establece la obligatoriedad de ambos exámenes para quien desee acreditar sus estudios de educación media o de educación superior. Estas disposiciones no son novedosas para el caso del Saber 11, pues, como ya se mencionó, su obligatoriedad se estableció en el año 1980; pero en el caso del Saber Pro, su obligatoriedad sí fue reglamentada por primera vez a través de esta ley. Adicionalmente, este artículo establece que la estructura de los exámenes debe mantenerse por periodos no menores a 12 años, y determina que, a partir de los resultados de estos exámenes, el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales *deben* establecer bancos de proyectos de *mejoramiento* de la calidad de la educación. El Ministerio está además en la obligación de implementar planes de mejoramiento en aquellas instituciones de educación media que han obtenido resultados por debajo de la media nacional, planes que serán coordinados por la secretarías de educación territoriales (Art. 7).

²⁴ Aunque no se haya retomado el caso del Examen de Estado de la educación superior (llamado ahora Saber Pro), es importante señalar que este examen también sufrió una serie de modificaciones en los últimos años. Su historia se remonta al año 2003 cuando se le denominó Exámenes de la Calidad de la Educación Superior (ECAES). Esta prueba era aplicada a quienes terminaban sus estudios de pregrado.

Por otra parte, en el artículo 12, se reestructura el ICFES:

Transfórmese el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, ICFES, en una Empresa estatal de carácter social del sector Educación Nacional, entidad pública descentralizada del orden nacional, de naturaleza especial, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio, vinculada al Ministerio de Educación Nacional. (Art. 12)

Desde entonces el ICFES se transformó en una empresa social del Estado. El ICFES es una entidad pública y descentralizada –vinculada al MEN- especializada en la evaluación de la educación en todos sus niveles. Por ello recibió el nombre de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación que mantiene en la actualidad. En este artículo también se reglamentan los propósitos, el régimen laboral, el régimen jurídico, las fuentes de financiación, la organización y las funciones del ICFES. Sobre las funciones del ICFES es interesante destacar que no se reducen al diseño, a la elaboración y a la aplicación de las pruebas, como tampoco se reducen al procesamiento de la información que arrojan los resultados obtenidos en estas evaluaciones. Por el contrario, se establecen otras funciones que están relacionadas con la realización de estudios o investigaciones en el campo de la evaluación de la calidad de la educación, con la difusión de los resultados de los análisis o investigaciones realizadas y con la participación “en el diseño, implementación y orientación del sistema de evaluación de la calidad de la educación en sus distintos niveles”. (Art. 12)

En consonancia con esta legislación, el ICFES ha liderado un proceso de reestructuración de las pruebas Saber con el propósito de consolidar el sistema nacional de la evaluación:

La Ley 1324 le confiere al Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (ICFES) la misión de evaluar, mediante exámenes externos estandarizados, la formación que se ofrece en el servicio educativo en los distintos niveles. También establece que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define lo que debe evaluarse en estos exámenes.

Por su parte, en el Plan Decenal 2006-2016 se propuso “organizar, implementar y consolidar un sistema de seguimiento y evaluación del sector educativo, que dé cuenta de los logros y dificultades de los estudiantes, su acceso, cobertura y permanencia en el sistema y la eficiencia de los entes responsables de la prestación y la calidad del servicio”.

Para cumplir con lo anterior, el ICFES ha avanzado en la alineación del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE), a través de la reestructuración de los exámenes: en 2009 con un nuevo diseño de SABER 3°, 5° y 9°; en 2010 con el rediseño de SABER PRO; en 2014 con los cambios en SABER 11°. La alineación posibilita la comparación de los resultados en distintos niveles educativos, ya que los diferentes exámenes evalúan unas mismas

competencias en algunas de las áreas que los conforman, a saber, las competencias genéricas. (ICFES, 2014, p. 7)

En virtud de las disposiciones establecidas por la *Ley 1324* y el *Plan Decenal 2006-2016*, el ICFES ha asumido como tarea fundamental la consolidación del SNE en los últimos años. La condición requerida para esta consolidación parece ser la reestructuración de las pruebas, pues se requiere de una articulación entre ellas que permita comparar los desempeños obtenidos en distintos niveles educativos. Todo parece indicar que, lograda esta reestructuración de las pruebas, se logra consolidar el sistema nacional de evaluación. En los documentos que se plantea esta propuesta (ICFES, 2013; ICFES, 2014), se recurre al término “alineación” para describir justamente el proceso de modificación de las pruebas Saber, que tiene como propósito que los resultados arrojados por estas pruebas sean comparables entre sí.

Pero, ¿cómo se puede llevar a cabo esta *alineación*? La alineación es posible en la medida que los diferentes exámenes evalúen una serie de competencias genéricas (i.e. competencias básicas) en diferentes grados de desarrollo. Si tenemos en cuenta que la educación está orientada hacia el desarrollo de competencias (entre las cuales se destacan las competencias genéricas) en todos los niveles de formación, el sistema de pruebas Saber debe estar orientado hacia la evaluación de competencias genéricas: “Las competencias genéricas constituyen entonces un eje no solo de la totalidad del sistema educativo sino también de la evaluación de los diferentes niveles de ese sistema” (ICFES, 2013, p. 22).

Pues bien, con la reestructuración hecha a las pruebas Saber 3, 5 y 9 (2009) y las modificaciones realizadas a la prueba Saber Pro (2010), se logró que estos exámenes estuvieran estructurados siguiendo el eje de la evaluación de competencias genéricas, razón por la cual, según el ICFES, se encuentran “alineados”: “las pruebas de evaluación de competencias genéricas de SABER PRO representan los eslabones finales de unas series de pruebas que se aplican desde la educación básica” (p. 22). Así, por ejemplo, el examen Saber Pro contiene una prueba de *Lectura Crítica* que está alineada con las pruebas de Lenguaje presentes en Saber 3, 5 y 9, ya que las competencias propias de la lectura crítica suponen que se hayan desarrollado en un nivel complejo las competencias evaluadas en las pruebas de lenguaje de 3, 5 y 9. Lo mismo sucede con los casos de las pruebas de matemáticas y competencias ciudadanas. Sin embargo, que las pruebas estén alineadas no significa que sean iguales, que estén alineados significa más bien que

están *articulados* en virtud de que evalúan las mismas competencias en diferentes grados de desarrollo. Además que haya alineación entre el Saber Pro y las demás pruebas de la educación básica, no implica que todas las pruebas Saber evalúen todas las competencias genéricas. Sólo están “alineadas aquellas pruebas de los diferentes exámenes que evalúan las mismas competencias genéricas” (p. 23). Así hay alineación entre la prueba de lenguaje del Saber 5 y la prueba de lectura crítica de Saber Pro, pero no por ello hay alineación entre ambos exámenes con respecto a la prueba de inglés, por la sencilla razón de que en Saber 5 no se evalúa inglés. Finalmente, se insiste en que, si bien el eje articulador de la formación en la educación básica y media son las competencias genéricas, esto no significa que esta educación se limite a este tipo de competencias, pues también se establecen en estos niveles los cimientos de las competencias “no genéricas”.

Sin embargo, aun cuando el examen Saber 11 evalúe competencias, su estructura no está diseñada siguiendo este eje articulador. Además este examen no evalúa todas las competencias genéricas establecidas por los estándares; por ejemplo, no se evalúan las Competencias Ciudadanas, tampoco se evalúa el componente de Ciencia y Tecnología y Sociedad que hace parte de las competencias de ciencias (p. 23). Por tal razón, se hace necesario *alinear* la prueba Saber 11 a los demás exámenes y, con ello, lograr consolidar el SNE:

Consolidar el SNEE se traduce en conseguir la alineación de todos los exámenes que lo conforman. En el momento presente, dicha consolidación requiere la alineación de SABER 11° con SABER 3°, SABER 5°, SABER 9° y SABER PRO. Gracias a esa alineación, se pasaría de tener un sistema con mediciones aisladas para la educación media a tener uno que haga un seguimiento sistemático de los resultados de la educación a través de los diferentes niveles.

Las ventajas de realizar esta alineación son las siguientes:

- *Sería posible evaluar, para las competencias genéricas que corresponda, el grado de desarrollo en cada uno de los niveles de la formación —en particular en el nivel de educación media.*
- *Sería posible establecer, con un alto grado de confiabilidad, el valor agregado de un nivel de formación con respecto al anterior y el crecimiento correspondiente.*
- *Se contaría con información rica y confiable para estudiar el sistema educativo y los efectos de las políticas educativas en los diferentes niveles.*
- *Se apoyaría desde la evaluación la articulación de los diferentes niveles y ciclos de formación que establecen los lineamientos curriculares, los Estándares y los lineamientos de educación superior. (ICFES, 2013, p. 23)*

Con la *alineación* del examen Saber 11 al conjunto de pruebas Saber, es posible entonces evaluar el grado de desarrollo de las competencias genéricas en distintos niveles de formación. Además sería posible evaluar los avances o los retrocesos de un nivel de formación en relación con los niveles que le preceden. También se contaría con un insumo de información importante para valorar los efectos de las políticas educativas implementadas y para realizar estudios sobre el sistema educativo colombiano.

Por otra parte, se menciona como un *imperativo* el reajuste del examen, ya que, en consonancia con el Decreto 869 de 2010 que reglamenta el examen Saber 11, es necesario que Saber 11 y Saber Pro estén articulados para que sea posible establecer una comparación entre los niveles de competencias alcanzados en la educación media y los niveles de competencias alcanzados luego de culminar los estudios superiores.²⁵

Por las razones mencionadas, el ICFES justifica los cambios introducidos al examen Saber 11 en el segundo semestre del año 2014. Las modificaciones hechas al examen son:

1. Se reduce el número de pruebas. De las pruebas realizadas anteriormente (matemáticas, física, química, biología, ciencias sociales, filosofía, inglés, lenguaje y componente flexible) se da paso a evaluar cinco pruebas (lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanía e inglés).
2. Se incorporan preguntas abiertas al examen.
3. El número de preguntas por prueba se incrementan, aunque el tiempo de presentación de examen se mantiene.
4. Se incluye la nueva prueba de competencias ciudadanas, en consistencia con los estándares de competencias.
5. Se elimina el componente flexible (profundizaciones e interdisciplinarios).

A partir de estas modificaciones al Saber 11, las pruebas externas estatales quedarían alineadas como lo sugiere la siguiente tabla:

²⁵ Al parecer, la articulación entre ambos exámenes permite evaluar la calidad de los programas de educación superior, pues se esperaría que, luego de alcanzados ciertos niveles de competencia en la educación media, al finalizar los estudios de educación superior estos niveles de competencia presente ciertos progresos. De lo contrario, se podría considerar que algo está fallando en el programa de educación superior.

Tabla 1 Alineación de las pruebas Saber

3°	5°	9°	11°	Saber Pro
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Razón. Cuantitativo	Razón. Cuantitativo	Matemáticas (Incluye Razón. Cuantitativo)	Matemáticas	Raz. Cuantitativo Pens. Cient. Mat. Y Estad.
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Ciencias Sociales y Comp. Ciudadanas	Competencias ciudadanas. Investig. C. Sociales.
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico
		Inglés	Inglés	Inglés
				Com. Escrita

Fuente: *Alineación del examen Saber 11°*. ICFES, 2013. Pág. 31.

En esta medida, las ventajas de la alineación de los exámenes estatales, según el ICFES, es la posibilidad de constituir un sistema coherente y consistente de evaluación nacional; sistema que permitirá hacer un seguimiento más detallado de los procesos formativos de los estudiantes durante su paso por los diferentes niveles de educación.

1.3.4 *La Alineación de la prueba Saber 11 como condición necesaria para la consolidación del SNE*

Luego de examinar los procesos de reestructuración de la prueba Saber 11, surge la siguiente pregunta: ¿la *alineación* de las pruebas Saber garantiza la consolidación del SNE? Esta pregunta tiene sentido porque la articulación o integración entre las pruebas Saber puede ser una condición necesaria para que haya un SNE, pero no es una condición suficiente. En otros términos, la articulación de las pruebas Saber es una condición, entre otras, para lograr la consolidación del SNE, pero que se cumpla esta condición no implica que se consolide efectivamente el SNE. Ya hemos discutido que un sistema nacional de evaluación no puede reducirse al diseño, a la construcción y a la aplicación de unas pruebas estandarizadas y al procesamiento de sus resultados, pues esta práctica conlleva a que las evaluaciones externas se conviertan en un instrumento para emitir juicios de valor sobre la calidad de la educación que son apresurados y que buscan trasladar la responsabilidad por los resultados exclusivamente a las instituciones educativas. Por tal razón, esta práctica debe estar acompañada de procesos de retroalimentación

de los resultados y del liderazgo de proyectos de investigación que permitan a la escuela y a las comunidades (padres, estudiantes, docentes, directivos) comprender qué logros han alcanzado y cuáles no, de modo que sea posible concertar con ellas posibles rutas de mejoramiento de los procesos educativos y promover la definición de políticas educativas hacia esta dirección.

Por supuesto que no se trata de cuestionar las modificaciones realizadas a las pruebas Saber, y en particular a la prueba Saber 11, pues resulta razonable pensar que si no hay articulación entre las evaluaciones externas nacionales, no es posible configurar un SNE. Esto fue lo que sucedió por mucho tiempo entre las pruebas Saber y los Exámenes de Estado, ya que había una fisura notable entre ambos exámenes debido a las diferencias que guardaban entre sí. Por este motivo, la alineación de las pruebas Saber es loable, dado que la articulación entre las pruebas Saber permite hacer un seguimiento consistente de los procesos de los estudiantes durante su paso por los diferentes niveles de la educación. Y, en esta medida, el ajuste de las pruebas, con el propósito de lograr su articulación, es un avance en el afianzamiento del SNE. Sin embargo, la alineación no es *suficiente* para que el sistema nacional de evaluación se consolide y cumpla con su propósito esencial: contribuir en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Porque el sistema nacional de evaluación se constituye como *sistema* en virtud del impacto pedagógico y formativo que genere en los diferentes engranajes del sistema educativo. Por ello, es necesario que la información arrojada por las pruebas retorne a las escuelas a manera de herramientas para el mejoramiento, y esto depende justamente de los procesos de retroalimentación de la información. Si persiste la entrega de informes sobre los resultados que indican los desempeños de los estudiantes y la institución, en un formato estadístico y sin la compañía de procesos de retroalimentación, el impacto de la evaluación externa en las instituciones seguirá siendo mínimo. Simultáneamente, es importante promover proyectos de investigación sobre los resultados de las pruebas y sobre los procesos adelantados en las instituciones educativas, pues ello permite que los maestros comprendan el importante papel que puede jugar la evaluación externa en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. El impacto de los resultados de las pruebas externas es visible, como lo sostiene Jurado (2014), cuando se promueve la reflexión crítica entre los docentes y los directivos docentes y se plantean iniciativas innovadoras en las escuelas, con el acompañamiento de investigadores que contribuyan en el fortalecimiento del trabajo de los maestros. Es en este ambiente de investigación y trabajo

cooperativo entre docentes, directivos e investigadores que se pueden concertar caminos posibles de mejoramiento y consolidación de los procesos de los estudiantes y la búsqueda de la cualificación de la educación del país.

Lo anterior supone, como ya se ha señalado, la reorientación del uso que se hace de los resultados de las pruebas externas, porque si se mantiene la tendencia a juzgar la calidad de las instituciones a partir de estos resultados y a atribuir la responsabilidad exclusivamente a los establecimientos educativos de los mismos, se fortalecerán los imaginarios y las resistencias en contra de la evaluación externa, y el sistema de evaluación no logrará generar impactos en el sistema educativo, pues se verá reducido al diseño, la elaboración y la aplicación de pruebas, a la publicación de los resultados y a la clasificación de los colegios. Además la orientación de la interpretación de los resultados en las pruebas Saber no puede convertirse un medio para legitimar la formulación de políticas educativas, como suele suceder. Por el contrario, se trata de que la evaluación externa se convierta en un elemento que permita establecer el impacto de las políticas estatales en educación y que permita orientar la formulación de las políticas educativas en función de los problemas estructurales que la aquejan.

En la historia de la educación del país, se cuenta con un proyecto que se acercó bastante a los propósitos planteados por el sistema nacional de evaluación, según la ley 115. Estamos hablando del proyecto de evaluación censal que se llevó a cabo en Bogotá en el año 1998. La Secretaría de Educación del Distrito invitó a la Universidad Nacional de Colombia a participar en el proyecto de evaluación de la calidad de la educación en Bogotá. La Universidad, atendiendo esta invitación, constituyó un equipo de investigadores que incluía a expertos de distintas disciplinas. La primera tarea que llevó a cabo este grupo de investigación fue la construcción de la fundamentación conceptual de la evaluación. La segunda estuvo relacionada con el diseño y la elaboración de los instrumentos de evaluación, que para 1998 se delimitó a evaluación de competencias en las áreas de lenguaje y matemáticas de los grados 3 y 5 de primaria. Tanto la fundamentación conceptual como la elaboración de los instrumentos fueron objetos de intensa discusión al interior del grupo de investigación. La tercera etapa fue la aplicación de los instrumentos de evaluación a todos los establecimientos educativos de Bogotá. Finalmente, se llevó a cabo el procesamiento de los resultados, a partir del cual se construyó un informe de los resultados. El informe de los resultados incluyó un aspecto cuantitativo, con cifras sobre

promedios, desviaciones y demás, y un aspecto cualitativo producto de un trabajo muy detallado en el cual se interpretó el comportamiento de los resultados y se llevó a cabo un proceso de retroalimentación de la información arrojada por la evaluación que involucró a cada una de las instituciones educativas. A partir de la retroalimentación, la evaluación se convirtió en autoevaluación, es decir, permitió que los docentes y las instituciones hicieran un balance de sus procesos de aprendizaje, conscientes de sus dificultades y potencialidades es posible concertar medidas para su cualificación. Si a este proceso de retroalimentación se suma el enlace con propuestas de investigación y formación de los maestros que promovió este programa de evaluación censal (Jurado, 2003), resulta notable entonces el esfuerzo del programa por hacer de la evaluación externa un elemento de mejoramiento y cualificación de los procesos educativos.

A diferencia de los programas de evaluación de la calidad vigentes en el país en aquella época (por ejemplo, el programa Saber), el proyecto de evaluación censal:

[...] desplegó una estrategia de elaboración, divulgación y discusión de documentos alusivos al proyecto, mediante la realización de foros con investigadores, docentes y directivos, y la devolución de los instrumentos diseñados –una vez aplicados– a la comunidad académica de las instituciones evaluadas. Esta estrategia incluyó el acompañamiento y la interlocución académica con 89 escuelas públicas de educación básica primaria y 67 colegios de secundaria, que mostraron los desempeños más débiles en la primera aplicación y que estaban ubicados en los dos estratos socioeconómicos más bajos de la ciudad, en un esfuerzo dirigido a acompañar procesos pedagógicos renovadores. (Bogoya et al., 2003, p. 1)

La evaluación censal en Bogotá no se redujo entonces al diseño, la construcción y la aplicación de pruebas y al informe estadístico de los resultados. Por el contrario, el grupo de investigación divulgó el conjunto de documentos que fundamentan conceptualmente la evaluación censal y promovió reflexión de los docentes, directivos docentes en torno a ella, recurriendo para ello a diversas estrategias: como la realización de foros, paneles de televisión y el envío a cada institución de los documentos que ilustran la intención filosófica de las pruebas y los prototipos de las mismas. Adicionalmente, luego de la aplicación de la prueba, se hace la devolución de los cuadernillos de las pruebas a las instituciones educativas, “en la perspectiva de asumirlas como material pedagógico y de ponderarlas con lo que cada docente trabaja en el aula” (Jurado, 2003, p. 59), rompiendo así con el secreto de la prueba tan característico de las evaluaciones externas. Ahora bien, el análisis de los resultados evitó la clasificación de las instituciones en listados, en concordancia con los puntajes obtenidos, y la emisión de juicios de valor sobre los mismos. Se

buscó ante todo que los análisis de los resultados permitiera a los docentes, directivos y comunidad en general comprender por dónde van los procesos pedagógicos que lideran, de este modo se hacía posible concertar con los miembros de cada institución planes para el mejoramiento continuo. En los casos en que se presentaron bajos desempeños, el grupo de investigación realizó un acompañamiento y se convirtió en interlocutor académico de estas instituciones, con el propósito de aunar esfuerzos en la construcción y el desarrollo de programas de cualificación de los procesos educativos.

De manera paralela, el proyecto de evaluación estuvo sujeto de manera constante a un proceso de evaluación. Es notable el esfuerzo del grupo de investigación por reflexionar y discutir sobre los propósitos y los alcances reales de la evaluación censal, con el propósito de introducir mejoras en los procesos de evaluación. Este proceso de metaevaluación emerge entonces como un elemento indispensable para el mejoramiento mismo de la evaluación, pues la dialéctica entre la evaluación, la retroalimentación y la investigación permite identificar aquellos elementos que resultan problemáticos de la evaluación y reorientarlos. Así el proceso es bidireccional: la evaluación permite identificar debilidades posibles de los procesos liderados al interior del aula y los procesos al interior del aula permite reconocer las fallas y determinar los ajustes a realizar a la evaluación.

Como se podrá observar, esta iniciativa liderada por la Universidad Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá es un ejemplo claro del modo cómo puede constituirse un sistema de evaluación “integral”, con impacto en los diferentes engranajes del sistema educativo. Así se asume la evaluación como una herramienta para la formación y no como un instrumento de clasificación.

Asimismo, se puede visibilizar el tipo de retos que debe enfrentar el Sistema Nacional de Evaluación. La reestructuración de las pruebas Saber es un paso en la consolidación del sistema, pero hay otros elementos que trascienden a esta reestructuración y que deben ser incorporados en el corazón del Sistema Nacional de Evaluación si el propósito es generar impacto pedagógico y social al interior de las escuelas.

CAPÍTULO II. La prueba de filosofía Saber 11

2.1 La evaluación de filosofía durante los años ochenta y noventa.

Durante los años ochenta y noventa, el examen de Estado de la educación media (Saber 11) estaba compuesto por una serie de pruebas que evaluaban aptitudes, conocimientos y habilidades. Una de las pruebas que evaluaba conocimientos era la prueba de filosofía. La estructura de esta evaluación fue diseñada teniendo en cuenta: (i) el modelo de Benjamín Bloom sobre los procesos cognitivos y (ii) los contenidos o temas propios de esta disciplina a evaluar. A continuación, se presentan algunas consideraciones generales sobre este par de elementos y se analizan algunos ejemplos de preguntas de esta prueba.

2.1.1 La taxonomía de los procesos cognitivos de Benjamín Bloom y su incidencia en la prueba de filosofía.

Benjamín Bloom definió unos objetivos de la educación y elaboró una taxonomía para precisar indicadores de cada uno de ellos. Los objetivos de la educación fueron sintetizados por este autor en tres dominios: desarrollo cognoscitivo, desarrollo afectivo y desarrollo moral (Restrepo, 2000, p. 77). Las pruebas de Estado basaron por mucho tiempo su diseño en el desarrollo cognoscitivo, por tal razón centraremos la atención en este dominio. Bloom elaboró una taxonomía de los procesos cognitivos que los clasifica en seis niveles de complejidad creciente, a saber: conocimiento (memoria), comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Con el término “complejidad creciente” se hace referencia a la jerarquía que hay entre los procesos, pues cada uno de estos procesos es una condición para los siguientes. Un estudiante, por ejemplo, tiene la capacidad de evaluar –el nivel cognitivo más alto según esta taxonomía- siempre y cuando disponga de la información necesaria y sea capaz de comprenderla, aplicarla, analizarla o sintetizarla. Estos procesos son, por tanto, una condición para alcanzar un dominio del proceso de evaluación. Cada nivel depende entonces de la capacidad del alumno para desempeñarse en el o los niveles precedentes (Eisner, 2000, p. 4).

Esta taxonomía permitía ordenar los procesos cognitivos de acuerdo con su dificultad y clasificar a los estudiantes a partir del nivel que alcancen al interior de esta jerarquía de los procesos. La taxonomía ofreció así un fundamento para el diseño y la elaboración de evaluaciones educativas en el mundo. Sin embargo, la taxonomía no sólo sirvió como un medio a través del cual se definían tareas de evaluación, también proporcionó el marco para la formulación de objetivos de programas educacionales (Eisner, 2000, p. 4; Ortiz, 2012, p. 352).

Por el momento, nos interesa destacar que la taxonomía de Bloom sirvió de fundamento para el diseño y la construcción de los Exámenes de Estado en nuestro país. La prueba de filosofía, durante los años 80 y 90, se basó en el dominio cognoscitivo; específicamente se apoyó en tres categorías: recuerdo, comprensión y análisis. No se optó por las demás categorías (síntesis y evaluación) debido a la dificultad para evaluar estos dos dominios de manera objetiva en una prueba escrita (ICFES, 2004, p.153). De este modo, se pretendía que la prueba de filosofía no fuera exclusivamente una prueba de contenidos que se basara en la capacidad de memorizar información, más bien se buscaba que fuera una prueba que permitiera “medir”, además de los conocimientos, los procesos de pensamiento de los estudiantes. Es en este sentido que la estructura de la prueba perseguía un equilibrio entre estos dos componentes: contenidos y procesos.

Ahora bien, cada proceso cognitivo o “categoría” (trátese del recuerdo, de la comprensión o del análisis) involucra, a su vez, una división en “subprocesos” que están jerarquizados de acuerdo con el nivel de dificultad que presentan: “[...] cada una de las categorías tiene niveles de dificultad que permiten evaluar los grados de desarrollo del alumno a partir de un nivel básico y llegar a procesos más complejos dentro de cada categoría” (ICFES, 2004, p. 154). Por ejemplo, el proceso denominado memorización (recuerdo) involucra tres niveles. El primero está relacionado con la memorización de datos específicos. El segundo nivel está relacionado con la forma como se organizan estos conocimientos específicos. Y el tercer nivel está asociado al conocimiento de generalizaciones y abstracciones. El proceso de comprensión también involucra tres niveles: traducción, interpretación y extrapolación.²⁶ Y el proceso de análisis abarca los

²⁶ Sin embargo, el nivel de extrapolación no fue incluido dentro de la prueba de filosofía debido a su nivel de dificultad, ya que este nivel implica la capacidad de prever conclusiones o efectos a partir de la información dada,

niveles de análisis de los elementos, análisis de las relaciones y análisis de principios de organización (ICFES, 2004).

En el documento titulado *Filosofía y Evaluación en los años ochenta y noventa* (ICFES, 2004), Claudia Sofía Melo realiza una exposición de la estructura que configuró la prueba de filosofía durante estas dos décadas. Por el tono de su exposición, parece que su intención es defender el examen de filosofía de aquellos ataques que lo han juzgado como una prueba que evalúa simplemente la memorización de información sobre contenidos y temas de filosofía. La premisa fundamental de su defensa parte de mostrar cómo la evaluación de filosofía estaba fundamentada en la taxonomía de los procesos cognitivos de Bloom:

Las categorías [de Bloom] son las que evidencian el proceso inserto en la prueba que a diferencia de lo que muchos han afirmado, está muy lejos de ser algo muerto basado en la memoria sin sentido de datos sueltos. El proceso llevado a cabo en la prueba es un proceso jerárquico que permite ver el desarrollo del estudiante frente a la filosofía. Este proceso es también doble, pues en lo que se refiere a las categorías siempre van en ascenso de lo más elemental a lo más complejo, por eso se encuentran distintas categorías y distintos niveles de dificultad en cada una de ellas. Pero así mismo, es un proceso deductivo en el sentido que cuando el estudiante está frente a la pregunta se encuentra con que para poder responder debe tener una base teórica amplia desde la cual enfrentarse a una situación concreta, es decir, la pregunta exige ir de lo general a lo particular y las categorías exigen ir de lo elemental a lo complejo; ambos movimientos son complementarios y necesarios en la prueba (p. 155).

Según Melo, la prueba permite evaluar el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes, pues las categorías y los niveles en los que se fundamenta esta prueba siguen una jerarquía que va de lo elemental a lo complejo. Además, la prueba involucra un proceso deductivo, pues el estudiante requiere, para responder a la pregunta, contar con una base teórica general que le permita enfrentarse a una situación específica (i.e. el estudiante requiere ir de lo general a lo particular). De ahí que se sostenga que la prueba es un *proceso* que involucra ambos movimientos: ir de lo elemental a lo complejo y de lo general a lo particular.

El procedimiento metodológico asumido por Melo para establecer que la prueba no sólo evalúa conocimientos, sino también procesos cognitivos, parte de: (i) una breve descripción de cada una de las categorías asumidas por el examen -y sus respectivos niveles de dificultad- y (ii) una serie

es decir, exige del estudiante la capacidad del distanciarse del autor o de su planteamiento para observar las posibles consecuencias que se siguen de ello en un contexto alternativo al de la pregunta.

de ejemplos o ítems que ilustran el modo cómo la prueba está estructurada según estas categorías y niveles. En lo que sigue revisaremos con cierto detenimiento el desarrollo argumentativo del planteamiento de esta autora.

Pues bien, en primer lugar, se define la categoría del recuerdo como “la capacidad de traer a colación elementos útiles para la resolución de un problema determinado” (p. 156). De este modo, la categoría del recuerdo permite evaluar si el estudiante ha memorizado conocimientos propios de la filosofía y si es capaz de traerlos a colación en una situación específica. Las preguntas elaboradas de acuerdo con esta categoría tienen en común que exigen del estudiante la capacidad de reconocer y relacionar ciertos aspectos de la filosofía de un autor o de una teoría filosófica particular. Como ya se mencionó, la categoría del recuerdo está compuesta por tres niveles. El primer nivel es denominado “conocimientos específicos” y hace referencia a la capacidad del estudiante para memorizar datos específicos de la filosofía, como conceptos, autores, tesis, teorías, corrientes y demás. Claudia Sofía Melo señala dos ejemplos que ilustran esta categoría, de los cuales retomamos el siguiente:

Los filósofos griegos antiguos como Tales de Mileto, Anaxímenes y Heráclito, se les conoce como:

- A. Post-aristotélicos.
- B. Neoclásicos.
- C. Escolásticos.
- D. Post-modernistas.
- E. Presocráticos.

Año: 1988. Tema: Ontología. Categoría: Recuerdo. Fuente: ICFES 2004: 157. Clave: E.

Para responder a esta pregunta el estudiante requiere tener claro los autores por los cuales se le está preguntando, pues debe saber (recordar) que estos autores son anteriores a Sócrates y que las demás opciones hacen referencia a periodos posteriores a ellos. Por esta razón, estos autores reciben el nombre de presocráticos. En este caso se pregunta al joven por el calificativo de los pensadores que son anteriores a Sócrates.

Con respecto a este ítem, Melo señala como interesante el hecho de que esta pregunta no sólo evalúe el conocimiento del estudiante sobre un autor, porque el estudiante requiere conocer también su contexto histórico. Según este planteamiento, aunque la pregunta no indague

directamente por el conocimiento acerca de la historia de la filosofía, permite ver si el estudiante conoce mínimamente el momento histórico en que surgió una teoría o un autor específico. Y, de hecho, esta es una posible causa del bajo porcentaje de la población que acertó en este ítem (38%), pues los estudiantes no reconocen el contexto histórico en que se ubican estos autores. Sin embargo, es confuso cómo de esta falta de conocimiento de la historia de la filosofía, la autora llega a sostener que ello muestra la debilidad que tienen los estudiantes para realizar procesos de deducción:

Esta es una posible causa del bajo porcentaje de la población (38%) que se inclinó por la clave (E), lo cual muestra que aunque la pregunta pertenece a un nivel bajo de recuerdo, el aspecto que se ha explicado y que hace referencia a la importancia de tener presente lo general para tomar de ahí ese elemento particular y útil en la resolución de problemas o preguntas específicos, manifiesta aquí debilidad por parte de los alumnos. Por lo tanto, aunque esta pregunta aparentemente se reduce al reconocimiento de un nombre específico, en verdad está indagando por ese proceso descrito. (p. 158)

Suponiendo que lo general sea la historia de la filosofía (o el contexto histórico de estos autores), la ausencia de este saber impide que el estudiante tome de ahí el elemento particular que se le exige en este caso: el término presocráticos. De ahí se concluye que el estudiante presenta dificultad para realizar el proceso de deducción que va de lo general a lo particular. Esta pregunta, aun cuando parece reducirse al reconocimiento de un nombre, evaluaría este proceso deductivo. No obstante, esta inferencia hecha por la autora genera dudas, porque esta pregunta puede ser resuelta sin la necesidad de realizar ningún tipo de inferencia o deducción; basta con tener presente el recuerdo de lo visto en clase para responderla. Quizás la causa de los desempeños bajos en esta pregunta no esté en la incapacidad de los estudiantes para establecer deducciones, puede deberse más bien al olvido de este tipo de información o simplemente al desconocimiento de estos contenidos. De un modo u otro, si valdría la pena preguntar qué tanto una pregunta de estas encierra procesos cognitivos distintos a la memorización de información.

En relación con el segundo nivel de memorización, denominado *conocimiento de medios y técnicas para mejorar los conocimientos específicos*, la autora sostiene que en este nivel ya no se mide la retención de información específica, sino lo que se mide es el conocimiento de las formas de organizar la información. Si en el nivel anterior el estudiante debía identificar un concepto, una teoría o un autor, en este nivel debe dar cuenta “de las partes de la teoría, de su

organización, o del lugar que ocupa el concepto en determinada teoría” (p. 158). El ejemplo ofrecido en este nivel es:

El núcleo de la teoría de Platón radica en:

- A. las ideas innatas
- B. el método intuitivo
- C. la inducción del saber
- D. las matemáticas
- E. el logos universal

Año: 1988. Tema: Epistemología. Categoría: Recuerdo. Fuente: ICFES 2004: 158. Clave: A.

Según Melo, esta pregunta indaga por el lugar que ocupan las ideas en el pensamiento de Platón y por el modo cómo eran concebidas por él. Aunque esta pregunta parece hacer énfasis en el núcleo de la teoría de un autor, el estudiante debe estar en condiciones de establecer una relación jerárquica entre los elementos de la teoría de un pensador, de modo que pueda hallar el aspecto central o esencial y no solamente los elementos secundarios de la teoría. No obstante, solamente un 35% de la población acertó en esta pregunta. La dificultad del ítem parece radicar en que las ideas innatas son asociadas con mayor facilidad a Descartes que a Platón. Además, la opción C (inducción del saber) puede resultar confusa debido a que en los *Diálogos* de Platón aparece inducción del saber por medio de la mayéutica, si bien el interlocutor de estos diálogos es Sócrates y no Platón. Las demás opciones (B, D, E) representan un aspecto alejado del pensamiento de este autor, de modo que si el estudiante tiene un *acercamiento* a los planteamientos del autor no los considerará como su núcleo.

Sin embargo, que se requiera la capacidad para jerarquizar los elementos o los aspectos del pensamiento de un autor para hallar el núcleo de su teoría, no implica que el estudiante pueda llegar al aspecto central de una teoría si no conoce con cierto detalle el pensamiento del autor en cuestión. Quizás no se trate solamente de un *acercamiento*, como sostiene Melo, pues este acercamiento no es suficiente para que un estudiante pueda jerarquizar los elementos de la teoría de un filósofo. Se requiere de un trabajo de apropiación de los problemas que suscitaron la formulación de la teoría y la comprensión de los conceptos centrales que están a la base de la misma. Este tipo de preguntas plantean entonces una tarea que puede llegar a ser bastante difícil para un estudiante de la educación media. No sé qué tanto la dificultad del ítem resida en la

asociación de las ideas innatas a Descartes o al hecho de que la inducción del saber aparezca en los *Diálogos* de Platón (valdría la pena preguntarse si un estudiante que no eligió la opción A o que eligió la opción C, fue motivado por las razones mencionadas por la autora). La dificultad está asociada más bien a la falta de conocimiento de la teoría de Platón; pero más allá de un conocimiento de los argumentos o los procedimientos que llevaron a este autor a plantear una teoría, se está evaluando la capacidad del estudiante de memorizar los planteamientos centrales de la teoría de un autor. Si a lo anterior agregamos los conceptos técnicos que aparecen en el ítem (ideas innatas, método intuitivo, inducción del saber, logos universal), la dificultad que representa el ítem resulta comprensible.

El último nivel de la categoría del recuerdo es el más complejo de los tres, puesto que reúne los dos estadios anteriores y exige además “el conocimiento y organización de principios o teorías, que permitan explicar, describir y por último predecir” (p. 159). En lo fundamental un estudiante, en este nivel, debe estar en condiciones de saber aplicar los conocimientos que posee para sustentar un determinado proceso. Por ello requiere tener claro el concepto de un autor –primer nivel- y el papel que juega este concepto al interior de un proceso (teoría) –segundo nivel-, pero además requiere manejar esa información y clasificarla según la necesidad o el problema que se le presente –tercer nivel-, es decir, reconocer el problema que se le presenta y el modo como la información que posee puede resolver este problema. El siguiente es un ejemplo de un ítem en el cual se requiere utilizar un conocimiento para explicar un proceso o para sustentarlo:

De acuerdo con la lógica formal, el Raciocinio, como operación de la mente, es un proceso cognoscitivo que se obtiene:

- A. por medio del encadenamiento de juicios
- B. por comprobación empírica
- C. por relación con el mundo real
- D. de una acumulación de ideas
- E. por medio de una actitud interior.

Año: 1994. Tema: Lógica. Categoría: Recuerdo. Fuente: ICFES 2004: 159. Clave: C.

Esta es una pregunta que exige al estudiante explicar el proceso que permite producir raciocinios. El contexto de esta pregunta es la lógica formal. Para que el estudiante pueda responder a esta pregunta, debe tener claros los conceptos de juicio o idea, “así como debe recordar el papel de la

comprobación empírica para desde allí cerciorarse si es un proceso necesario en la lógica formal, o si los términos mencionados responden realmente a la cuestión o sólo se relacionan indirectamente con ella o si al contrario son alejados del contexto, como en el caso de la opción (E) y de la opción (D)” (p. 159 y 160). Esta pregunta fue contestada correctamente por el 49% que eligió la clave (C), de ahí se infiere, según la autora, que esta población siguió el proceso descrito por este nivel, ya que esta respuesta demanda haber pasado por los otros dos niveles de la categoría del recuerdo.

No obstante, esta pregunta es bastante particular, porque la clave del ítem podría ser la opción A y no la opción C. Según el modo como se calificó la pregunta, los raciocinios, como operación de la mente, son procesos cognoscitivos que se obtiene por relación con el mundo real; pero, a mi modo de ver, la pregunta es confusa porque el raciocinio es por definición el resultado de un encadenamiento entre juicios: “La razón es la facultad por medio de la cual formamos conceptos, juzgamos y raciocinamos; esto es, reflexionamos y pensamos. [...] Razonamiento es una actividad del espíritu que pasa, según unos principios determinados, de un juicio a otro para alcanzar una conclusión” (Sánchez, 2008). En este sentido, los conceptos permiten la formulación de juicios y el encadenamiento de juicios produce raciocinios, por tanto, la opción A sería la clave de la pregunta. Si estamos en lo correcto con esta apreciación, hubo equivocación en la calificación de la pregunta. Quizás se considere que la clave es la C porque en el enunciado se habla de proceso cognoscitivo y, para que haya conocimiento, se requiere de una relación con el mundo real. Pero este tipo de especulación sobre la pregunta excede nuestras posibilidades, pues quien realmente sabría las razones concretas que justifican la respuesta a esta pregunta es quien realizó la pregunta. En todo caso, es una pregunta que se presta para confusiones en su respuesta.

Lo que sí parece claro es que esta pregunta supone que el estudiante maneja los conceptos de la lógica formal básicos (término, juicio, raciocinio), de modo que, al analizar las opciones de respuesta, observe que estas no concuerdan con la definición del término en cuestión. Por el tono de la exposición de Melo puede observarse que, además del reconocimiento de conceptos, teorías y autores y demás, la prueba demanda del estudiante procesos deductivos, por ello no es solamente un ejercicio de memoria. Sin embargo, como lo justificaremos más adelante, si el estudiante no cuenta con los conocimientos o la información requerida por las preguntas, este

tipo de procesos no pueden ser realizados. De ahí la importancia del papel que juega la memoria en este tipo de ítems.

En segundo lugar, la autora analiza la categoría de la *comprensión*. En esta categoría el estudiante se ve enfrentado a una situación nueva para él –a un problema-, de modo que debe hacer uso del conocimiento que ha recibido anteriormente sobre filosofía para hacerle frente a estas preguntas:

[...] es un rasgo común en las preguntas de esta categoría que se parta de la comprensión general de un planteamiento, de un autor, o de un problema característico y presente en la historia de la filosofía, para llegar a lo particular, que es propiamente el problema enunciado en la pregunta, la situación específica de la pregunta. Por tal razón, el estudiante ya no sólo recuerda y utiliza información como se observó en la categoría anterior, sino que en esta última, lo que está a la base es una pregunta fundamental: ¿cuándo comprende el alumno? (p. 160)

En esta categoría se evalúa entonces la capacidad del estudiante para comprender el planteamiento de un autor, un concepto, una teoría, etc. Ya no se evalúa la memoria, sino la capacidad del estudiante para solucionar un problema a partir del conocimiento que tenga sobre filosofía. Esta categoría también incluye una serie de niveles cuya complejidad va en ascenso. El primer nivel de esta categoría es el nivel de la *traducción*. Este nivel evalúa la capacidad del estudiante para reelaborar en otro lenguaje la información dada sin alterar el significado de la misma. El siguiente ejemplo ilustra esta categoría:

En la filosofía de Hegel, ningún ser existe en la quietud sino en el devenir, el cual significa:

- A. estancamiento
- B. inercia
- C. movimiento
- D. retroceso
- E. reposo

Año: 1986. Tema: Historia de la filosofía. Categoría: Comprensión. Fuente: ICFES 2004: 161. Clave: C.

En esta pregunta el estudiante debe asociar el término devenir con el término movimiento. Así, se evalúa la comprensión de un término en el contexto de la metafísica de Hegel. Lo interesante, según el documento, es la posibilidad de evaluar la capacidad del estudiante para trasladar un

concepto filosófico a un lenguaje común. Se mide de esta forma la comprensión de este concepto como punto básico para comprensión de la filosofía de este autor (p. 161).

A mi modo de ver, puede decirse que este ítem contiene dentro de su enunciado pistas para responder a la pregunta. En la afirmación “ningún ser existe en la quietud sino en el devenir”, se sostiene que una cualidad del ser no es la quietud, sino el devenir, de modo que el estudiante debe percatarse que “devenir” es una palabra contraria a quietud, y de ahí establecer que devenir puede ser reemplazada por movimiento. Tal vez esta pregunta no es tan exigente en lo que respecta a los contenidos o la información que demandan de parte del estudiante, si bien quien realizó la pregunta está indagando en buena medida qué tanta comprensión tiene un estudiante de los conceptos de la filosofía hegeliana.

El segundo nivel de esta categoría es el nivel de la interpretación. En este nivel ya no basta con traducir un término por otro, es decir, con entender el significado de una palabra o un concepto. Por el contrario, este nivel presume la capacidad del estudiante para comprender las relaciones entre las partes y el todo, de modo que una afirmación, un párrafo o un discurso cobren sentido o significado para él. El ítem que ejemplifica este nivel es:

“A menudo se me ha demostrado que los sentidos son engañosos y que es más sabio no confiar absolutamente nada en aquello que alguna vez nos ha engañado”. A este planteamiento de Descartes le es inherente el principio de la

- A. creencia
- B. identidad
- C. contradicción
- D. fantasía
- E. duda

Año: 1989. Tema: Teoría del Conocimiento. Categoría: Comprensión. Fuente: ICFES 2004: 162. Clave: E.

El enunciado de esta pregunta es una cita textual e incompleta de la obra de Descartes, en la cual se presenta cierta actitud de desconfianza frente a los sentidos. Lo curioso de esta pregunta es que la respuesta no está contenida dentro del enunciado de la pregunta, por tanto, no basta con una lectura juiciosa del mismo; el estudiante requiere además relacionar esta desconfianza en los sentidos con el planteamiento general de Descartes sobre el conocimiento, específicamente con

el método de la duda. Según el planteamiento de la autora, se espera que el 49% de la población que acertó comprendiera la intención del texto, y no que se quedara solamente en la relación de términos. Para ello, sin embargo, se requiere la categoría del recuerdo y el nivel de traducción como base para responder a la pregunta, pues el estudiante debe estar en condiciones de establecer un vínculo “más fundado entre el texto y las opciones” (p. 163).

Resulta así indispensable que el estudiante tenga un conocimiento cercano de la obra de Descartes, particularmente del método de la duda que acogió en la *Primera Meditación Metafísica*, rememorando la desconfianza hacia los sentidos como el primer nivel de la duda del conocimiento. En este sentido, el papel del recuerdo resulta protagónico para la solución de la pregunta. Sin el conocimiento sobre este autor, el estudiante se encuentra desprovisto de elementos que le permitan acceder a la clave de la pregunta. Ahora bien, genera ciertas dudas el proceso de interpretación requerido en esta pregunta, porque no basta con la interpretación del enunciado para responderla. Al parecer se requiere de un nivel de interpretación de la filosofía de Descartes para solucionarla, y en el caso de no contar con la información sobre el autor, no es posible realizar esta interpretación. Además: ¿qué tanto un estudiante ha logrado apropiarse en la educación media la filosofía de un autor? ¿Qué tanto puede interpretar su pensamiento?

Finalmente, el documento reseñado se detiene en la tercera y última categoría: la categoría de análisis. En esta categoría el estudiante debe estar en condiciones de mostrar la habilidad que tiene para separar los elementos, identificar sus relaciones y estar en condiciones de organizarlos nuevamente. Así como están estructuradas las demás categorías, esta categoría está estructurada en tres niveles. El primer nivel concierne al *análisis de elementos*. En este nivel se indaga por la capacidad del estudiante para reconocer los elementos de un todo (caso a) y para “sacar a la luz” el lugar de cada uno de ellos en el conjunto (caso b). Melo presenta dos ejemplos que ilustran ambos casos. A continuación presentamos uno de esos ejemplos:

El proceso de conocimiento según Hegel, se desarrolla en tres momentos: Tesis, Antítesis y Síntesis. Así entonces, la síntesis es el nivel de conocimiento

- A. incipiente
- B. refutado
- C. elaborado
- D. anacrónico
- E. secundario

Año: 1986. Tema: Teoría del Conocimiento. Categoría: Análisis. Fuente: ICFES 2004: 164. Clave: C.

Según la autora, esta pregunta exige que el estudiante establezca la relación que hay entre la parte y el todo, y demanda que el estudiante tenga claro el lugar de los momentos y el significado que tienen ellos dentro del planteamiento hegeliano. También el estudiante debe contar con el nivel de traducción: “porque habla en los distractores de los momentos presentados en el enunciado, pero se refiere a ellos utilizando otros términos, que si no se comprende lo que cada uno es, se dificulta mostrar el lugar que ocupa ese concepto de síntesis en la explicación hegeliana, porque no se entendería el sentido de los distractores (A) y (B), así como tampoco el de la clave” (p. 164). Aunque la autora no lo mencione, esta pregunta requiere en buena medida de un conocimiento de los conceptos de tesis, antítesis y síntesis en el marco del pensamiento hegeliano; no sobra seguir insistiendo en que el papel de memorización de información es fundamental, además nótese la tarea que se atribuye a un estudiante de educación media: relacionar las partes de la teoría de un filósofo.

Acto seguido, se expone el segundo nivel denominado *análisis de relaciones*. En este nivel de dificultad el estudiante debe derivar implicaciones del enunciado de la pregunta, mostrando así su habilidad para relacionar y comprender los elementos contenidos en el enunciado.

La identificación de Dios con la naturaleza, por parte de Spinoza, supone:

1. la naturaleza y Dios son dos sustancias
2. una explicación causal
3. un panteísmo
4. la reducción de Todo a Uno

Año: 1993. Tema: Metafísica. Categoría: Análisis. Fuente: ICFES 2004: 165. Clave: C.

Observemos el análisis de Melo sobre este ítem:

Esta pregunta pide que el estudiante revele las relaciones existentes entre la concepción de un autor específico (Spinoza) sobre Dios con el proceso teórico del mismo autor. Por tanto, el estudiante no puede contestar la pregunta basándose exclusivamente en la información encontrada en el enunciado, pues esta clase de preguntas exige un conocimiento previo del autor o del problema para que desde allí se pueda explicar las relaciones del todo discursivo del mismo. De esta forma, se infiere que la población que optó por la clave (C= 3y4) realizó este proceso pues de lo contrario es casi imposible no confundirse con los distractores y concordar con la opción designada como clave, pues el lenguaje en que está escrita es técnico y por lo tanto, necesita de cierto conocimiento. (p. 165)

Si analizamos con cierto detalle este comentario, puede observarse la inconsistencia que hay entre el mismo y la definición de este nivel. En efecto, el comentario establece que el estudiante requiere de un conocimiento del pensamiento de Spinoza para responder correctamente a la pregunta, de lo contrario no podrá enfrentarse a sus distractores. De ahí que la información del enunciado resulte insuficiente para realizar la inferencia solicitada por la pregunta. Sin embargo, en la descripción de este nivel se estableció que el estudiante debe estar en condiciones de “sacar a la luz las implicaciones del enunciado, mostrando habilidad para relacionar y comprender los elementos o ideas contenidos en el enunciado” (p. 165), por lo tanto, este ítem no ejemplifica lo suscrito por este nivel de la categoría de análisis. Lo que sí muestra el ejemplo es el nivel de dificultad al que llegan un buen número de preguntas, debido al tipo de conocimientos que debe tener el estudiante almacenados en su memoria para enfrentarse al examen.

Por último, se expone el nivel *análisis de principios de organización*: “Este nivel de dificultad se caracteriza porque el estudiante debe sacar a la luz las bases, la estructura de un discurso determinado, así como el análisis de sus partes” (p. 166). Lo que este nivel evalúa en la prueba de filosofía es “la habilidad del estudiante para evidenciar a partir de las obras de un autor específico, el concepto que él tiene de un determinado tema” (p. 166). El ejemplo citado para este nivel es el siguiente:

Para Aristóteles, la lógica es:

- A. una función natural y espontánea del hombre.
- B. un instrumento del saber científico
- C. una técnica de argumentación
- D. sinónimo de verdad
- E. claridad de las ideas

Año: 1991. Tema: Lógica. Categoría: Análisis. Fuente: ICFES 2004: 166. Clave: B.

Como se puede observar, se exige al estudiante que, a partir del conocimiento “general” que tiene de Aristóteles, deduzca su concepción de la lógica. Por supuesto, es una pregunta de un nivel de dificultad bastante alto, pues se requiere una comprensión juiciosa de los elementos que configuran el pensamiento de este autor y del papel que él atribuía a la lógica. De lo contrario, por la definición habitual de la palabra lógica como teoría de la argumentación, los estudiantes podrían estar tentados a elegir la opción C, pero la elección de esta opción implicaría, según la autora, la pérdida de sentido de la concepción aristotélica de la lógica. Lo mismo sucede con las opciones A y E que pueden sonar coherentes, pero que, en el contexto de la filosofía del autor, no son válidas. Solamente un 26% de los estudiantes acertaron a esta pregunta.

Lo que llama la atención de este nivel es la *pretensión* de que un estudiante de educación media domine el conocimiento de las obras de un pensador, al punto de estar en condiciones de ubicar un concepto o una teoría al interior de su *corpus*. Esta pretensión es adecuada para un estudiante de pregrado en filosofía, pero dudo mucho que un estudiante de educación media con dos horas en promedio de intensidad horaria a la semana logre hacerlo.

La exposición de este apartado termina de la siguiente manera:

Al finalizar este acercamiento a las categorías queda una imagen de la evaluación como un proceso complejo y además muy detallado de los procesos de los mismos. Por tal razón, aunque en principio se aclaró que este escrito no sería valorativo sobre la evaluación concerniente a los años 80 y 90, si puede decir que se desvirtúa los juicios tan radicales y peyorativos que se han hecho alrededor de la misma en el sentido de mostrarla como una evaluación muerta que sólo pedía memoria, pues como se ha visto cada categoría es una manifestación de los procesos que estaban en juego y por lo tanto, de la complejidad de la prueba misma (p. 166 y 167)

Aunque la autora declare que su interés no es emitir juicios de valor sobre la evaluación de filosofía en los años 80 y 90, por el tono de su exposición puede establecerse que su intención

era defender esta prueba, en la medida que se busca desvirtuar los juicios radicales y peyorativos que se hacían sobre la misma. En este sentido, la exposición de las categorías de Bloom permitía hacerse una imagen de los procesos que estaban involucrados en la prueba de filosofía y de su complejidad ascendente, de modo que los juicios de valor que reducían la prueba a un simple ejercicio de memoria quedaban así desvirtuados.

Observamos, sin embargo, que un buen número de los ejemplos de preguntas utilizados por Melo para ilustrar la incorporación de las categorías de Bloom al examen exigen un dominio conceptual y disciplinar de la filosofía que puede llegar a ser bastante elevado para un estudiante de educación media. Además hay algunas tareas, como la jerarquización de los elementos de la teoría de un filósofo o el conocimiento de conceptos técnicos al interior de la obra de un pensador, que resultan demasiado complejas si no se cuenta con un acercamiento juicioso a esta disciplina.

Por otra parte, aunque haya un esfuerzo de la autora por mostrar que la prueba no es esencialmente un ejercicio de memoria, es claro que la memoria sí juega un papel indispensable a la hora enfrentarse a la prueba. En efecto, la prueba de filosofía asume 3 procesos de la taxonomía de Bloom (a saber, recuerdo, comprensión y análisis) con sus respectivos niveles. Cada uno de estos procesos y sus niveles siguen un orden ascendente de complejidad y cada uno de ellos es una condición necesaria para el siguiente proceso o nivel. Dado que el proceso de recuerdo (memorización) es el más básico de todos, e incluye a su vez el nivel más elemental que está relacionado con la posesión de conocimientos específicos de filosofía, entonces los demás procesos y sus respectivos niveles están supeditados a la memoria que tenga el estudiante de las teorías, conceptos, obras y autores de la filosofía. Si tenemos en cuenta además la poca información que brindan los enunciados de las preguntas, es claro que el estudiante debe llegar con un cúmulo de datos y contenidos sobre filosofía memorizados para enfrentarse a las tareas que demandan las preguntas. Por estas razones, la memoria resulta privilegiada en esta prueba²⁷.

Esta crítica ya había sido planteada con contundencia por el profesor Gabriel Restrepo (2000):

²⁷ Al respecto es importante aclarar que el problema en discusión no son los procesos cognitivos clasificados por Bloom de acuerdo con una jerarquía de complejidad. El problema está en que la prueba de filosofía no ofrece la información suficiente a los estudiantes para que a partir de ella pueda realizar las tareas que implican ciertos procesos cognitivos.

[...] aunque el desarrollo cognoscitivo incluía en teoría, como se ha dicho, las funciones de memoria, comprensión, aplicación, análisis y evaluación, cuando se examinan algunas muestras de series históricas de preguntas en las distintas áreas, uno se sorprende al ver cómo casi todos los interrogantes, pese a todos los pretextos, estaban supeditados a la memoria.

[...] se trataba allí de una memoria petrificada y petrificante, relacionada con el presupuesto de un saber absoluto, autoritario, cerrado. Y ello se deduce de las preguntas, porque de una manera subrepticia las indagaciones sobre la comprensión, aplicación, análisis y evaluación terminaban por suponer una fórmula, una definición o un esquema no dado en la elaboración del formulario, mantenido en secreto y fuera de contexto como prueba del poder de un saber acabado que aparecía así ante el alumno como un amo absoluto e incuestionable, del cual el maestro o el interrogador eran los guardianes custodios. (p. 78 y 79)

No se trata de desvirtuar el papel de la memoria y defender una postura que la contrapone a los procesos innovadores en educación. El problema reside más bien en el tipo de memoria que se privilegia en la prueba y que está asociada a una concepción del conocimiento en particular. En efecto, si el conocimiento se considera como un conjunto de conceptos, de teorías y de doctrinas acabadas (o definitivas) y si la educación se considera como la transmisión de este conjunto de saberes, entonces la evaluación propenderá por medir la adquisición y la memorización de fórmulas, datos, definiciones o esquemas, sin importar si este tipo de información tiene alguna relación o significado con los estudiantes. En esta dirección Julián De Zubiría crítica la educación que promueve la memorización de información:

Si yo sé, por ejemplo, el año del “descubrimiento” de América, gracias a ello no pienso ni razono mejor. No logro mejores deducciones, inducciones, ni argumentos. Si yo sé –sirva otro ejemplo– que el símbolo químico del Hidrógeno es H, esto no me garantiza mejores cadenas argumentativas ni hipotético-deductivas para interpretar, analizar o predecir los fenómenos naturales. Simplemente sé eso, pero no por ello analizo, interpreto o argumento mejor. Los conocimientos particulares que dominan por completo el trabajo en la escuela latinoamericana se quedan simplemente en aprendizajes particulares que son borrados en un tiempo impresionantemente breve ya que no logran ser incorporados en las memorias semánticas de los estudiantes. (Zubiría, 2014, p. 18)

Por lo anterior, vale la pena preguntarnos qué tanto contribuye a la educación de un estudiante colombiano el memorizar una serie de acontecimientos, fórmulas, datos o definiciones, en ocasiones descontextualizados y alejados de los problemas e inquietudes que se plantean los y las adolescentes. Sin embargo, la evaluación sí exige a los estudiantes la retención de información sobre filosofía, razón por la cual la prueba está supeditada a la memoria, como lo sostiene el profesor Restrepo.

Ahora bien, los procesos de deducción que la prueba involucraba, según la autora, también estaban supeditados al conocimiento de un autor y de su obra, así como a los planteamientos teóricos o a las corrientes de pensamiento filosófico, porque si el estudiante no contaba con este conocimiento, no le era posible llegar a deducir el elemento específico requerido para responder a las preguntas del examen.

Para finalizar esta sección, es importante observar que los procesos involucrados en las pruebas de filosofía durante las décadas de los ochenta y los noventa también hacen presencia en la evaluación de filosofía generada en los inicios del siglo XXI: “Por otro lado, si se mira más atentamente, se podrá encontrar que muchos de los procesos involucrados en ésta [prueba], son los que hoy en día siguen presentes” (ICFES, 2004, p.167). La pregunta que surge ahora es: ¿la reestructuración de la prueba de filosofía hecha en el año 2000 -y que perduró hasta el año 2014- presenta las dificultades que hemos señalado de la evaluación en filosofía durante las décadas de los 80 y los 90? En apartados posteriores de este capítulo habrá lugar para reflexionar en torno a esta pregunta.

2.1.2 *Los temas evaluados en la prueba de filosofía*

En el apartado denominado *La evaluación en Filosofía desde sus temas*, Claudia Sofía Henao expone los temas que eran evaluados en la prueba de filosofía durante las décadas de los años ochenta y noventa (ICFES, 2004). Su exposición inicia recordando que la prueba de filosofía es el resultado de un equilibrio entre los procesos -ya descritos- y los contenidos, porque los procesos eran medidos sobre unos contenidos que estaban establecidos por la legislación de la época. Esta legislación, según la autora, era la manifestación de la preocupación que había en torno a la enseñanza de la filosofía, pues se consideraba que esta asignatura no debería reducirse a simple memorización. Inicialmente, el Decreto 080 de 1974 proponía la enseñanza de la filosofía como una preparación para la vida y no como una repetición de autores y obras. Teniendo presente esta intención, pero con la claridad sobre la dificultad de un espacio de reflexión ante la cantidad de temas por abordar, surge el Decreto 1002 de 1984 que reglamenta los temas correspondientes en filosofía, considerando aquellos temas que son reiterativos en la educación media y, sobre todo, aquellos que permitieran esa reflexión. Por este motivo, la estructura de la prueba estuvo jerarquizada, pues se dio un número mayor de preguntas a

aquellos temas que eran considerados más relevantes para la formación de los jóvenes. Atendiendo a la estructura de la prueba de filosofía creada en Abril de 1984 en el ICFES, la autora explica cada tema con el propósito de señalar el rasgo característico de la prueba en este componente temático.

Pues bien, el primer componente temático de la prueba corresponde a la historia de la filosofía. Las preguntas de este componente son diseñadas a partir de las categorías de recuerdo, comprensión y análisis. Así, por intermedio de estas categorías, se solicita al estudiante que dé cuenta de las épocas históricas de la filosofía, particularmente de los problemas y de los autores (incluyendo sus planteamientos teóricos) que caracterizaron cada época. Para este tema sólo se destinaron tres preguntas en el examen que correspondían a cada una de las categorías, pues no se considera como un tema demasiado relevante. Un ejemplo de este tipo de pregunta es:

El filósofo existencialista de mayor relevancia durante la época posterior a la Segunda Guerra Mundial fue:

- A. Sartre
- B. Camus
- C. Marcel
- D. Mauriac
- E. Malraux

Año: 1991. Tema: Historia de la Filosofía. Categoría: Recuerdo. Fuente: ICFES 2004: 170. Clave: A.

Este ítem corresponde a la categoría del recuerdo y exige del estudiante la capacidad de ubicar a un autor específico en una época determinada. Según la autora, las preguntas de este tipo “indagan por lo mínimo que debe tener el estudiante que está concluyendo sus estudios de secundaria; esto mínimo es ubicación en la historia determinados planteamientos, autores y corrientes” (p. 170). No obstante, solamente el 46 % de la población acertó en este ítem. La causa de este desempeño no es la categoría ni el nivel, pues se evalúa la categoría y el nivel más básicos; la causa parece estar más bien en el tema evaluado, porque se pregunta por una información puntual y si no se ha trabajado la historia de la filosofía, resulta casi imposible que sea contestada correctamente. Por esta razón, esta pregunta “exige conocimiento previo para poder responder” (p. 170).

A mi modo de ver, valdría la pena también preguntarse qué tanto puede avanzar un docente en la historia de la filosofía como para llegar a tratar la filosofía existencialista del siglo XX. Si tenemos en cuenta las pocas horas de intensidad horaria de la asignatura en los grados 10 y 11 de la educación media y si la enseñanza de la filosofía no debe reducirse al recuento de autores, entonces resulta comprensible cuestionar la posibilidad de que los estudiantes de grado 11 alcancen cierta apropiación de la filosofía existencialista, como lo supone la pregunta.

El segundo componente temático cobija tres disciplinas de la filosofía: antropología (filosófica), psicología y sociología. Debido a que el nivel de enseñanza de estas disciplinas es bajo en la educación media, se optó en la prueba por preguntar “sobre aspectos específicos y sobre categorías más básicas como es la de recuerdo” (p. 171).²⁸ Cada pregunta que evalúa estas disciplinas se concentra en una de ellas, es decir que no hay preguntas que evalúen las tres disciplinas al tiempo. Para el caso de las preguntas de antropología se tienen como referentes autores como Scheler y Cassirer, mientras que en los casos de psicología y sociología las preguntas giran alrededor del objeto de estudio de estas disciplinas o sobre sus corrientes más conocidas. De este tema aparecen tres preguntas que corresponden a la categoría del recuerdo.²⁹

El siguiente tema evaluado en la prueba de filosofía es la cosmología:

Este tema está constituido por preguntas que se refieren al mundo material en sus causas y razones últimas como son: a. Causas material y formal (la constitución íntima de los cuerpos); b. Causa final (orden y finalidad observables en el universo); c. División en Somatología (cuerpos inanimados) y Biología filosófica (cuerpos vivientes) (ICFES, 2004, p. 172) ³⁰

Este tipo de preguntas giran en torno a las problemáticas, a los planteamientos y a los conceptos fundamentales de esta disciplina; las categorías evaluadas son la categoría del recuerdo (con dos preguntas) y la categoría de la comprensión (una pregunta). Un ejemplo de pregunta de esta temática es el siguiente:

²⁸ Sin embargo, es bien particular que se evalúen aspectos específicos de estas disciplinas si no hay una presencia fuerte de ellas en la educación media, se esperaría que se evaluaran aspectos generales, por eso esta afirmación resulta un tanto extraña.

²⁹ Aunque la autora expone un ejemplo de pregunta de este tema, por cuestiones de tiempo y espacio omitimos algunos de los ejemplos expuestos por ella. Centramos nuestra atención en los que nos parecen más importantes e ilustrativos.

³⁰ Esta división es bastante especializada, no es comprensible cómo se espera que un estudiante tenga acercamiento a la cosmología en el colegio si se suponen temas tan específicos.

La vida solamente puede explicarse a partir de un principio superior a las mismas fuerzas materiales e irreductible a ellas. Esta concepción corresponde al

- A. organicismo
- B. materialismo
- C. mecanicismo
- D. vitalismo
- E. empirismo

Año: 1989. Tema: Cosmología. Categoría: Recuerdo. Fuente: ICFES 2004: 172. Clave: D.

Para responder esta pregunta, el estudiante debe identificar las corrientes mencionadas en las opciones de respuesta y tener presente la explicación que se hace en el enunciado de una de ellas. En este tipo de preguntas no pretende evaluarse la capacidad de reflexión del estudiante –si bien hay algunos ítems que evalúan la comprensión-, lo que se espera más bien es que el estudiante se acerque al tema y que tenga la información sobre las definiciones de los conceptos fundamentales para responder a las preguntas.

Empero, sólo el 27% de la población respondió acertadamente a la pregunta. Por este motivo, Melo se plantea las siguientes preguntas:

[...] si aunque el nivel de la categoría fuese básico y la relevancia del tema no muy grande dentro de la prueba, ¿realmente se hizo un acercamiento desde el aula a este tipo de tema o, al contrario, es absolutamente nuevo para el estudiante? Este aspecto hace pensar en la dificultad, tanto del profesor como del estudiante, para asumir y comprender tal división de problemas y de temas, y permite formular una segunda pregunta: ¿existe una incomunicación entre los procesos esperados en la educación y en la evaluación, por un lado, y la enseñanza misma de la filosofía, por otro? (p. 173)

La primera pregunta cuestiona el poco o el nulo acercamiento que tuvo el estudiante con esta temática, y conlleva a pensar en la dificultad que tuvo el profesor y el estudiante para *asumir* y *comprender* esta división en temas. Luego se formula la siguiente pregunta sobre la posible incomunicación que hay entre los procesos de evaluación y los procesos de enseñanza de la filosofía. No hay duda de que los bajos desempeños están asociados a la falta de acercamiento de los estudiantes a esta temática, porque la pregunta supone que el estudiante cuenta con la información de las corrientes y de los conceptos relacionados con la cosmología. Pero también

hay que tener en cuenta la diversidad de temas que aparecen en la prueba y, a su vez, la cantidad de conceptos, autores, corrientes, teorías y demás que hay al interior de cada uno de estos componentes temáticos (son 7 en total), porque resulta prácticamente inabarcable, con la profundidad que amerita, todo este universo de temas en dos años de educación media. Entonces no se trata solamente de la falta de apropiación y comprensión de los temas por parte de los docentes y estudiantes, como lo piensa Melo, sino de la cantidad de temas abordados por la prueba. Lo que resulta notable en este panorama, y en ello acierta Melo, es la falta de comunicación entre la evaluación externa y la enseñanza de la filosofía al interior de las escuelas, y abre la posibilidad de plantear otros interrogantes: ¿el diseño de la prueba tenía en cuenta las posibilidades y los alcances de la enseñanza de la filosofía en la educación media?, ¿qué tanto se orientaron los procesos de aprendizaje de esta asignatura en función de la presentación de la prueba de Estado?, ¿esta prueba de filosofía requiere un proceso de evaluación? En los siguientes apartados se reflexionará sobre estos interrogantes con más detalle. Por el momento, continuemos con la exposición de los temas.

Pues bien, la lógica es uno de los temas considerados fundamentales en la prueba, razón por la cual se le asignan 5 preguntas: una a la categoría del recuerdo, dos a la categoría de la comprensión y dos a la categoría del análisis. Se considera que la importancia de este tema radica en el papel que puede jugar la lógica en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, y que corresponde con unos de los objetivos de la enseñanza de la filosofía establecidos por la legislación del momento y por la estructura de la prueba. Por esta razón estas preguntas no hacen énfasis en la categoría del recuerdo, sino se enfocan en las categorías de comprensión y de análisis. La autora recurre a tres ejemplos de preguntas sobre lógica que corresponden a cada categoría, a continuación citamos uno de ellos:

Según el filósofo árabe Averroes, “no son reales más que las cosas concretas”. Según lo anterior podemos concluir que

- A. la realidad es concreta
- B. lo que no es concreto no es real
- C. las cosas no son concretas
- D. la realidad no existe

Esta pregunta corresponde a la categoría de la comprensión. Esta pregunta involucra un ejercicio de análisis lógico sobre una proposición, pues se solicita al estudiante interpretar el enunciado de Averroes y traducirlo en proposiciones lógicas sin alterar su sentido. Lo interesante de esta pregunta es que ya no se preguntan por definiciones o conceptos relacionados con el tema, sino que se busca evaluar la capacidad del estudiante para traducir e interpretar un enunciado. Sin embargo, sólo el 47% de la población acertó en esta pregunta, probablemente la causa de los bajos desempeños esté relacionada con problemas de lectura e interpretación. Citamos este ejemplo porque permite ilustrar el caso de algunas preguntas que no requerían de conocimientos específicos sobre el tema que era evaluado, porque con la interpretación del enunciado era suficiente para responderlas. Desafortunadamente el número de preguntas de este tipo son muy reducidas en la prueba.

El siguiente tema evaluado por la prueba es la teoría del conocimiento. Este tema también es considerado como fundamental, debido al papel que puede desempeñar en los procesos de formación la perspectiva crítica sobre el conocimiento, la ciencia y la técnica. Este tema gira así en torno a los aspectos centrales de la epistemología, como son el problema de la validez del conocimiento, el problema de la objetividad científica y del papel del sujeto en el acto de conocimiento. En este sentido la prueba evalúa cuatro aspectos sobre este tema: (i) las nociones generales e introductorias de la epistemología y sus propósitos; (ii) la clasificación de las ciencias contemporáneas teniendo en cuenta su proceso histórico; (iii) la estructura de la ciencias y el procedimiento científico; (iv) el método científico, sus partes y sus leyes; y (v) la relación y la diferencia entre la ciencia y la técnica. Por lo anterior, se destinaron cinco preguntas para evaluar este tema, haciendo énfasis más en las categorías de comprensión (dos preguntas) y de análisis (dos preguntas) que en la categoría del recuerdo (una pregunta). A continuación, se presenta un ejemplo de este tema:

“La historia de la ciencia está repleta de teorías que han sido creídas por los hombres más sabios y que posteriormente han sido desacreditados del todo”. De lo anterior se desprende que el conocimiento es:

1. absoluto
2. estático
3. relativo
4. evolutivo

Año: 1995. Tema: Teoría del Conocimiento. Categoría: Comprensión. Fuente: ICFES 2004: 177. Clave: C (3y4)

Este tema fue abordado desde la categoría de la comprensión, concretamente desde el nivel de la interpretación. En el enunciado de la pregunta se establece una relación entre la ciencia y el desarrollo e implicaciones del conocimiento en general, de modo que, a partir de esta relación, el estudiante establezca una clasificación del conocimiento de acuerdo con las categorías dadas en las opciones de respuesta. La autora señala que este ítem permite ver la influencia de la modernidad en la evaluación y en la enseñanza de la filosofía, pues “si se observa con cuidado el proceso que se ha llevado a cabo a lo largo de la evaluación y lo que se ha mostrado de la enseñanza en esta disciplina siempre sigue el modelo científico, propio de la modernidad en donde el conocimiento científico tiene una importancia radical y donde los parámetros racionales y en ese sentido, lógicos, marcan el proceder humano” (p. 177). Por tal razón, la clave (C) es demasiado radical al atribuir al movimiento de la ciencia y del conocimiento los calificativos de “relativo” y “evolutivo, sin dar espacio a otro tipo de interpretaciones sobre este acontecimiento.

Sin embargo, esto no parece suceder solamente con las preguntas de epistemología, por lo visto en los ejemplos analizados, los enunciados de las preguntas se reducen a fórmulas sobre teorías, conceptos, planteamientos, entre otros, que dan la impresión de que lo expuesto en ellos es un saber absoluto que no permite discusión alguna. Por ello esta evaluación parece suponer que hay conocimientos establecidos e indiscutibles en filosofía. Y se espera que el estudiante cuente con estos conocimientos para enfrentar la prueba de Estado, aun cuando esto contradice el espíritu de cuestionamiento propio de la filosofía.

Continuando con la exposición, la Metafísica ocupa el último de los temas centrales de la prueba, pues también se le asignan cinco preguntas dentro del examen, haciendo cierto énfasis en las categorías de la comprensión y del análisis (no tan fuerte como en los temas anteriores). En este

tema asumen un protagonismo autores clásicos como Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, lo cual sugiere, según Melo, la influencia que tiene todavía la Iglesia en la educación colombiana. En todo caso, el núcleo temático que atraviesa la enseñanza y la evaluación de la metafísica es el problema del *ser*, y las preguntas giraron en torno a las posiciones filosóficas surgidas alrededor de este problema (incluso se tuvieron en cuenta la posiciones en contra de la metafísica).

El pensador griego que definió la Metafísica como la “ciencia del ser en cuanto ser” fue:

- A. Zenón de Elea
- B. Anaxágoras
- C. Aristóteles
- D. Pitágoras
- E. Euclides

Año: 1989. Tema: Metafísica. Categoría: Recuerdo. Fuente: ICFES 2004: 178. Clave: C

Esta pregunta corresponde a la categoría del recuerdo y se pide al estudiante asociar la definición de metafísica propuesta en el enunciado con el autor que la propuso. Observemos la interpretación que ofrece Melo a este ítem:

Esta pregunta es un ejemplo de no sólo lo que se quería evaluar, sino de la forma más común de enseñar este tema, el cual, pese a la intención de la misma prueba de enfatizar en comprensión y análisis, fue tratado en el aula más desde el recuerdo que desde una reflexión crítica, como sí se planteó para temas distintos. Se ve muy fuerte el rasgo de autores y la relación entre ellos y sus tesis, así como el proceso descrito para los anteriores que no es otro que ir de lo elemental en este caso, el autor de la definición de Metafísica, a lo más complejo. Se podría inferir entonces, que por esta razón, la población que accedió a la clave (C) fue el 51% (p. 178).

En este apartado se observa un juicio de valor sobre la enseñanza de la metafísica en los colegios: esta enseñanza no promueve la reflexión sobre el tema en cuestión, parece quedar reducida al recuento de autores y sus tesis, *a pesar de* que la evaluación tiene la intención de enfatizar la comprensión y el análisis y no sólo la memorización. Parece entonces que el problema no radica en la evaluación, sino en los procesos desarrollados en las aulas de clase, y la pregunta es una muestra de ello. Sin embargo, valdría la pena cuestionar si no es la prueba la que acoge los autores y sus planteamientos como el fundamento de los enunciados de sus preguntas. Adicionalmente, si los procesos en el aula se orientan hacia la memorización de autores y de tesis, ¿no será acaso por las exigencias de la prueba y la importancia que se le asigna al Examen

de Estado en los establecimientos educativos? En muchos casos el afán de obtener buenos desempeños en las pruebas externas conlleva a los docentes y a las instituciones a enfocar sus procesos pedagógicos en función de formar a los estudiantes para presentar este tipo de pruebas.

El último tema que constituye la prueba de filosofía es la ética. A este tema no se le asignó la misma importancia que a lógica, a la teoría del conocimiento y a la metafísica, aun cuando se consideraba, en los programas de la época, como objetivo de la ética formar un individuo crítico y consciente de su papel en la sociedad. A este tema se asignaron entonces tres preguntas, dedicadas en su mayoría a la categoría del recuerdo (dos preguntas) y una a la categoría de comprensión, “debido a la forma de enseñanza de esta en la Educación Media” (p. 178).

En esta sección hemos observado los componentes temáticos que estaban a la base de la prueba de filosofía y el modo cómo estaban relacionados con las categorías de Bloom. A medida que seguíamos la exposición de Melo de cada temática, se han planteado una serie de cuestionamientos a la cantidad de temas abordados por la prueba y a la complejidad que implican algunas preguntas por la cantidad de información que requieren los estudiantes para enfrentarse a ellas. Adicionalmente, hemos dado algunos acercamientos a la relación entre la enseñanza de la filosofía y la evaluación externa, específicamente cuestionando la posición según la cual el problema son los procesos de aula en la materia y no su evaluación, pues, aun cuando la evaluación tiene la intención de promover la reflexión y el análisis, la prueba de filosofía promueve este tipo de prácticas al estar supedita a la memorización de información. Incluso se planteó la pregunta sobre la influencia que tiene la exigencia de resultados en las pruebas de Estado en los procesos pedagógicos en filosofía, pues en muchas ocasiones las prácticas en filosofía se ven orientadas por las exigencias que demandan este tipo de pruebas.

2.1.3 Hacia un ejercicio de evaluación de la prueba de filosofía durante los años 80 y 90

Para terminar este primer apartado del segundo capítulo, se propone en esta sección realizar un primer ejercicio de metaevaluación sobre la prueba de filosofía. El documento *Filosofía y Evaluación en los años ochenta y noventa* de Claudia Sofía Melo contiene un apartado denominado *Apreciación Final*. Este apartado es básicamente un balance realizado por la autora de su análisis a la prueba de filosofía de los años 80 y 90, que resulta de nuestro interés porque

permite plantear puntos de divergencia y convergencia con los planteamientos de esta autora con respecto al tema de la evaluación de filosofía. Pues bien, la autora inicia este apartado de la siguiente manera:

El acercamiento a esta evaluación deja presente que el intento y la claridad que se tuvo en el momento de pensarla fue muy fuerte y valioso y que por lo tanto, no se puede despreciar como se ha hecho en muchas ocasiones, pues como se observó a lo largo del recorrido por las categorías y por los temas, la evaluación realmente implicó un proceso complejo y jerárquico en el cual se observó el comportamiento del estudiante frente a distintas circunstancias clasificadas claramente, las cuales a su vez, permitieron en su momento observar el desarrollo del conocimiento en el joven.

Es fundamental el proceso seguido desde lo elemental hasta lo complejo y cómo se combinó dentro de cada ítem con un proceso que partía de lo general a lo particular, es decir, de la comprensión y conocimiento general de un tema para de allí responder a una situación concreta que muchas veces no estaba relacionada directamente con lo general, sino que lo suponía. En general, la evaluación de los años ochentas y noventas, fue exigente y precisa y respondió a la visión de Bloom y a la influencia misma moderna. (ICFES, 2004, p.180)

Como puede observarse, parece que la intención de la autora era realizar una *apología* de la prueba, rescatando aquellos elementos que la convirtieron en un proceso complejo y jerárquico. En la medida que el diseño de la prueba estuvo orientado por la taxonomía de Bloom, esta prueba incorporó procesos que partían de lo elemental a lo complejo y los combinó con procesos que partían de lo general hacia lo particular. Por ello, la autora considera que la prueba fue exigente y precisa.

Sin embargo, ya hemos señalado el problema que hay en la prueba cuando se involucran estos procesos. Dado que la prueba Saber 11 asume 3 procesos de la taxonomía de Bloom y dado que estos procesos están establecidos según una jerarquía, el proceso de la memorización, que es el más básico de todos, se requiere para desarrollar los demás procesos. Si tenemos en cuenta además que las preguntas no ofrecen mucha información para operar sobre ella, entonces se requiere contar con una considerable cantidad de información memorizada para realizar las tareas que demandan las preguntas. Por tanto, la prueba está supeditada al ejercicio de la memoria. En realidad el problema no era que se involucrará la taxonomía de Bloom a la evaluación de filosofía, pues tal y como se la había concebido era razonable incorporarla a la evaluación, el problema radicó más bien en la poca información que se daba al estudiante en los

enunciados de las preguntas, pues la prueba suponía que el estudiante ya sabía de memoria los conceptos, los autores, los planteamientos, la teorías y las corrientes de la filosofía, lo cual dificultaba la prueba y oscurecía la evaluación de los procesos de comprensión y análisis. Si la prueba no partiera de este supuesto y brindará la información necesaria para que el estudiante se enfrentará a los problemas, la prueba habría materializado el ideal que se tenía de la misma, y sin duda se habría acercado bastante al ideal de la evaluación por competencias.

Ahora bien, con respecto al componente temático de la prueba, la autora reconoce las dificultades de este planteamiento:

En esta evaluación se evidencia fuertemente una tendencia a los autores y a sus tesis, saliendo a la luz uno de los aspectos presentes todavía no sólo en la evaluación sino en la enseñanza de la misma, lo cual hace que se corra el riesgo de caer en una fragmentación de temas, en la implantación de muchas fronteras que en la realidad no se dan tan fuertemente en la disciplina misma y que necesitaría de una mirada muy especializada para poder establecerla forzándola en cierta forma y llevándola a perder su sentido, puesto que los problemas de los que ella se ocupa no difieren entre sí de una manera tan radical como se puede pensar para hacer la separación que se presenta aquí, pues se debe recordar que en últimas lo que está presente en la filosofía es el pensamiento del hombre y por lo tanto, su existencia. Esto trae como consecuencia que la dificultad de la prueba tienda a subir, a ser menor la cantidad de estudiantes que puede aspirar a ella y que la enseñanza misma se vuelva un relato de datos sin relación con la vida misma, perdiendo así la esencia la filosofía (p. 181).

Sin duda alguna, el nivel de dificultad de la prueba era bastante alto, y una muestra de ello era los porcentajes bajos de la población que acertaba en las preguntas. La tendencia hacia los autores, las tesis y las definiciones de conceptos desde diferentes y números ámbitos de la filosofía era la razón de la dificultad de la prueba. Como lo señala Melo, este enfoque de la prueba conducía a la fragmentación de temas y a la implantación de fronteras propias de ámbitos especializados y no de un ámbito escolar como el propiciado por la educación media. La consecuencia de lo anterior es el impacto que puede generar la evaluación en la enseñanza de la filosofía, pues en la búsqueda de resultados, su enseñanza se puede reducir a la transmisión de saber enciclopédico sobre filosofía, sin que este tipo de información adquiriera algún significado o tenga alguna relación con la vida de los estudiantes, sucumbiendo de esta manera a un ejercicio de memorización de datos y biografías. Sobre el impacto de la evaluación en la vida de los estudiantes, la autora sostiene que: “[...] la fragmentación de la filosofía hace que la evaluación

se torne difícil para el estudiante y poco diciente, pues no logra ver la conexión ni la unidad de la filosofía misma. Pero, a su vez, tampoco logra ver la relevancia que ella puede tener para su vida al menos como ejercicio mental” (p. 181).

Ahora bien, esta evaluación no solamente trae consecuencias para el estudiante, los docentes se ven afectados también por la cantidad de temas y contenidos que debe abarcar en sus clases para que sus estudiantes puedan enfrentarse a la prueba. Lo anterior trae como consecuencia que los procesos pedagógicos estén en función de abarcar este universo de temas, hasta el punto de que el maestro deba recurrir a presentar síntesis de los elementos que considera más importantes de un autor, una doctrina o una corriente, sin la posibilidad de detenerse en ellos, pues el tiempo lo apremia para cumplir con la tarea de abarcar el pensamiento filosófico desde sus orígenes en Grecia hasta el siglo XX:

Del mismo modo, para el docente se puede convertir en una carga muy pesada intentar en tan poco tiempo llevarle al estudiante tal cantidad de temas y lograr separarlos tan claramente y tan enfáticamente como aparecen aquí, terminando por tanto, con la única opción de presentar resúmenes de los más importantes elementos de cada doctrina, de cada pensador, pero sin poder llevar a un ejercicio de reflexión a sus alumnos, con los cuales a la vez, tiene que luchar para quitarles los prejuicios que tienen frente a la filosofía. Es necesario preguntarnos ¿por qué esta situación sigue presentándose en nuestros días? (p. 188)

Ante este panorama de la relación entre la evaluación y la enseñanza de la filosofía durante los años ochenta y noventa, Claudia Sofía Melo va un poco más allá y se pregunta por qué esta situación sigue presentándose en pleno siglo XXI, concretamente en el año 2004 cuando se publica este estudio sobre la prueba. Esta pregunta cobra sentido porque a partir del año 2000 las pruebas de Estado cambiaron su enfoque de contenidos y se orientaron hacia un enfoque de evaluación por competencias, de modo que se esperaba que esta situación no siguiera presentándose, pues ya no se trataría de evaluar la memorización de información, sino de evaluar lo que el estudiante estaría en condiciones de hacer con lo que ha aprendido en la escuela. Al respecto, la autora se pregunta si este aspecto común en la evaluación se debe exclusivamente a ella o si es la manifestación del modo como se desarrollan los procesos en filosofía al interior de la aulas; incluso llega a sugerir que puede ser la manifestación de un problema mayor, a saber: la ausencia de lineamientos y estándares en filosofía, pues es necesario establecer unos referentes o criterios que orienten la labor de los docentes “en los temas” que son necesarios tanto en la

enseñanza de la filosofía como en la evaluación de la misma; y sugiere que estos referentes pueden ser construidos a partir del análisis y el recorrido por la estructura de la prueba de filosofía:

Tanto los lineamientos como los estándares pueden surgir del recorrido por estas épocas y por estos ítems, así como del recorrido por los correspondientes al año 2001, pues como se podrá observar hay varios aspectos que se mantienen y que por lo tanto, podrían servir de guía para la realización de los mismos, como son algunos temas que son fundamentales y también la forma misma de los procesos como se podría llamar en este caso a las categorías, y a las competencias presentes en el nuevo examen, pues aunque es claro que son distintas y que tienen cada una un fundamento específico, también pueden arrojar luz sobre los cambios verdaderos en la evaluación y en la enseñanza de la filosofía. (p. 182)

Analicemos con cierto detalle estas consideraciones. En primer lugar, la autora reconoce la relación que hay entre la evaluación y la enseñanza de la filosofía, porque señala las implicaciones que tiene para la enseñanza de la filosofía una prueba que está enfocada hacia la evaluación de temas y contenidos. Sin embargo, la autora no se detiene a analizar si estas consecuencias son responsabilidad de la estructura de la evaluación, porque su análisis de este asunto se inclina más bien hacia la ausencia de lineamientos en la asignatura: es la inexistencia de referentes sobre aquello que debe ser trabajo en las escuelas y evaluado por el Examen de Estado la causa de esta situación. El problema es que la producción de unos lineamientos o estándares en el área de filosofía no implica que la evaluación externa tenga un acercamiento real a los procesos pedagógicos al interior de las instituciones. Que haya estándares en lenguaje y matemáticas, por ejemplo, no genera comunicación y diálogo entre los procesos liderados por las instituciones y la evaluación externa, parece que sucede todo lo contrario: la evaluación se reduce a un instrumento para juzgar la calidad de la educación y de los procesos desarrollados en el aula, siendo ajena a las dinámicas propias de los procesos de aprendizaje en el área. Luego, no basta con la formulación de unos estándares para que la relación entre la evaluación y la enseñanza mejore, para que la evaluación esté al servicio de la formación y la educación.

Por otra parte, a la hora de establecer estos lineamientos hay que tener en cuenta que su definición no es equivalente a la definición de los lineamientos en otras asignaturas. Si hay alguna asignatura en la cual no existe consenso sobre aquello que debería ser enseñado, esa asignatura es filosofía, porque la enseñanza de la filosofía genera una serie de preguntas y

problemas que no pueden ser solucionados de manera sencilla e inmediata. Así como la filosofía está en condiciones de cuestionar y problematizar diferentes aspectos de la realidad, también está en condiciones de cuestionarse a sí misma y su presencia en la educación. Por ello, la construcción de estos lineamientos debe tener en cuenta esta condición particular y propia de la filosofía.³¹ En este sentido, las pruebas pueden llegar a ser un insumo para la discusión sobre la enseñanza de la filosofía y la formulación de unos posibles lineamientos, como lo sostiene Melo, pero debemos estar dispuestos también a someterlas a un ejercicio riguroso de evaluación.

A mi modo de ver, las dificultades en la evaluación, más allá de estar asociadas a la falta de lineamientos, están en la estructura de la prueba misma, porque esta prueba está supeditada a la memorización de temas y contenidos, como lo hemos mostrado a lo largo de este apartado. Las consecuencias de esta estructura de la prueba en las prácticas pedagógicas es notable: en el afán de obtener buenos desempeños en estas pruebas -por su incidencia en las instituciones, en los docentes, en las familias y en los estudiantes-, los establecimientos educativos y sus maestros concentran sus esfuerzos en la preparación (en ocasiones, entrenamiento) para presentar este tipo de exámenes. Así los procesos pedagógicos se enfocan en los requerimientos exigidos por las pruebas de Estado, de modo que si la prueba demanda la posesión de información sobre autores, conceptos, corrientes filosóficas, las clases de filosofía estarán enfocadas al aprendizaje de este tipo de contenidos.

Lo que resulta paradójico, no obstante, es que estas consecuencias de la evaluación sigan persistiendo en el escenario educativo incluso después del cambio de enfoque de evaluación en el año 2000. Tal vez siguen persistiendo estas consecuencias porque hay cierta continuidad entre un examen y otro, al menos así lo sugirió Melo con respecto a algunos aspectos, de modo que podría plantearse la hipótesis según la cual los problemas que tiene la prueba de filosofía durante los años 80 y 90 fueron heredados a la prueba de filosofía cuya aplicación inició en el año 2000. En los siguientes apartados revisaremos esta conjetura.

³¹ Al respecto, vale la pena señalar que en la actualidad se cuenta con un referente diseñado para orientar los procesos pedagógicos y de enseñanza en el área de filosofía, su título es *Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en la Educación Media* (MEN, 2010). Este documento, desde su introducción, tiene en cuenta que no puede ser un documento definitivo: “Como toda aproximación que puede hacerse a un campo tan amplio como es el de la enseñanza de la Filosofía, esta propuesta constituye sólo una forma posible entre muchas otras y será siempre perfectible” (MEN, 2010, p. 11).

2.2 *La evaluación de filosofía desde al año 2000.*

Desde el año 2000, la adopción del enfoque de evaluación por competencias conllevó a la reestructuración de los exámenes de Estado. A partir de esta reestructuración, la prueba de filosofía pasó de evaluar contenidos a evaluar competencias. La estructura de la nueva prueba se configuró teniendo en cuenta las competencias a evaluar: interpretativa, argumentativa y propositiva, y los ámbitos: epistemológico, antropológico, ontológico, ético y estético. En los siguientes apartados realizamos un análisis de la estructura de la prueba y discutimos si la prueba logró acoger el enfoque de evaluación por competencias o no.

2.2.1 *Nociones generales sobre el concepto de competencia.*

En el capítulo anterior se estableció el modo como se incorporó el concepto de competencia en el ámbito educativo colombiano. Destacamos en aquel momento el papel que jugó la discusión en torno a la definición del enfoque de evaluación de las pruebas Saber en la introducción de este concepto. No obstante, en este capítulo no se realizó un ejercicio de aclaración conceptual sobre este término. Sin la pretensión de hacer un seguimiento exhaustivo a la historia del concepto competencia o a la discusión que ha generado su introducción al ámbito educativo, en lo que sigue se analiza el significado de este concepto y su rol en los Exámenes de Estado.

La palabra “competencia” es polisémica. Con esta palabra se designan, por ejemplo, las justas deportivas, la dinámica del mercado económico, el campo de acción de una autoridad, la idoneidad de una persona para desempeñar su oficio o profesión, entre otras cosas (Torrado, 2000, p. 32). En este sentido, el significado que adquiere esta palabra está asociado al contexto en que sea usada. El problema radica cuando se quiere definir qué significa competencias en el contexto educativo, pues no hay un consenso claro sobre su definición, a pesar del acuerdo que parece haber sobre la necesidad de formar en competencias. Quienes son detractores del concepto de competencia en educación sostienen, por ejemplo, que este concepto es extraído del ámbito económico, pues con él se busca trasladar la concepción de competitividad, caracterizada por nociones como eficiencia, eficacia y rentabilidad, al contexto educativo. En este sentido, se sostiene que la introducción del concepto competencia es un paso importante para la mercantilización de la educación. Y es razonable pensar ello si las políticas educativas del país se orientan en esta dirección.

Sin embargo, también hay quienes defienden la introducción del concepto de competencias como un enfoque que permite vincular el aprendizaje propiciado por la escuela al contexto y a la vida de los estudiantes, en contraposición con las prácticas educativas que propenden por el aprendizaje de conocimientos “universales” distanciados de las necesidades del contexto socio-cultural del estudiantado. En este sentido, las competencias han sido definidas en Colombia como *un saber y un saber hacer en contexto* (Restrepo *et.al.*, 2003, p. 18). Esta definición ha sido retomada por el ICFES para la reestructuración que sufrieron los exámenes de Estado a partir del año 2000, y su fundamento yace en la transformación de la concepción del conocimiento que se tenía hasta entonces:

El conocimiento no sólo es concebido como la suma de principios y contenidos que deben ser aprehendidos para su transmisión sino como aquellas reglas de acción que nos garantiza su manejo. [...] Frente a la apropiación del saber de las disciplinas, se trata entonces, no de fijar de antemano unos principios generales que deban ser asimilados por los estudiantes sino de plantear, desde la disciplina, situaciones o problemas que puedan ser resueltas a partir de las acciones que realiza el sujeto. En este sentido, se afirma que, más allá de asegurar la posesión de conocimientos se trata de asegurar competencias. (ICFES, 1998, p. 14)

Pues bien, el proceso de aprendizaje ya no se concibe como el acto de transmisión de conocimientos, entendidos como la suma de contenidos (datos, fórmulas, acontecimientos y demás), por el contrario, se lo concibe como el proceso por el cual el estudiante aprende a enfrentarse a situaciones propias de su contexto (con sus necesidades y problemáticas) recurriendo al saber que le ha proporcionado la escuela. Ya no tiene sentido entonces promover un aprendizaje que está centrado en la capacidad de los estudiantes para almacenar y repetir, sin alteración alguna, lo que otros han dicho y que ha sido asumido como verdades absolutas e incuestionables (Torrado, 2000, p. 51). De ahora en adelante, más allá de la memorización de información, lo que interesa es fomentar en el estudiante su capacidad de reflexión, de análisis y de comprensión del conocimiento que se encuentra a su alrededor, de modo que adquiera para él un significado y pueda recurrir al mismo cuando se enfrente a un problema o a una situación determinada de su vida:

El éxito del concepto de competencia, en la educación, básicamente se debe al cuestionamiento que genera sobre el sentido del aprendizaje escolar. El cuestionamiento es: “¿para qué sirve enseñar determinado tema?”, “¿Qué aplicación tiene lo que se enseña?” O, desde la voz del estudiante: “¿para qué me sirve aprender ese conocimiento?”. En Colombia es un momento

histórico en el que la escuela gana consciencia de sí misma y se comprende que la finalidad de lo que se enseña no es llenar la mente de información; la evaluación tampoco debería ser entendida como el acto de juzgar la capacidad de retener esa información y de reproducir los esquemas y los textos ofrecidos en la escuela. En lugar de eso, la formación por competencias hacía un llamado a pensar la educación como la educación de ciudadanos con capacidad crítica y de las habilidades para desenvolverse en la vida cotidiana. De ese modo, El ICFES acogió el concepto de competencia, asociándolo con un “saber hacer”. (Avelino, 2015, p.64)

La educación para el desarrollo de competencias se propone entonces formar ciudadanos críticos y propositivos, capaces de enfrentar las situaciones propias de su contexto y de su vida. Es en este sentido que el concepto de competencias se ajustó a los nuevos ideales de la educación promovidos por la Constitución del 91, luego reglamentados en la ley 115 de 1994, pues el fin de la educación ya no era la transmisión y retención de la información ofrecida por la escuela, sino la formación de una ciudadanía respetuosa de los derechos fundamentales.

Sin embargo, vale la pena aclarar que los conceptos “competencias” o “conocimientos” no son excluyentes entre sí, porque el conocimiento de cierto tipo de información (i.e. el conocimiento de conceptos, de procedimientos o incluso del contexto –real o hipotético- al que se enfrenta la persona) es necesario para el ejercicio de las competencias. Es suficiente con analizar el concepto de competencia como *saber y saber hacer en contexto* para ver que no hay una exclusión entre el conocimiento y la competencia, pues la competencia incorpora: “a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita” (Díaz, 2006, p. 20). Por lo tanto, el desarrollo de competencias está sujeto a la posesión de ciertos tipos de conocimientos y a la habilidad para aplicarlos en situaciones problemáticas e inéditas, de modo que la contraposición entre competencias y conocimientos se disipa.³²

Desde la perspectiva del enfoque de competencias, se busca promover la reflexión, el análisis y el debate sobre el conocimiento y la información, no la memorización de verdades y conocimientos absolutos, como suele suceder en la escuela de corte tradicional. Entonces no se

³² Aunque esta definición parezca clara y transparente, ella genera ciertas dificultades. Por ejemplo no es claro el significado del término contexto, no se sabe claramente a qué hace referencia (Restrepo, 2003); tampoco es claro el significado del término “situación real” o “situación vivida”, pues parece que la escuela *simula* este tipo de situaciones que en algunos casos logran aproximarse a los problemas de la vida y en otros resultan ser alejados de la misma (Díaz, 2006). De ahí la importancia de tomar con cierta precaución el uso de este concepto y “expurgar”, en expresión del Restrepo (2003), su significado de aquellos presupuestos que pueden oscurecer su sentido y orientar su uso hacia otro tipo de propósitos (hacia la mercantilización de la educación, por ejemplo).

trata de dejar a un lado los conocimientos, se trata más bien de buscar que estos conocimientos se conviertan en un medio para desarrollar las habilidades y las capacidades necesarias para que los estudiantes puedan desenvolverse en sus vidas.

El proceso de reestructuración de los exámenes de Estado, que comenzó hacia el año 1995 y que fue liderado por el ICFES, tuvo como propósito entonces la incorporación del enfoque de evaluación por competencias. Con esta incorporación, se esperaba que los exámenes de Estado pasaran de un examen que evaluaba contenidos a una prueba que evaluará competencias, es decir, que en lugar de evaluar conocimientos específicos y declarativos³³ –e incluso descontextualizados-, como sucedía en la prueba anterior al año 2000, se pasaría a evaluar aquello que está en condiciones de hacer un estudiante, con el saber que ha adquirido en la escuela, en una situación problemática; así se incorporan a los exámenes de Estado las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. En las nuevas pruebas ya no se supone el conocimiento y la retención de una serie de datos, conceptos, definiciones, acontecimientos, teorías y demás para tener un buen desempeño en la prueba, del modo como sucedía con el anterior examen, por el contrario, en las nuevas pruebas se proporciona la información al estudiante para que, a partir de ella, logre interpretar, inferir, argumentar y proponer. Sin duda alguna, este paso modificó sustancialmente el modo de concebir la evaluación externa, si bien – como ya se observó en el capítulo anterior- esta discusión sobre el enfoque de evaluación ya se había iniciado con la puesta en marcha del sistema nacional de evaluación durante los inicios de los años 90.

2.2.2 La nueva estructura de la prueba de filosofía: las competencias y los componentes evaluados.

A partir del año 2000, los exámenes de Estado se estructuraron en dos componentes: un núcleo común y un componente de profundización. El núcleo común estaba compuesto por el conjunto de pruebas que todos los estudiantes deberían presentar (matemáticas, lenguaje, idiomas, biología, física, química, geografía, historia y filosofía). El componente flexible estaba

³³ Por conocimientos declarativos se entiende el conocimiento del tipo “saber que...”, es decir, el conocimiento proposicional que se tiene de hechos, acontecimientos, definiciones y demás. *Saber que* la capital de Venezuela es Caracas, es un ejemplo de un conocimiento declarativo y proposicional. En el enfoque de evaluación por competencias se busca no evaluar este tipo de conocimientos que están asociados con la retención de información.

compuesto por un conjunto de pruebas de profundización e interdisciplinarias; este componente era electivo porque el estudiante tenía la potestad de elegir cuál de estas pruebas presentaría. Las pruebas de profundización hacían referencia a una prueba que, como lo señala bien su nombre, permitía a un estudiante profundizar en una de las asignaturas del núcleo común; mientras que las pruebas interdisciplinarias hacían referencia a la presentación de una prueba sobre medio ambiente o violencia y sociedad.

Ahora bien, en el año 2000, la evaluación de filosofía estuvo compuesta por una prueba de núcleo común y por una prueba de profundización. La primera prueba fue presentada por toda la población que presentó el examen de Estado y evaluó los elementos fundamentales y básicos para el análisis filosófico, mientras que la segunda sólo fue presentada por aquellos que deseaban adentrarse más en esta disciplina y, por tanto, evaluó la capacidad de reconocer los procesos filosóficos a raíz de un problema determinado. En este caso, no sólo se tuvo en cuenta el conocimiento ofrecido por la institución, sino que se supone que el estudiante ha logrado un recorrido más detenido y detallado de algunos de esta disciplina (ICFES, 2014, p. 191-193). En ambos casos se evaluaron las mismas competencias y los mismos componentes, sólo que el grado de complejidad no fue el mismo.³⁴

Sobre la estructura y los propósitos de la prueba, se establece lo siguiente:

[...] la evaluación en filosofía contemplada por el Icfes se preocupa por reunir en las preguntas, el aspecto teórico conceptual, así como el aspecto procedimental, es decir, busca que el estudiante no sólo reconozca información, sino que tenga una mirada crítica y especulativa frente a ésta. De esta forma, la prueba no tiene sólo la función de formación, pues debe ser vista como un trabajo complementario al realizado en la institución que busca igual que éste, la preparación –en el sentido amplio del término– del estudiante para afrontar distintas circunstancias con una mirada crítica y fundamentada. Por tal razón la prueba de filosofía está constituida tanto por ámbitos (que son el aspecto teórico), como por competencias (aspecto procedimental), los cuales serán explicados posteriormente (p. 189).

Se puede reconocer el interés del ICFES por constituir una evaluación cuyo hilo conductor no fuera la memorización o el reconocimiento de información, por el contrario, se buscaba involucrar en la evaluación la mirada crítica y propositiva del estudiante frente a la información

³⁴ El núcleo común estuvo compuesto por 35 preguntas, mientras que la profundización estuvo compuesta por 20 ítems. Sin embargo, sólo hubo prueba de profundización en filosofía durante el año 2000 (ICFES, 2013, p. 16).

o el conocimiento ante el cual se enfrentaba. Además se señala la función *formativa* de la evaluación, porque su función no solamente era medir la posesión de conocimientos, sino también contribuir en la formación del estudiante para que sea capaz de afrontar distintas circunstancias que se le presenten en su vida. Esta visión es consistente con la transición de la prueba concebida como examen a la prueba concebida de ahí en adelante como *evaluación*. Sin embargo, es necesario preguntar qué tanto la prueba de filosofía logró cumplir con este propósito que se trazó.³⁵

La nueva prueba de filosofía se estructuró en competencias (el aspecto procedimental) y en ámbitos (el aspecto teórico). Las competencias evaluadas por esta prueba son las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. En la competencia interpretativa se espera que el estudiante, al enfrentarse a una situación determinada, esté en condiciones de reelaborar el problema que surge de esta situación y derivar implicaciones de él (p. 195). Por otra parte, la competencia argumentativa supone la habilidad del estudiante para dar razones de sus implicaciones frente a una situación determinada: “debe fundamentar determinadas consecuencias a partir de ciertas causas” (p. 196). Finalmente, la competencia propositiva va más allá de las dos anteriores, pues en este caso no se pretende que el estudiante reconozca, reelabore un problema o señale sus causas, sino que saque a la luz las consecuencias posibles que tendría un determinado problema a partir de la situación que se le presenta (p. 197).

Como se puede observar, las competencias están estrechamente relacionadas con una serie de problemas que son planteados en los enunciados de las preguntas, estos problemas son, pues, la expresión de los grandes interrogantes filosóficos: el problema de la existencia, del ser, del conocimiento, de la acción, de lo humano, entre otros (p. 197). De ahí surgen los ámbitos evaluados en la prueba: ontológico, epistemológico, ético, estético y antropológico. Los siguientes cuadros describen cada uno de los ámbitos mencionados:

³⁵ En adelante, reflexionaremos en torno a esta inquietud.

Tabla 2. Descripción de los ámbitos evaluados en Filosofía

Grupo 1. Ámbito epistemológico

En este ámbito se evalúan los grandes interrogantes en torno al conocimiento y sobre las interpretaciones y respuestas que de éstos han dado los filósofos más destacados a través de la historia de la filosofía. Este ámbito contempla las concepciones más significativas sobre la verdad, la razón, el origen y esencia del conocimiento, las relaciones entre pensamiento, lenguaje y mundo, entre otros. Asimismo, tiene en cuenta aspectos centrales del saber científico como el problema del método, la verdad y la objetividad así como las relaciones entre ciencia, técnica y sociedad.

Grupo 1. Ámbito antropológico

Comprende la reflexión sobre el hombre en sus relaciones con el mundo de la naturaleza, con la sociedad y consigo mismo. La reflexión filosófica, en su constante interrogar, aborda la pregunta por el hombre con el fin de indagar por el sentido de su ser y de su quehacer, configurando en las diversas interacciones con el mundo. Se tienen en cuenta concepciones antropológicas de carácter psicológico, ético, existencialista, religioso, sin dejar de lado los aportes de ciencias como la sociología, la etnología y la sociolingüística.

Grupo 1. Ámbito ético

Incluye la reflexión filosófica sobre el conjunto de principios, normas y valores que fundamentan las acciones de los grupos humanos en las distintas épocas de la historia. Las preguntas indagan por las concepciones éticas elaboradas por los autores y las corrientes filosóficas más representativas en la historia de la filosofía. En estas concepciones se tienen en cuenta problemas como la naturaleza de los valores, el sentido de la conciencia y de la razón en el obrar humano, las distinciones entre ética y moral, y en general las reflexiones éticas sobre la ciencia, la sociedad y la cultura.

Grupo 1. Ámbito estético

En este ámbito se aborda la interpretación filosófica de los problemas y concepciones elaboradas sobre creaciones artísticas como la obra poética, pictórica o musical. Así, se indaga por el sentido de lo estético en una obra de arte, por los posibles vínculos de ésta con el autor, por el sentido del arte contemporáneo y la incidencia del contexto histórico y cultural en la interpretación de la creación artística.

Grupo 1. Ámbito ontológico

En estas preguntas se tratan fundamentalmente las problemáticas relacionadas con el sentido y la constitución del ser, con aquello que define el ser de las cosas, la realidad, el mundo. La pregunta por el fundamento, que puede ser entendida como la reflexión sobre la relación entre el ser, el hombre y el mundo caracteriza el enfoque ontológico. Se tienen en cuenta, entre otras, las reflexiones sobre el fundamento y el ser del lenguaje, la ética, el conocimiento, la cultura, y en general sobre los desarrollos de la metafísica que van desde los griegos hasta la época actual.

Fuente: ICFES, 2004. Págs. 198 y 199³⁶

Se puede observar entonces la descripción detallada de cada uno de los ámbitos que integraron la prueba de filosofía luego de su reconceptualización. Nótese que la descripción anterior muestra de manera muy detallada las preguntas o los problemas alrededor de los cuáles gira la reflexión filosófica, pero también nos da una idea del nivel de complejidad que puede llegar a implicar el trabajo en el aula en torno a estos ámbitos, y que coincide con la complejidad que encierra la prueba. La prueba de filosofía conjugó así la evaluación de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en relación con los ámbitos ontológico, epistemológico, antropológico, ético y estético durante los años 2000 a 2005.

2.2.3 Análisis de ejemplos de preguntas de la prueba de filosofía.

En esta sección revisamos algunos ejemplos de ítems de la prueba de filosofía cuya aplicación inició en el año 2000. Para ello, seguimos el análisis propuesto por Claudia Sofía Melo de

³⁶ Citamos la fuente del ICFES de donde se obtuvieron estas tablas, pero la elaboración es citada en este documento de Ortíz, José Guillermo y Verano, Leonardo. *La filosofía: Entre el conocimiento de la tradición filosófica y el reconocimiento de la información*. Icfes. Bogotá, 2001, p. 4.

algunos ejemplos de preguntas (ICFES, 2004). La autora inicia su análisis señalando que las preguntas de la prueba involucran en sus enunciados los elementos necesarios para ubicar al estudiante en contexto de los problemas, de modo que el estudiante realice desde allí su ejercicio de interpretación. Asimismo, las preguntas versan preferiblemente sobre los autores y los problemas tratados en el colegio, aunque también podrían llegar a versar sobre temas no vistos en clase. En este sentido, la circunstancia de no haber visto algunos temas que aparecen en la prueba no resulta, en principio, problemática, pues los ítems incluyen la información necesaria para ubicar al estudiante en la pregunta. En ello radicaría, según parece, la diferencia entre esta prueba y el anterior examen: la prueba es ahora una prueba de competencias y no un examen que evalúa contenidos retenidos en la memoria de los estudiantes. La autora recurre al siguiente ejemplo para ilustrar lo anterior:

Los estoicos consideraban que cada ser humano es un mundo en miniatura, un microcosmos. Por medio de la razón universal o logos, el macrocosmos se regía de igual forma a todos los hombres. Con esto los estoicos mostraban que

- A. el universo y el hombre son contrarios entre sí, pero se necesitan mutuamente.
- B. Los actos de los hombres están guiados y determinados por el principio lógico
- C. las leyes humanas son imitación del derecho universal que es inmutable
- D. en el individuo están contenidos todos los elementos constitutivos del universo.

Año: 2001. Ámbito: Antropología. Competencia: Interpretativa. Fuente: ICFES 2004: 210. Clave: B.

La primera percepción de esta pregunta es que incluye enunciados más extensos que las preguntas del examen anterior de filosofía. Según la autora, en el enunciado está contenida la información necesaria para realizar una pregunta de carácter interpretativo, pues la opción correcta (B) expresa de una forma u otra lo mismo que se plantea en el enunciado. De esta manera se exige del estudiante la capacidad para reconocer un planteamiento de la antropología estoica sobre el ser humano a partir de la información dada en el enunciado.

Sin embargo, solamente el 26% de la población acertó en esta pregunta, según la autora, debido a tres posibles razones: (i) El término que se utiliza en la clave para hacer referencia al logos o razón universal es “principio lógico”, lo cual puede llevar a los estudiantes, que no están *muy*

familiarizados con este tema, a pensar que en esta opción se habla de otras cosas distintas a lo que dice el enunciado, mientras que los distractores de las preguntas involucran otro tipo de palabras (por ejemplo, universo –universal) que pueden resultar conectadas aparentemente con el enunciado en cuestión y, por ello, el estudiante se ve inclinado a elegir una de estas opciones como la respuesta correcta.³⁷ (ii) La segunda razón se basa en la asociación de ideas, pues quizás quienes respondieron la C asociaron el término regía con ley, y en este sentido con derecho universal y con la palabra inmutable. Pero, según Melo, si lo anterior constituye una explicación para la elección de la opción C, se puede afirmar entonces que hay una dificultad de los estudiantes para apropiarse de elementos del sentido común, como por ejemplo que las leyes no son inmutables sino dinámicas. (iii) La dificultad también puede radicar en la ausencia de una lectura atenta de la pregunta.

Por otra parte, quienes respondieron la opción D, establecieron una relación considerada por la autora como pertinente en principio, pues, al mencionarse en el enunciado que el hombre es un microcosmos, el estudiante puede deducir que el hombre, como microcosmos, debe contener todos los elementos del macrocosmos; sin embargo, esta relación se desvirtúa si se tiene en cuenta que en la concepción estoica resulta imposible que el individuo esté constituido por todos los elementos del cosmos, pues “ellos están planteando una unidad indiferenciada, sino una relación de determinación, la cual es la explicación que ellos encuentran a la organización de los actos humanos y al ser mismo del hombre” (p. 211). Este análisis conduce a la autora a concluir que:

Lo anterior muestra que aunque la pregunta gire en torno a aspectos específicos y no sature al estudiante de información, su dificultad radica entre otras cosas como puede ser el lenguaje mismo utilizado no muy conocido por algunos, o la lectura ligera unida a un débil acercamiento al tema, que los lleva a tomarla desde la opinión. Sin embargo, si en ella hubiese demasiada información por ejemplo anécdotas de esta corriente, discusiones con otras corrientes, etc., la pregunta debería ser cambiada por una que abordara esos aspectos pues de lo contrario, tanta información sobraría y terminaría por confundir al alumno (p. 211).

³⁷ La asimilación de la palabra logos por el término “principio lógico” es bastante extraña, porque logos es una palabra cuyo significado puede ser: razón, proporción, palabra, lenguaje, orden, etc., de ahí que, más allá de la dificultad que puede traer para los estudiantes la asimilación de un término por otro, la pregunta puede estar sujeta a una imprecisión conceptual, porque el logos no es un principio lógico como el principio de no contradicción, el principio de tercio excluso o el principio de identidad, y probablemente el estoicismo no lo usó en este sentido.

Hay dos elementos a destacar de esta cita. En primer lugar, se acepta que la pregunta puede girar alrededor de aspectos específicos, pero luego se sostiene que la dificultad radica o en el desconocimiento de la terminología, o en una lectura ligera acompañada de un débil acercamiento al tema en cuestión. Sin embargo, ¿por qué esta pregunta supone un conocimiento acerca del tema –la doctrina del estoicismo– si lo que pretende evaluar es la competencia interpretativa del estudiante? Alguien podría objetar que esto no es un problema porque la evaluación de las competencias involucra conocimientos, y está en lo cierto como lo vimos antes, pero se espera que la prueba provea este tipo de información o conocimiento, y no que el estudiante deba haber visto esto en el colegio y traerlo a colación durante la prueba. Por tanto, esta pregunta supone el acercamiento del estudiante a la filosofía del estoicismo y, en esa medida, sin posesión de este tipo de conocimiento es muy difícil que el estudiante pueda hallar la clave de la pregunta. Lo anterior implica que la prueba persiste en la evaluación de contenidos, como lo señala muy bien Avelino (2015):

[...] se aclara que la pregunta no necesariamente debe referirse a temas vistos en clase. Esto bajo el supuesto de que la competencia debe mostrarse con independencia del contenido. Pero luego se afirma que la pregunta pide un reconocimiento del planteamiento antropológico estoico. Primero se predica que el enunciado tiene la información necesaria para hacer la interpretación, pero luego se afirma que se requiere un conocimiento de la Filosofía estoica. [...] En esa lógica quien esté más familiarizado, tiene más probabilidades de responder bien; quien no esté familiarizado puede pensar que se está hablando de cualquier otra cosa. Esto quiere decir que el conocimiento del tema, del contenido, es un requisito de éxito en la respuesta. Como se puede constatar, este enfoque conceptual incurre en cierta contradicción al predicar la descontextualización de la pregunta, al predicar que la pregunta puede versar sobre temas que el estudiante no haya visto antes, y después afirmar que el éxito en la respuesta depende del conocimiento del tema (p. 94 y 95).

La inconsistencia reside entonces en afirmar que las preguntas contienen la información necesaria para ser resueltas y luego sostener que se requiere de un reconocimiento del planteamiento estoico que no está en la pregunta para hallar su respuesta. Ante la ausencia de la información o el conocimiento sobre esta escuela, los estudiantes que estén más familiarizados con este tema estarán en mejores condiciones de enfrentar la pregunta que quien no conoce nada sobre el estoicismo.

En segundo lugar, por el tono de la exposición, parece que la autora es consciente del problema señalado anteriormente, pues ella señala una salvedad para el mismo al indicar que si hubiera

demasiada información sobre la escuela del estoicismo (anécdotas, discusiones con otras escuelas, etc.), se correrían el riesgo de tener que cambiar la pregunta por una que abordara estos aspectos, de lo contrario la información de más terminaría por confundir al estudiante. Esta salvedad, sin embargo, no soluciona la objeción señalada, porque buscando evitar que el estudiante se sature de información y se confunda con el enunciado de la pregunta, se corre un riesgo mayor: que la prueba se reduzca a una prueba de contenidos y temas, ya que se sigue presuponiendo que el estudiante cuentan con un conocimiento o una aproximación cercana al tema de la correspondiente pregunta.

Nótese además que a la base de lo anterior está la idea según la cual las preguntas deben ser formuladas a partir de la explicación muy sintetizada (para no confundir al estudiante) de una escuela, una corriente, una doctrina, el pensamiento de un autor o incluso a partir de la discusión entre escuelas o pensadores. Pero lo que no se nota claramente en el enunciado de la pregunta es el problema filosófico que se está abordando desde la misma y en función del cual el estudiante debe dirigir su reflexión, su interpretación y su análisis:

[...] no se discierne con claridad dónde termina el planteamiento del problema (la pregunta filosófica) y dónde comienza la tesis del filósofo (la respuesta). En el caso del ítem del ICFES sobre Filosofía estoica, no se está haciendo la alusión a un problema filosófico, sino que se pide conocer la respuesta a una pregunta ética que se da en las escuelas de la Filosofía Helenística. La pregunta acerca de la felicidad, y de la naturaleza humana enfrentada a los instintos y a la adversidad, encuentra en el caso de los estoicos una apelación a una concepción física del universo (Avelino, 2015, p. 96).

En este sentido, más que formular un problema filosófico y contextualizar al estudiante sobre las razones que lo convierten en un problema, se observa en el enunciado la formulación de un planteamiento de la física estoica. Es posible advertir en esta pregunta la inconsistencia que hay entre la formulación de los ámbitos, que los conciben alrededor de los grandes problemas filosóficos, y lo que efectivamente se plantea en las preguntas.

Quizás con el propósito de evitar esta clase de inconvenientes, Melo sostiene que pueden darse otro tipo de preguntas, por ejemplo, preguntas en las cuales se solicita al estudiante reconocer lo dicho en el enunciado de la pregunta. Estas preguntas permiten observar si un estudiante está en condiciones de realizar este proceso básico o no, “sin ir más allá”, pues de haber estudiantes que

no logren este proceso se puede concluir que no hubo una lectura juiciosa del enunciado o que hay un problema mayor que debe ser indagado. El ejemplo ofrecido de este tipo de preguntas es:

Para algunos racionalistas, el método filosófico para alcanzar la verdad fue la duda. Por lo tanto, estos filósofos no aceptaban nada como verdadero, sin antes someterlo al análisis de la razón. De este planteamiento se deduce que para ellos, uno de los fines filosóficos

- A. era estudiar todos los seres irracionales sin excepción alguna
- B. consistía en imponer el escepticismo
- C. era llegar a la certeza de las cosas por medio de la duda
- D. consistía únicamente en perfeccionar el método filosófico

Año: 2001. Ámbito: Epistemología. Competencia: Interpretativa. Fuente: ICFES 2004: 212. Clave: C.

Al respecto de la pregunta, Claudia Sofía Melo comenta:

Como se puede ver, esta pregunta está anclada en un problema filosófico clásico y fundamental, como es el del racionalismo, el cual lleva nombre propio, Descartes. Lo que busca esta pregunta es simplemente el reconocimiento por parte del estudiante de un elemento básico de la teoría cartesiana de la duda; como se puede observar, su lenguaje es claro y directo, lo que facilitó la respuesta de los estudiantes y lo que a su vez, permitió que esta pregunta fuera la que presentara mayor facilidad en comparación con las demás que constituyeron la prueba de 2001 [...]

Este ítem se basa en primer lugar, en una comprensión de lectura, pues la clave como se puede observar, está contenida en el enunciado. Sin embargo, se aleja de la simple lectura juiciosa, porque aunque el distractor B y el distractor u opción de respuesta D, también podrían ser escogidas a partir de una simple lectura juiciosa, pues suponiendo que no tuviese ningún conocimiento de lo que persigue el autor y de su planteamiento, se podría pensar que una consecuencia necesaria de la duda como método, era el escepticismo, o simplemente perfeccionar el método filosófico para evitar tanta opinión, la opción verdadera implicaba algo que no es tan simple ni tan obvio aunque esté contenida en el enunciado y que es el verdadero papel de la duda en Descartes [...] (ICFES, 2004, p. 212)

Sobre este comentario analizaremos varios elementos. En primer lugar, es necesario llamar la atención acerca del problema filosófico que, según la autora, incorpora esta pregunta: el problema del racionalismo, porque esta expresión puede resultar confusa. Más allá de un problema, el racionalismo es una posición o una corriente que defiende una posición sobre el origen y la validez del conocimiento, pero como tal el racionalismo no es un problema filosófico. Por ello es importante preguntar ¿qué se entendía por “problema filosófico” en la prueba de filosofía? Por la descripción de los ámbitos, parece que los problemas filosóficos están

relacionados con aquellas preguntas o interrogantes que se ha planteado el ser humano y que han motivado la reflexión filosófica desde la antigüedad hasta nuestros días. Sin embargo, resulta desconcertante que se considere una corriente como un problema filosófico. En segundo lugar, aunque en el enunciado esté contenida la respuesta a la pregunta planteada, parece no bastar con el ejercicio de una lectura juiciosa para responderla, pues a partir de la lectura se podrían elegir también las opciones B y D de la pregunta, especialmente en el caso de no *conocer* el propósito que sigue Descartes con su filosofía. Lo paradójico del asunto es que si la respuesta está en el enunciado, no es comprensible por qué es necesario apelar a este tipo de conocimiento sobre la filosofía cartesiana para responderla. Probablemente la razón de ello esté en que la prueba no logra distanciarse por completo de los contenidos y supone que el estudiante posee una serie de conocimientos sobre los autores, las corrientes, los conceptos y demás para enfrentarse a ella. El comentario de Avelino (2015) cobra sentido en la medida que quienes estén más familiarizados con el pensamiento de un autor o una corriente están en mejores condiciones para presentar la prueba que una persona que no sabe quién es Descartes, qué problemas enfrentó su filosofía, qué es el racionalismo y qué es el escepticismo, entre otras cosas. Tal vez los buenos desempeños en esta pregunta estén asociados justamente a que Descartes es un autor trabajado en los establecimientos educativos, y ello facilitó la solución de la pregunta.

Pero el análisis de ítems no se reduce a aquellos que son de dificultad básica o media, también se presentan algunos ítems de un nivel de complejidad considerable. Observemos:

Guillermo de Ockham rechaza el conocimiento abstracto y propone la intuición sensible de la realidad como forma válida y posible del conocer. Desde la perspectiva de la epistemología de Ockham cabe la posibilidad del desarrollo del conocimiento

- A. racionalista, moderno, caracterizado por la primacía de la razón al momento de conocer
- B. dogmático donde priman las ideas innatas en el contacto con el objeto del conocimiento
- C. empírico caracterizado por la primacía de la experiencia que condiciona el pensamiento.
- D. solipsista que rechaza la participación de los demás hombres en el conocimiento.

Según la autora, en esta pregunta se pide al estudiante que, partiendo del conocimiento de conceptos como <<intuición sensible>> y <<conocimiento abstracto>>, “proyecte el modo de proceder que encierran la propuesta del autor pero que no están explícitas en el enunciado” (p. 214). Por esta razón el ítem presenta un nivel de complejidad alto, pues la terminología que involucra es especializada y se presupone un conocimiento de la misma por parte del estudiante. Este tipo de preguntas van más allá de la identificación de un problema, ya que se involucra también la habilidad para derivar implicaciones. Ahora bien, esta dinámica también aplica para las preguntas que evalúan la argumentación y la proposición, de modo que las preguntas de nivel alto serán aquellas que exijan del estudiante su capacidad para reconstruir los procesos de argumentación que están a la base de la formulación de un problema filosófico o que justifican un determinado planteamiento presentados a lo largo de la historia de la filosofía (p. 214).

Sin embargo, esta pregunta contiene algunos errores en su formulación. Por ejemplo, la afirmación “Guillermo de Ockham rechaza el conocimiento abstracto y propone la intuición sensible de la realidad como forma válida y posible del conocer” resulta inconsistente con los planteamientos de este pensador, pues Ockham no rechaza el conocimiento abstracto, lo que él objeta es la existencia de los universales. En efecto, según Ockham, hay dos “especies” de conocimiento: el conocimiento intuitivo y el conocimiento abstracto (Ockham, 1962, p. 139). El primero es un conocimiento inmediato del objeto que permite afirmar la existencia del objeto conocido. El segundo es un conocimiento mediado que abstrae la existencia del objeto conocido. Sin entrar en muchos detalles y explicaciones, Ockham recurre a esta distinción para mostrar que no es necesario postular la existencia de los “universales”, como lo creían algunos pensadores medievales. Asimismo, en la expresión “intuición sensible”, resulta inadecuado el calificativo de sensible a intuición, ya que, como la afirma Copleston, Ockham no está hablando de intuición exclusivamente en el sentido de sensación, sino que se está refiriendo más bien a un tipo de intuición “intelectual” de un objeto individual, intuición que es causada por este objeto y no por otro. (Cf. Copleston, 1994, p. 70).

Al respecto, es importante destacar que en este caso hubo un error en la formulación del ítem, asociado a errores de interpretación del planteamiento de un pensador. Aunque no siempre se presente este tipo de errores en las preguntas, sí es cierto que la elaboración de las mismas está mediada por un ejercicio de interpretación de quien las construye, es decir, que en las preguntas

aparece la síntesis del pensamiento de un autor, de un movimiento filosófico, de un concepto o de una doctrina elaborada por los constructores de preguntas. Lo “asombroso” del asunto es que en muy pocas líneas se logró resumir el planteamiento de un autor y luego se pretenda preguntar al estudiante por una implicación del mismo, porque es notable que el contexto que se da en la pregunta al aspecto filosófico abordado no es suficiente, de ahí que se presuponga el conocimiento del tema tratado en la pregunta por parte del estudiante. Adicionalmente, la forma como se expresan los planteamientos de un autor o de una corriente genera la impresión de que estos enunciados son verdades absolutas o incuestionables, aun cuando en filosofía todavía se discute, por ejemplo, si el pensamiento de un autor es consistente con lo que la tradición ha sostenido sobre él o no.

Observemos ahora la siguiente pregunta:

Para William James la verdad se construye a partir de la experiencia base de todo proceso de investigación. No hay ninguna verdad que haya surgido sin elementos de experiencias anteriores. La comprobación empírica se convierte en el principal criterio que garantiza la adquisición del conocimiento porque para William James:

1. los principios universales de la razón determinan la verdad de los hechos y por lo tanto su posición es racionalista
2. los hechos los que definen la verdad del conocimiento, mostrando que su proceder es positivista
3. la experiencia personal y cotidiana es la base de la ciencia y por lo tanto su posición es subjetivista
4. la realidad es el patrón de medida para la creación del conocimiento, lo cual permite ver que James se identifica con un proceder objetivista

Año: 2001. Ámbito: Epistemología. Competencia: Argumentativa. Fuente: ICFES 2004: 216. Clave: D (2y4)

Sobre esta pregunta, la autora sostiene que:

En ésta, aunque el autor no es muy conocido por la mayoría de los alumnos, lo cual dificulta en un primer momento la respuesta, posee una información suficiente sobre el problema que se quiere indagar, que no es otro que la relación entre la posición del autor y las corrientes que han surgido en torno al problema del conocimiento. Su porcentaje expresa la dificultad media del ítem en cuestión (.57) el cual puede ser explicado desde la poca familiaridad con el autor y el uso de los nombres de las corrientes de una forma directa sin mayor explicación de cada uno de

ellas, pero a la vez el lenguaje sencillo y directo que relaciona la posición del autor y las diferentes corrientes que en torno al problema del conocimiento se han originado (p. 216).

Esta pregunta es tipo IV, es decir, es una pregunta de opción múltiple con múltiple respuesta, pues el estudiante debe elegir dos opciones. Aun cuando parece que el enunciado ofrece la suficiente información para responder a la pregunta, la autora asocia la dificultad del ítem a la terminología y a la poca familiaridad con este pensador, porque la tarea que demanda la pregunta es establecer a qué corriente epistemológica pertenece el planteamiento de James, pero ello supone que se tiene la claridad frente a ciertos conceptos, como positivista, objetivista, subjetivista, racionalista, de lo contrario no se dificulta hallar la respuesta a la pregunta. Por lo tanto, la información dada en el enunciado no es suficiente para que el estudiante pueda responder a ella.

Finalmente, veamos este ejemplo de pregunta:

Platón considera que el arte se encuentra en un tercer grado de distanciamiento de la verdad porque es simple imitación de las cosas y de las ideas trascendentales. Aristóteles por su parte, afirma que por medio del arte el hombre construye un mundo imaginario que es imitación de la naturaleza y el mundo real. Aparentemente los dos otorgan al arte del mismo sentido peyorativo. Pero no es así porque Aristóteles se aleja de Platón al mostrar que el arte es algo positivo y al

1. afirmar que el arte es el medio para traducir el elemento universal e ideal de las cosas
2. sostener que la imitación y el deleite de las obras de arte es connatural al hombre
3. al rechazar la teoría de las ideas trascendentales y universales de Platón
4. plantear que el arte supera la obra de la naturaleza al crear elementos útiles

Año: 2001. Ámbito: Estética. Competencia: Propositiva. Fuente: ICFES 2004: 218. Clave: A (1 y2).

De acuerdo con Melo, esta pregunta evalúa la competencia propositiva del estudiante y su nivel de complejidad es alto, porque en las preguntas que evalúan la proposición, se exige al estudiante llevar a cabo una lectura cuidadosa del problema de tal modo que pueda plantear posibles alternativas de solución a esta problemática, “así como estar en condiciones de proyectar otras

lecturas de la misma, por parte de otros autores y corrientes, o relacionar estos autores y sus problemáticas con su propia realidad” (p. 218).

Como puede observarse, en esta pregunta se relaciona el planteamiento de Platón y Aristóteles sobre el arte y se solicita al estudiante elegir las opciones que reflejan el distanciamiento de Aristóteles de la concepción del arte de Platón. Claudia Sofía Melo considera que la dificultad de esta pregunta radica en que el estudiante debe remitirse a los elementos dados en la institución sobre estos autores, aun cuando el acercamiento a estos autores suele ser muy general y no abarca asuntos tan específicos como los solicitados en la pregunta. De ahí que la población que eligió la clave fue baja (.29%). La autora, no obstante luego de reconocer que el enunciado no ofrece mucha información y que la pregunta puede parecer especializada para los estudiantes, afirma que las demás opciones de respuesta se alejan de la respuesta por múltiples razones y que el estudiante debe mostrar su coherencia a la hora de responder. Sin embargo, aunque el estudiante deba ser coherente en su respuesta, las razones que la autora aduce para no elegir las opciones de respuesta B, C, D, suponen un conocimiento de la concepción del arte de Aristóteles por parte de los estudiantes. Sin duda alguna esta es una pregunta de complejidad alta porque implica comprender el planteamiento de dos autores frente a un tema específico y luego entender el posible distanciamiento que hay entre ambos, lo cual supone conocer en cierta medida la posición de ambos pensadores sobre un asunto específico y reconocer las tensiones que puede haber entre sus planteamientos.

Aun cuando la autora expone más ejemplos de preguntas, consideramos que con estos son suficientes para ilustrar el modo cómo procedió su análisis y la evaluación que puede hacerse del mismo. En lo fundamental, las conclusiones a las que ha llegado nuestra reflexión también podrían aplicar para aquellas preguntas que no entramos a considerar.

Ahora nos interesa particularmente destacar las consecuencias que se han derivado de la reflexión adelantada en este capítulo. Hay que considerar, en primer lugar, las posibles diferencias y similitudes entre la prueba de filosofía y el antiguo examen –aplicado durante los años 80 y 90-. Un rasgo notable que diferencia a ambas evaluaciones es la constitución de los enunciados de las preguntas, porque en la prueba de los años 80 y 90 el enunciado de la pregunta

era corto y directo³⁸, mientras que en la prueba, que inició su aplicación en el año 2000, los enunciados de las preguntas son más extensos, pues se pretende dar un contexto que oriente al estudiante en la búsqueda de la opción correcta. Esta diferencia está fundamentada en la necesidad de pasar de un examen que evaluaba conocimientos a una prueba que evalúa competencias. No debemos olvidar, sin embargo, que la evaluación de competencias también evalúa conocimientos, lo que sucede es que el enfoque cambia, porque ya no se evalúa la capacidad de retener o memorizar información, lo que se evalúa más bien es la capacidad de reflexión, análisis, interpretación, etc., de la información. Por ello, las evaluaciones de competencias deben ofrecer al estudiante la información necesaria para que él pueda hacer uso de estas habilidades de pensamiento, si se me permite usar una expresión actual.

Pero esta diferencia entre ambas evaluaciones puede ser engañosa: aunque haya un esfuerzo por construir un contexto en el enunciado de la pregunta que dé “pistas” al estudiante sobre el problema, el autor o la corriente evaluada, hemos observado que esta información no es suficiente, porque se sigue suponiendo que el estudiante cuenta con una serie de conocimientos sobre corrientes, autores, conceptos y doctrinas filosóficas. Por tanto, se mantiene la tendencia a evaluar la posesión de conocimientos e información, a tal punto que quien cuente con una aproximación cercana a este tipo de saber estará en mejores condiciones para presentar la prueba. Y, en este sentido, habría cierta continuidad entre ambos exámenes.

Una segunda diferencia entre ambas pruebas podría radicar en la estructura de ambas evaluaciones. Mientras que el anterior examen se estructuraba a partir de una serie de categorías que eran evaluadas en relación con una serie de temas, el nuevo examen evalúa competencias en relación con una serie de ámbitos. Sin embargo, esta diferencia puede resultar aparente por dos razones. Por un lado, la autora consideraba que el cambio de categorías por competencias no era tan radical, pues ella defendía de algún modo que el examen de los 80 y los 90 estaba orientado en función de evaluar procesos y no sólo la capacidad de retener información, de modo que ya había, en cierto sentido, una orientación preliminar hacia el enfoque de evaluación por competencias en este examen. Por otro lado, aunque el anterior examen estaba compuesto por 7 componentes temáticos y el nuevo por 5 ámbitos, hay muchas coincidencias entre ambos modos

³⁸ Por ejemplo “Hegel considera la idea como...” (p. 160).

de concebir el aspecto teórico o disciplinar de la prueba: es notable, por ejemplo, el énfasis hacia los autores, las doctrinas, los conceptos y las corrientes. Quizás por estas razones, la autora llegó a considerar que había algunos elementos que eran compartidos por ambas pruebas: “[...] si se mira más atentamente, se podrá encontrar que muchos de los procesos involucrados en ésta [prueba], son los que hoy en día siguen presentes” (p. 167).

Ahora bien, si las dos pruebas tienen más similitudes que diferencias, ¿no compartirán también sus dificultades? Señalábamos sobre la prueba anterior la dificultad que encierra debido a la cantidad de temas y conocimientos que eran exigidos, pero al analizar la nueva prueba encontramos que también involucra un grado de complejidad que está asociado la presunción de un acervo conceptual y disciplinar necesario para enfrentar la prueba. De ahí que el desempeño en ambas pruebas esté supeditado en gran medida al acervo conceptual y teórico que haya retenido (memorizado) el estudiante. Además, aunque la intención de ambas pruebas es evaluar procesos de interpretación, de análisis, de argumentación o de proposición –entre otros-, este propósito se ve obstaculizado porque no se ofrece la información o el conocimiento requerido para ejercer estos procesos.

Pues bien, las similitudes que se han identificado entre las dos pruebas permiten sostener que la prueba de filosofía, no obstante la reestructuración del año 2000, no logró asumir el enfoque de evaluación por competencias, porque en la nueva prueba permanece la tendencia hacia la evaluación de contenidos y de temas.

2.2.4 *La evaluación de filosofía como espacio de reflexión de las prácticas educativas.*

Las consideraciones realizadas hasta este punto permitieron una aproximación a la estructura de la prueba de filosofía que inició su aplicación en el año 2000 y realizar una apreciación de algunos ítems aplicados en esta prueba durante el año 2001. El documento que estuvo a la base de estas consideraciones fue *Filosofía y Evaluación: Análisis de las preguntas correspondientes al año 2001* elaborado por Claudia Sofía Melo, que hace parte de uno de los tres tomos dedicados por el ICFES a la evolución de las pruebas de Estado (ICFES, 2004). En esta sección dirigimos ahora la mirada hacia la concepción de la evaluación sugerida por este documento. En efecto, uno de los aspectos más interesantes de este documento es la intención de hacer de la

evaluación un proceso de formación y aprendizaje, en oposición a la concepción de la evaluación como simple medición o monitoreo de los procesos liderados en las instituciones:

El análisis que se ha realizado hasta este momento de los distintas preguntas tiene como fin ser una herramienta, como se dijo al inicio del mismo, en el acercamiento por parte de las instituciones y de los profesores a la evaluación llevada a cabo por el Icfes, pero además para que desde ellas se puedan observar las posibles situaciones a las que se enfrentan los estudiantes con las preguntas y lo que estas preguntas arrojan respecto a los procesos de los jóvenes, con el propósito de buscar nuevas herramientas en el fortalecimiento de éstos y de la evaluación en general (ICFES, 2004, p.223).

El análisis de la prueba se concibe como una herramienta que permite el acercamiento de las instituciones a la evaluación de filosofía. Pero este acercamiento posibilita, a su vez, la caracterización de los procesos que han logrado alcanzar los estudiantes y el planteamiento de rutas que fomenten el mejoramiento o la consolidación de los mismos. Entonces, en este sentido, la evaluación asume un carácter formativo y pedagógico, se convierte en una oportunidad para el aprendizaje. En el fondo este proceso descrito no es otro que el proceso de retroalimentación de los resultados de las pruebas, ya mencionado en el primer capítulo, e indispensable para que la evaluación externa tenga impacto pedagógico al interior de las escuelas.³⁹

En esta perspectiva, el documento deriva del análisis de las preguntas y de los resultados obtenidos por los estudiantes una serie de consideraciones a tener en cuenta en la práctica de la enseñanza de la filosofía. Pero antes de exponer estas consideraciones, Melo describe un estado bastante desalentador del estado de la enseñanza de la filosofía en los colegios:

[...] la filosofía no ha gozado de un lugar afortunado en la educación, pues en la mayoría de los casos ha sido tomada como ajena a las otras disciplinas y a la vida misma del estudiante. Es tal el alejamiento del verdadero sentido de la filosofía y de su verdadero papel en el proceso cognitivo del ser humano, que en algunos casos termina siendo ofrecida sólo porque así se ha determinado por la ley. Ahora bien, aunque ésta ha sido la situación más común de la filosofía, no por eso se puede negar el esfuerzo que la misma educación y algunas instituciones han

³⁹ Sin embargo, ¿qué tanta divulgación e impacto tuvo este análisis en las instituciones educativas? Esta pregunta cobra sentido porque es necesario saber si este ideal de la evaluación logró materializarse o no en las prácticas educativas. Lastimosamente en el documento reseñado no se encuentra información a este respecto, tampoco se conoce mucho acerca de los mecanismos promovidos por el ICFES para divulgar este tipo de estudios. Sin duda alguna puede haber estudios desde esta perspectiva, pero si estos estudios no llegan a las instituciones, pierden su intencionalidad. Además si no hay un acercamiento por cuenta propia de los docentes a estos estudios, quizás por la resistencia que ha generado la evaluación externa en las instituciones, seguirá persistiendo la incomunicación entre los procesos institucionales y la evaluación externa.

realizado para cambiarla. No obstante, el sentimiento de indiferencia y algunas veces de rechazo por parte de los alumnos hacia esta disciplina, sigue siendo muy fuerte (p. 201).

Esta descripción del estado de la filosofía en los establecimientos educativos del país sugiere que esta disciplina atravesaba una fuerte crisis durante esta época, pues resultaba poco significativa para las instituciones educativas y para los estudiantes. En el caso de las instituciones era vista como una simple formalidad establecida por la ley que había que cumplir. En el caso de los estudiantes, esta disciplina no lograba generar ningún tipo de empatía con sus intereses y su vida, de ahí la indiferencia y, en algunos casos, el rechazo hacia esta asignatura.

Sin embargo, ¿qué estudios fundamentan este juicio de valor sobre el estado de la enseñanza de la filosofía? Al menos en el documento no se observan referencias a estudios o investigaciones que estén enfocadas hacia la caracterización del lugar que ocupa la filosofía en las instituciones educativas y de la percepción que tienen los estudiantes de ella. Quizás este diagnóstico del estado de la filosofía surja más bien como una posible explicación de los desempeños alcanzados por los estudiantes en la prueba de filosofía, porque si los desempeños no son los mejores, se puede conjeturar que la causa de ellos son los procesos liderados al interior de las aulas, al menos así se procede comúnmente con los resultados de las pruebas externas. Pero también puede suceder que esta caracterización del estado de la filosofía en las escuelas surja de algunas experiencias de instituciones en donde su enseñanza no ha sido la más grata.

Ya sea un modo u otro, la autora está interesada en ofrecer algunos elementos para la superación de esta situación. El primer elemento está relacionado con un retorno al sentido originario de la palabra filosofía, pues etimológicamente significa amor a la sabiduría o deseo de saber, en cuyo caso la palabra amor implica libertad y unión y la palabra deseo implica movimiento, de modo que son contrarias a esta definición los términos imposición y pasividad. En este sentido, la filosofía no puede ser impuesta ni pasiva, ni tomada como algo ajeno o distante de la vida misma. Por el contrario, la filosofía debe involucrar al docente y al estudiante bajo un mismo interés: “caminar hacia el conocimiento y hacia el develamiento de su ser hombre por medio de la interpretación de su existencia” (p. 202). El segundo elemento está muy relacionado con el anterior: es necesario acercar la filosofía al contexto, a los problemas y a las situaciones de la vida de los estudiantes, de lo contrario el distanciamiento entre la filosofía y los jóvenes no logrará superarse. Un tercer elemento está asociado a la generación de un diálogo entre la

filosofía y otras disciplinas como las ciencias, la matemática, la historia y el arte. Finalmente, el cuarto elemento propone reconocer la tradición y su historia como parte fundamental del proceso filosófico, pero con la claridad de que este reconocimiento no puede reducirse a “una historia de la filosofía muerta y distante”, asociada al repaso de datos y de autores alejados del contexto y sus necesidades, sino como el reconocimiento de una tradición que está en diálogo con los problemas y las necesidades de los estudiantes y la sociedad.

Ahora bien, así como los procesos pedagógicos y didácticos en filosofía deben tener en cuenta estos elementos, la evaluación también debe ser coherente con este tipo de consideraciones. La evaluación, por ejemplo, no puede prescindir del contexto del estudiante: “La evaluación no puede desconocer el contexto del alumno, sino que debe desde ese mismo contexto encontrarse con él, propiciar el encuentro y el saber hacer en contexto, porque de lo contrario seguirá SIENDO una forma de clasificación entre los que saben y los que no saben” (p. 210). La prueba debe propiciar entonces este diálogo entre los problemas filosóficos, la tradición y el contexto del estudiante, y permitir a su vez al estudiante poner en juego sus habilidades o competencias. Por ello, debe prestarse atención primero a las preguntas, pues de ellas “depende en gran parte que se logre el objetivo de dejar hacer al alumno”. Al examinar las condiciones de la pregunta (aquello que se exige hacer en los ítems) y lo que surge del encuentro con los estudiantes (sus desempeños), es posible observar las fortalezas tanto del alumno como de la prueba misma (p. 210).

Por esta razón el análisis de las preguntas que observamos en la sección anterior partía de un examen de cada pregunta y de la tarea que ella exigía al estudiante para alcanzar la respuesta, luego se procedía a considerar el comportamiento de los resultados y se establecía finalmente las posibles causas de estos desempeños. En ocasiones, incluso, se sugieren algunos procesos que pueden contribuir al mejoramiento de las dificultades identificadas, como la realización de ejercicios de lectura y escritura que promuevan la relación entre los problemas filosóficos y el contexto del estudiante, o el acompañamiento de otras actividades como el cine, la literatura, el arte, la ciencia, en el proceso de acercamiento de la filosofía al estudiante y a su contexto (p. 213). Pensado de esta manera, el proceso de evaluación adquiere un carácter formativo, es concebido como autoevaluación.

El problema, sin embargo, es que este análisis, concebido en principio como un ejercicio para observar las fortalezas o debilidades de los *estudiantes* y de las *pruebas*, está centrado casi en su totalidad a la identificación de las debilidades de los estudiantes, y es prácticamente mínimo el esfuerzo por establecer la pertinencia, los alcances y las dificultades de la prueba. En algunos casos, el análisis señala el grado de dificultad que puede involucrar una pregunta y, con ello, la intención de elaborar una jerarquía de las mismas, indicando el orden de las competencias según su grado de dificultad (interpretación, argumentación y proposición), pero no se cuestiona a las preguntas mismas. Esta situación impide que se lleve a cabo un proceso de *metaevaluación*, es decir, un proceso de evaluación a la evaluación, indispensable para establecer los alcances de la prueba, su pertinencia y el impacto que puede causar en los procesos pedagógicos liderados por las instituciones educativas.

Sobre el impacto de la evaluación en los procesos pedagógicos en filosofía, es importante tener en cuenta que la inclinación de la prueba hacia la evaluación de autores, conceptos, doctrinas, corrientes, etc., de filosofía debió generar desconcierto en los maestros de esta asignatura, pues la amplitud de los temas que aparecen en la prueba es bastante considerable para ser abarcado en los dos años de educación media. Dado que la estructura de la prueba promueve la creación de ítems sobre un autor, un concepto, una doctrina una escuela, y el número de ítems hasta 2004 fue de 36, entonces en cada prueba se encontraban una variedad extensa de contenidos temáticos. Si la prueba suponía además conocimientos y acercamiento a los temas que abordaba, el maestro debía buscar dar cuenta del universo de la filosofía desde los griegos hasta nuestros días. La consecuencia de ello es que el maestro, ante la presión de los resultados en las pruebas de Estado, genere clases en las que intente sintetizar este universo de conocimientos sobre filosofía, de una manera tal que el contexto, los problemas y las inquietudes de los estudiantes son omitidos en función de cumplir con las altas exigencias demandas por este examen. En este sentido, los procesos pedagógicos se orientaban en función de la preparación para la prueba, el currículo y la pedagogía estaban a merced entonces de las demandas de la evaluación.

Tal vez la situación que enfrentaba la enseñanza de la filosofía en esta época no era la mejor, pero lo que está claro es que la evaluación, aun cuando estaba concebida idealmente para contribuir en la formación de los estudiantes, no mejoraba este escenario, por el contrario, lo agudizaba. Melo mostraba su asombro ante el escenario que atravesaba la enseñanza de la

filosofía ya entrado el siglo XXI, pero lastimosamente no cuestionó qué tanta responsabilidad tenía la prueba de filosofía en ello.

2.3 Las reformas a la prueba de filosofía: El caso de la fundamentación conceptual del área de filosofía (2007).

La prueba de filosofía Saber 11 experimentó algunos cambios o ajustes luego de la reestructuración realizada en el año 2000. En el año 2005, se redujo el tiempo de presentación del examen de Estado a un día, lo cual implicó la reducción del número de preguntas de todas las pruebas: si antes eran 36 preguntas, de ahora en adelante serían 24 para la prueba de filosofía. A finales de año 2004, se dio inicio además a las “colegiaturas del ICFES”, que contaron con la participación de profesores de la Universidad Nacional, de académicos de otras instituciones de educación superior y de profesionales del ICFES (ICFES-UNAL, 2005). El propósito de las colegiaturas fue elaborar una propuesta de actualización y de ajuste conceptual de las pruebas Saber y las pruebas de Estado. En esta perspectiva, la prueba de filosofía fue ajustada, y a partir del año 2006 incorporó las modificaciones hechas, que serían expuestas con detalle al público en el año 2007 en el documento *Fundamentación conceptual del área de filosofía* (ICFES, 2007). La estructura asumida por la prueba de filosofía desde el año 2007 se mantendría así hasta el I semestre del año 2014. En lo que sigue, examinamos los ajustes realizados a la prueba de filosofía y discutimos las posibles implicaciones que se derivan de ello.

2.3.1 La colegiatura de Filosofía.

Como se acabó de mencionar, las colegiaturas del ICFES se organizaron con el propósito de realizar una actualización y un ajuste conceptual de las pruebas Saber y del examen de Estado (Saber 11). La intención era promover un ejercicio de metaevaluación de las pruebas en función de su mejoramiento:

La evaluación externa requiere innovaciones permanentes, sobre todo cuando se la propone para lograr algún impacto cualitativo en la comunidad de los docentes y de sus estudiantes. Al analizar el trayecto histórico de la evaluación externa en Colombia (pruebas SABER y pruebas de Estado), se observa que aproximadamente cada cinco años se realizan ajustes, tanto al marco conceptual como a la especificidad de los instrumentos. Ello es un índice de la evaluación a la evaluación, instancia tan sumamente necesaria para alcanzar procesos sostenidos y cada vez más cualificados.

En el ámbito evaluativo no puede haber modelos perennes, cerrados y taxativos, sino una investigación continua. La evaluación externa debe ser un proceso en permanente transformación, de diálogo con las investigaciones específicas que se desarrollan en el país y en el contexto internacional, referidas tanto a la evaluación misma como a lo que se decida evaluar, porque los modelos evaluativos avanzan y porque la evaluación se encuentra en función de realidades que, a su vez, constituyen dinámicas sociales: currículos, competencias, contenidos conceptuales y procedimentales, proyectos pedagógicos. (ICFES-UNAL, 2005, p.2)

Las colegiaturas conciben la evaluación como un proceso que debe estar sujeto a innovaciones permanentes, por ello la evaluación no es un proceso terminado, cerrado o taxativo, es más bien un proceso que debe estar en constante transformación. Justamente, una instancia fundamental de la evaluación es el ejercicio de la metaevaluación, pues la metaevaluación permite la cualificación de la evaluación. En esta perspectiva se constituyeron las colegiaturas del ICFES, con la tarea de actualizar y ajustar las pruebas externas colombianas a partir del análisis sobre la pertinencia, la coherencia teórica y los efectos sociales de la evaluación. Las colegiaturas se constituyeron entonces en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, filosofía y lengua extranjera. En adelante nos enfocamos en la colegiatura de filosofía.

Pues bien, la colegiatura de filosofía estuvo a cargo de Claudia Sofía Melo, quien por mucho tiempo estuvo a cargo de la prueba de filosofía de la educación media.⁴⁰ En el informe final del trabajo de las colegiaturas, aparece el documento dedicado a la propuesta de actualización de la prueba de filosofía. Este documento está constituido por cinco apartados. El primero está dedicado a la enseñanza de la filosofía; el segundo a la definición de las competencias de la prueba; el tercer apartado aborda los componentes; en el cuarto apartado se presenta la posible estructura de la prueba; y el quinto, propone un ejemplo de pregunta abierta.

Sobre la enseñanza de la filosofía, Claudia Sofía Melo sostiene que la reflexión sobre la evaluación de filosofía debe estar vinculada a su enseñanza. Por tal razón, la autora dedica la primera parte de su escrito a dar algunas consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía. Entre las consideraciones, se destacan: (i) la necesidad de asumir la filosofía como una disciplina fundamental en la formación crítica del individuo, por tanto, no es una “costura”, una asignatura sin importancia que se brinda por cumplir un requisito formal establecido por la ley. (ii) La

⁴⁰ Al respecto es interesante considerar que, en contraste con las demás áreas que estaban integradas por varios académicos y expertos del Icfes –como lo muestra el informe final-, la colegiatura de filosofía parecía recaer en una sola persona, que ha estado al frente de la prueba de filosofía por varios años.

reflexión crítica que se busca promover en los estudiantes está relacionada con la habilidad para problematizar los diferentes asuntos que constituyen la realidad, pero esta reflexión debe tener en cuenta la historia de los planteamientos filosóficos y los problemas, así como la situación histórica del estudiante colombiano. De tal modo que la historia de la filosofía no sea descontextualizada y se reduzca a un cúmulo de datos históricos sin sentido para el estudiante. Por el contrario, ignorar los “contenidos histórico filosóficos”, sí ha reducido las clases de filosofía a terapias psicológicas de grupo o a talleres superficiales de diagnóstico social. (iii) Es necesario que el estudio de los problemas filosóficos y su historia estén relacionados con la vida cotidiana del estudiante, así se sugieren enfoques constructivistas que partan de la experiencia de los estudiantes. Sin embargo, tratándose de la estrategia o la didáctica aplicada, es necesario que se vinculen los saberes propios de la disciplina, lo cual remite a la construcción histórica de la filosofía. (iv) Se sugiere además la integración de la filosofía con otras áreas o disciplinas del conocimiento. (v) Es indispensable, según el documento, promover la lectura de fuentes primarias en filosofía, y se señala como una debilidad la poca presencia de este proceso en la enseñanza de la filosofía. Acerca de la lectura de textos filosóficos se sostiene que:

No debemos seguir temiendo a la lectura, ni a pedirla al estudiante, siempre en las pruebas de Estado se ha dejado esta tarea a Lenguaje, pero los textos filosóficos exigen una lectura particular y es ella la que debemos incentivar desde la escuela y desde el Examen de Estado. Esto no quiere decir que la prueba de filosofía se convierta en la mal llamada comprensión de lectura, es sólo uno de los elementos, el más básico que la prueba evaluará, a partir del cual se evaluarán otros procesos como argumentación deducción de consecuencias, etc... (ICFES-UNAL, 2005, p.107).

Dado que los textos filosóficos exigen una tipo de lectura particular, la escuela y el Examen de Estado deben promover la lectura de fuentes primarias. Sin embargo, ello no implica que la prueba de filosofía se transforme en una prueba de comprensión de lectura, la lectura es más bien un elemento a partir de la cual se evalúan otros procesos como la argumentación, la deducción, entre otros. Pero se puede observar el interés constante porque la prueba no se distancie del

aspecto disciplinar de la filosofía, de ahí que no pueda ser una prueba de lectura de textos filosóficos.⁴¹

Con respecto a las competencias, se resalta el valor de la evaluación por competencias y se introduce la discusión sobre las competencias que debería evaluar la prueba, pues se planteó la pregunta acerca de posibilidad de evaluar competencias específicas en filosofía. Sin embargo, se considera que se deben conservar las competencias establecidas desde el año 2000, buscando ante todo su fortalecimiento desde los componentes de la prueba (p.108). Se reconoce adicionalmente el problema que encierra la competencia propositiva, pues se considera que esta competencia no puede ser evaluada en un test de preguntas cerradas. La autora responde esta objeción señalando que la competencia propositiva está anclada a las condiciones socio-culturales del individuo y, en consecuencia, no es posible proponer algo totalmente nuevo, siempre se parte de lo que otros han pensado o han hecho. No obstante, se propone la creación de un ítem abierto en la prueba que permita observar con mayor detenimiento el proceso interpretativo, argumentativo y propositivo. Al final del documento se plantea un ejemplo de lo que sería la pregunta abierta en el examen.

En conclusión, se propone definir con más cuidado las competencias, estableciendo niveles de cada una de ellas. En la competencia interpretativa, el primer nivel evalúa el reconocimiento de tesis principales en los textos filosóficos; el segundo nivel está relacionado con la deducción de consecuencias o implicaciones de los problemas y planteamientos filosóficos a través de su historia; y el tercer nivel está asociado con el manejo de conceptos y la reconstrucción de problemas a partir de ellos. En la competencia argumentativa, el primer nivel es el reconocimiento de argumentos frente a un problema filosófico; el segundo, está asociado a la deducción de consecuencias e implicaciones de los argumentos frente a las tesis de los autores a lo largo de la historia de la filosofía. Y, finalmente, en la competencia propositiva, el primer nivel está relacionado al reconocimiento de respuestas dadas por los autores a lo largo de la historia de la filosofía a los distintos problemas filosóficos. El segundo nivel tiene que ver con la deducción “de consecuencias e implicaciones de las distintas respuestas y tratamientos dados por

⁴¹ En contraposición con lo que sucede actualmente, pues hoy en día la evaluación de filosofía en la prueba Saber está relacionada con las competencias para leer textos filosóficos. En el siguiente capítulo, se analizará con detalle el estado actual de la evaluación externa de filosofía.

los autores a lo largo de la historia de la filosofía a los planteamientos filosóficos de otros autores y a los distintos problemas filosóficos” (p.110). El tercer nivel hace referencia al manejo de conceptos en la solución de la confrontación de autores de distintas épocas, “así como en el establecimiento de relaciones entre dichos conceptos y posiciones científicas, religiosas, artísticas” (p.110).

De manera paralela a la especificación de las competencias, se propone también modificar los ámbitos que evalúa la prueba. Así se cuestiona la relevancia del ámbito estético que hacía parte de la evaluación desde el año 2000, porque las discusiones que se dan al interior de la estética son muy especializadas y el tiempo dedicado a la enseñanza de la filosofía es muy poco como para pretender que el estudiante logre una apropiación de esta disciplina. Adicionalmente, se considera que el ámbito ético está relacionado con el ámbito antropológico y que, por lo tanto, pueden ser fusionados. De este modo, se propone reemplazar los cinco ámbitos o componentes por tres preguntas: la pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural, la pregunta por el ser y la pregunta por el conocimiento. La primera pregunta indaga por el ser humano y su relación con las manifestaciones histórico-culturales y ético políticas. La segunda pregunta hace referencia a la relación entre el ser, el mundo y el hombre. Finalmente, la tercera pregunta incluye los cuestionamientos acerca del problema del conocimiento y de la ciencia.

Aunque entre los cambios descritos a la prueba los más visibles son la definición de las competencias y la reducción del número de componentes, en el documento se observa un interés particular por los autores que puedan aparecer en la prueba:

Lo anterior nos lleva necesariamente a preguntarnos si en verdad es viable preguntar acerca de autores no conocidos por los estudiantes, pues si bien es cierto, que no se busca evaluar memoria, también es cierto que el hecho de que el estudiante se encuentre en el examen con nombres que jamás ha oído, inmediatamente le puede generar resistencia y confusión al responder. Por lo tanto, le llevará más tiempo la lectura y la respuesta. Además se puede hacer presente el problema descrito en el párrafo anterior, el de caer en una simplicidad de lo preguntado, al punto de terminar evaluando aspectos como lectura, los cuales si bien son fundamentales, la prueba de filosofía no se puede quedar sólo en ello.

Se propone entonces, que los autores que se tomen como punto de referencia en la prueba, sean aquellos más trabajados en la mayoría de instituciones y que de esta manera, las temáticas o problemáticas a evaluar sean aquellas que puedan ser rastreadas desde dichos autores, sin que esto quiera decir, que la prueba gire en torno a autores y no a problemáticas (p. 111 y 112)

Se observa entonces el interés por incorporar a la prueba los autores más trabajados por las instituciones educativas, y se plantea que las problemáticas a tratar en el examen pueden relacionarse con estos autores. Sin embargo, no hay en el documento una referencia al modo como se procedería para establecer los autores que harían parte de la prueba, tampoco se establece el dispositivo a utilizar para saber cuáles son los autores más trabajados en los colegios.

En todo caso, hay también en el documento el interés por cambiar el lenguaje que se utiliza en los ítems de la prueba, buscando con ello que el lenguaje sea más cercano al joven y a las situaciones de su vida y su contexto. Finalmente, se presenta la posible estructura de la prueba:

Tabla 3. Estructura de la prueba de filosofía

COMPONENTES	COMPETENCIAS			TOTAL
	INTERPRETATIVA	ARGUMENTATIVA	PROPOSITIVA	
La pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural	3	3	2	8
La pregunta por el ser	2	3	3	8
La pregunta por el conocimiento	3	2	3	8
TOTAL	8	8	8	24

Fuente: *Informe Final. Propuesta para la actualización teórica de las pruebas de Estado y Saber.* ICFES-UNAL, 2005. Pág. 113.

Ahora bien, este documento amerita varias reflexiones. En primer lugar, el documento incluye una percepción pesimista del estado de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, razón por la cual sugiere varios elementos a tener en cuenta en el mejoramiento de la enseñanza de esta disciplina. Pero no se encuentra en el documento los estudios que justifican esta percepción de la autora. De hecho resulta interesante ver en este documento el interés por la enseñanza de la filosofía que también estaba presente en documento que analiza la evaluación de filosofía luego de su reestructuración en el año 2000, porque parece que la postura es la misma: hay una crisis en los procesos pedagógicos adelantados en filosofía. Sin embargo, no es claro de dónde surgen estas valoraciones sobre la enseñanza de la filosofía. A veces da la impresión, por el tono de la exposición de la autora, que los desempeños en la evaluación de filosofía son un reflejo del estado de la enseñanza de la filosofía.

En segundo lugar, hay un interés particular por la promoción de la lectura de textos filosóficos, porque se detecta una debilidad en este aspecto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, los procesos de aula y de evaluación deben promover el acercamiento a las fuentes primarias. No obstante, la evaluación se queda corta en este aspecto incluso luego de la reforma del 2006, pues va a perdurar la construcción de preguntas a partir del resumen o la síntesis del planteamiento de un autor y no la promoción de la lectura directa de los filósofos.

En relación con lo anterior, que la prueba promueva la lectura no implica que la prueba sea una prueba de comprensión de lectura, porque si bien la lectura es un elemento fundamental, ella no reemplaza otros elementos que deben ser evaluados en la prueba. Estos elementos parecen estar asociados fuertemente con el componente disciplinar de la prueba, pues el documento genera la impresión de que la prueba no debe desprenderse del canon filosófico. Por ello, la prueba no puede reducirse a comprensión lectora, pues también se requiere evaluar el acercamiento del estudiante a los problemas, los grandes pensadores de la filosofía y su historia, así como el manejo de conceptos o el conocimiento de algunas corrientes o posturas filosóficas. En este sentido, Claudia Sofía Melo no estaría de acuerdo con la evaluación actual de filosofía, constituida alrededor de la comprensión y la evaluación de textos filosóficos. Sin embargo, a causa del apego al canon de la disciplina, la prueba resulta ser demasiado compleja para los estudiantes, dado que supone el conocimiento de muchos aspectos propios y particulares de la filosofía. De ahí que la prueba no pueda acoger como tal el enfoque de evaluación por competencias y continúe evaluando contenidos.

Asimismo, la definición de los niveles de competencia, que en principio puede verse como un aspecto positivo, resulta complejizar más la dificultad del examen, pues en la descripción de los mismos es notoria la cantidad de elementos de la disciplina que el estudiante debe manejar para dar cuenta del dominio de las competencias.⁴² Aunque la reducción del número de componentes es viable, da la impresión, por los ejemplos de preguntas de la prueba, que se cambió la denominación de los componentes, sin que haya una diferencia radical con los ámbitos que evaluó la prueba desde el 2000.

⁴² En la siguiente sección profundizaremos en este aspecto.

Tal vez el reto más grande de la actualización de la prueba es incorporar los elementos que señaló, mejorando así los procesos de evaluación en filosofía. Sin embargo, dado el propósito que se plantearon las colegiaturas, se esperaría un proceso de metaevaluación de la prueba de filosofía que evaluará la pertinencia, la coherencia con los enfoques conceptuales, los alcances y las limitaciones de la prueba. Por supuesto que se observan algunos ajustes a la prueba y algunas orientaciones sobre los mismos y sobre la enseñanza de la filosofía, pero la prueba sigue manteniendo elementos de la estructura anterior y muchos de sus presupuestos, persistiendo de este modo los problemas que hemos señalado de la prueba en las secciones anteriores.

2.3.2 *La Fundamentación conceptual del área de filosofía.*

Los cambios o ajustes introducidos por las colegiaturas del ICFES a los exámenes de Estado en el año 2005 se incorporaron al diseño y a la elaboración de las pruebas en el año 2006. Hacia el mes de mayo de 2007, se presenta el documento oficial del ICFES titulado *Fundamentación conceptual del área de filosofía*, en el cual se exponen las modificaciones realizadas a la prueba de filosofía de manera pública. Si se compara este documento con el informe de la colegiatura en filosofía, se podrá observar que la *Fundamentación* es un documento muy similar a este informe, tal vez porque es una versión más elaborada del primero. A continuación, que reseñemos este documento, se observarán las semejanzas en ambos documentos.

En términos generales, la fundamentación es un marco teórico de la prueba cuyo propósito es dar a conocer los ajustes en el área de filosofía a maestros y estudiantes, permitiendo así una retroalimentación de los ajustes del examen y un acercamiento entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media. Para cumplir con tal propósito, la *Fundamentación* está diseñada en dos partes. La primera parte es dedicada a una serie de consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía, mientras la segunda es dedicada al tópico de su evaluación.

Sobre la enseñanza de la filosofía, el documento inicia cuestionando, por un lado, a quienes reducen la filosofía en la educación media a la “enseñanza” de un cúmulo de frases célebres de pensadores antiguos, y, por otro lado, a quienes la conciben como un simple espacio de libre opinión en donde no es importante la lectura, la reflexión y el uso de los conceptos filosóficos. Debido a este panorama de la enseñanza de la filosofía, el documento enfatiza la necesidad de

rescatar la parte conceptual e histórica de la filosofía, así como su relación con la cotidianidad y con otro tipo de saberes (Cf. ICFES, 2007, p.6). Pero rescatar estos elementos implica cambiar la concepción tradicional y pasiva de la “enseñanza” de la filosofía, por una concepción en la cual tanto el estudiante como el maestro son sujetos activos del proceso de aprendizaje y de la búsqueda del conocimiento. Para ello es indispensable generar un diálogo entre la filosofía, el contexto y los intereses de los estudiantes, de modo que haya así un acercamiento filosófico a los problemas de la vida cotidiana de los jóvenes. “De lo contrario -sostiene el documento- la filosofía quedará reducida a simple opinión o a simple memoria” (p.7). Se trataría entonces de conjugar las problemáticas vividas por los jóvenes con la base conceptual y lógica que ofrecen los diferentes sistemas filosóficos y la historia del pensamiento filosófico. La filosofía es concebida, pues, como un escenario de reflexión, discusión y argumentación de las problemáticas de los estudiantes colombianos, posibilitando con ello que los jóvenes de nuestro país comprendan críticamente la realidad que viven a diario.

La *Fundamentación Conceptual* destaca, adicionalmente, la importancia de la filosofía como aprendizaje de la pregunta, pues la filosofía debe promover una actitud de constante cuestionamiento y crítica frente a la vida, especialmente en una época en la cual parece haber respuesta para todo. Se señala con ello la importancia de formar estudiantes con capacidad de preguntar y cuestionar la realidad, retornando así al asombro que caracteriza a la filosofía, motor de la reflexión y de la búsqueda del conocimiento. Este acento en la reflexión crítica promovida por la filosofía, sin embargo, no debe desconocer ni olvidar la historia de los planteamientos filosóficos, dado que la enseñanza no puede desatender a la historia de la filosofía: “[...] es indispensable –sostiene el texto- conocer los planteamientos filosóficos en cada momento histórico y su relación con el proceso histórico general” (p. 9). Pero este reconocimiento de la historia de la filosofía debe, insiste el documento, ser puesto en juego con el contexto y la historia de los jóvenes de nuestro país. Finalmente, el *Fundamento Conceptual* reconoce la importancia de la lectura y la escritura en el aprendizaje de la filosofía y en la formación del pensamiento crítico y autónomo de los jóvenes, destacando así la necesidad de un acercamiento a las grandes obras filosóficas de la historia.

Ahora bien, con respecto a la evaluación en filosofía, el documento sostiene la importancia de la evaluación por competencias y menciona a la interpretación, la argumentación y la proposición

como las competencias propias de la prueba de filosofía. Como tal, la reestructuración de la prueba realizada en 2006 no modifica las competencias comunicativas propuestas desde la reforma realizada al examen en el año 2000, si bien las hace más específicas para el contexto filosófico. Se establece, por tanto, la estructura de la prueba de filosofía en tres competencias, cada una con tres niveles diferentes de desempeño, como lo expone la siguiente tabla:

Tabla 4. Competencias y niveles de competencia de la prueba de filosofía

COMPETENCIAS	NIVELES		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Interpretativa	Reconocimiento de tesis principal	Deducción de consecuencias e implicaciones de tesis filosóficas planteadas a lo largo de la historia	Manejo de conceptos y reconstrucción de problemas a partir de ellos
Argumentativa	Reconocimiento de argumentos surgidos frente aun problema filosófico	Deducción de consecuencias e implicaciones de los argumentos en pro y en contra de las tesis filosóficas	Manejo de conceptos y jerarquización de ellos en la construcción y en la diferenciación de los distintos argumentos lógicos, filosóficos, científicos, etc..
Propositiva	Reconocimiento de respuestas dadas desde la filosofía a los distintos problemas y cuestionamientos científicos artísticos, existenciales, religiosos, sociológicos, etc..	Deducción de consecuencias e implicaciones de las distintas respuestas y tratamientos dados desde la filosofía a distintos problemas.	Manejo de conceptos en la resolución de las confrontaciones de tesis entre distintos autores, así como en el establecimiento de relaciones entre dichos conceptos y posiciones científicas, religiosas, artísticas.

Fuente: *Fundamentación Conceptual Área de Filosofía*. Icfes, 2007. Pág. 16

En el documento señalado, se explican con cierto detalle cada una de estas competencias y sus niveles de desempeño. Como ya se mencionó, cada una de las competencias incluye los niveles de reconocimiento, deducción y manejo de conceptos. Lo interesante es que en cada uno de estos niveles se presuponen una serie elementos. El nivel de reconocimiento presente en las tres competencias presupone la habilidad para leer textos filosóficos; en el caso de la competencia interpretativa se espera que el estudiante reconozca las tesis principales de un texto filosófico, mientras que en el caso de la argumentativa se pide al estudiante reconocer los “argumentos de los autores frente a los problemas filosóficos presentes en los textos examinados entre los producidos a lo largo de historia de la filosofía” (p.12). En la competencia propositiva, el

estudiante debe reconocer las respuestas dadas a los problemas filosóficos a través de la historia: “al igual que en las dos anteriores, este nivel es el más básico e indaga por la lectura de textos filosóficos, a partir de la cual identifica las distintas posiciones de los autores frente a una misma problemática filosófica, optando por aquella que sea más coherente con lo planteado en el enunciado” (p. 13). Aunque estas son las tareas más elementales de cada competencia, se puede notar la complejidad de las mismas, pues demandan un conocimiento de autores, problemas filosóficos y de la historia de esta disciplina.

Por otra parte, el nivel de deducción, en competencias interpretativa, supone una serie de requerimientos que lo hacen más complejo que el nivel de reconocimiento:

Esta deducción puede darse a partir de la lectura de un texto o de una situación problemática expresada en el enunciado de la pregunta, desde la cual el evaluado no sólo saca a la luz una tesis principal en un texto, sino que, teniendo en cuenta el momento histórico en que ella se formula, deduce las consecuencias que se derivan de ella, no sólo para ese momento determinado, sino también para los posteriores, y reconoce su influencia en otros planteamientos y corrientes (p. 12)

Nótese la dificultad de la tarea, pues el estudiante debe, además de identificar la tesis principal, estar en condiciones de derivar de ella y su contexto histórico, las implicaciones para momentos posteriores y reconocer su influencia en otros planteamientos y corrientes. Ante este nivel de tarea es válido preguntarse ¿qué tanto un estudiante de educación media logra este nivel de competencia? Tal vez un estudiante avanzado de pregrado o el profesor puedan con estas tareas, pero no debe esperarse que el estudiante de secundaria lo logre.

En el caso de argumentación, la tarea de la deducción también resulta bastante compleja: “En este nivel, el estudiante relacionará los argumentos filosóficos frente a un determinado problema con las implicaciones e influencia que ellos pueden tener en otras posiciones filosóficas, científicas, artísticas o religiosas” (p.13). A parte de identificar los argumentos, en este nivel el estudiante debe tener presente las implicaciones y las influencias de estos argumentos en otras posiciones filosóficas, científicas, etc.

En la competencia propositiva, el nivel de deducción demanda la capacidad del estudiante de deducir la importancia de una postura filosófica frente a otras: “El estudiante ya no sólo reconoce las posiciones sino que muestra las implicaciones de ellas para determinada mirada filosófica, para el problema abordado, para la época o épocas posteriores y para la vida cotidiana” (p.13).

Finalmente, el manejo de conceptos, el último nivel en las tres competencias, supone la comprensión de diferentes conceptos filosóficos. En el caso de la interpretación, en este nivel se espera que el estudiante alcance una comprensión básica de un concepto al interior de una corriente filosófica o de la historia de la filosofía, lo que lleva a pensar en la relación de este concepto con los problemas de la vida cotidiana: “[...] a partir del conocimiento que tiene por ejemplo del concepto kantiano de autonomía, el estudiante debe reconocer el papel e importancia de ese concepto no sólo en el texto filosófico, sino también en las situaciones concretas de su vida” (p.12).

En la competencia argumentativa, se espera que el estudiante sea capaz de reelaborar un problema a partir de conceptos filosóficos y los aplique a una situación cotidiana. Mientras que en la competencia propositiva, el nivel de manejo de conceptos es descrito de la siguiente manera:

El estudiante se enfrentará a dos o más posiciones referidas a un mismo problema y, a partir de ello, sacará a la luz la propuesta filosófica que sea más coherente con el problema planteado. Este problema puede ser una situación cotidiana que el estudiante analizará a partir de conceptos filosóficos propios, estableciendo las relaciones posibles con otros campos del conocimiento, para así establecer la propuesta más acorde con la situación descrita. (p.13)

A partir de esta descripción de los niveles de competencia, puede observarse el nivel de dificultad que implicaba cada competencia y lo que exigía al estudiante. Además se nota la insistencia de la prueba por no separarse del componente disciplinar, pues en la descripción de los niveles se observa el dominio conceptual y disciplinar que debe tener el estudiante para enfrentarse a la prueba.

Sobre los componentes de la prueba, como ya lo advertimos, se reducen de cinco a tres: (1) la pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural, (2) la pregunta por el ser y (3) la pregunta por el conocimiento. Este reajuste de los componentes de la prueba se debe al poco tiempo dedicado a la enseñanza de la filosofía en la escuela y a la complejidad de algunos problemas tratados por los componentes incluidos en la prueba desde el año 2000, como el caso del componente estético. Por estas razones, se busca con este reajuste de los componentes especificar más el campo de la evaluación en filosofía, promoviendo una mayor coherencia con los procesos de enseñanza de la filosofía llevados a cabo en la escuela y brindando un horizonte

más claro de evaluación para los estudiantes y maestros. La estructura de la prueba es resumida por el documento en la siguiente tabla:

Tabla 5. Distribución de preguntas por competencias y componentes

COMPONENTES	COMPETENCIAS			
	INTERPRETATIVA	ARGUMENTATIVA	PROPOSITIVA	TOTAL
La pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural	3	3	2	8
La pregunta por el ser	2	3	3	8
La pregunta por el conocimiento	3	2	3	8
TOTAL	8	8	8	24

Fuente: *Fundamentación Conceptual Área de Filosofía*. Icfes, 2007. Pág. 16

Luego de esta reseña de la *Fundamentación Conceptual*, pueden observarse las similitudes que hay entre este documento y el informe de la colegiatura de filosofía. Los problemas señalados para el caso de la propuesta para el informe de la colegiatura aplican entonces también para la *Fundamentación Conceptual*, como se profundizará más adelante.

Frente a los cambios de la estructura de la prueba de filosofía, vale la pena mencionar la influencia que puede tener estas modificaciones en el comportamiento de los resultados, pues aunque los resultados para los 2000 a 2005 no fueron los más altos, desde la reestructuración del año 2006 la tendencia de estos resultados es hacia los bajos desempeños:

Se observa que en los primeros años, 2002, 2003, 2004, de la más alta a la más baja, Filosofía se mantiene en el cuarto lugar, por debajo de Biología y Lenguaje. En el año 2005 desciende una casilla, ubicando el quinto lugar, de las ocho áreas que se evaluaban hasta ese año. A partir del año 2006, sólo se evaluaron siete áreas, y Filosofía ocupó el segundo lugar. Del año 2007 al año 2013, excepto en el año 2010 que ocupó el cuarto lugar, Filosofía ocupó el último lugar a nivel nacional. (Avelino, 2015, p.129)

Y lo que sucede a nivel nacional, parece mantenerse a nivel departamental y distrital, como lo muestra la tesis de maestría del compañero Arnold Ricardo Avelino titulada *Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de las pruebas saber* (Avelino, 2015). Entonces, parece haber una correlación entre el cambio de la estructura de la prueba y la tendencia hacia los bajos resultados. Más adelante se discutirá esta conjetura.

2.3.3 Análisis de ejemplos de ítems de la prueba de filosofía: el contraste con la fundamentación conceptual área de filosofía.

De ahora en adelante, se contrastan algunos ejemplos de preguntas de filosofía con el marco conceptual de la prueba descrito anteriormente, pues el propósito es examinar el grado de coherencia que hay entre los lineamientos dados por la *Fundamentación* –incluyendo el informe de la colegiatura de filosofía- y la prueba que se aplica a los estudiantes de grado 11.

Pues bien, dado que la *Fundamentación* ofrece una serie de lineamientos u orientaciones para la enseñanza y la evaluación de la filosofía, se esperaba que el examen mostrara en su estructura las implicaciones de estas consideraciones pedagógicas. Empero, esto no se da como tal. En primer lugar, el marco teórico de la prueba hace énfasis en la importancia de contextualizar la filosofía, sus conceptos e historia, al contexto de los estudiantes y jóvenes colombianos. Pero este ideal fracasaba en el examen debido a que un buen número –si no la gran mayoría- de los ítems o las preguntas formuladas a los estudiantes no estaban relacionadas ni con el contexto ni con las problemáticas que ellos presentaban. Sin ánimo de revisar todos los ítems que han aparecido en la prueba, observemos algunas preguntas de cuadernillos que aún están publicadas oficialmente en la página web del ICFES y posteriores a la reestructuración del año 2006, con el propósito de ilustrar el problema señalado:

La pregunta, ¿las cosas existen separadamente o son parte de un todo único? ha tenido múltiples respuestas. La ventaja de concebir múltiples elementos como partes de un todo es que

- A. nos vemos obligados a reconocer relaciones entre esos elementos.
- B. consideramos cada cosa en detalle.
- C. damos más importancia a la experimentación.
- D. vemos que todo es disperso

Fuente: ICFES, 2012: 62. Clave: A

En esta pregunta se ve el interés por evaluar la relación metafísica entre las partes y el todo, y se pide al estudiante identificar, entre las opciones de respuesta, aquella que describe una ventaja de la concepción que sostiene que los elementos hacen parte de un todo. Como se puede observar las opciones C y D no tienen relación con el planteamiento, mientras que la opción B sería una

ventaja de concebir que las cosas existen de un modo separado y no una ventaja de que existan en relación con un todo. Por ello, la opción correcta es la A. Con un ejercicio de análisis de la pregunta, se puede hallar su respuesta. Sin embargo, el enunciado de la pregunta brinda escasa información al estudiante, de hecho plantea de manera muy breve la pregunta que suscita el problema que se quiere evaluar y se señala que ha tenido múltiples respuestas, aunque no se plantea ninguna de ellas. Pero lo que más nos interesa destacar está asociado con la siguiente pregunta: ¿qué tanto se relaciona esta pregunta con el contexto de un joven colombiano? La pregunta como tal carece de un vínculo con los problemas que aquejan a los estudiantes y al contexto en que viven.

Según algunas doctrinas filosóficas, la verdad se caracteriza por su cualidad de universalidad y debe radicar en la concordancia del pensamiento consigo mismo. Este planteamiento se derrumba al sostener que

- A. el conocimiento depende de las interpretaciones de cada individuo.
- B. el conocimiento se limita a los conocimientos innatos del hombre.
- C. la realidad sobrepasa las capacidades de la mente humana.
- D. la verdad se mantiene a pesar de los cambios entre las épocas.

Fuente: ICFES, 2012: 61. Clave: A

Esta pregunta gira alrededor de las doctrinas filosóficas que hay sobre el tema de la verdad, pero no es tan clara la doctrina que se señala en el enunciado. Además, la expresión “concordancia del pensamiento consigo mismo” puede resultar ambigua o poco clara para el estudiante que se enfrenta a la prueba. Por otra parte, se puede observar que la opción D es contradictoria con la pregunta, porque se pide elegir aquella que contradice la doctrina del enunciado y la D la apoya, no la contradice. Pero no hay tantos elementos en el enunciado para que el estudiante no elija la opción B y C. Sin embargo, se espera que el estudiante reconozca que una forma de refutar la doctrina planteada por el enunciado es la opción A, según la cual la verdad está mediada por la interpretación y, por tanto, no puede ser absoluta. Como en el caso anterior, esta pregunta no tiene relación con los problemas de los estudiantes, ni se relaciona con su contexto.

El ser es lo común a todo lo que hay en la naturaleza, en el mundo, en la realidad. En otras palabras, el ser es

- A. una representación humana del mundo.
- B. un elemento accesorio de la naturaleza.
- C. el elemento constitutivo de la realidad mental.
- D. el soporte último de toda la realidad.

Fuente: ICFES, 2012: 63. Clave: D

En la pregunta se exige al estudiante definir el concepto “ser”. Pero se puede ver que el enunciado no provee información suficiente para que el estudiante pueda alcanzar esta definición. La pregunta es muy puntual: el estudiante debe saber la definición de ser. Sin embargo, la clave “el soporte último de toda realidad” puede resultar confusa para el estudiante por el lenguaje que usa: ¿qué quiere decir soporte último? En este caso el lenguaje de la pregunta es abstracto, además no se observa un problema filosófico en la pregunta y sigue ausente el vínculo entre la pregunta, el contexto y la vida de los estudiantes.

Tal como están formuladas las preguntas que acabamos de analizar, se observa el interés de la prueba por temas como la relación metafísica entre las partes y el todo, la verdad y el ser. Sin embargo, es notable también la ausencia de una contextualización de la preguntas a los problemas que viven los jóvenes colombianos en la actualidad. Estas preguntas ilustran entonces cómo la prueba plantea preguntas sobre problemas o conceptos desarrollados en la historia de la filosofía aisladas del contexto de los estudiantes y en contravía con el ideal planteado por el marco teórico que la fundamenta.

En segundo lugar, la *Fundamentación Conceptual* y el informe de la colegiatura hacen énfasis en la importancia del acercamiento de los jóvenes a la lectura de las grandes obras de la filosofía, ya sea a partir de las clases o de la prueba de Estado. Sin embargo, la prueba parte, en muchos casos, no de textos filosóficos, sino de enunciados que sintetizan a groso modo un problema filosófico o el pensamiento resumido de un filósofo en particular. Así la prueba no promueve la

lectura de las primeras fuentes y, en este sentido, no es consistente con lo establecido por el marco conceptual.⁴³ Observemos, nuevamente, algunos ejemplos:

La pregunta por el mal que existe en el mundo recorre la historia de la tradición filosófica. Una de las respuestas más frecuentes dadas por los filósofos a este interrogante es el

- A. mal es consecuencia de la libertad humana.
- B. mal es necesario para que la humanidad se realice.
- C. mundo es indiferente ante el mal.
- D. estudio del mal es ajeno a la filosofía.

Fuente: ICFES, 2012: 60. Clave: A

Como puede observarse, el enunciado de esta pregunta es el resultado de una síntesis que está mediada por una interpretación de un problema o del pensamiento de un autor. Sin embargo, ¿qué tan suficiente es la información que se le da al estudiante para responder a la pregunta?, ¿qué tanto se puede evaluar sus procesos de lectura a partir de estos enunciados? La pregunta sobre el mal es bastante general y no da los elementos suficientes para que el estudiante se aproxime a este problema filosófico. Sólo enuncia la pregunta como un cuestionamiento importante para la tradición y, de inmediato, interroga al estudiante por la respuesta más frecuente dada al problema del mal por los filósofos. Nadie discute que por cuestiones de consistencia con el enunciado el estudiante debería estar en capacidad de seleccionar la opción A, pero la pregunta no está evaluando como tal la habilidad lectora del estudiante.

Según muchos filósofos antiguos, lo que tienen en común todas las cosas es el ser, pero el ser está más allá de lo que se capta por los sentidos. Según este planteamiento, se puede deducir que

- A. lo que existe más allá del ser es captado por los sentidos.
- B. el ser permanece inmutable.
- C. el conocimiento empírico es insuficiente para acceder al ser.
- D. el ser se revela por la experiencia.

Fuente: ICFES, 2012: 63. Clave: C

⁴³ El compañero Avelino, al rastrear ejemplos de ítems en algunos cuadernillos, solamente encontró una pregunta que partía de la cita textual de una obra de un filósofo (Cf. Avelino, 2015, p. 106 y 107).

Esta pregunta sostiene dos rasgos del ser: es lo común a todas las cosas y está más allá de lo captado por los sentidos. A partir de estos dos elementos se pide al estudiante que deduzca algo sobre el ser. Pero de nuevo la pregunta sintetiza en muy pocas líneas un concepto filosófico sin ofrecer elementos de lectura suficientes para que el estudiante se aproxime a un análisis del mismo. Así la pregunta parece reducirse a un juego de descarte.

Según Platón, el alma, en tanto que es inmortal, es una especie de recipiente de la memoria en donde se almacenan los conocimientos de vidas pasadas. De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que para este autor conocer es

- A. vivir.
- B. recordar.
- C. trascender.
- D. estudiar.

Fuente: ICFES, 2012: 60. Clave: B

La pregunta versa sobre un aspecto del pensamiento de Platón. El enunciado de la pregunta sintetiza la doctrina de la reminiscencia del Platón. Luego de condensar el planteamiento del Platón en muy pocas líneas, se plantea la pregunta que tienen que ver con asuntos específicos de la filosofía de este pensador. Pero, de nuevo, no hay un acercamiento a las fuentes y a su lectura. De hecho, basta con recordar el concepto de reminiscencia para responder a la pregunta.

Pues bien, uno de los problemas graves de la prueba surge de pretender resumir las doctrinas de los filósofos en pocas líneas y exigir al estudiante con poca información que comprenda los postulados que subyacen a las mismas. Hay ciertamente una tendencia del examen por formular cada pregunta a partir de una síntesis del pensamiento del filósofo, de un concepto o problema filosófico, desconociendo que en las pruebas estandarizadas se formula un enunciado para varios ítems, en la medida que se busca promover la comprensión de lectura.

En tercer lugar, en los cuadernillos se encuentran preguntas que requieren de un conocimiento profundo de las teorías de algunos filósofos, ya sea porque varios ítems relacionan el pensamiento de dos filósofos en un enunciado, por lo generar para señalar controversias entre ellos, o porque el conocimiento requerido por la prueba es demasiado especializado. Observemos:

Parménides sostiene que todo lo que es es y no puede ser de otra manera, es decir, que no cambia, a lo que se le puede objetar que esto es imposible, pues nosotros mismos experimentamos el movimiento y, por lo tanto, el cambio; al punto que podríamos decir con Heráclito que nadie se baña dos veces en el mismo río. Sin embargo, Parménides defiende su posición al mostrar que

- A. existen dos caminos, el de la apariencia y el de la verdad. Al primero corresponde el reposo y al segundo, el cambio.
- B. la negación del cambio permite la afirmación del no-ser.
- C. el ser es inmóvil porque si se moviera debería hacerlo sobre algo, lo que es imposible porque sólo hay un ser.
- D. el cambio niega la multiplicidad y la temporalidad.

Fuente: ICFES, 2010: 2. Clave: C.

Esta pregunta supone un dominio de conocimientos acerca de los pensadores que son confrontados, en este caso se requiere conocer las doctrinas de Heráclito y Parménides y estar en condiciones de comprender la oposición que puede haber entre ambos pensadores. Pues bien, según la tradición, Parménides considera que el ser “es” y no puede darse el caso de que no sea – porque por definición “es”-. En este sentido, el ser no cambia, ya que el cambio supone la transición del ser al no ser, y como ya se dijo que el ser no puede no ser, entonces el cambio es una ilusión. Sin embargo, el enunciado de la pregunta trae a colación la posición de Heráclito para sostener que el cambio es real, recurriendo a la sentencia que nos ha heredado la tradición del él: “nadie se baña dos veces en el mismo río”, porque en cierto sentido ni las aguas ni nosotros somos los mismos cuando ingresamos por segunda vez al río, en la medida que estamos en constante cambio. Luego se pregunta por la opción que representa una defensa del planteamiento de Parménides. Pero, para hallar la respuesta, resulta crucial que el estudiante tenga un muy buen dominio de la doctrina de este autor, de lo contrario puede confundirse con las demás opciones, que si bien resaltan aspectos de la teoría de Parménides, presentan dificultades de consistencia con la doctrina del filósofo. Por ejemplo, la opción A menciona dos caminos: apariencia o verdad, y señala que el reposo corresponde a la apariencia y que el movimiento a la verdad. Aunque Parménides conciba esos dos caminos, él no acepta que a la verdad corresponda el movimiento. La B implica una contradicción en el contexto del planteamiento de Parménides, lo mismo sucede con la opción D. En este sentido, si el estudiante

no cuenta con un conocimiento cercano de la doctrina de este autor, no va a poder enfrentarse al ítem. Ahí yace su nivel de dificultad.

El ítem encierra además una problema que tiene que ver con los autores a los que recurre, porque de Heráclito no ha sobrevivido escrito alguno, solo algunas sentencias recogidas por otros pensadores antiguos; y de Parménides conservamos unas partes de su poema *Sobre la naturaleza*, pero la obra está incompleta. Lo anterior implica que la pregunta atribuye ciertas doctrinas a Heráclito y a Parménides que en realidad son el resultado de lo que sus descendientes interpretaron de sus doctrinas. Incluso podría darse el caso de una interpretación que no confronta a estos dos autores. El profesor Gonzalo Soto Posada, en un artículo titulado *El enigma de Parménides: El fascinante pero terrible Parménides*, intenta una lectura del poema de Parménides que se distancia de la lectura tradicional que ve en este pensador el filósofo del ser y el negador del devenir (cambio). Hacia esta dirección se dirigía una de las críticas que hacíamos anteriormente: en los enunciados se da por sentado que lo expuesto en ellos *es* la doctrina de un filósofo, la respuesta a un problema, la definición de un concepto o el planteamiento de una corriente, pero podría darse el caso de que no fuera así, que la interpretación hecha en el enunciado fuera errónea, como lo hemos discutido acerca de un par de ítems a lo largo del capítulo.

Aristóteles afirmó que el hombre es un animal político. Tomás Hobbes, filósofo del siglo XVII, contradijo este planteamiento afirmando que el hombre es un lobo para el hombre. La diferencia entre estos dos planteamientos se explica porque

A. para Aristóteles el hombre es un ser social por naturaleza mientras que para Hobbes el hombre es un ser egoísta por naturaleza.

B. Aristóteles toma al hombre exclusivamente desde su aspecto racional, mientras que Hobbes lo toma desde el aspecto emocional.

C. la visión aristotélica está determinada por la constitución de las polis, mientras que la hobbesiana lo está por la guerra civil de Inglaterra.

D. Aristóteles busca establecer una ética, mientras que Hobbes sólo desea hacer una explicación materialista del comportamiento humano.

Fuente: ICFES, 2010: 3. Clave: A.

En esta pregunta se contrasta los pensamientos de dos autores de distintas épocas: Aristóteles es un pensador antiguo y Hobbes es un pensador moderno. La pregunta supone también el dominio de las teorías de estos dos pensadores acerca de la relación entre el hombre y la sociedad. Sin un conocimiento de las doctrinas de los mismos, se puede dificultar la identificación de la clave para el estudiante, porque el enunciado no brinda información sobre ambos autores que permita contextualizar sus planteamientos. Por ejemplo, la opción B y la opción C pueden ser tomadas como posibles diferencias entre ambos autores si no hay un acercamiento al pensamiento de ambos, porque en ambas hay elementos que pueden ser asociados a lo aprendido en la escuela sobre Aristóteles o Hobbes. Probablemente se plantee una objeción a lo anterior, argumentando que ambas opciones no constituyen una diferencia coherente con los planteamientos del enunciado, de modo que la opción correcta sería la A, que es aquella opción que recoge la diferencia entre ambos. Lo anterior puede ser razonable, pero un joven en situación de examen y sin información que contextualice ambas doctrinas, va a percibirla como una pregunta compleja.

Adicionalmente, la pregunta encierra un problema conceptual asociado al planteamiento de Aristóteles. En efecto, en el enunciado se expresa la afirmación de Aristóteles: “el hombre es un animal político” y la clave expresa lo que el constructor del ítem tiene en mente sobre el significado de esta afirmación: para Aristóteles “el hombre es un ser social por naturaleza”. Sin embargo, el significado que se atribuye a esta sentencia aristotélica en la pregunta puede llegar a no ser tan claro como parece, porque la expresión contiene en sí misma varios problemas. Así lo afirma el profesor Alfonso Correa en su texto *El hombre es un animal político por naturaleza*:

En su traducción más corriente, nuestro lugar común reza así: "el hombre es un animal social por naturaleza". De acuerdo con esta versión, todos los individuos de la especie humana tenderían, por una razón calificada aquí de "natural", a vivir en sociedad, a crear comunidades. Esta versión, por más corriente que sea, plantea un problema bastante serio, pues no traduce exactamente el sentido original de la frase. ARISTÓTELES, en efecto, no pretende con ella afirmar, en general, el carácter social de los hombres, sino que busca sentar, por el contrario, la tendencia natural de éstos a congregarse en un tipo específico de comunidades, tipo que en griego recibe el nombre de polis. Dado esto, hay quien prefiere verter la frase transliterando el término que en la versión anterior creaba problemas. El hombre, de acuerdo con esta transliteración, es "un animal político por naturaleza". Aunque esta traducción rescate la filiación etimológica entre polis y politikón (que es el término original) y pueda, gracias a ello, restringir convenientemente el alcance de la afirmación aristotélica, no está exenta de problemas. Baste con pensar en el sentido, supremamente limitado, que nuestra lengua da

usualmente a la palabra "político". ARISTÓTELES, con toda seguridad, no pretende plantear que la tendencia natural de todo ser humano consista en convertirse en un pretendido servidor público profesional (Correa, 2003, p.83).

El propósito del profesor Correa, en su escrito, es mostrar las dificultades que encierra esta expresión de Aristóteles. Aunque su significado parezca claro en un principio, a medida que se analiza al interior del contexto en que fue enunciada, la expresión genera una serie de inquietudes y problemas. Hacia esta dirección era que apuntaba el cuestionamiento, hecho anteriormente, a los enunciados de algunas preguntas, porque el enunciado presenta la teoría de un autor de tal forma que se genera la impresión de que lo expresado es realmente lo sostenido por el pensador en cuestión, pero esto puede no darse en algunos casos, como lo acabamos de observar. La crítica estaba orientada entonces hacia la forma cómo se elaboran los enunciados y las preguntas, pues hay enunciados que, por más evidentes que parezcan ser, encierran problemas de interpretación de la doctrina de un autor.

Kant afirmó “El hombre es un fin en sí mismo”, esto implica que

- A. el ser humano es autosuficiente.
- B. el individuo debe olvidarse de sus propias necesidades y entregarse a los demás.
- C. Dios es desplazado por el hombre.
- D. en la búsqueda de los bienes, cada hombre debe evitar utilizar a otro como medio.

Fuente: ICFES, 2010: 4. Clave: D.

Esta pregunta es un ejemplo de un ítem en el cual el grado de conocimientos sobre un autor debe ser especializado. La pregunta parte de la expresión kantiana “el hombre es un fin en sí mismo”, y luego solicita al estudiante derivar una implicación de este planteamiento. Sin embargo, la comprensión de esta expresión supone que el estudiante cuenta con un conocimiento de la doctrina ética de Kant que permita contestar adecuadamente a la pregunta. Según el análisis de Avelino (2015), sin el conocimiento de la ética kantiana, el estudiante podría elegir opciones diferentes a la clave, porque el enunciado de la pregunta permite interpretaciones en donde varias opciones podrían ser las correctas para el estudiante (p.79). Además la expresión de Kant no es citada y tal como es presentada se puede correr con ciertas imprecisiones (p.80).

Como lo relata un estudio sobre los resultados de la prueba de filosofía aplicada en el año 2005, en la cual esta pregunta apareció, solo un 28.8 % de los estudiantes acertaron a la pregunta debido a que:

Este ítem está construido con un lenguaje claro, sin embargo, el hecho de que el autor sea Kant y que el enunciado no brinde información sobre él ni sobre su ética hace que su dificultad aumente, pues se está partiendo de un conocimiento anterior por parte del estudiante sobre la concepción ética kantiana que sustenta esta proposición, por tal razón, la pregunta no apunta sólo a ésta, sino al piso teórico y filosófico que la sustenta y que es la base para reconocer entre las opciones la que recoge el sentido de las palabras kantianas. (ICFES, 2006, p.26)

Como se puede observar, la pregunta encierra un nivel alto de complejidad, pues se reconoce que el enunciado de la pregunta no provee suficiente información sobre Kant o su ética y, por tanto, da por sentado que el estudiante cuenta con un conocimiento de la concepción ética kantiana para responder a la pregunta, dado que sin este conocimiento, el estudiante no puede elegir entre las opciones que recogen el sentido de las palabras del pensador alemán.

Observemos otro ejemplo con un alto grado de complejidad:

Kant efectúa un giro importante en el conocimiento, conocido como el “giro copernicano”. Este cambio consiste en atribuirle al sujeto pensante la capacidad de determinar el objeto conocido. De acuerdo con esto, puede afirmarse que el

- A. sujeto pensante es pasivo y actúa conforme van llegando los conocimientos.
- B. objeto conocido es dinámico y propicia los conocimientos del sujeto pensante.
- C. sujeto pensante es dinámico y construye el conocimiento por sí mismo.
- D. objeto conocido es pasivo y proporciona los elementos básicos del conocimiento.

Fuente: ICFES, 2012: 62. Clave: C.

La revolución copernicana en Kant, como suele denominársela, está presente en la *Crítica de la razón pura*. Es de conocimiento para quienes se dedican al estudio de la filosofía, lo complejo que resulta comprender a cabalidad el sentido de la analogía del giro copernicano en la filosofía kantiana y a los malentendidos que puede conllevar la misma, como lo sostiene el profesor

Gonzalo Serrano en su célebre ensayo *La revolución copernicana de Kant: el sentido de una analogía* (1995). Por tal razón el estudiante requiere de un conocimiento depurado de la filosofía de Kant, para responder a esta pregunta. Por un lado, es suficiente con analizar el enunciado de la pregunta para ver que la expresión del mismo puede llegar a ser poco clara para el estudiante, pues se explica de una manera abstracta el sentido de la analogía kantiana. Por otro lado, la tarea del estudiante es identificar la implicación del giro copernicano en la epistemología de Kant, pero tres de las opciones de respuesta representan el planteamiento epistemológico que Kant pretende superar y el problema es que el enunciado no incluye ninguna alusión a este planteamiento, por ello el estudiante requiere conocer a qué responde el giro copernicano según Kant para identificar la respuesta al ítem.

Para finalizar, analicemos un último ejemplo:

De acuerdo con la argumentación de Wittgenstein en el *Tractatus Lógico-Philosophicus*, el lenguaje se conecta con el mundo porque su función esencial es representarlo, es decir, la estrecha relación entre el lenguaje y la realidad consiste en que los enunciados muestran, mediante modelos lingüísticos, la forma de la realidad. De esta forma, la proposición representa la realidad como una figura representa a un objeto, es decir, una proposición es verdadera cuando muestra efectivamente un estado de cosas en el mundo. A partir de lo anterior, Wittgenstein dice que los límites del lenguaje son los límites del mundo, porque

- A. el lenguaje guarda una relación estrecha con los modelos lingüísticos de la realidad.
- B. el mundo posee la forma que el lenguaje le otorga en la relación figurativa.
- C. la forma de la realidad es representada mediante un estado de cosas en el mundo.
- D. los usos lingüísticos determinan la forma y función del lenguaje.

Fuente: ICFES, 2010: 7. Clave: B.

El ítem dedicado a la relación entre el lenguaje y el mundo presente en el *Tractatus Lógico-Philosophicus* de Wittgenstein requiere un conocimiento, para nada superficial, de su filosofía. Quienes nos hemos acercado a su filosofía sabemos que tan complejo es el pensamiento desarrollado en el *Tractatus* y a cuantas interpretaciones puede estar sujeta una sola proposición del mismo. No es para nada fácil comprender entonces la proposición: “los límites del lenguaje

son los límites del mundo”. Valdría la pena preguntarse qué maestro de secundaria ha enseñado a sus estudiantes el *Tractatus* en sus clases de filosofía y qué tanta comprensión han logrado sus estudiantes para enfrentarse a una pregunta como estas.

Luego del análisis de algunos ejemplos de preguntas de la prueba de filosofía, es posible observar entonces la falta de consistencia que hay entre el marco teórico y la prueba de filosofía. Aunque el marco teórico resalte la necesidad de vincular la filosofía al contexto de los estudiantes, o destaque la importancia de la lectura de fuentes primarias en filosofía, se mostró en el análisis de los ítems que este ideal no se realiza en la práctica. El marco teórico también señala que los componentes de la prueba giran alrededor de problemas filosóficos, de modo que las preguntas de la prueba se formularían teniendo presente la indagación por estos problemas. Sin embargo, en varias preguntas no es claro cuál es el problema que se evalúa, y en otras se ve una formulación muy resumida de ellos. Incluso se puede observar en algunas preguntas la intención de evaluar autores o temas en lugar de problemas.

En relación con lo anterior, la prueba de filosofía demanda un conocimiento amplio de los conceptos, los autores, las corrientes y la historia de la filosofía, ya que la información brindada en los enunciados no es suficiente para que el estudiante pueda enfrentarse a las tareas requeridas por la prueba. Lo paradójico es que quien estuvo al frente de esta prueba era consciente de ello:

Anteriormente se aclaró que los ítems no podrían resolver las problemáticas filosóficas en su totalidad. Es necesario tener presente este hecho, porque en muchas ocasiones se espera que un ítem reúna todas las posturas y los planteamientos que sobre una problemática, o un autor existen, entonces cuando se observa la prueba objetamos que la información es incompleta. Esto comentarios son muy válidos, pero no son precisos, pues una prueba y una pregunta no pueden ni deben abordar toda la información, porque terminarían confundiendo al estudiante y desviándolo del problema. En las preguntas se parte de una información precisa que permite al estudiante evocar conocimientos previos. Por eso, discusiones posteriores sobre un autor o una problemática son abordados desde el aula y pueden de pronto, ser abordados en una pregunta, pero seleccionado muy bien la información y el aspecto que se quiere rescatar, por lo tanto debe ser muy concreta y clara para evitar confusiones en los procesos por los cuales se indaga. (ICFES, 2007b, p.15)

Claudia Sofía Melo, autora de este informe de los resultados del 2006, sostiene algo que es muy razonable: no puede esperarse que una pregunta contenga todas las posturas y planteamientos que sobre un problema, una corriente o un autor haya. Pero esto no justifica el hecho de que la

prueba gire en torno a asuntos que resultan demasiado específicos y puntuales de una teoría o de un autor, porque si hay conciencia de que la prueba no puede dar un contexto completo al problema, entonces las preguntas que pretenden evaluar aspectos muy puntuales no deberían hacer parte del examen de Estado. Además el argumento de la posible confusión por el exceso de información, que ya habíamos examinado antes, no soluciona el problema en cuestión, pues la confusión y la perplejidad continúan incluso cuando el estudiante se enfrenta a preguntas cuyo enunciado es corto y directo, así lo muestran sus desempeños: en este tipo de preguntas el estudiante está desprovisto de la información necesaria para responder a la pregunta. Con el propósito de evitar que el estudiante se sature de información y se confunda con el enunciado de la pregunta, se asume un riesgo mayor: que la prueba sea una prueba de contenidos y temas, pues se presupone que el estudiante cuenta con un bagaje suficiente en la disciplina para enfrentarse al examen.

Ahora bien, que la pregunta parta de información precisa que le permite evocar al estudiante conocimientos previos, muestra que un estudiante que, por un motivo u otro, no cuente con estos saberes no tendrá un buen desempeño en la prueba. Lo que parece desconocer Melo es que la cantidad de autores, temas, corrientes o conceptos que involucra la prueba dificulta aún más este panorama para estudiantes y maestros: “¿Cómo saber cuáles son las escuelas o corrientes que se deben enseñar en la educación media?, ¿cuáles son los problemas centrales en los ámbitos?, [...]¿cuáles son los conceptos básicos?, ¿cuáles son los criterios para precisar, en la enseñanza de la teoría de un autor, el umbral entre los conceptos básicos de esa teoría y los demás?” (Avelino, 2015, p. 81 y 82) Ante este panorama, puede resultar ingenuo que el colegio en dos años de educación media y con una intensidad horaria que oscila las dos horas semanales logre abarcar el universo filosófico exigido por la prueba.

En algunos casos se observó además la dificultad que demandan algunas preguntas, a causa del saber que requieren para su comprensión, pero también se vio que algunos ítems estaban formulados en un lenguaje abstracto y en ocasiones confuso. Inclusive, se analizaron algunas preguntas cuyo planteamiento genera problemas, porque el enunciado contiene algunos elementos atribuidos a la teoría de un pensador que pueden resultar discutibles.

Por las razones expuestas, se ha cuestionado si la prueba es una prueba de competencias o no, porque sigue persistiendo una tendencia hacia la evaluación de contenidos: se evalúan autores, conceptos, teorías, corrientes y demás. La conclusión a la que hemos llegado, luego del recorrido de este capítulo, es que la prueba fue por mucho tiempo una prueba que evaluaba contenidos. La reestructuración del 2006 no pudo lograr entonces superar las dificultades que identificamos en la prueba que inició su aplicación en el año 2000, y se mantuvo así, no obstante los problemas señalados, hasta el año 2013.

*2.4 Análisis de los resultados de la prueba de filosofía a nivel nacional y distrital en el periodo 2006-2013.*⁴⁴

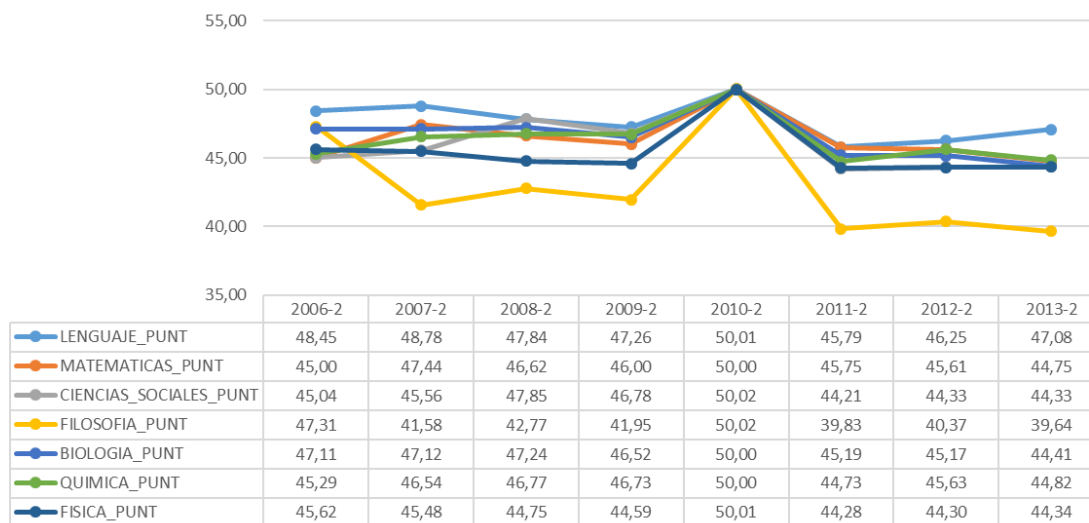
En los siguientes apartados se presenta un análisis de los resultados de la prueba de filosofía a nivel nacional y a nivel distrital durante los años 2006 a 2013. La información utilizada para este análisis fue retomada del sistema FTP del ICFES. El FTP es una base de datos que almacena información sobre los resultados de las pruebas externas nacionales e internacionales; el acceso a esta herramienta es público y está a disposición de quienes estén interesados en desarrollar propuestas de investigación. La información recuperada del FTP se restringió a los resultados de la prueba Saber 11 del calendario A en el periodo de los años 2006 a 2013. La razón para enfocarse en los resultados de calendario A se debe a que la mayoría de los planteles educativos del país pertenecen a este calendario. Y la delimitación del periodo de tiempo estuvo relacionada con el intervalo de tiempo durante el cual la prueba de filosofía mantuvo su estructura sin modificaciones sustanciales. Finalmente, el análisis estuvo centrado en las áreas que integran el núcleo común de la prueba Saber 11, por ello no se tuvo en cuenta el componente flexible de dicha prueba.

2.4.1 Resultados de la prueba de filosofía Saber 11 a nivel nacional. Periodo 2006-2013

A continuación se presentan, en primer lugar, los resultados de las pruebas que integran el núcleo común de la evaluación Saber 11 a nivel nacional durante los años 2006 a 2013:

⁴⁴ Quisiera agradecer a Jesús Pardo Mercado por su colaboración en la elaboración de las gráficas y en el análisis de los datos estadísticos. Con su ayuda, la presentación de este apartado logró consistencia. Lo que hay de bueno en esta presentación es obra de él, lo malo es sin duda responsabilidad del autor de la tesis.

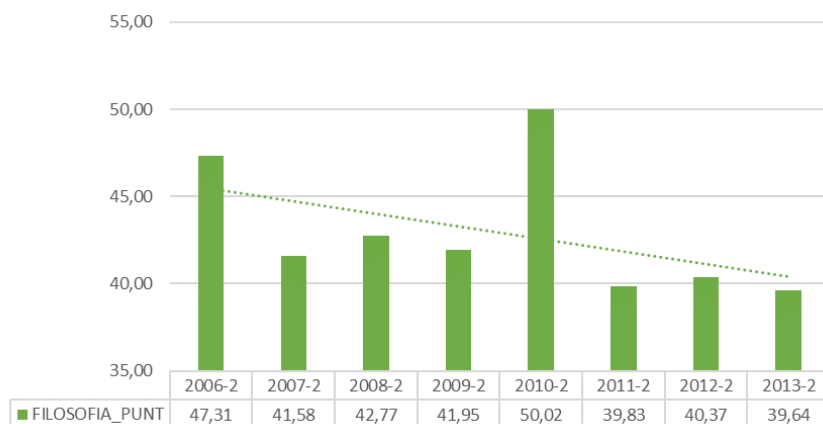
Gráfica 1. Promedio para cada una de las áreas a nivel Nacional en el periodo 2006-2013. Calendario A



En la gráfica se puede observar el comportamiento de los resultados de las áreas y comparar sus desempeños entre sí durante el periodo descrito. Se observa, por ejemplo, que la prueba de lenguaje tuvo el mayor promedio durante varios años de la presentación de la prueba Saber 11, mientras que la prueba de filosofía tuvo los menores promedios. Vale la pena preguntarse, sin embargo, qué sucedió en el segundo periodo del año 2010, pues según los datos del FTP, las pruebas presentaron un comportamiento muy similar en sus resultados y la mayoría de ellas mostraron un ascenso en comparación con el año anterior (2009). Aunque no conocemos la causa de este comportamiento de los resultados, sí resulta bastante extraño la similitud y el ascenso de los resultados en este periodo particular. En lo que sigue analizaremos con cierto detalle el comportamiento de los resultados en la prueba de filosofía.

En el siguiente gráfico se observan los promedios del área de filosofía a nivel Nacional en el periodo 2006-2013:

Gráfica 2. Promedio para el área de Filosofía a nivel Nacional en el periodo 2006-2013. Calendario A

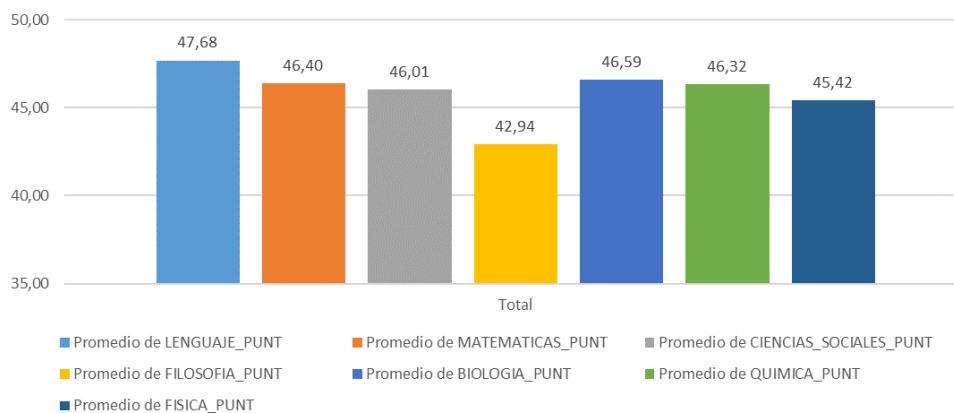


La gráfica permite ver el comportamiento de los resultados de la prueba de filosofía a nivel nacional en el periodo 2006-2013. En primer lugar, se puede observar que el desempeño de la asignatura en el periodo 2006-2 fue bueno, porque al contrastar estos resultados con el promedio nacional por áreas presentado en la Gráfica 1, se puede percibir que el área de filosofía ocupó el segundo lugar a nivel nacional. Sin embargo, en el periodo 2007-2 la situación cambia radicalmente: el promedio de filosofía bajó en comparación con el año anterior y la prueba ocupó el último lugar en el promedio nacional, como puede observarse en la Gráfica 1. Ahora bien, aunque se observa un leve aumento en el periodo 2008-2, la prueba sigue ocupando el último lugar en el promedio nacional. En el 2009-2 se observa que los resultados bajan nuevamente y se mantiene la tendencia de la prueba a continuar en el último lugar en relación con el promedio nacional. Pero son los periodos 2011-2, 2012-2 y 2013-2 los periodos con el promedio más bajo en el área de filosofía, al tiempo que la prueba se mantiene en el último lugar en el promedio nacional. El único periodo en el cual la prueba aumentó sus promedios fue en el año 2010. A pesar de ello, la particularidad de los comportamientos de los resultados durante este año, señalada anteriormente, genera serias dudas sobre el posible progreso de los desempeños en filosofía en 2010.

Adicionalmente, en la gráfica 2, la línea de tendencia de los resultados de la prueba de filosofía en el periodo 2006 a 2013 presenta una inclinación hacia los desempeños bajos, lo que permite prever que los resultados de esta prueba tienden a bajar. De hecho si se comparará esta línea de tendencia con las líneas de tendencia que presentan las demás áreas durante el mismo periodo, se

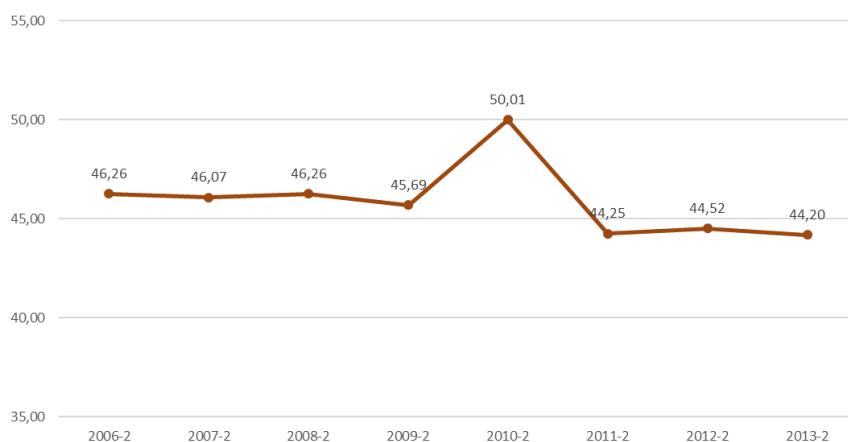
observaría que el grado de inclinación de la línea de tendencia en filosofía es más alto que en las demás áreas.

Gráfica 3. Promedio total para cada área en el periodo 2006-2013 a nivel Nacional. Calendario A



En esta gráfica se presenta el promedio total para cada área durante el periodo 2006-2013 a nivel Nacional. Como se puede observar, la prueba de filosofía tiene el promedio total más bajo durante este periodo de tiempo, y su distancia respecto a las demás asignaturas es notable. Se destaca lenguaje como el área con mejor desempeño, le siguen, en orden descendente, biología, matemáticas, química, ciencias sociales y física. Al calcular el promedio de cada área durante el periodo 2006-2013, se muestra entonces que filosofía tiene el promedio más bajo.

Gráfica 4. Promedio general en el periodo 2006-2013 a nivel Nacional. Calendario A



La Gráfica 4 se ilustra el promedio general de la prueba Saber 11 en los periodos 2006-2013 a nivel nacional. Lo interesante de esta gráfica es que permite contrastar, año tras año, el promedio

general de la prueba Saber 11 con el promedio de la prueba de filosofía, presentado en la gráfica 2, de modo que es posible concluir que los promedios en filosofía estuvieron en la mayoría de los periodos por debajo del promedio general de la prueba Saber 11. Solamente la prueba de filosofía estuvo por encima de los promedios generales en los años 2006 y en el año 2010, si bien hemos advertido una salvedad para el caso del periodo del año 2010.

Para terminar el análisis de los resultados de las pruebas Saber 11 a nivel nacional, analicemos la siguiente tabla:

Tabla 6. Promedios para cada área a nivel Nacional en el periodo 2006-2013

Periodo	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	CIENCIAS SOCIALES	FILOSOFÍA	BIOLOGÍA	QUÍMICA	FÍSICA
2006-2	48,45	45,00	45,04	47,31	47,11	45,29	45,62
2007-2	48,78	47,44	45,56	41,58	47,12	46,54	45,48
2008-2	47,84	46,62	47,85	42,77	47,24	46,77	44,75
2009-2	47,26	46,00	46,78	41,95	46,52	46,73	44,59
2010-2	50,01	50,00	50,02	50,02	50,00	50,00	50,01
2011-2	45,79	45,75	44,21	39,83	45,19	44,73	44,28
2012-2	46,25	45,61	44,33	40,37	45,17	45,63	44,30
2013-2	47,08	44,75	44,33	39,64	44,41	44,82	44,34

En la tabla se observan los puntajes obtenidos por cada una de las áreas que componen la prueba Saber 11 a nivel nacional durante los periodos 2006-2 a 2013-2. El matiz de los colores representa la posición de cada una de las áreas. El azul oscuro representa el puntaje más alto durante el periodo en el que está inscrito. Por ejemplo, el puntaje coloreado con azul oscuro en el periodo 2006-2 es el puntaje de lenguaje, lo que quiere decir entonces que es el puntaje más alto durante este periodo. A medida que el color azul toma una tonalidad más clara, indica el segundo y tercer lugar en los promedios nacionales de cada periodo. El color blanco representa el cuarto lugar. Finalmente, el tono del color rojo encendido indica el puntaje más bajo, mientras que los tonos más suaves del rojo indican el penúltimo (rojo claro) y antepenúltimo (rosado) lugar.

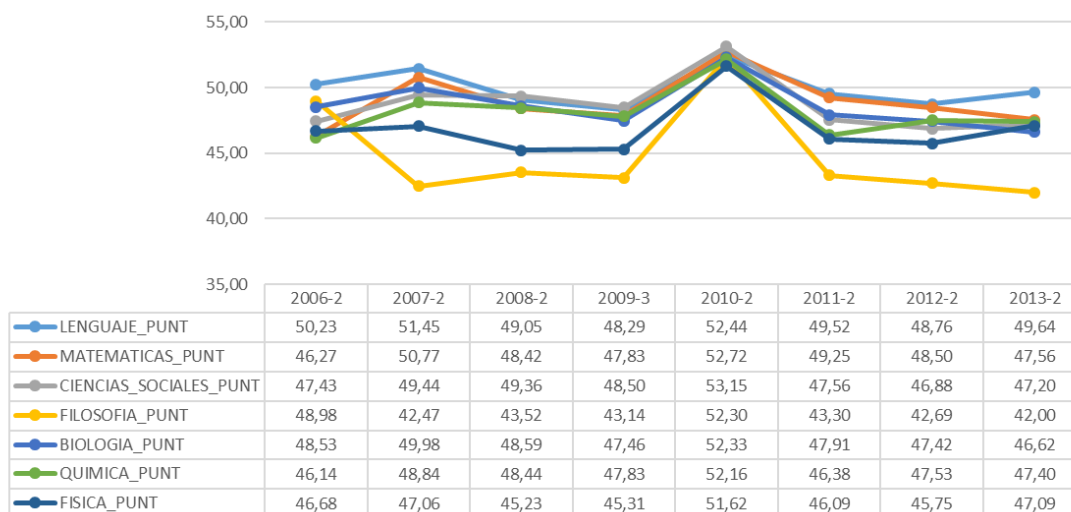
Pues bien, la tabla permite señalar que la prueba de filosofía ocupó seis veces el último lugar en relación con las demás asignaturas durante el periodo que inicia en el 2006 y que se extiende hasta el año 2013. Solamente en los años 2006 y 2010 se identifica un lugar distinto para la prueba de filosofía. En 2006 se ubica en el segundo lugar, después de lenguaje, y en 2010 ocupó el primer lugar; aunque no sobra insistir en las dudas que pueden generar los datos del año 2010.

A modo de conclusión, el análisis de los resultados a nivel nacional de las pruebas Saber 11 en el periodo 2006-2010 muestra que los desempeños en la prueba de filosofía no han sido los mejores. Por un lado, los promedios de la prueba de filosofía han descendido y muestran una tendencia hacia los bajos resultados; por otro lado, la prueba no goza de un buen lugar dentro de los promedios de las diferentes áreas que integran la prueba Saber 11. Debido a estos comportamientos de la prueba de filosofía, surgen ahora los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las posibles causas de los bajos desempeños de la prueba de filosofía a nivel nacional en el periodo 2006-2013?, ¿por qué el promedio nacional de filosofía ha estado en descenso durante este periodo?, si la prueba de filosofía no hubiera desaparecido en el año 2014, ¿los resultados de la prueba seguirían la tendencia hacia los bajos desempeños? Estas preguntas serán objeto de reflexión más adelante, por el momento sigamos con el análisis distrital de los resultados.

2.4.2 Resultados de la prueba de filosofía Saber 11 a nivel distrital. Periodo 2006-2013

El primer gráfico que se presenta en esta sección ilustra los resultados de las pruebas que integran el núcleo común de la prueba Saber 11 a nivel distrital durante los años 2006 a 2013:

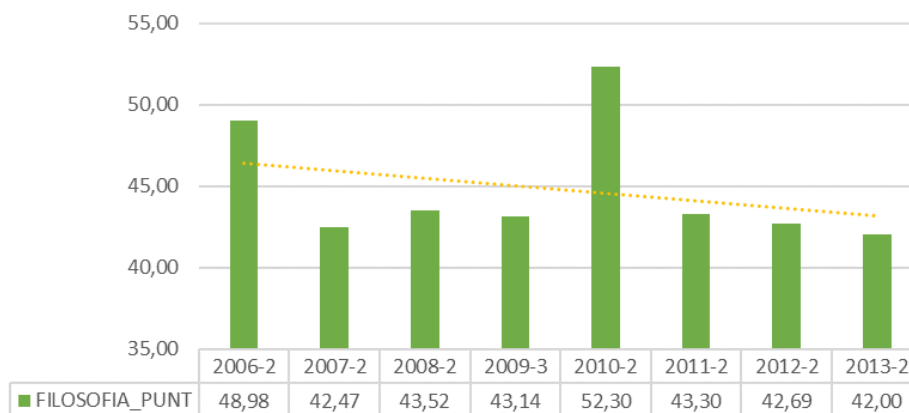
Gráfica 5. Promedio para cada una de las áreas a nivel Distrital en el periodo 2006-2013. Calendario A



La gráfica ilustra el comportamiento de los resultados para cada una de las áreas de la prueba Saber 11 a nivel distrital durante el tramo de los años 2006-2013. Si contrastamos los resultados a nivel nacional con los resultados a nivel distrital, se puede observar que los segundos son

superiores a los primeros. Pero al comparar entre sí los resultados distritales de las asignaturas a través de los años 2006 a 2013, las áreas que presentan los promedios más altos y los más bajos, respectivamente, son las mismas que nivel nacional: lenguaje y filosofía. Sobre el lugar que ocupan las demás áreas se notan algunos cambios en comparación con el nivel nacional, como se mostrará más adelante. Ahora bien, en el caso de los resultados distritales también se presenta una particularidad en el año 2010, pues los promedios en todas las asignaturas son muy cercanos y subieron en comparación con el año anterior, de modo que en este periodo sigue manteniéndose la duda sobre la causa el comportamiento de dichos resultados. Centremos nuestra atención ahora en los resultados de filosofía:

Gráfica 6. Promedio para el área de Filosofía a nivel Distrital en el periodo 2006-2013. Calendario A

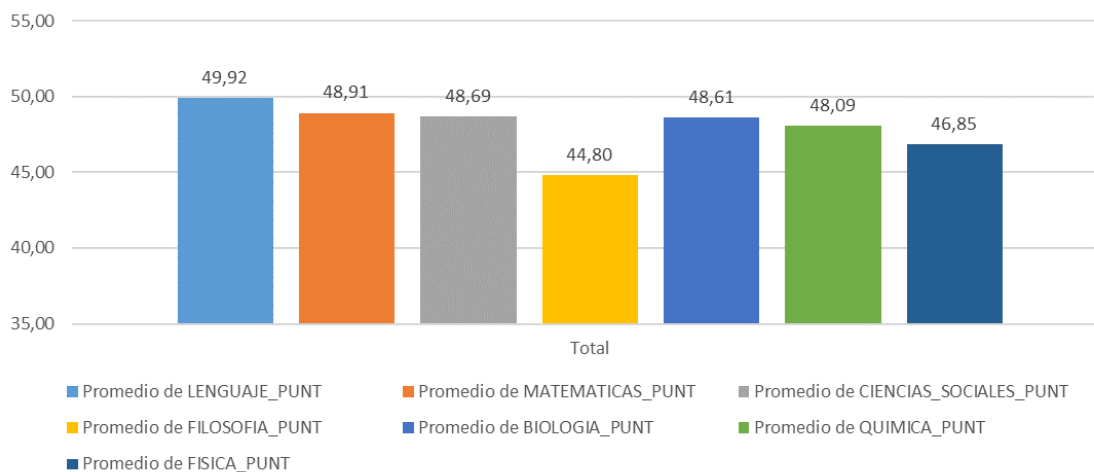


La gráfica permite observar el comportamiento de los resultados de la prueba de filosofía a nivel distrital en el periodo 2006-2013. De manera similar a lo que sucedió con los promedios nacionales, el promedio de filosofía a nivel distrital en el periodo 2006-2 fue alto, además si se contrasta esta gráfica con la anterior, se observa que la prueba de filosofía ocupó el segundo lugar a nivel distrital. No obstante, esta situación también cambió radicalmente en el periodo 2007-2: el promedio de filosofía descendió -pasó de 48,98 en 2006 a 42,47 en 2007- y la prueba pasó a ocupar el último lugar en el promedio por áreas a nivel distrital. En 2008-2 se observa un aumento del promedio de filosofía, mientras que en 2009-2 se percibe una baja leve en comparación con el año 2008. Sin embargo, durante ambos años la prueba ocupa el último lugar en relación con el promedio distrital. En seguida, se observa el aumento considerable del promedio de filosofía en el año 2010, que también fue significativo para las demás áreas, no

obstante las precisiones que ya hemos establecido sobre este año. Durante el periodo 2011-2 vuelve a bajar el promedio de esta área, aunque se mantiene por encima levemente del promedio de 2009. Finalmente, observamos que en los periodos 2012-2 y 2013-2 el puntaje de la prueba de filosofía sigue descendiendo, y en el año 2013 alcanza su promedio más bajo. Asimismo, la tendencia de ocupar el último lugar de la prueba en relación con el promedio de las demás se mantiene en el transcurso de los años 2011, 2012 y 2013.

Finalmente, la línea de tendencia de los resultados de la prueba de filosofía a nivel distrital durante el periodo 2006 a 2013 presenta, al igual que la línea de tendencia nacional, una inclinación hacia los desempeños bajos. Si se contrastará esta línea de tendencia con las líneas de tendencia que presentan las demás áreas durante el mismo periodo a nivel distrital, se observaría que el grado de inclinación en el caso de la prueba de filosofía es más visible que en el resto de áreas.

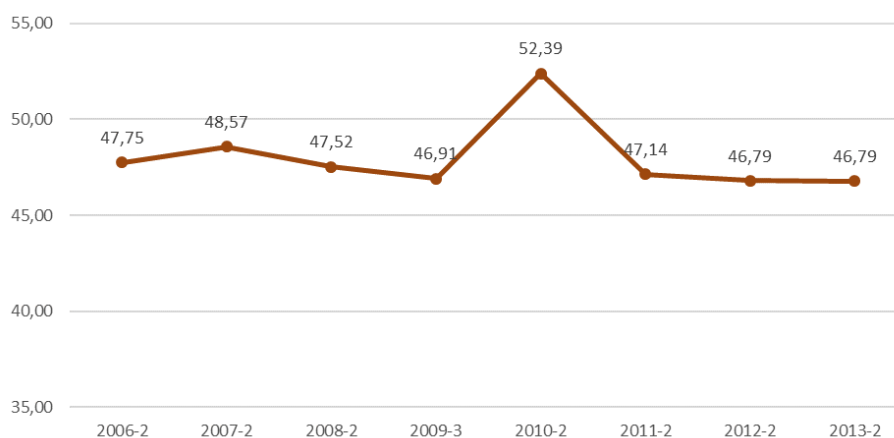
Gráfica 7. Promedio total para cada área en el periodo 2006-2013 a nivel Distrital. Calendario A



La gráfica ilustra el promedio total para cada área durante el periodo 2006-2013 a nivel Distrital. Se puede ver que la prueba de filosofía tiene el promedio total más bajo a nivel distrital, mientras que la prueba con mayor promedio es lenguaje. En el segundo lugar se encuentra matemáticas, luego están en orden descendente ciencias sociales, biología, química y física. Al calcular el promedio de cada área durante el periodo 2006-2013, se muestra entonces que filosofía tiene el promedio más bajo a nivel distrital.

La siguiente gráfica representa el promedio general de la prueba Saber 11 en el transcurso de los años 2006 a 2013:

Gráfica 8. Promedio general en el periodo 2006-2013 a nivel Distrital. Calendario A



Si se contrastan los promedios generales de la prueba Saber 11 con los promedios de la prueba de filosofía, expuestos en la gráfica 6, se puede concluir que los promedios de filosofía se ubicaron por debajo de los promedios generales a nivel distrital en la mayoría de los periodos analizados. Únicamente los promedios de filosofía estuvieron por encima de los promedios generales en los años 2006 y 2010, aun cuando existan reservas frente al año 2010. Se presenta entonces la misma situación que en el escenario nacional.

Tabla 7. Promedios para cada área a nivel Nacional en el periodo 2006-2013

Periodo	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	CIENCIAS SOCIALES	FILOSOFÍA	BIOLOGÍA	QUÍMICA	FÍSICA
2006-2	50,23	46,27	47,43	48,98	48,53	46,14	46,68
2007-2	51,45	50,77	49,44	42,47	49,98	48,84	47,06
2008-2	49,05	48,42	49,36	43,52	48,59	48,44	45,23
2009-3	48,29	47,83	48,50	43,14	47,46	47,83	45,31
2010-2	52,44	52,72	53,15	52,30	52,33	52,16	51,62
2011-2	49,52	49,25	47,56	43,30	47,91	46,38	46,09
2012-2	48,76	48,50	46,88	42,69	47,42	47,53	45,75
2013-2	49,64	47,56	47,20	42,00	46,62	47,40	47,09

La tabla muestra los puntajes obtenidos por cada una de las áreas que componen la prueba Saber 11 a nivel distrital durante los periodos 2006-2 a 2013-2. La convención de los colores funciona

de la misma manera que en el caso de la tabla N° 1. Ahora bien, a partir de la lectura de la tabla, se puede concluir que la prueba de filosofía ocupó seis veces el último lugar en relación con las demás áreas en los años 2006 a 2013. En el año 2006 ocupó el segundo lugar, mientras que en el 2010 se ubicó en el cuarto lugar.

A partir de lo anterior, es posible concluir que los resultados a nivel distrital en la prueba de filosofía no fueron los mejores. En primer lugar, observamos como los promedios de la prueba de filosofía descendieron en varios años, la tendencia se orientaba hacia los bajos resultados. En segundo lugar, debido a sus promedios, la prueba de filosofía se ubicó en los últimos lugares de las pruebas Saber 11 durante los años 2006-2013 en el distrito capital. Nótese, adicionalmente, que el comportamiento de los resultados de la prueba de filosofía a nivel nacional y a nivel distrital son muy semejantes, circunstancia que permite conjeturar que los bajos desempeños en filosofía se presentaban a diferentes escalas: nacional, departamental, distrital e institucional.

Con respecto a este comportamiento de los resultados de la prueba de filosofía a nivel distrital, se mantienen en pie las preguntas que señalábamos anteriormente para el caso nacional: ¿cuáles son las posibles causas de los bajos desempeños de la prueba de filosofía a nivel distrital en el periodo 2006-2013?, ¿por qué el promedio distrital de filosofía ha estado en descenso durante este periodo?, si la prueba de filosofía no hubiera desaparecido en el año 2014, ¿los resultados de la prueba seguirían la tendencia hacia los bajos desempeños?

2.4.3 Reflexiones sobre el análisis de los resultados de la prueba Saber 11 a nivel nacional y distrital.

Los bajos resultados de la prueba de filosofía a nivel distrital y a nivel nacional ameritan algunas reflexiones. Por lo general se tiende a atribuir la responsabilidad de los bajos resultados de las pruebas externas a las instituciones educativas y a los maestros, porque se cree que estas pruebas son el indicador que permite establecer la calidad de los procesos educativos en un área o en una disciplina. Desde esta perspectiva, si los resultados son bajos, algo podría estar sucediendo en la escuela y en los procesos pedagógicos orientados por los maestros.

A causa de los efectos que suscitan los resultados de la prueba Saber 11 en los estudiantes, en los padres de familia, en los maestros y en las instituciones educativas, han surgido una serie de

tensiones al interior de las comunidades educativas cuando estos desempeños son bajos. Ante esta situación, las instituciones y los maestros se ven abocados a plantear estrategias de mejoramiento de los procesos, que incluyen replantear los planes de estudio, las estrategias pedagógicas e incluso preparar a los estudiantes para la presentación del examen a partir de simulacros. Pues bien, la filosofía no estuvo exenta de estas circunstancias. Debido a los bajos desempeños en la prueba de filosofía y al hábito de atribuir la responsabilidad de los resultados a las instituciones y a sus docentes, la presión ejercida a nivel institucional y estatal por mejorar los desempeños conllevó a los docentes del país a enseñar lo que el ICFES exigía en la prueba de Estado. Así se incorporaron en los planes de estudio los componentes y las competencias evaluadas por el examen (Avelino, 2015, p.70).⁴⁵ De manera paralela, los docentes estaban atentos a los pensadores, a las corrientes y a los conceptos que aparecían en la prueba con más frecuencia, para centrar su enseñanza en estos temas o contenidos. Incluso había la impresión de que se debería enseñar la historia de la filosofía desde los presocráticos hasta la filosofía contemporánea en los dos años de educación media, no obstante la poca intensidad horaria, porque sólo así estaría el estudiantado en condiciones de enfrentar la prueba.

Pero esta empresa de los maestros estaba condenada al fracaso, pues en dos años no es humanamente posible abarcar toda la tradición histórica de la filosofía con la profundidad que el examen demanda. Los más afectados de esta empresa eran sin duda alguna los estudiantes que estaban sometidos a memorizar una serie de información alejada de su interés y de su realidad.

Tal vez el análisis anterior puede responder la inquietud de Melo sobre el estado de la enseñanza de la filosofía que ella describe constantemente: el problema no es tanto la falta de lineamientos o la didáctica utilizada en la escuela, quizás el problema está asociado más bien a las consecuencias que pudo generar el tipo de evaluación, promovida por el ICFES, en las prácticas pedagógicas de filosofía en los establecimientos educativos. La falta de discusión sobre la pertinencia y los alcances de la prueba permitió que este panorama se mantuviera por varios años. Probablemente esta situación estuvo relacionada también con el hecho de que la responsabilidad de la prueba recayera por mucho tiempo en una sola persona: en Claudia Sofía

⁴⁵ Incluso los libros de texto de filosofía, por lo general publicados por la editorial Santillana, estaban estructurados en función de la preparación para la prueba de Estado. Una hojeada de estos libros es suficiente para ver el esfuerzo por abarcar la totalidad del pensamiento filosófico desde sus inicios hasta hoy, incluyendo conceptos, corrientes, problemas, autores y demás.

Melo. Avelino (2015) indagó sobre el proceso de construcción de las preguntas para ver qué tanta responsabilidad había en este proceso de los resultados bajos en la prueba, y encontró, paradójicamente, que el proceso de construcción era minucioso (seguía una serie de fases complejas) y que la responsabilidad de la prueba recaía en una sola persona:

Se puede observar que, aunque el proceso [de construcción de ítems] es minucioso, sí hubo responsabilidades que se asignaron a una sola persona. La autora de la fundamentación era la misma administradora de la prueba de filosofía, y también fungía como experta que daba el visto bueno. Sin embargo, en las estadísticas, las preguntas en el área de filosofía no tenían buenos indicadores, no eran confiables. (Avelino, 2015, p.111)

Aunque el proceso de elaboración de las preguntas es complejo, hay un marco teórico de la prueba que provee las orientaciones que deben seguir quienes construyen las preguntas. Tal vez por ello las preguntas seguían presentando las dificultades que señalábamos anteriormente. Además, dado que la persona que realizó el marco teórico de la prueba era quien la administraba y quien daba el visto bueno como experta, la responsabilidad se atribuyó a una sola persona, dificultando así que la prueba fuera sujeta a evaluación.

Ahora bien, las consideraciones presentadas en este capítulo sobre la prueba de filosofía han mostrado el tipo de dificultades que encierra la prueba, por esta razón los resultados bajos de la prueba de filosofía pueden atribuirse de manera razonable a la estructura de la prueba misma y a la falta consistencia con algunos principios establecidos por el marco teórico que la sustenta. La responsabilidad de estos resultados no es exclusiva entonces de los docentes y las instituciones educativas, como lo ha indicado el proceso de metaevaluación adelantado en este trabajo.

CAPÍTULO III. La evaluación de filosofía en la prueba de Lectura Crítica Saber 11 y su incidencia en las prácticas pedagógicas en filosofía

3.1 *La estructura de la prueba Lectura Crítica Saber 11*

La *Alineación de la prueba Saber 11* implicó la transformación del conjunto de pruebas que integraban la evaluación Saber 11. Hacia el año 2007, la evaluación Saber 11 incluía un componente común, compuesto por siete áreas⁴⁶, y un componente flexible, integrado por las pruebas interdisciplinarias y las profundizaciones. Con la reestructuración del Saber 11 en el año 2014, el componente flexible desapareció y el denominado “núcleo común” disminuyó su número de pruebas, pues de las siete áreas se pasó a cinco pruebas.⁴⁷ La disminución del número de pruebas fue posible en virtud de la fusión de algunas áreas que compartían aspectos a evaluar en común. Así las pruebas de física, biología y química fueron fusionadas en la prueba de Ciencias Naturales; mientras que las pruebas de lenguaje y filosofía fueron fusionadas en la prueba de Lectura Crítica. En adelante, se presenta la estructura de la prueba de Lectura Crítica y se hace énfasis en el modo cómo se evalúa filosofía en esta prueba.

3.1.1 *La fusión de lenguaje y filosofía.*

De acuerdo con el ICFES, las pruebas de filosofía y de lenguaje pueden ser fusionadas en virtud del aspecto en común que evalúan:

Por un lado, desde la reestructuración del examen realizada en el año 2000 la prueba de Filosofía está orientada hacia la evaluación de competencias de lectura crítica. No exige conocimientos propios de la historia de la filosofía, y los conceptos filosóficos involucrados se explican brevemente en la formulación de las diferentes preguntas. Por otro lado, la prueba de Lenguaje evalúa competencias que, al final de la educación media, deben haber alcanzado el nivel propio de la lectura crítica. La diferencia entre las pruebas de Lenguaje y de Filosofía concierne entonces únicamente el tipo de textos que se utilizan: textos filosóficos en la prueba de filosofía. (ICFES, 2013, p.27)

⁴⁶ Matemáticas, lenguaje, inglés, ciencias sociales, física, química, biología y filosofía.

⁴⁷ Matemáticas, lectura crítica, ciencias sociales y competencias ciudadanas, ciencias naturales e inglés.

La prueba de lenguaje y la prueba de filosofía comparten en común la evaluación de competencias de lectura crítica. La única diferencia entre ambas es el tipo de textos que utilizan. Sin embargo, lo sostenido en este pasaje sobre la prueba de filosofía no es del todo cierto, pues la prueba sí demandaba conocimientos específicos sobre filosofía. Como ya fue señalado, la información contenida en las preguntas no era suficiente para contextualizar al estudiante en el autor, el tema o el concepto que eran evaluados, por ello el estudiante requería tener un dominio del acervo conceptual y disciplinar de esta asignatura para enfrentarse a la prueba. Esta razón nos condujo a sostener que la prueba de filosofía no era una prueba de competencias, por el contrario fue una prueba que evaluaba contenidos y temas. La prueba tampoco promovía la lectura de textos filosóficos y no estaba centrada en evaluar la competencia lectora de los estudiantes.⁴⁸ Por estas razones, no es cierto que las pruebas de lenguaje y filosofía se asemejaran a tal punto que su única diferencia fuera el tipo de textos que evaluaban. Incluso los comportamientos de los resultados de ambas pruebas eran muy disímiles, según lo mostró el análisis de los resultados realizado en el capítulo anterior, ya que mientras Lenguaje ocupó en muchos años el primer lugar a nivel nacional y distrital, Filosofía ocupó el último.

Tal vez, la razón de los desempeños radicaba precisamente en la diferencia que había en el enfoque y el marco teórico que fundamentaba cada una de estas pruebas. La prueba de lenguaje fue una prueba que buscó, desde la reestructuración del 2000, evaluar competencias y no contenidos sobre gramática o literatura: “Con esas reformas, se buscó privilegiar la evaluación de los niveles de comprensión de un texto por encima del conocimiento de categorías gramaticales o de la memorización de información. Hubo también un esfuerzo por construir enfoques que valoraran lo comunicativo” (p. 39). La prueba de filosofía, por el contrario, no logró distanciarse del aspecto teórico y disciplinar, por ello continuó evaluando temas y contenidos de filosofía, y se distanció con ello del enfoque de evaluación por competencias. En este sentido, la fusión de estas pruebas no debería justificarse en virtud de una similitud que en realidad es aparente. La justificación de la integración de ambas áreas podría residir más bien en la necesidad de ajustar la prueba de filosofía al enfoque de evaluación por competencias, pues ya no se trata de evaluar

⁴⁸ Es importante recordar que la administradora de la prueba, Claudia Sofía Melo, consideraba que la prueba de filosofía no podía reducirse a una prueba de comprensión de lectura, pues era necesario evaluar otros aspectos disciplinares.

los conceptos, los autores, las corrientes o la historia de la filosofía, sino de evaluar la capacidad del estudiante colombiano para enfrentarse a los textos de filosofía.

Aunque el ICFES en los documentos publicados sobre la *Alineación del Saber 11* no reconozca las fallas de la prueba de filosofía que se mantuvo hasta el primer semestre del año 2014, en el momento de presentar cómo se evalúa filosofía en la nueva prueba de *Lectura Crítica*, se hace explícito que la prueba asumirá un enfoque de competencias y no de contenidos:

La prueba propuesta mantendría, con pequeñas variaciones, la idea de distintas competencias y niveles de comprensión de lectura, e incluiría en particular contextos filosóficos que involucren conceptos abstractos y la reflexión sobre estos. [...] Ahora bien, son muchos los conceptos recurrentes a lo largo de la historia de la filosofía; por ejemplo, los siguientes: metafísica, realidad, existencia, ser, sustancia, ciencia, naturaleza, mente, conciencia, moral, ética, bien, mal, estética, belleza, epistemología, conocimiento, opinión, verdad, racionalidad, objetividad, subjetividad, absoluto, relativo, experiencia, percepción, hombre, sujeto, sociedad. En la prueba propuesta no se pedirían definiciones de estos conceptos, ni conocimientos a propósito de las teorías que los incorporan. Sin embargo, una familiaridad con algunos conceptos básicos de la filosofía y con el tipo de reflexión propio de la filosofía hace parte de la formación que se espera haya recibido un estudiante de grado 11°.

En síntesis, la evaluación de las competencias en lenguaje y filosofía con una sola prueba de Lectura Crítica favorecería una transformación que viene de tiempo atrás, orientada a fortalecer la evaluación de capacidades interpretativas y de razonamiento lógico a partir de un texto y evitar la de conocimientos declarativos. La prueba recogería lo que se evalúa actualmente en Lenguaje y en Filosofía, y cubriría los Estándares de lenguaje para el nivel de la educación media. (ICFES, 2013, p.41)

Es interesante resaltar que los lineamientos de la prueba de *Lectura Crítica* señalan que la prueba como tal no evaluará definiciones taxativas de conceptos filosóficos o conocimientos declarativos acerca de las teorías filosóficas, si bien reconoce que cierta *familiaridad* con los conceptos básicos de la filosofía y con el tipo de reflexión que caracteriza a la filosofía son asuntos que se espera que un estudiante de grado 11 haya asimilado. Se requiere entonces de cierta familiaridad con la filosofía para alcanzar un buen desempeño en la lectura de los textos filosóficos que aparecerán en la prueba, pero no es necesario contar con una serie de conocimientos especializados sobre los conceptos, los problemas y la historia de la filosofía como sucedía con el antiguo examen. En esta medida la nueva prueba representa, como lo sostiene la cita, una transformación que favorece la evaluación de capacidades interpretativas y

de razonamiento lógico a partir de un texto, evitando así la evaluación de contenidos y temas sobre filosofía.

3.1.2 *La estructura de la prueba de Lectura Crítica: competencias y tipos de textos.*

La prueba de lectura crítica evalúa las competencias requeridas para interpretar, comprender y evaluar textos que pueden presentarse en la vida cotidiana o en un ámbito académico no especializado, ya que se espera que un estudiante al finalizar el ciclo de educación media cuenten con una comprensión lectora que le permita tomar posturas críticas frente a diferentes tipos de textos (ICFES, 2014, p.18). Aunque el ICFES reconoce que cada tipo texto presupone el dominio de una serie de competencias cognitivas específicas, pues no necesariamente las competencias para leer un texto literario son las mismas competencias que se requieren para leer un texto filosófico o publicitario (ICFES, 2013, p.42), considera que estas competencias pueden recogerse en tres competencias básicas:

La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias que recogen, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido. Las dos primeras competencias se refieren a la comprensión, ya sea a nivel local o global, del contenido de un texto, y la tercera a la aproximación propiamente crítica frente a este (p. 18).

La primera competencia, *identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto*, supone que el estudiante está en condiciones de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en un texto. La evaluación de esta competencia no indaga por conocimientos relacionados con la gramática, sino por la comprensión de las relaciones semánticas que hay entre los diferentes elementos que constituyen una frase. La segunda competencia, *comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*, supone que el estudiante está en condiciones de comprender las relaciones que hay entre los elementos locales de un texto, ya sea a nivel semántico o formal, de modo que esté en la capacidad de entender el sentido global de un párrafo, una sección, un capítulo, etc. Las preguntas que evalúan esta competencia involucran elementos locales de un texto (como frases o enunciados) y demandan del estudiante la capacidad de reconocer y comprender su articulación.

Finalmente, la tercera competencia, *reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido*, consiste en la capacidad de reflexionar críticamente sobre un texto. Esta competencia implica que el estudiante es capaz de evaluar la validez de los argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones y reconocer estrategias argumentativas y retóricas (p. 19).

Es importante destacar que la lectura crítica está asociada a las tres competencias, pues un estudiante que quiera estar en condiciones de tomar distancia frente al texto y evaluar críticamente su contenido, debe comprender los contenidos locales y la manera cómo se articulan estos contenidos para comprender el sentido global del texto. Nótese entonces que sin un ejercicio adecuado de las dos primeras competencias no es posible contar con la tercera competencia, de alguna manera la primera competencia es una condición de la segunda, y la segunda competencia una condición de la tercera. Como tal, la prueba enfatizará en la evaluación de la segunda y tercera competencia, pues se espera que un estudiante de grado 11 cuente con ambas competencias al finalizar la educación media. La siguiente tabla nos muestra el porcentaje evaluado por la prueba de cada competencia:

Tabla 8. Porcentaje de preguntas por competencia

Afirmación	Porcentaje de preguntas
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	25%
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	40%
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	35%
TOTAL	100%

Fuente: *Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2*. ICFES 2014. Pág. 21.

Como puede observarse, la prueba de lectura crítica hace énfasis en la evaluación de la segunda y la tercera competencia. Al respecto, es interesante señalar que la definición de estas competencias está muy relacionada con la definición de los niveles de lectura establecidos por las pruebas Saber desde los inicios de la década de los años noventa:

Desde 1991, cuando se hizo la primera aplicación de pruebas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE-MEN), se asumió la lectura crítica como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura; se asumió asimismo, que el nivel básico de lectura es el literal, y el intermedio es el inferencial. Son los tres niveles de logro con los cuales se ha evaluado siempre la lectura en las Pruebas Saber, si bien a partir del año 2009 se identifican simplemente los niveles “avanzado”, “satisfactorio”, “mínimo” e “insuficiente” (ICFES, 2014); al analizar la descripción de cada una de estas valoraciones se pueden identificar diseminadas las características de la lectura literal, inferencial o crítica (Jurado, 2014b, p.11).

Según el SNE, el nivel de logro más alto en las pruebas de lenguaje era el nivel de lectura crítica, el nivel intermedio era el nivel inferencial y, el más básico, era el nivel de lectura literal. Desde esta perspectiva, la lectura es concebida como un proceso secuencial, que inicia en lo literal, asciende hacia lo inferencial y culmina en el nivel crítico.

La lectura literal “explora la posibilidad de leer la superficie de un texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes” (Jurado *et al.* 2009, p.212). Este primer nivel de lectura hace referencia a la habilidad para comprender el significado de una palabra o término, de una oración o de un párrafo; así como la habilidad para identificar sujetos, eventos, objetos y reconocer el significado de un signo o un gesto (en el caso de las imágenes). Se considera este nivel como una primera entrada al texto, en donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, esto es, la posibilidad de asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función al interior de una oración o de un párrafo. En este sentido, la lectura literal es concebida también como lectura “*lineal*” (Rondón, 2015).

En este nivel se indagan tres elementos básicos: (1) identificación/transcripción, que hace referencia al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos presentes en el texto o al reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, etc.; (2) paráfrasis, que se entiende como la traducción o la reelaboración del significado de una palabra o frase a partir de sinónimos u otras expresiones y sin alterar el significado literal; y (3) coherencia y cohesión local, que se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración. (MEN-ICFES, 2003, p.40 y 41).

La lectura inferencial “explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera

explícita en el texto, o en la situación de comunicación. [...] Este tipo de lectura supone una comprensión global de la comunicación y de los significados del texto, así como el reconocimiento de relaciones y funciones entre las partes del texto” (Jurado *et al.*, 2009, p.223). Este nivel de lectura está relacionado entonces con la capacidad de realizar inferencias, es decir, con la capacidad de obtener información que no está presente de un modo explícito en el texto, en virtud de las relaciones que pueden establecerse entre los significados de las palabras, las oraciones o los párrafos que lo componen. La lectura inferencial supone así una comprensión del significado global del texto a partir de las relaciones y nexos que hay entre sus partes, e involucra los saberes enciclopédicos con los que cuenta el lector y la capacidad para identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etc. Usualmente se denomina a la lectura inferencial como lectura “entre líneas”.

En este nivel se indagan varios elementos, entre los cuales se destacan: (1) identificar y comprender el significado y la temática global de un texto; (2) inferir el tipo de texto y su estructura, así como el tipo de información y la manera como es presentada; (3) inferir información implícita del texto a partir de la información presentada explícitamente en el texto (inferencias simples); y (4) asociar los conocimientos que promueve el texto con los conocimientos “enciclopédicos” del lector (inferencias complejas).

Finalmente, la lectura crítica es un tipo de lectura que “explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone, por tanto, la elaboración de un punto de vista [...]” (Jurado *et al.*, 2009, p.226). Este nivel de lectura indaga por: (1) el reconocimiento de las intencionalidades; (2) la identificación y la caracterización de las voces presentes en un texto; (3) la valoración de las estrategias argumentativas y discursivas; y (4) la toma de posición documentada frente al texto. La lectura crítica es denominada también como “lectura de lo que hay detrás de líneas” (Rondón, 2015), y está vinculada a la intertextualidad, en la medida en que se trata de poner en juego las voces y las intencionalidades al interior de un texto con las que están presentes en otros textos.

Como puede observarse, cada una de las competencias de la prueba de lectura crítica coincide con los niveles de lectura que han estado presentes en la definición del enfoque de evaluación de lenguaje que caracterizó a las pruebas Saber desde sus inicios.

Ahora bien, las tres competencias se evalúan mediante dos tipos de textos: textos continuos y textos discontinuos. Los primeros son textos que se pueden leer de manera secuencial (lineal) y se organizan en enunciados, párrafos, secciones, capítulos, etc. Los segundos son textos que no se leen secuencialmente (no se leen linealmente) y que incluyen tablas, gráficos y mapas, entre otros. Adicionalmente, estos tipos de textos se dividen en textos literarios e informativos; y en los informativos se incluyen textos descriptivos, expositivos y argumentativos. La siguiente tabla muestra cómo se organizan los textos de acuerdo a la anterior tipología:

Tabla 9. Tipos de Textos

	Literarios	Informativos (descriptivos, expositivos, argumentativos)
Continuos	Novela, cuento, poesía, canción, dramaturgia.	Ensayo, columna de opinión, crónica.
Discontinuos	Caricatura, cómic.	Etiqueta, infografía, tabla, diagrama, aviso publicitario, manual, reglamento.

Fuente: Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2 ICFES. 2014. Pág. 20.

La tabla anterior ilustra la “tipología” de textos que son utilizados en la prueba de lectura crítica para evaluar las competencias descritas anteriormente. La división entre textos continuos y discontinuos responde a las diferencias que hay entre ellos, pues “divergen significativamente en cuanto al formato, propósito y contextos o situaciones en donde normalmente se encuentran” (ICFES, 2013, p.43). Sin embargo, el ICFES sostiene que esta tipología no pretende ser exhaustiva, pues hay casos en donde un texto discontinuo, como una caricatura o una tabla, incluye fragmentos expositivos o descriptivos (texto continuo). A pesar de esta aclaración, el ICFES sostiene que para la prueba de lectura crítica recurre a textos que se acomoden a una categoría en particular (p. 43). Tal vez uno de los aspectos destacables es la variedad de textos que son incorporados en la elaboración de la prueba, pues no solamente se incluyen textos escolares o académicos, sino también pueden aparecer textos que están relacionados con situaciones de la vida de los estudiantes (como el mapa del sistema de buses, el aviso publicitario, entre otros).

La prueba de *Lectura Crítica*, no obstante, hará hincapié como tal en la lectura de textos informativos de estilo académico (como los usados en los cursos universitarios para introducir a

los estudiantes en una determinada disciplina o tema). Pero la prueba no presupone conocimientos especiales frente a un tema o disciplina, lo importante más bien es la capacidad o la destreza que tenga el estudiante para interpretar los textos de un modo coherente y apropiado, así como la habilidad para evaluar críticamente su contenido. La categoría de textos informativos incluye textos de tipo filosófico. Pero estos textos no evalúan conocimientos puntuales de la historia de la filosofía o del significado sus conceptos técnicos; por el contrario, las preguntas se centran en la capacidad que tenga el joven de identificar y comprender la manera cómo se estructura un texto, el tema presentado y los argumentos que lo fundamentan, si bien: “la familiaridad con algunos de los autores, conceptos y debates más significativos de la filosofía contribuye a alcanzar un buen desempeño en estas tareas”. (ICFES, 2014, p.20). La siguiente tabla permite observar el tipo y el porcentaje de textos que aparecen en la prueba:

Tabla 10. Porcentaje de preguntas por tipo de texto

Tipo de texto		Porcentaje de preguntas
Continuo	Literario	25%
	Informativo (no filosófico)	30%
	Informativo-filosófico	25%
Discontinuo	literario/informativo	20%
Total		100%

. Fuente: Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2 ICFES. 2014. Pág. 20.

Se puede observar que la prueba hace más énfasis en la lectura de textos informativos que literarios, así como en la lectura de textos continuos que discontinuos. Además se presenta el porcentaje de participación de los textos filosóficos en la prueba: 25%. En adelante, se examinarán algunos ejemplos de preguntas de la prueba de lectura crítica planteadas desde la lectura de textos filosóficos.

3.1.3 Análisis de ejemplos de preguntas de la prueba de Lectura Crítica que evalúan filosofía.

Con el propósito de enfatizar el modo cómo se evalúa filosofía en la prueba de lectura crítica, se analizan a continuación algunos ejemplos de preguntas de filosofía tomadas de los documentos publicados por el ICFES. Los ejemplos hacen parte del *Cuadernillo de Prueba. Ejemplos de preguntas. Saber 11. 2014* y de *Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2.*

EJEMPLO N° 1

RESPONDA LAS PREGUNTAS 29 A 33 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Nadie es justo por voluntad sino porque no tiene el poder de cometer injusticias. Esto lo percibiremos mejor si nos imaginamos las cosas del siguiente modo: demos tanto al justo como al injusto el poder de hacer lo que cada uno de ellos quiere, y a continuación sigámoslos para observar hasta dónde lo lleva a cada uno el deseo. Entonces sorprenderemos al justo tomando el mismo camino que el injusto, siguiendo sus propios intereses, lo que toda criatura persigue por naturaleza como un bien, pero que la fuerza de la ley obliga a seguir el camino del respeto por la igualdad.

El poder del que hablo sería efectivo al máximo si aquellos hombres adquirieran una fuerza tal como la que se dice que cierta vez tuvo Giges, el antepasado del lidio. Giges era un pastor que servía al entonces rey de Lidia. Un día sobrevino una gran tormenta y un terremoto que rasgó la tierra y produjo un abismo en el lugar en que Giges llevaba el ganado a pastorear. Asombrado al ver esto, descendió al abismo y halló, entre otras maravillas que narran los mitos, un caballo de bronce, hueco y con ventanillas, a través de las cuales divisó adentro un cadáver de tamaño más grande que el de un hombre, según parecía, y que no tenía nada excepto un anillo de oro en la mano. Giges le quitó el anillo y salió del abismo. Ahora bien, los pastores hacían su reunión habitual para dar al rey el informe mensual concerniente a la hacienda, cuando llegó Giges llevando el anillo. Tras sentarse entre los demás, casualmente volvió el engaste del anillo hacia el interior de su mano. Al suceder esto se tornó invisible para los que estaban sentados allí, quienes se pusieron a hablar de él como si se hubiera ido. Giges se asombró, y luego, examinando el anillo, dio vuelta al engaste hacia afuera y tornó a hacerse visible. Al advertirlo, experimentó con el anillo para ver si tenía tal propiedad, y comprobó que así era: cuando giraba el engaste hacia adentro, su dueño se hacía invisible, y cuando lo giraba hacia afuera, se hacía visible. En cuanto se hubo cerciorado de ello, maquinó el modo de formar parte de los que fueron a la residencia del rey como informantes y, una vez allí, sedujo a la reina y con ayuda de ella mató al rey y se apoderó del reino.

Por consiguiente, si hubiesen dos anillos como el de Gíges y se diera uno a un hombre justo y otro a uno injusto, ninguno perseveraría en la justicia ni soportaría abstenerse de bienes ajenos, cuando podría tanto apoderarse impunemente de lo que quisiera del mercado, como, al entrar en las casas, acostarse con la mujer que prefiriera, y tanto matar a unos como librar de las cadenas a otros, según su voluntad, y hacer todo como si fuera igual a un dios entre los hombres. En esto, el hombre justo no haría nada diferente del injusto, sino que ambos marcharían por el mismo camino. E incluso se diría que esto es una importante prueba de que nadie es justo si no es forzado a serlo, por no considerarse a la justicia como un bien individual, ya que allí donde cada uno se cree capaz de cometer injusticias, las comete. En efecto, todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría.

Tomado de: Platón IV, D. (1986). República, Traducción y notas de C. Eggers Lan, Madrid, Gredos. (ICFES, 2014b, p.12 y 13)

A partir de este fragmento de la *República* de Platón, se construyen cinco ítems que están relacionados con la comprensión y la evaluación del texto. La lectura de este fragmento no implica que el estudiante domine una serie de conocimientos sobre el pensamiento de Platón, ni tampoco incluye el manejo de conceptos técnicos usados en discusiones filosóficas. A simple vista, el texto es bastante legible, como sucede por lo general con las obras de Platón, y un estudiante con cierto nivel de lectura está en condiciones de enfrentarse a él. Observemos la siguiente pregunta:

29. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones contradice las ideas que presenta el autor?

- A. Algunas personas actúan justamente a pesar de poder actuar de manera injusta.
- B. La injusticia, contrariamente a la justicia, es natural en el ser humano.
- C. Actuar con justicia brinda menos ventajas que hacerlo con injusticia.
- D. La injusticia, contrariamente a la justicia, se comete voluntariamente.

Fuente: ICFES, 2014b: 13. Clave: A.

La primera pregunta evalúa la capacidad del estudiante de reconocer y caracterizar las ideas que presenta el autor, pues el estudiante que identifique y comprenda las ideas centrales del texto estará en condiciones de señalar cuál de las opciones de respuesta contradice uno de los planteamientos del autor. Si el estudiante reconoce que quien actúa de manera justa lo hace porque no puede actuar de manera injusta, estará en condiciones de elegir la opción A –la cual sostiene que algunas personas actúan justamente a pesar de poder actuar de manera injusta- como

aquella opción que contradice el planteamiento del autor. Además el ejercicio de lectura cuidadosa permitirá al estudiante identificar que las opciones B, C y D expresan planteamientos sostenidos a lo largo del texto. Esta pregunta evalúa entonces la segunda competencia de la prueba de lectura crítica: comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

30. De los siguientes enunciados, ¿cuál presenta un supuesto subyacente a la afirmación “Todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría”?

- A. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.
- B. La justicia, al igual que la injusticia, brinda ventajas individuales.
- C. La injusticia, a diferencia de la justicia, brinda pocas ventajas individuales.
- D. La justicia no brinda ninguna de las ventajas individuales que la injusticia brinda.

Fuente: ICFES, 2014b: 13. Clave: B.

Esta pregunta demanda del estudiante la capacidad de advertir los “supuestos” que están a la base del enunciado: “todo hombre que piense que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia está en lo cierto”. El estudiante debe estar en condiciones de comprender que la expresión “la injusticia brinda más ventajas individuales que la justicia” supone que tanto la justicia como la injusticia brindan ventajas individuales, porque para comparar la *cantidad* de ventajas que ofrecen la justicia y la injusticia se debe presumir que las dos brindan ventajas individuales, por ello la clave es la opción B. Si se analiza la opción A, esta opción no permitiría afirmar que la injusticia brinda más ventajas individuales que la justicia, pues sostiene que ambas brindan las mismas ventajas y no tendría sentido entonces comparar la cantidad de ventajas que ellas proporcionan. La opción C afirma lo contrario del enunciado, pues sostiene que la injusticia brinda menos ventajas individuales que la justicia. Finalmente, lo enunciado en la opción D tampoco permitiría comparar las ventajas individuales que brindan la justicia y la injusticia, pues la justicia no brindaría ninguna de estas ventajas.

Sin embargo, la expresión “supuesto subyacente” que aparece en la pregunta puede generar confusión en los estudiantes, porque no es una expresión común (quizá no exista) y no es claro lo que pueda significar. Tal vez “supuesto subyacente” signifique presupuesto, debido a que se da

por sentado que la justicia brinda ventajas individuales para que el enunciado en cuestión se sostenga. Esta pregunta evalúa la tercera competencia: reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

31. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones constituye una razón a favor de la tesis principal del texto anterior, a saber, que cuando alguien actúa justamente lo hace por obligación y no voluntariamente?

- A. La gente se ve obligada a actuar justamente.
- B. Solo la igualdad garantiza el respeto por la ley.
- C. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.
- D. Siempre que una persona cuente con la libertad para cometer injusticias lo hará.

Fuente: ICFES, 2014b: 13. Clave: D.

La tercera pregunta exige que el estudiante identifique la razón ofrecida por el autor para justificar la tesis central del texto: “quien actúa justamente lo hace por obligación y no voluntariamente”. Al leer atentamente el texto, el estudiante debe ser capaz de reconocer que cada vez que una persona tenga la libertad o la posibilidad de cometer injusticias lo hará, de ahí que la persona no actúe justamente por voluntad propia sino por obligación. Por ello la clave es la opción D. Las demás opciones no permiten la construcción de un argumento válido. Esta pregunta es interesante porque permite hacer un seguimiento a la competencia argumentativa que ha adquirido un estudiante de educación media. El estudiante que no cuente con la habilidad para identificar el argumento y la relación entre sus partes (la relación que debe haber entre las premisas y la conclusión para que el argumento sea válido), puede presentar dificultades a la hora de responder a la pregunta. La pregunta indaga entonces por la capacidad para establecer la validez de un argumento, y se evalúa con ella la tercera competencia: reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

32. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sintetiza adecuadamente las ideas contenidas en el primer párrafo?

A. El que alguien sea justo es un deber que se deriva de la conciencia moral que tienen todos los hombres.

B. El que alguien sea justo resulta de una imposición, pues toda persona sin las restricciones y exigencias de la ley buscará satisfacer sus deseos.

C. La justicia es una ilusión, ya que lo natural es que una persona busque cumplir sus deseos y alcanzar sus intereses, sin reparar en la igualdad que exige la ley.

D. La justicia es un ideal inalcanzable, ya que toda persona, por más justa que aparente ser, tiene intereses propios que pueden llevarla a cometer injusticias.

Fuente: ICFES, 2014b: 14. Clave: B.

La cuarta pregunta evalúa la capacidad que tiene el estudiante para caracterizar las ideas contenidas en el uno de los párrafo del texto, particularmente la capacidad de síntesis de las ideas presentadas en el primer párrafo. Como tal, el estudiante debe reconocer que el enunciado que recoge las ideas centrales del primer párrafo es aquel que muestra que una persona es justa por imposición u obligación, porque sin las exigencias demandadas por la ley la persona actuará de acuerdo con la satisfacción de sus deseos. Sin embargo, es una pregunta exigente en la medida que un joven que esté desprevenido y que no haya leído con cierto detalle puede resultar eligiendo la opción C o D, pues se podría interpretar que el texto de Platón muestra que la justicia es una ilusión o un ideal inalcanzable. Pero no se puede sostener lo anterior porque en ningún momento se cuestiona la existencia de la justicia en el texto o se establece como un ideal inalcanzable, por el contrario, se pretende mostrar que quien actúa de manera justa lo hace por obligación o imposición. La opción A, por su parte, incluye elementos que no aparecen en el primer párrafo, pues en ningún momento el texto caracteriza la justicia como un deber que se deriva de la conciencia moral. Sería interesante saber qué estudiantes eligen esta opción, pues ello permitiría identificar las debilidades que tienen en lectura los estudiantes. Esta pregunta evalúa la segunda competencia: comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

33. Dada la estructura del texto anterior, ¿qué propósito general tiene el autor al introducir el relato sobre el anillo de Giges, y cómo lo alcanza?
- A. Promover en la audiencia la idea de que es más ventajoso seguir el camino de la injusticia. El caso de Giges muestra cómo obtuvo beneficios gracias al comportamiento injusto que le permitió el anillo.
- B. Convencer a la audiencia de que todo hombre cometerá injusticias cuando tenga la oportunidad. Así lo hizo Giges una vez descubrió el poder que le otorgaba el anillo.
- C. Reforzar en la audiencia la idea de que todos cometemos injusticias. El caso de Giges ilustra cómo las personas aparentemente justas en realidad cometen grandes injusticias.
- D. Persuadir a la audiencia de que actuar justamente requiere mucha fuerza de voluntad. En el caso de Giges, la tentación derivada del poder del anillo doblegó su voluntad.

Fuente: ICFES, 2014b: 14. Clave: B.

Finalmente, esta pregunta implica que el estudiante sea capaz de reconocer las estrategias discursivas y argumentativas del texto. En este caso el estudiante debe identificar que el relato sobre el anillo de Giges es una estrategia utilizada para convencer a la audiencia de que toda persona cometerá injusticias cuando tenga la posibilidad de hacerlo, pues justamente eso fue lo que sucedió a Giges una vez descubrió el poder que le dio el anillo. De esta manera el autor da fuerza a su argumento y a la tesis que pretende defender sobre la justicia. Esta pregunta evalúa entonces la tercera competencia: reflexiona en torno a un texto y evalúa su contenido.

EJEMPLO N° 2

RESPONDA LAS PREGUNTAS 6 A 9 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Naturaleza del espíritu

Solía suponerse en la ciencia que si todo fuese conocido acerca del universo en un momento particular, entonces podríamos predecir qué ocurriría a lo largo de todo el futuro... Sin embargo, una ciencia más moderna ha llegado a la conclusión de que cuando estamos tratando con átomos y electrones somos bastante incapaces de saber el estado exacto de ellos, pues nuestros instrumentos mismos están hechos de átomos y electrones. Entonces la idea de poder conocer el estado exacto del universo debe ser descartada realmente cuando se trata de pequeña escala. Esto significa que la teoría que sostenía que así como los eclipses están predestinados, también lo están todas nuestras acciones, debe descartarse también. Tenemos una voluntad que es capaz de determinar la acción de los átomos en una pequeña porción del cerebro, o quizás en su totalidad. El resto del cuerpo actúa para amplificar esto.

Tomado de: Alan Turing (1983). The Enigma. Citado por Hodges, A. (1998). Alan Turing, un filósofo natural (Traducción de Bernardo Becamán). Colombia, Grupo Editorial Norma. p.13. (ICFES, 2014, p.26)

A partir de este texto de Alan Turing, se plantean cuatro preguntas que están relacionadas con la comprensión y la evaluación del texto. Aunque el texto no incluye conceptos técnicos sobre filosofía, es un texto exigente, es decir, que no es de fácil comprensión, pues Turing expone una tesis, relacionada con la ciencia “clásica”, que luego va a cuestionar a partir de los avances de la ciencia que denomina “más moderna”. Pero la idea de generar esta discusión entre la ciencia “clásica” y la ciencia “moderna” no es otra que desvirtuar la creencia en el determinismo, según el cual todas nuestras acciones están determinadas (del modo como están predestinados los eclipses, por ejemplo), pues el propósito del texto es garantizar un espacio para la libertad. Por ello, a pesar de ser un texto corto, es un texto que puede resultar de difícil lectura para los estudiantes, ya que demanda reconocer la posición del autor y el propósito que pretende alcanzar en el texto, así como la posición que está enfrentando y los argumentos a los que recurre para rebatirla. Observemos la primera pregunta:

6. ¿Cómo se relacionan el título y el contenido del texto?

- A. El texto describe la naturaleza espiritual del universo.
- B. El texto presenta dos teorías sobre la naturaleza del espíritu.
- C. El texto sostiene que el espíritu es libre por naturaleza.
- D. El texto contradice la concepción del espíritu de la ciencia moderna.

Fuente: ICFES, 2014: 26. Clave: C.

La primera pregunta exige del estudiante identificar la relación que hay entre el título y el contenido desarrollado en el texto. En este caso, el texto se titula “la naturaleza del espíritu” porque el contenido del texto está dedicado a abordar la posibilidad de la libertad y la libertad es concebida precisamente por el autor como una cualidad esencial del espíritu (ICFES, 2014, p.26), por ello la clave es la opción C. Las demás opciones no son coherentes con el contenido del texto, pues describirían asuntos (como la naturaleza espiritual del universo o las teorías sobre la naturaleza del espíritu) que no son abordados por el texto; la opción D resulta además contraria a los planteamientos del autor. Esta pregunta evalúa entonces la segunda competencia,

específicamente la capacidad del estudiante de comprender las relaciones que hay entre las distintas partes o enunciados de un texto.

7. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe una conclusión del texto?
- A. Nuestras acciones están determinadas por una pequeña porción de átomos en el cerebro.
 - B. El espíritu intenta conocer el presente del universo y predecir su futuro.
 - C. El cuerpo, en tanto que forma parte del universo, es predecible como un eclipse.
 - D. La voluntad determina de manera impredecible las acciones del ser humano.

Fuente: ICFES, 2014: 27. Clave: D.

La segunda pregunta supone que el estudiante comprende la conclusión del texto, a saber: que la voluntad determina las acciones del ser humano de manera impredecible. En la medida que la ciencia moderna muestra que, a nivel atómico, los fenómenos no pueden ser predecibles, el autor establece que la acción humana es imprevisible y, por tanto, es posible la libertad (p. 27). Por tal razón, la opción correcta es la D. La opción A y C no son conclusiones del texto, por el contrario, representan los planteamientos que son cuestionados por el autor en el texto, y la opción B afirma una conclusión que no puede derivarse del contenido del texto. Esta pregunta evalúa la segunda competencia, específicamente la capacidad del estudiante de identificar y caracterizar las ideas o afirmaciones presentes en un texto.

8. Según el texto, ¿en qué se diferencia la “ciencia” de la “ciencia moderna”?
- A. Mientras la ciencia estudiaba sobre todo los eclipses y el universo a gran escala, la ciencia moderna estudia sobre todo los átomos y electrones.
 - B. Mientras la ciencia suponía que es posible conocer con exactitud el estado total del universo en un momento específico, la ciencia moderna considera que esto no es posible.
 - C. Mientras la ciencia pretendió predecir el futuro, la ciencia moderna se concentra en predecir el estado de los átomos y los electrones.
 - D. Mientras la ciencia pretendía predecir el comportamiento humano, la ciencia moderna niega que tengamos los instrumentos adecuados para ello.

Fuente: ICFES, 2014: 27. Clave: B.

La tercera pregunta requiere que el estudiante comprenda la diferencia trazada por el texto entre ciencia clásica y ciencia moderna. La diferencia consiste en que la ciencia clásica es partidaria de que todos los eventos de la naturaleza (incluidas las acciones humanas) están determinados, puesto que es posible conocer el estado total de universo en un momento particular, mientras que la ciencia moderna considera que no es posible conocer con exactitud la totalidad de los eventos de la naturaleza y, en consecuencia, no es posible predecir los sucesos de la naturaleza (incluidas las acciones humanas). Esta pregunta evalúa también la segunda competencia, particularmente la capacidad del estudiante para identificar y caracterizar las ideas al interior de un texto argumentativo (p. 27).

9. Del texto se puede inferir que para predecir el futuro del universo es necesario

- A. obtener conocimiento del estado de algunos átomos y electrones.
- B. reformular la ciencia según los descubrimientos de la ciencia moderna.
- C. conocer el estado de la totalidad del universo en un momento particular.
- D. contar con los instrumentos apropiados para medir los eventos.

Fuente: ICFES, 2014: 28. Clave: C.

La última pregunta requiere que el estudiante identifique en el texto el condicional “si todo fuese conocido acerca del universo en un momento particular, entonces podríamos predecir el futuro” y que reconozca que la condición para predecir el futuro es que sea posible conocer el estado de la total de universo en un momento particular. (p.28) Esta pregunta evalúa la primera competencia, pues involucra la capacidad del estudiante para comprender el significado de los elementos locales que constituyen un texto, en este caso el elemento local es un enunciado del texto.

Este par de ejemplos nos permiten, pues, un acercamiento preliminar a la forma cómo es evaluada la filosofía en la nueva prueba. Primero, permiten mostrar que la prueba de Lectura Crítica no está interesada en evaluar conocimientos declarativos acerca de los conceptos, los autores o la historia de la filosofía, sino que su interés es evaluar la capacidad que tiene un estudiante para enfrentarse a la lectura de un texto filosófico. Segundo, y en consonancia con lo anterior, la prueba promueve la lectura de fuentes primarias y no la lectura de síntesis, mediadas

por interpretaciones, del pensamiento de un determinado filósofo, como sucedía en el anterior examen. El estudiante requiere así de una familiarización con la lectura en filosofía para estar en condiciones de enfrentarse a la prueba. Tercero, el texto filosófico es utilizado para la formulación de varios ítems que están relacionados con el mismo; en este caso no se parte de enunciados para cada ítem de la prueba, como era característico en la prueba anterior. Cuarto, en la medida que la prueba evalúa las competencias de lectura de los estudiantes, las preguntas se remiten a indagar por estas competencias. Y, quinto, los conceptos filosóficos incluidos en el texto no requieren que el estudiante tenga un dominio técnico o especializado de los mismos.

Se puede observar entonces que la prueba de Lectura Crítica es consistente con lo planteado en los lineamientos de la nueva prueba Saber 11 en lo que respecta a la evaluación de la filosofía, a diferencia de la anterior prueba de filosofía que resultaba inconsistente con los lineamientos propuestos por el marco teórico de la prueba. En esta perspectiva, la evaluación de filosofía actual es una evaluación por competencias.

3.2 *Relaciones entre la prueba de Lectura Crítica y el trabajo pedagógico en Filosofía en la educación media.*

En el apartado anterior se presentó la estructura de la prueba de Lectura Crítica, haciendo énfasis en el modo cómo se evalúa filosofía en esta prueba. A continuación se presentan algunas reflexiones que ha suscitado la reestructuración de la evaluación externa de filosofía en los procesos pedagógicos liderados en esta disciplina.

3.2.1 *Reacciones que ha generado la supresión de la prueba de filosofía del examen Saber 11*

La fusión de filosofía y de lenguaje en la prueba de *Lectura Crítica* ha generado diferentes reacciones en los sectores académicos. La mayoría de estas reacciones consideran que esta fusión constituye la desaparición de la filosofía del Examen de Estado y un primer paso para su eliminación de la educación media. La recepción de los cambios gestados por la fusión de ambas pruebas parece entonces no ser la mejor, tampoco se ve con buenos ojos las posibles incidencias que pueda tener para la enseñanza de la filosofía la reestructuración de su evaluación.

En el año 2014, la comunidad académica de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, en cabeza del profesor Germán Vargas Guillén, publica el documento *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía*. En este *Manifiesto* se considera que la eliminación de la filosofía de las pruebas de Estado puede generar, como efecto paulatino, la abolición de la filosofía de la educación media:

1. Situación. El Ministerio de Educación Nacional, apoyado por su ente evaluador, el Icfes, ha decidido, en un momento histórico en que el gobierno de Santos pretende conquistar la paz con la guerrilla y nos habla de prepararnos para un postconflicto, acabar con la presencia de la filosofía en las pruebas de estado de la educación básica y media. Asunto que produce como efecto paulatino, pero no explícito, la expulsión de la filosofía de la enseñanza básica y media colombiana. (Vargas, 2014, p.2)

Una de las ideas fundamentales del *Manifiesto* es discutir la situación de las políticas educativas del país que, día tras día, han promovido la desaparición de las humanidades de la vida escolar; ya desapareció la historia y la geografía, ahora parece que el turno es para la filosofía. Ante las políticas de estandarización, homogenización y, podríamos decir, mercantilización de la educación, la filosofía “no se deja encubrir por los instrumentos de medida”, por ello resulta un

obstáculo para las demandas del “mercado instrumental” (p. 1). Aunque la filosofía puede llegar a todos en virtud de su presencia en la escuela pública, se le exige que “cumpla el mandato de servir a la acumulación de plusvalía relativa o que se resigne a desaparecer de los currículos en calidad de discurso inocuo, poco válido para el crecimiento social” (p. 2). Sin embargo, la filosofía no puede cumplir con este mandato ni tampoco se va a resignar a desaparecer, porque la filosofía está llamada a aplicar su crítica aguda y pública para sacar a la luz “la pobre situación a la que se la pretende reducir, no sólo en la escuela, en general, sino en la educación colombiana letrada, en particular” (p. 2). La situación actual, propiciada por la desaparición de la filosofía de la prueba Saber 11, concuerda así con estas políticas que pretenden abolir la presencia de la filosofía en la educación básica y media colombiana.

El *Manifiesto* propone discutir los antecedentes de esta situación e inicia preguntándose si en Colombia la creación filosófica ha sido posible alguna vez, esto es, si el país ha tenido las condiciones históricas, culturales e institucionales para que el pueblo colombiano se conozca, se comprende, se transforme y participe en la construcción de un país “realmente” emancipado, en donde los colombianos tengan derecho a vivir su vida, a desplegar con toda la libertad del caso su libre pensamiento y a decidir su destino. Se pregunta también si en Colombia el pensamiento ancestral, la riqueza de la biodiversidad del país, la multiplicidad de culturas han sido objetos de la reflexión filosófica colombiana, o si ha sucedido todo lo contrario: que ante la ausencia de “estructuras de soporte”, los colombianos hemos sido sometidos a pensamientos foráneos que indican qué y cómo debemos pensar.

La respuesta a estas inquietudes es desalentadora. Durante la colonia, la Iglesia catequizó las almas de los indígenas y los afrodescendientes, irrespetando la diversidad cultural de sus pueblos e imponiendo su cultura, sus creencias y su visión de mundo a las poblaciones rurales y urbanas. A su vez, el discurso de la modernidad introdujo los sistemas de pensamiento europeos y, más recientemente, norteamericanos. Por ello, la enseñanza de la filosofía se vio reducida a la enseñanza de la historia de los sistemas filosóficos predominantes en el mundo, y a la repetición sin más de sus pensamientos, porque no se lograba ir más allá de los pensamientos de los filósofos europeos y norteamericanos, y tampoco se lograba enseñar el arte de usarlos para reflexionar sobre nuestros propios problemas o inquietudes. Aun cuando no se puede negar que

el ejercicio de pensar la historia de la filosofía es importante, una enseñanza dedicada exclusivamente a este tópico resulta reduccionista y colonizante, pues se requiere complementar este ejercicio con la “experimentación misma, con el pensar y el sentir de un pueblo múltiple, diverso y con gran potencia creativa” (p.3). Por esta razón, resulta urgente, según este documento, promover esta experimentación del pensamiento en las escuelas y universidades del país si realmente se quiere alcanzar la paz, en lugar de “acabar con la enseñanza de la filosofía, como lo pretende el actual Ministerio de Educación Nacional” (p.3).

El problema es entonces que la posibilidad de pensar, escuchar y enfrentar las necesidades actuales del país y del pueblo colombiano, imprescindibles en la construcción del posconflicto y de la paz en el país, están asociadas al ejercicio del libre pensamiento y del filosofar. De lo contrario, se mantendrá la condición de pensamiento colonizado que caracteriza al país y se habrá desaprovechado la oportunidad que da la firma de los acuerdos de paz para renovar al pueblo colombiano que no merece estar sujeto a repetir lo que en otras partes del mundo es tendencia actual. En esta perspectiva, la filosofía juega un papel crucial para pensar el territorio y sus problemas en cada una de las regiones del país:

Pensar y filosofar es algo que se hace en relación con un territorio, con unos problemas singulares propios de territorializaciones y de desterritorializaciones que allí se han producido. Por esto consideramos que hoy más que nunca necesitamos, no el asesinato de la filosofía, sino de su uso en todas las regiones de Colombia, en donde se esté construyendo un nuevo país; en escuelas, universidades, en mesas de negociación, en barrios, allí donde se trabaje para la construcción de la paz (p. 4).

Por ello la construcción de un nuevo país supone el ejercicio del libre pensamiento, porque sin el pensar que se da de una manera abierta y plural no se logrará la paz. Resulta paradójico entonces que se promueva el posconflicto, pero que, a su vez, no se promuevan escenarios educativos de diálogo y reconciliación, de respeto por la diversidad y por la diferencia, pues “si no apoyamos el derecho a disentir, a discutir, a proponer otros puntos de vista, si no permitimos el diálogo filosófico, ¿cómo se va a lograr la tan anhelada paz?, ¿imposibilitando el pensamiento, el recuerdo, la crítica?” Además, “¿qué sociedad se pretende construir sin la presencia del diálogo y la discusión filosófica que haga posible la afirmación de las diferencias implícitas en nuestros pueblos y la convivencia, y sea capaz de ayudar a comprenderlas, a respetarlas y a asimilarlas?”

(p. 4). Por lo anterior, el *Manifiesto* pregunta al presidente de la nación por qué se promueve la paz pero al tiempo se *asesina* la filosofía. La eliminación de la filosofía de la prueba Saber 11, sostiene este documento, es un primer paso para su asesinato:

Eliminada la filosofía de la medición final en la formación básica, consecuentemente se hace inocua su enseñanza en todo el proceso que precede al examen. Las más afectadas son y seguirán siendo las poblaciones más vulnerables que están y estarán más alejadas de la posibilidad del ejercicio ciudadano de sus derechos, de la configuración de una vida bella, buena y sabia, de una búsqueda deliberada de la felicidad.

La decisión de eliminar la evaluación de la filosofía al terminar el ciclo de los estudios básicos es consecuente con este “recorte de la lengua, de las manos, de los genitales” (“linguam, manus, naturalia praecidere”). Es una castración de la cultura. Profilácticamente se dice con asepsia, que ahora todo lo filosófico está contenido en una prueba de “lectura crítica”. Pero, incluso, si se tratara de reducir la filosofía sólo a crítica, ¿por qué restringirla a lectura?, ¿por qué se aspira a que los ciudadanos sólo sean lectores competentes? (p. 5)

La eliminación de la filosofía de la prueba de Estado conlleva a que la enseñanza de la filosofía pierda su valor en las instituciones educativas, pues su importancia parece radicar en que es evaluada por el ICFES. Lo anterior genera como consecuencia que las más afectadas sigan siendo las poblaciones más vulnerables, pues seguirán alejadas de la posibilidad de ejercer sus derechos, así como de la construcción y la realización de una vida feliz. De manera paralela, se cuestiona la reducción de la filosofía a lectura crítica, pues con esta reducción sólo se pretende que los ciudadanos sean lectores competentes, y ¿por qué sólo se aspira a ello?

El documento finaliza sosteniendo la posición de la comunidad de la Licenciatura en filosofía de la UPN frente a la posibilidad de que la filosofía sea asesinada y establece su disposición a iniciar un diálogo abierto y plural sobre este asunto con las demás universidades, organismos sociales y organismos institucionales. Pero también hace un llamado de alerta:

Por medio de este Manifiesto la comunidad educativa de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional convoca a escuelas y facultades de filosofía, a instituciones de educación básica y media, a instancias gubernamentales y no gubernamentales y a la comunidad intelectual del país a emitir un grito de alarma, como manifestación en contra del asesinato de la filosofía en Colombia; grito que dará inicio a un debate abierto y público sobre las implicaciones que tiene la modificación de las pruebas Saber y a reflexionar en torno al rol de la filosofía y las humanidades en la nación que está por venir. (p. 6)

Se hace la invitación con este *Manifiesto* a que las instituciones de educación superior, media y básica lancen un grito de alarma, como la manifestación del posible asesinato de la filosofía. Este grito dará inicio a un debate sobre las implicaciones que genera las modificaciones de las pruebas Saber y la desaparición de la filosofía a la que conllevan.

En esta dirección también se inscribe el texto titulado *Tiempos difíciles para la enseñanza de la filosofía en el colegio* de Sergio Benítez (2015). El propósito de este texto es analizar los efectos que tiene la decisión tomada por el ICFES de fusionar filosofía y lenguaje en la prueba de *Lectura Crítica* para la enseñanza de la filosofía en los colegios, así como la apuesta de la Secretaría de Educación de Bogotá en el fortalecimiento de la educación media que no toma en cuenta la filosofía. Por el momento, nos concentraremos en el primer elemento. Pues bien, Benítez inicia su análisis presentando la reforma realizada a la prueba Saber 11 en el año 2013, destacando la integración de filosofía y lenguaje en la prueba de *Lectura Crítica* y las razones que promovieron dicha integración. Según su opinión, hubo dos razones aparentes de esta fusión, a saber: (i) la necesidad de orientar la evaluación hacia la evaluación de competencias interpretativas y argumentativas, en lugar de priorizar la evaluación de conocimientos declarativos, y (ii) la ausencia de lineamientos o estándares de filosofía que establecieran lo que deberían aprender los estudiantes de esta disciplina.

Sin embargo, el autor señala que, para la época de la publicación de las reformas a la prueba Saber (año 2013), ya existían unas *Orientaciones* (MEN, 2010) que definen tres competencias de filosofía: crítica, dialógica y creativa, competencias que, según su opinión, no pueden ser equiparadas a las competencias de lenguaje, y que tampoco puede ser evaluadas en una prueba estandarizada de selección múltiple. En este sentido, se señala que los exámenes que pretenden evaluar la calidad de la educación producen un efecto contrario a la innovación y al mejoramiento de los procesos, pues los estudiantes estudian para el examen, los profesores se concentran en preparar a sus estudiantes para que logren buenos desempeños y los colegios transforman su dinámica interna para responder a las demandas externas. Todo esto porque los puntajes se han convertido en el principal criterio de valoración de la calidad de una institución. En esta perspectiva, las razones para eliminar la prueba de filosofía, o de fusionarla, están más relacionadas con la alineación de prueba Saber 11 que con la equiparación de las competencias genéricas de las pruebas de filosofía y de lenguaje.

Al preguntarse por las razones que podrían justificar este tipo de decisiones estamentales, Benítez considera que podría concederse el principio el beneficio de inocencia, pues que no aparezca una materia en la prueba de Estado no implica su menosprecio dentro del currículo. Sin embargo, la desaparición de la prueba de filosofía sí puede implicar una desestimación de la filosofía en los colegios en relación con otras asignaturas que son evaluadas por la prueba Saber:

[...] las asignaturas evaluadas en pruebas de este talante reciben más importancia por parte de las instituciones que aquellas que no evalúa el ICFES. La filosofía en los colegios pasará al fondo del pasillo junto con artes, educación física y danzas, entre otras. Como correlato de este proceso de alineación de las pruebas, la estandarización de la evaluación conlleva también a constreñir los modelos pedagógicos y los proyectos educativos institucionales en función de los resultados de la prueba SABER. (Benítez, 2015, p.4)

Debido a la importancia que reciben las asignaturas que son evaluadas por el ICFES, la eliminación de la prueba de filosofía implicará la pérdida de su importancia y pasará al fondo de los pasillos junto a otras asignaturas como artes, educación física y danzas, etc. De manera paralela a la alineación del examen, la evaluación estandariza constriñe los procesos pedagógicos y los proyectos institucionales a la búsqueda de resultados de la prueba Saber, instrumentalizándose así la autonomía establecida por la Ley 115 de 1994.

Adicionalmente, Benítez cuestiona la fusión de ambas pruebas, pues aun cuando desde el punto de vista del ICFES lenguaje y filosofía son asignaturas que parecen cercanas, en la práctica pedagógica la lectura literaria y la lectura filosófica son muy distintas: “Así como se escriben de maneras distintas, persiguen propósitos diferentes. Aunque innumerables veces los autores han ido y venido entre la una y la otra, nunca confundiremos *El Contrato Social de Rousseau* con una novela, ni a *Cien Años de Soledad* con un tratado filosófico” (p. 5)

Los cambios promovidos por el ICFES, según el análisis de Benítez, se inscriben en un contexto de circunstancias difíciles que atraviesa la enseñanza de la filosofía. La discusión sobre la presencia de la enseñanza de la filosofía en países como México o España, las políticas educativas de corte neoliberal y los métodos educativos denominados constructivistas que desacreditan el papel de la memoria, el cuestionamiento constante sobre la utilidad de la filosofía, etc., son síntomas de la difícil situación que atraviesa la enseñanza de la filosofía en el mundo actual. El artículo de Benítez caracteriza esta situación y analiza las consecuencias que de

ello se deriva para una sociedad que se considera democrática y pluralista. La fusión de filosofía y lenguaje coincide, desde esta perspectiva, con el modo neoliberal de ver la educación y la vida misma (p.15). La resistencia de la filosofía a la estandarización parece ser la razón que permite explicar por qué la filosofía ya no aparece en la prueba Saber 11, ni en los planes del MEN o de la SED; la eliminación de la prueba de filosofía puede resultar, en este sentido, un elemento de transición hacia la supresión de las humanidades, incluidas entre ellas, la filosofía en el país, tal y como se observa en otras naciones del mundo.

En prensa también se publicó una columna de opinión escrita por Diego Fernando Camelo, titulada *Carta abierta a los Maestros de Filosofía*, en la cual se discute la fusión de las pruebas de filosofía y lenguaje, extendiendo a los maestros la invitación a considerar este asunto por los alcances que puede llegar a tener para el futuro de la filosofía en el país. Por el tono de su discurso, se puede observar el desacuerdo del autor con esta reforma a la evaluación externa de filosofía. Aunque la columna de opinión no analiza en detalle las implicaciones de la reestructuración de la prueba Saber 11, el autor sostiene que esta situación está conllevando a creer que la desaparición de la prueba de filosofía podría implicar la exclusión de su enseñanza en la educación secundaria. Se cuestiona así la posición del Ministerio de Educación con estas disposiciones y se interroga por el silencio de las facultades de filosofía y los maestros ante esta situación, pues no obstante la discusión convocada por la Universidad de Antioquia y la publicación del *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía* de la Universidad Pedagógica Nacional, el autor considera que son escasas las manifestaciones de desacuerdo con la disposiciones que eliminan la prueba de filosofía del examen de Estado. En este sentido, se invita a los maestros del país a no “pasar a la historia como aquellos que sucumbieron ante esta ignominia cuya naturaleza del atentado está dirigida a nada diferente sino a la inteligencia misma” (Camelo, 2015).

El artículo termina juzgando la “alineación del examen Saber 11” como el producto de la filosofía “positivista científicista y anglosajona”, filosofía que ha reducido los problemas de la razón al análisis de proposiciones y que nos condena a la inercia del pensamiento. Así, la filosofía se ve seriamente amenazada en la actualidad por la “instrumentalización mercantil neoliberal”.

Las posiciones reseñadas anteriormente constituyen algunos ejemplos de las reacciones que ha suscitado la desaparición de la prueba de filosofía del Examen de Estado. Sin el ánimo de indagar exhaustivamente las posiciones frente a este asunto, es posible observar que la tendencia es hacia la oposición, pues se está en desacuerdo con la supresión de la prueba de filosofía por las consecuencias que puede generar para la enseñanza de esta disciplina en los establecimientos educativos. El argumento principal de esta postura pretende mostrar que la desaparición de la prueba de filosofía es un paso determinante para la abolición de su enseñanza en los colegios. Las premisas en que se apoya este argumento parecen ser dos: (i) las políticas educativas de corte neoliberal promueven la supresión de las humanidades (incluyendo la filosofía) debido a su poca utilidad para los propósitos del sistema económico actual; (ii) las reformas a la prueba Saber 11 hecha por el ICFES responden a los propósitos establecidos por la concepción neoliberal de la educación. Se concluye, por tanto, que las reformas del ICFES están orientadas hacia la abolición de la filosofía en la escuela.

Un segundo argumento está relacionado con el valor concedido a las asignaturas que hacen parte de las pruebas Saber en las instituciones educativas, porque estos establecimientos conceden más importancia a las asignaturas que son evaluadas en esta prueba. El argumento es básicamente el siguiente: dado que los resultados del Examen de Estado pueden facilitar el ingreso de los estudiantes a las universidades y son un indicador, en muchos casos privilegiado, para evaluar la calidad de los docentes y de las instituciones educativas, se asigne más importancia a las asignaturas que son incluidas en las pruebas en comparación con aquellas que no aparecen en estos exámenes. Si la prueba de filosofía ya no aparece en la prueba Saber, perderá la importancia que se le asignaba antes. Esto puede implicar la reducción de la intensidad horaria o la eliminación de esta asignatura, pues los colegios se inclinarán a dar prioridad aquellas disciplinas que tienen influencia en los resultados de la prueba Saber 11.

Un tercer argumento en contra de esta reforma a la evaluación de filosofía es la “aparente” similitud que se traza el ICFES entre filosofía y lenguaje. Tal vez no se trate de un solo argumento, pues mientras algunos consideran que la prueba de filosofía no puede reducirse a una prueba de lectura, porque se desconoce el componente disciplinar de la filosofía, otros consideran que no puede pretenderse que la lectura en filosofía se asemeje a la lectura en literatura, pues sus propósitos y estilos son distintos.

Quizás, estos argumentos constituyan una prueba para estar en desacuerdo con la integración de la prueba de filosofía y de lenguaje promovida por el ICFES. Sin embargo, hay algunos elementos que es preciso señalar sobre esta posición. En primer lugar, aunque la prueba de filosofía ya no haga parte de las prueba de Estado, no se ha suprimido la evaluación de filosofía de la prueba Saber 11, porque la prueba de Lectura Crítica contiene textos filosóficos que evalúan competencias de lectura. Por supuesto que el modo cómo se evalúa la filosofía en la prueba de lectura crítica es totalmente diferente de la evaluación que se realizaba en el anterior examen, como se ha venido observando en este capítulo. Esta aclaración tiene importancia porque en ocasiones las reacciones contra la desaparición de la prueba de filosofía suponen que la evaluación de filosofía desaparecerá con ella, de ahí la preocupación por el futuro de esta asignatura en las instituciones educativas, pues si la filosofía no es evaluada en la prueba de Estado, perderá su importancia y su lugar en la escuela. Sin embargo, la evaluación de filosofía no desapareció del todo: se eliminó el enfoque anterior de evaluación que privilegiaba los contenidos y los temas sobre la evaluación de competencias. Entonces la preocupación generada por la abolición de la prueba filosofía y los efectos que esto puede producir en las instituciones educativas, puede desaparecer si se tiene en cuenta que la evaluación de filosofía se mantiene en el Examen de Estado: que ya no haya una prueba titulada filosofía no significa que la evaluación de filosofía desaparezca.

No obstante, alguien podría objetar a lo anterior que cometemos un error al pensar que la evaluación de filosofía se mantiene como tal en la prueba de lectura crítica, pues el componente disciplinar que debería ser evaluado desapareció y ahora todo se reduce a evaluar las competencias de lectura, con lo cual la filosofía se ve perjudicada. Pero esta objeción encierra un problema, pues es suficiente revisar la prueba de filosofía que se mantuvo hasta el 2013 para ver que la insistencia en la evaluación de contenidos y conocimientos declarativos generó consecuencias nefastas para la enseñanza de esta disciplina en las instituciones educativas. Por tanto, conservar esta prueba habría implicado mantener la tendencia a transmitir el corpus filosófico en su totalidad a los jóvenes, preservando así la inclinación a reproducir sin más el pensamiento europeo o norteamericano, no obstante los problemas que ello puede generar, como lo señala muy bien la comunidad de la Licenciatura en Filosofía de la UPN en su *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía*. En esta perspectiva, el riesgo no estaba en sustituir la prueba

que evaluaba el aspecto disciplinar por una prueba de lectura, el riesgo era que se mantuviera el examen que duró tantos años y que influyó notablemente en los procesos pedagógicos adelantados en filosofía al interior de las escuelas.

En segundo lugar, la preocupación por la posible abolición de la enseñanza de la filosofía, suscitada por la reestructuración del examen Saber 11, debería tener en cuenta la discusión sobre el tipo de filosofía que perdería su estatus en las instituciones educativas, porque si la filosofía en las escuelas está orientada hacia el aprendizaje y la memorización de teorías, de autores, de conceptos, de corrientes filosóficas y demás, como solía suceder en virtud de las exigencias del examen anterior, sería necesario preguntarse qué tan importante puede ser este tipo de enseñanza en la escuela y qué tanto aportaría a la formación del ciudadano crítico y propositivo que requiere el país. Si, por el contrario, se trata de una filosofía cercana a la experiencia y a los problemas de los estudiantes, que se propone la formación de un ciudadano crítico, respetuoso de los derechos y de la diferencia, también será necesario preguntarse por los riesgos que puede producir la posible desaparición de la filosofía de las escuelas. Esta preocupación por los cambios de la prueba Saber 11 debe tener presente entonces la discusión sobre la pertinencia, la calidad y los propósitos de la enseñanza de la filosofía en las escuelas.

En tercer lugar, aunque comúnmente las instituciones educativas concedan más importancia a las asignaturas evaluadas por la prueba de Estado, suprimir la prueba de filosofía no implica que la asignatura vaya a perder su valor o, incluso, su presencia en la educación media. Por un lado, hay asignaturas que no se evalúan en la prueba Saber 11 y, sin embargo, continúan haciendo parte del plan de estudios de los colegios. Por otro lado, la desaparición de la prueba puede reducir la importancia asignada a la filosofía en las instituciones educativas cuando su enseñanza no ha logrado consolidarse y tomar fuerza en los colegios, porque si la filosofía se ha ganado un lugar entre los jóvenes y la comunidad de una institución educativa, su valor no desaparecerá a causa de su eliminación de la prueba Saber 11. En este sentido, es fundamental el papel de los docentes de la asignatura y el tipo de procesos que lideran en las instituciones educativas.

En cuarto lugar, si bien es cierto que es necesario estar atentos las políticas neoliberales que han puesto en peligro la presencia de las humanidades y la filosofía en diferentes lugares del mundo, debido al privilegio y la importancia que estas políticas otorgan a asignaturas técnicas o

“prácticas”, también sería interesante analizar los casos de aquellas naciones en donde se ha consolidado la enseñanza de la filosofía, pues probablemente su consolidación está asociada a la importancia que puede alcanzar la filosofía en el escenario político de un país. El documento de la UNESCO titulado *Filosofía, una escuela de libertad* (2011), puede orientar el análisis hacia esta dirección, pues en él se realiza un balance del estado de la enseñanza de la filosofía en el mundo.

En efecto, en el capítulo dedicado a la enseñanza de la filosofía a nivel secundario, la UNESCO discute si es posible hablar de una crisis al interior de la enseñanza de esta disciplina en el mundo: “¿Cabe hablar de una crisis de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario? El término de crisis no parece ser el más apropiado, puesto que se comprueba, a escala internacional, una diversidad de tendencias que no puede reducirse a un signo positivo o negativo” (UNESCO, 2011, p.52). Entre las tendencias señaladas por la UNESCO, se destacan: (1) los países en donde efectivamente ha desaparecido la enseñanza de la filosofía; (2) las naciones en donde la presencia de la filosofía no es muy fuerte; y (3) aquellos países que han logrado fortalecer el papel de la filosofía en las escuelas secundarias. Cada una de estas tendencias tiene sus propias particularidades.

La UNESCO ilustra este panorama a partir del estudio de casos en los cuales se presenta una u otra de las situaciones descritas. Se señala, por ejemplo, el caso de los países anglófonos en donde hay una ausencia casi total de la filosofía en la educación secundaria, salvo en algunos casos en donde existe como materia optativa, como sucede en el Reino Unido y en algunas instituciones de América del Norte. En Camboya, la filosofía fue suprimida de los programas de primaria y secundaria desde hace años; en la Federación Rusa no se enseña filosofía a nivel secundario; y en los países de Centroamérica la filosofía no figura como asignatura en los planes de estudio. Entre las razones que permiten comprender la ausencia de la filosofía en la educación secundaria en algunos países, se destaca la importancia que se asigna a la formación científica y técnica, pues una mayor formación en estas áreas va acompañada de una desvalorización progresiva de las humanidades. En estos contextos, la filosofía es la sacrificada, ya que la historia y las letras se preservan en estos países por cuestiones de arraigo con su identidad cultural, mientras que la filosofía es considerada una asignatura “extranjera”.

Por otra parte, en naciones como Bélgica se ilustra la tensión que hay entre la enseñanza de la filosofía –entendida como un ejercicio de libre pensamiento- y la enseñanza de morales confesionales, hecho que influye en la discusión sobre la presencia de la filosofía en la educación secundaria. En Suecia se reconoce la resistencia que hay frente a la enseñanza de la filosofía por parte de diferentes grupos religiosos de este país. En Bangladés, algunos encuestados consideran que la filosofía –de corte occidental- está alejada de la cultura oriental de su pueblo. Esta situación se presenta también en países africanos (como Costa de Marfil, Botswana y Nigeria), en donde la enseñanza de la filosofía está basada en el aprendizaje de la tradición occidental. Sin embargo, hay diferentes países del mundo en donde la enseñanza de la filosofía está muy relacionada con la tradición cultural de cada país (como Jamaica o Nueva Zelanda). Se puede observar que las resistencias de carácter religioso o cultural han impedido que la filosofía tenga una presencia más fuerte en el escenario educativo.

Finalmente, la UNESCO destaca países como Marruecos, Túnez y, en cierta medida, Brasil, en donde se ha logrado consolidar la enseñanza de la filosofía. En el caso de Marruecos, la filosofía asumió una mayor presencia en la educación secundaria desde el año 1999. Su fortalecimiento estuvo asociado al proceso de reforma y evaluación constante de la pertinencia, los propósitos y los alcances de su enseñanza. La UNESCO cita el documento titulado *Filosofía de la reforma y reforma de la filosofía en Marruecos* de Aziz Lazrak, secretario general de la Asociación Marroquí de Profesores de Filosofía, en el cual se presenta la reforma hecha a la filosofía; a continuación retomamos algunos pasajes de este documento para ilustrar los alcances de dicha reforma:

Toda reforma presupone una concepción global de la enseñanza y del aprendizaje del hombre y del conocimiento, de la vida y de su valor. No podemos concebir una filosofía de la reforma lejos de la filosofía y la reforma de la enseñanza [...]

Fortalecer la posición de la filosofía es fortalecer la presencia de la cultura y emancipar el sistema de enseñanza de la miseria, y de todo tipo de reducción del mundo vivido y de la lucha por el instinto de conservación. Toda reforma de la enseñanza de la filosofía corre el riesgo de limitarse a una reforma sectorial que solo tenga efectos secundarios si se descontextualiza la enseñanza de la filosofía de la posición que debe tener la filosofía en el seno del tejido social y en los debates intelectuales. La reforma de la enseñanza de la filosofía depende del plan de estudios. Hasta ahora, se comprueba tras las experiencias precedentes que siempre ha habido un desfase entre los contenidos y los objetivos proclamados. [...]

Además, la reforma de la enseñanza de la filosofía sería solo formal si no tuviera en cuenta dispositivos pedagógicos como la lección de filosofía, auténtico ejercicio filosófico en torno al sentido, el discurso, la lectura y la escritura. No se puede reformar la enseñanza de la filosofía sin cambiar los métodos actuales de evaluación. Hay que desacralizar la evaluación liberándola del «monismo» y del «uniformismo». En resumen, hay que reconciliar la evaluación y la libertad, adoptando el principio de la pluralidad. (UNESCO, 2011, p.65)

Se puede observar entonces el esfuerzo de la comunidad filosófica de Marruecos por reformar la enseñanza de la filosofía. La reflexión y el debate constante sobre las experiencias del pasado, sobre el modo como puede relacionarse la filosofía con la cultura, el contexto y el tejido social del país, han generado transformaciones en el currículo, la pedagogía, la evaluación y la formación de los docentes de filosofía. La intención de citar esta experiencia no es mostrar que se puede alcanzar un estado perfecto de la enseñanza de la filosofía, porque aun con estas reformas, la comunidad marroquí es consciente de las dificultades a las que debe enfrentarse y los retos que puede proponerse. Lo valioso del caso marroquí es el esfuerzo conjunto de la sociedad por fortalecer la enseñanza de la filosofía.

Túnez es otra de las naciones que ha logrado consolidar la enseñanza de la filosofía en el mundo. Uno de los aspectos a destacar es el énfasis que hace su modelo de enseñanza en la lectura y el comentario de texto filosóficos:

Los cursos se imparten conforme al modelo de la lectura comentada de los textos, más que conforme al paradigma histórico o problemático. En suma, se trata de una educación para la lectura y la comprensión de los textos, con vistas a desarrollar una de las capacidades esenciales de una educación filosófica, esto es, acostumbrarse a formarse una idea a partir de un examen directo de un texto comunicativo (UNESCO, 2011, p.87).

El ejercicio de la lectura y el comentario de textos filosóficos no es un ejercicio de instrucción, pues se espera que el estudiante interactúe y discuta alrededor del contenido de los textos y no sólo que sea un receptor de información. Así el estudiante es un interlocutor que debe asumir unas responsabilidades y participar activamente en la construcción de saber a partir del texto leído.

Y Brasil es un caso interesante para la Unesco porque permite comprender tres elementos importantes del panorama de la enseñanza de la filosofía en el mundo. Primero, porque permite comprender las dificultades que involucra reintroducir la filosofía en el escenario

educativo. Segundo, porque “pone de manifiesto el papel social y cultural que esa enseñanza puede desempeñar en el proceso de democratización de un país” (p.78). Y, tercero, porque ilustra el problema de la formación de maestros en esta disciplina.

El análisis de la UNESCO sobre el panorama de la enseñanza de la filosofía en el mundo permite observar las tendencias que existen a nivel internacional: aunque en varios países del mundo la filosofía no está presente en la secundaria, existen casos en donde su presencia es débil y otros casos en donde se ha logrado consolidar su enseñanza. Por esta razón, no es posible hablar de una crisis de la enseñanza de la filosofía a nivel internacional, pues en la actualidad hay diferentes escenarios, cada uno con sus propias particularidades, de la enseñanza de esta disciplina.

Desde esta perspectiva, el estudio de la UNESCO es un referente importante para discutir la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo y el lugar de Colombia en este panorama. De este modo es posible enriquecer el debate sobre la enseñanza de la filosofía en el país, teniendo en cuenta las particularidades del contexto colombiano y las experiencias que hay en el mundo sobre el lugar de la filosofía en la escuela. Tal vez, como lo sostiene Avelino (2015), más que una crisis de la enseñanza de la filosofía en Colombia, entendida como la tendencia hacia la desaparición de la filosofía de la escuela, hay una ausencia notable de estudios e investigaciones sobre esta materia en el país:

Lo que salta a la vista es la precariedad en el país en cuanto a investigaciones en torno a la enseñanza de la filosofía, especialmente en secundaria. En otras palabras, dado que la supuesta crisis tienes dos caras: una, provocada por las regulaciones del mercado que buscan poner la educación a su servicio; y otra; por una confusión sobre los enfoques de la enseñanza del área, se puede decir que en Colombia es más visible la segunda que la primera. Es decir, si hay que hablar de crisis de la enseñanza de la filosofía en Colombia; es más notoria en la desorientación sobre los enfoques de la enseñanza de la filosofía que en una política explícita de disminuir su presencia en el currículo (p. 42).

Por lo anterior, un camino de investigación hacia el futuro está relacionado con la investigación sobre los enfoques de la enseñanza de la filosofía en el país y sobre las particularidades de cada región y contexto en los que se inscriben estos enfoques.

Para terminar esta sección, es importante señalar que las reacciones causadas por la eliminación de la prueba de filosofía Saber 11 han permitido renovar la discusión sobre la enseñanza de la filosofía en el país, y despertar el interés de diferentes académicos y docentes sobre este asunto. Por ejemplo, la Sociedad Colombiana de Filosofía está desarrollando una discusión actual alrededor de la enseñanza de la filosofía, en la cual participan docentes de diferentes universidades del país que, ante la reestructuración de la prueba de Estado, han mostrado su interés por este tema y han liderado diferentes discusiones y acciones en defensa de la filosofía en la educación secundaria. En un futuro no muy distante, los documentos productos de estas investigaciones serán un insumo importante para la discusión y el fortalecimiento de la educación filosófica en el país.

3.2.2 Posibles consecuencias de la reestructuración de la evaluación de filosofía en su enseñanza.

Siguiendo la línea de discusión propuesta a partir de las modificaciones hechas a la prueba Saber 11, y considerando que son un motivo para reflexionar sobre el papel de la filosofía en las instituciones educativas, en esta sección se analizan algunas implicaciones que puede tener esta reestructuración en la enseñanza de la filosofía en la educación media.

En primer lugar, las reflexiones realizadas en el segundo capítulo permitían comprender el tipo de contenidos y temas que debía dominar el estudiante para lograr un buen desempeño en la prueba de filosofía. Esta exigencia del examen conducía a la instauración de un modelo de enseñanza de la filosofía cuyo propósito era la transmisión de contenidos y conocimientos filosóficos. Así los maestros asumían la tarea de abarcar en sus clases toda la historia de la filosofía –desde los presocráticos hasta hoy-. En algunos casos se buscaba profundizar en los periodos históricos de la filosofía, pero no se lograba, por cuestiones de tiempo, abarcar su extensión. En otros casos, se exponían resúmenes o síntesis de los periodos históricos sin entrar en demasiados detalles. La clase estaba sujeta a ser entonces una suerte de recuento de los pensadores más importantes de la filosofía y de sus ideas más influyentes, omitiendo, no obstante, qué tan pertinente y qué tanto interés puede generar ese conocimiento en el joven colombiano de hoy. Incluso, por experiencia propia, los maestros estábamos pendientes de los filósofos que aparecían en la prueba para reorientar la enseñanza de acuerdo con los pensadores

que se retomaban en el examen, debido al reclamo generalizado de los estudiantes frente a temas y pensadores que eran mencionados en el examen, pero que ellos no conocían.

La prueba actual, como lo hemos constatado en este capítulo, muestra una diferencia notable con la forma como se evaluaba la filosofía en la antigua prueba, pues la prueba actual no pone el acento en conocimientos declarativos o especializados sobre un autor, sino más bien en la capacidad que tiene el estudiante para leer textos filosóficos. Esta reestructuración de la evaluación de la filosofía en Saber 11 no puede menos que generar cambios en la pedagogía y en el currículo de esta asignatura en las instituciones educativas, pues ahora el maestro no debe estar condicionado por el afán y la necesidad de abarcar a como dé lugar toda la historia de la filosofía para que sus estudiantes tengan buenos desempeños en la prueba; por el contrario, el maestro recupera parte de su autonomía y libertad para decidir qué trabajar con sus estudiantes en la asignatura de filosofía. Quizás el reto del maestro consiste en concertar con sus estudiantes lo que se pretende trabajar en filosofía, con la plena conciencia de que lo trabajado no debe estar alejado del contexto, los intereses y las problemáticas de los jóvenes.

En segundo lugar, es indispensable que el docente promueva en el estudiante la lectura de textos filosóficos y, en especial, el acercamiento a fuentes primarias, para garantizar así una aproximación directa al pensamiento filosófico y a los métodos de trabajo en filosofía. Sin embargo, este acercamiento a los textos de los grandes maestros del pasado supone la destreza del docente para seleccionar minuciosamente los textos y las fuentes primarias. En principio, no es posible que un estudiante se acerque a la lectura de fragmentos de la *Fenomenología de Espiritu*, de *Ser y Tiempo*, o del *Tractatus Lógico Philosophicus* si tenemos en cuenta la dificultad que encierran estos textos y los requerimientos que demandan de sus lectores. Pero sí es posible acercar al estudiante a textos de Platón como la *Apología de Sócrates*, *el Critón*, o *el Menón*; a textos de Descartes como el *discurso del Método* o *la Primera y la Segunda Meditación Metafísica*; a textos como *El Valor de la filosofía* o *Apariencia y Realidad de Bertrand Russell*, entre otros, que en general son textos claros que permiten un acercamiento a la forma de leer, escribir y argumentar en filosofía.

A la par de este ejercicio de selección de los textos, el maestro requiere dedicar el tiempo que sea necesario a la lectura cuidadosa de los textos, sin importar que no se pueda avanzar más de un

párrafo del mismo con tal de que el estudiante logre una comprensión cabal de él, dado que no importa la cantidad sino la calidad del ejercicio de lectura realizada con los estudiantes. Esto permitirá al estudiante entender poco a poco que la lectura implica un trabajo arduo, que no es, ni puede ser, reducible a simple recepción de información. Sabemos que nuestros estudiantes están en diferentes niveles de lectura, pero esto no puede ser un limitante para trabajar la lectura de textos filosóficos; por el contrario, está en manos del maestro generar espacios de lectura y reflexión sobre los textos que permitan al estudiante ir remediando las dificultades que presenta.

Sin embargo, ¿cómo llevar a cabo este ejercicio de lectura cuidadosa de los textos? Sin el ánimo de sugerir una respuesta definitiva a esta pregunta, es importante señalar que el maestro debe promover, en un primer momento, la interpretación y el análisis de textos. Para ello, es indispensable que el profesor ayude a sus estudiantes a:

- (i) identificar y jerarquizar las ideas presentes al interior de un texto filosófico.
- (ii) analizar la estructura formal del texto a partir de las relaciones que hay entre sus partes.
- (iii) reconocer y comprender los propósitos que se plantea un autor en un texto filosófico, así como los problemas centrales que son objeto de su reflexión.
- (iv) identificar y caracterizar las diferentes voces al interior de un texto y las posiciones que participan alrededor de una discusión.
- (v) identificar las tesis formuladas en un texto y los argumentos que las sustentan.
- (vi) clarificar los conceptos que resultan abstractos o desconocidos por los estudiantes.
- (vii) realizar inferencias a partir de la información dada en los textos.

Una estrategia que puede usar el docente es la formulación de preguntas alrededor de los textos, que demanden del estudiante el cumplimiento de estas tareas. No es suficiente entonces con formular preguntas que impliquen una comprensión literal del texto, es necesario formular preguntas que exijan al estudiante involucrar ciertos procesos cognitivos que van más allá del relato o la transcripción de lo dicho por un autor.⁴⁹

⁴⁹ Tal vez, uno de los problemas de las prácticas de lectura propuestas en la escuela radica en el tipo de preguntas que el maestro utiliza para interpretar los textos con sus estudiantes, pues estas preguntas parecen demandar de

De forma análoga, el maestro debe proponer, en un segundo momento, la realización de una valoración crítica del texto. Para ello, es necesario que el docente encamine poco a poco a sus estudiantes hacia la evaluación de:

- (i) el cumplimiento de los propósitos trazados en el texto.
- (ii) la validez de los argumentos y la veracidad o fiabilidad de las premisas.
- (iii) estrategias discursivas o retóricas utilizadas al interior del texto.
- (iv) las implicaciones que pueden derivarse del texto y de los supuestos, explícitos o implícitos, asumidos por el autor.

En este caso, el docente también puede formular preguntas asociadas con la evaluación de los textos filosóficos, de modo que el estudiante comprenda gradualmente la importancia de plantear, por su propia cuenta, interrogantes sobre los textos que lee. Por supuesto que esta descripción no pretende agotar los procesos que se involucran en la lectura de textos filosóficos, por el contrario, la intención es presentar algunos procesos que, a través de la lectura de textos filosóficos, pueden fomentar el desarrollo de las competencias necesarias para alcanzar una “lectura crítica”. Como se puede observar, hay una relación muy cercana, sino una semejanza, entre estos procesos y las competencias evaluadas por la prueba de Lectura Crítica, de modo que la lectura de textos filosóficos puede contribuir en el desarrollo de estas competencias. De ahí que la decisión de involucrar este tipo de textos en la evaluación de lectura crítica sea loable.

Asimismo, el desarrollo de estas competencias juega un papel importante en el modo como los estudiantes se aproximan al conocimiento y a la cultura de su tiempo:

Un joven, por ejemplo, que llegue a un nivel profundo y crítico de lectura y escritura, pensará mejor. Cada vez que se acerque a un texto, podrá encontrar ideas más profundas en estos. Encontrará matices, tensiones y contradicciones entre lo dicho por diversos escritores; y podrá captar la evolución conceptual de los autores analizados. Mirará de manera más analítica la televisión y asumirá un rol mucho más reflexivo ante los medios masivos de comunicación. Dialogará de manera distinta con la cultura humana condensada en los libros, ya que tendrá herramientas previas para hacerlo (De Zubiría, 2014, p.18).

los estudiantes procesos de transcripción o identificación de información, pero no procesos de inferencia, de análisis o de caracterización de las ideas y demás, que son necesarios para alcanzar una interpretación rigurosa de los textos.

En este sentido, un estudiante, capaz de aproximarse críticamente a los textos, está en condiciones de hallar, por sí mismo, las tensiones, las contradicciones y los diferentes matices en la posición de una persona o de un colectivo. También logrará asumir una posición más reflexiva frente a los medios masivos de comunicación y su discurso, y estará en condiciones de dialogar con la cultura y el conocimiento que está en los libros; su perspectiva de los acontecimientos del mundo y los asuntos humanos será más amplia, y podrá aprender por su cuenta aquellas cosas que considere valiosas para la realización de su vida.

Adicionalmente, es necesario destacar en particular la importancia que puede jugar la argumentación en la lectura de textos filosóficos, pues si el estudiante ha desarrollado habilidades argumentativas, estará en condición de reconocer los argumentos del autor y los posibles errores en que incurren los mismos. Pero, quizás más allá de la transmisión de los rudimentos de la lógica formal, la clase de filosofía puede promover una aproximación informal a los argumentos desde la lectura de textos filosóficos, de modo que el estudiante pueda entender que la posición de un autor se fundamenta en razones y que la elaboración de un punto de vista crítico frente a esta posición debe estar respaldada por argumentos. En esta perspectiva, el estudiante puede comprender que sus opiniones y las de sus compañeros pueden estar sujetas a un examen crítico a partir de la evaluación de los argumentos o motivos que las fundamentan. Al discutir, el estudiante estará en condiciones de sustentar mejor sus posturas; y al evaluar, será capaz de sopesar mejor sus propias opiniones y las opiniones de los demás. (p. 18)

El ejercicio de la lectura y la argumentación, concebidos de este modo, pueden contribuir en la formación del “pensamiento crítico” en los jóvenes, pues se promueven habilidades que hacen parte de lo que comúnmente se denomina pensar críticamente. Sin embargo, ¿qué es el pensamiento crítico? En el documento *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media* hay una aproximación a esta categoría:

Este tipo de ejercicio de la razón implica como desempeño seleccionar la información recibida y sus fuentes, pero también requiere la toma justificada de posiciones propias ante diferentes puntos de vista. El ejercicio de filosofar consiste en superar el plano de las opiniones elaboradas a partir del sentido común, en el plano de la doxa (opinión), y de adoptar un criterio sólidamente fundamentado en las mejores razones, que se ubican en el plano de la episteme (conocimiento racional).

El pensamiento crítico se evidencia en el examen de las posturas ajenas pero también en el de las propias, por lo que contribuye al desarrollo de la auto-crítica necesaria para tomar distancia de las propias posiciones y de los marcos paradigmáticos desde los que ellas son formuladas. Se trata de evaluar el propio pensamiento desde diversos puntos de vista y de contemplar los objetos de estudio desde diferentes perspectivas. La autocrítica permite constatar que todo pensamiento tiene límites por operar en un campo intelectual determinado (MEN, 2010, p.31).

El pensamiento crítico hace referencia a la capacidad de pensar por sí mismo (autónomamente), es decir, sin la dirección de otro (Kant, 2014, p.19). Pensar por sí mismo y de manera crítica implica ser capaz de examinar las posturas ajenas y las propias a partir de la evaluación de los motivos o razones que las fundamentan. Una persona que se considera crítica no se limita a aceptar las opiniones o los pensamientos de los demás por la fuerza de la autoridad, la moda, el dogmatismo, o la violencia, por el contrario, es una persona capaz de asumir una posición fundamentada en las mejores razones. Pero no se trata solamente de asumir una posición crítica frente a las opiniones de los demás, pues también comprende la capacidad de autocrítica, es decir, la capacidad del individuo para evaluar su propio pensamiento desde diferentes perspectivas. Por ello, la lectura y la argumentación juegan un papel importante en el desarrollo y el fortalecimiento de este tipo de pensamiento, pues a través de ellas se promueve la capacidad de reflexión, de crítica y de evaluación de los puntos de vista propios y ajenos.

Ahora bien, ¿por qué promover el pensamiento crítico en los jóvenes? La UNESCO ofrece algunas sugerencias para responder a este interrogante:

[...] la capacidad de criticar todas las ideas, incluso las que se consideran justas o verdaderas – en otros términos, la capacidad de rebelión– es un elemento esencial en la formación intelectual de los jóvenes. Un ciudadano obediente será un buen ciudadano, pero también puede transformarse en un ciudadano manipulable, capaz de adherirse, en un momento dado, a otras ideologías diferentes a las que formaron parte de su educación (UNESCO, 2011, p.48).

En este sentido, pensamiento crítico resulta un elemento fundamental en la formación de los jóvenes, pues la capacidad de cuestionar las ideas es indispensable para que el futuro ciudadano no caiga preso de la manipulación, del dogmatismo o, incluso, del fanatismo. De manera paralela, la formación del pensamiento crítico es indispensable para la democracia de una nación:

[...] el desarrollo de un pensamiento crítico es fundamental para las democracias que se basan en el derecho de expresión de las ideas personales, incluso si son minoritarias, y en la confrontación de las opiniones en un espacio público de discusión. El interés por aprender a

pensar por uno mismo en la escuela garantiza una libertad de pensamiento, una agudeza de juicio que será muy útil para el alumno como futuro ciudadano. El aprendizaje del debate y el aprendizaje del filosofar para el debate intelectual son dos requisitos para una educación para una «ciudadanía reflexiva», es decir, de un espíritu que se confronta a los demás, ya esclarecido por la razón, que procura establecer la verdad y tiene exigencias tanto éticas como intelectuales en un debate democrático (p. 15).

Que un joven sea capaz de pensar por sí mismo le permite estar en condiciones de confrontar sus opiniones y las de los demás en un espacio público de discusión. En este sentido, aprender a pensar por uno mismo garantiza la libertad de pensamiento necesaria para el ejercicio de una democracia participativa, en la cual sus integrantes hacen parte del debate público y de la deliberación sobre asuntos de importancia para todos, sin que se acuda para ello a coacción alguna, pues el ciudadano reflexivo y crítico puede comprender lo valioso que puede resultar la diversidad y el pluralismo de una sociedad y su pueblo, no tanto como algo a lo que hay que sobreponerse por cualquier medio, sino como “una riqueza cultural que es necesario respetar y cultivar” (Díaz, 2004, p.11).

Por el papel que puede jugar el pensamiento crítico en la formación de futuros ciudadanos, y el lugar que puede ocupar la filosofía en la formación del pensamiento crítico, se considera que la filosofía es valiosa e importante para la formación de los niños y los jóvenes del mundo. Por tal razón, no obstante las diferencias entre los modelos de enseñanza de la filosofía en el mundo, parece haber un consenso actual sobre la importancia de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y en la formación de mejores ciudadanos (UNESCO, 2011). De ahí que la UNESCO proponga algunas sugerencias para el fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía en la educación media, pues uno de sus propósitos fundamentales es promover la filosofía y el fortalecimiento de su enseñanza: “Si este estudio contiene un mensaje, ése es, sin lugar a dudas, el que nos exhorta a considerar la enseñanza de la filosofía como necesaria e indispensable” (p. xii).

En tercer lugar, aunque se considere valioso el aprendizaje de la filosofía y del filosofar, no se puede omitir, sin embargo, la siguiente pregunta ¿cómo despertar el interés por la filosofía en los jóvenes? Esta pregunta tiene importancia porque no es un hecho evidente que los estudiantes sientan interés por la filosofía, de ahí que se plantee el siguiente reto a su enseñanza: “[...] ¿qué tipo de pedagogía se requiere cuando la enseñanza debe procurar interesar a alumnos que no

están convencidos, desde un principio, de su interés teórico y práctico; en particular, cuando provienen de las clases populares y no comparten, necesariamente, las normas lingüísticas y culturales de la escuela y de sus profesores?” (UNESCO, 2011, p.10). En efecto, el gran reto de la enseñanza de la filosofía es cautivar la atención de los estudiantes que no se sienten interesados por su estudio, particularmente en aquellos casos en que el contexto socioeconómico determina en el nivel de acercamiento de los estudiantes al conocimiento. Ante condiciones desfavorables, el desafío de la pedagogía y la didáctica de la filosofía es despertar en los estudiantes la necesidad y el gusto por la filosofía. El problema, sin embargo, es determinar el tipo de didáctica que debe emplearse para alcanzar este propósito, pues no se ha logrado un consenso entre los docentes y la comunidad filosófica sobre este asunto. La didáctica de la filosofía está sujeta al continuo cuestionamiento ejercido por la filosofía, por ello no existe una “Didáctica” definitiva de esta disciplina y el debate continua abierto.

Sin el deseo de dar una respuesta definitiva a este asunto, sino simplemente una aproximación al mismo, la enseñanza de la filosofía se puede orientar hacia el trabajo de preguntas o problemas filosóficos. Si bien sabemos que no podemos llegar a una respuesta definitiva de estos problemas, sabemos también que hacen parte de cuestionamientos que los seres humanos en diferentes épocas de la vida se plantean. La pregunta por el temor a la muerte, la pregunta por la posibilidad de sobrevivir a la muerte del cuerpo, la pregunta por la posibilidad de la libertad, la pregunta por la existencia del mal, la pregunta por el sentido de la vida, entre otras muchas, son preguntas que las personas se hacen en algún momento de la vida y a las cuales la filosofía, si bien no puede dar una respuesta contundente a ellas, puede brindar consideraciones que permitan comprender el sentido de las preguntas y la importancia de plantearlas. Este tipo de preguntas o problemas cautivan a los jóvenes en la medida que ellos se han formulado dichos cuestionamientos. Así es posible llamar de alguna manera la atención del estudiante y sembrar la semilla de la duda necesaria para posibilitar la reflexión filosófica.

Sin embargo, hay que evitar en lo posible que el maestro sea quien proponga de un modo directo los problemas a discutir con los jóvenes, pues lo importante es que ellos mismos encuentren en la clase de filosofía una oportunidad para plantear y discutir sus propias dudas o preocupaciones. En este sentido, los problemas deben surgir de la experiencia de los estudiantes, porque si el docente es quien establece los problemas a tratar, el estudiante verá estos problemas como ajenos

a su vida y no encontrará un interés por reflexionar acerca de ellos. Por el contrario, si el estudiante participa activamente en la formulación del problema, entonces se comprometerá con la búsqueda de una solución para dicho problema. Por esta razón, la enseñanza de la filosofía debe estar al tanto de la experiencia de los jóvenes, al promover un ejercicio de cuestionamiento que permita al estudiante estar en condiciones de pensar por sí mismo los interrogantes que surgen de la situación en la que vive. Desde esta perspectiva, la clase de filosofía no está centrada en el maestro y su conocimiento sobre filosofía, sino en las inquietudes que aquejan al estudiante y que lo motivan a reflexionar y a buscar diferentes caminos para su posible solución.⁵⁰

Además, con respecto a los problemas que se constituyen como ejes de trabajo filosófico, el maestro debe evitar dar una respuesta propia y definitiva a estos problemas, porque la idea no es ahorrarle al estudiante el esfuerzo que implica pensar por sí mismo, y tampoco se trata de adoctrinar a los estudiantes con las conclusiones a las que él ha llegado:

Ahora bien, no se trata de transmitirle a los estudiantes esas mismas convicciones a las que hayamos llegado, no se trata de convertir la cátedra de filosofía en una tribuna para conseguir adeptos. Ante todo, porque si hemos llegado a alcanzar convicciones en verdad sólidas, es porque hemos llegado a ellas a través de un arduo y largo ejercicio de reflexión y de aprendizaje. Y mal podríamos pretender ahorrarles a los estudiantes el recorrer ese camino, el llegar a la meta por un falso atajo. (Díaz, 2004, p.10)

Así pues, más allá de transmitir sus propias convicciones, el maestro debe orientar el proceso de reflexión del estudiante frente al problema que ha cautivado su atención, de modo que sea el joven quien alcance sus propias convicciones y sepa dar razón de ellas. El maestro debe estar dispuesto entonces a escuchar y a valorar las inquietudes que emerjan de sus estudiantes, indicando posibles caminos de reflexión y de discusión, para que ellos, por cuenta propia, puedan ganar una mayor comprensión del asunto examinado. En esta perspectiva, se considera que la competencia más general del maestro de filosofía puede ser la habilidad para enseñar a los alumnos a aprender a filosofar, es decir, a pensar por sí mismos (UNESCO, 2011, p.20). En lo

⁵⁰ Esta manera de concebir la enseñanza de la filosofía se contrapone aquella concepción “tradicional” en la cual el maestro transmite contenidos filosóficos: “Se trata de cursos sobre las corrientes y las distintas tradiciones filosóficas o la historia de la filosofía, del desarrollo ante los alumnos del pensamiento del maestro como un ejemplo de pensamiento vivo, de una explicación de textos de los autores propuestos [...] Se trata asimismo de transmitir los problemas y explicar por qué un determinado filósofo propuso una determinada solución para que los alumnos dispongan de orientaciones y comiencen quizás a pensar por sí mismos”. (UNESCO 2011: 11)

fundamental, el maestro de filosofía debe ser capaz de ayudar a sus estudiantes a identificar y plantear problemas que resultan de su interés, de modo que el estudiante vea la necesidad de pensar por sí mismo para buscar una solución a los mismos.

Una ventaja adicional de este enfoque de enseñanza basado en problemas es que el maestro puede, una vez identificado un problema particular, optar por una serie de lecturas sobre el mismo que provengan de autores de diferentes épocas, permitiendo así que el estudiante tenga la posibilidad de acercarse a lecturas sobre problemas que generan su interés y familiarizarse con las reflexiones filosóficas hechas al respecto por diferentes pensadores. En este camino de indagación y búsqueda, el maestro puede entonces recurrir a las diferentes aproximaciones que ha dado la tradición filosófica al problema que es abordado en clase. Pero es necesario insistir en que la tradición es un medio para el ejercicio del filosofar y no el fin mismo del aprendizaje de la filosofía, de lo contrario se puede caer en el riesgo de reducir la enseñanza de la filosofía al aprendizaje enciclopédico de contenidos filosóficos. Más que enseñar filosofía, en el sentido de transmitir a los estudiantes doctrinas o ideas pertenecientes a los diferentes sistemas filosóficos, se trata entonces de iniciar al joven en el arte de pensar por sí mismo a partir del diálogo con aquellos pensadores y obras que hoy en día siguen siendo fuente de inspiración para nosotros.

Finalmente, es interesante trazar una posible relación entre la enseñanza de la filosofía y la pedagogía por proyectos. Esta relación se fundamenta básicamente en un aspecto que ambas tienen en común: su interés por los problemas, las preguntas y la indagación. Durante el recorrido realizado en este capítulo, se ha presentado un enfoque de la enseñanza de la filosofía basado en problemas. El propósito de este enfoque es fomentar el desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes a partir del interés que puede generar las preguntas y los problemas que surgen de su experiencia vital, porque si el estudiante considera que estos interrogantes o problemas hacen parte de su vida, experimentará la necesidad de reflexionar, indagar y plantear conjeturas que le permitan hallar alternativas de solución a estas preguntas o problemas. Justamente, eso es lo que suele suceder cuando la pregunta o el problema son “genuinos”, es decir, cuando son capaces de impulsar la reflexión, pues en estos casos el individuo se ve abocado a buscar una solución al problema en cuestión. En este sentido, la labor del profesor de filosofía es orientar a los estudiantes en el proceso de identificación, formulación y discusión del

problema de interés para el joven, a partir del diálogo con la tradición y las posibles aproximaciones realizadas a este problema en la historia de la filosofía.

Ahora bien, la pedagogía por proyectos es entendida como:

[...] un proceso en el que las interacciones están mediadas por un problema o un centro de interés que empuja hacia la conjetura, es decir, hacia hipótesis interpretativas, que presuponen actitudes hacia la indagación y la pregunta, que desemboca en múltiples preguntas. La conjetura es aquello que se opone a la afirmación taxativa y absoluta, es lo contrario a la verdad que se dicta e impone a otros (Jurado, 2015, p.20)

En esta perspectiva, la pedagogía por proyectos es un proceso que parte del planteamiento de preguntas o problemas, pues el propósito es promover la construcción del conocimiento a partir del ejercicio de la indagación y la búsqueda que están asociados a la solución de un problema determinado. Los procesos pedagógicos no están enfocados entonces a la transmisión de conocimientos taxativos o absolutos, sino más bien están dirigidos hacia la formulación de preguntas que fomenten la indagación y el planteamiento de conjeturas que permitan la búsqueda de una posible solución. En esta pedagogía, tanto el estudiante como el maestro son parte activa del proceso de aprendizaje, pues ya no se trata de relación tradicional (vertical) entre el docente, detentor del saber y la verdad, y el estudiante, sujeto desprovisto de todo conocimiento; por el contrario, las relaciones entre ambos resultan ser más horizontales, dado que el maestro y el estudiante son involucrados en el proceso de indagación como individuos que están dispuestos a aprender.

Ahora bien, dado que la finalidad de la pedagogía por proyectos no es la transmisión de contenidos, no hay un currículo taxativo que deba ser cumplido a cabalidad por el docente de la disciplina -como suele suceder en la educación de corte tradicional-. Más allá de un listado de contenidos que se debe cumplir, el currículo en la pedagogía por proyectos emerge de los propósitos de la investigación realizada con los estudiantes. Si el problema que ha generado el proyecto involucra algunos saberes o habilidades, entonces el saber de la disciplina se sitúa en función de los propósitos del proyecto, no al contrario, pues no se trata de que los proyectos se adapten a las demandas establecidas por los contenidos determinados al interior de una asignatura. Tampoco se considera viable forzar una articulación entre un plan de estudios por contenidos y un proyecto, porque en la práctica termina reduciéndose a una articulación

artificial. En este sentido, hay una diferencia notable entre la labor educativa que se concentra en la transmisión de contenidos y la labor educativa concebida a partir de la formulación y el desarrollo de proyectos. Jurado (2015) establece una distinción entre la pedagogía según programas estandarizados y la pedagogía por proyectos que permite apreciar esta distinción:

Un proyecto no puede confundirse con un programa, pues el primero se mueve en los ámbitos de la conjetura y de la incertidumbre mientras que el segundo busca legitimar algo ya hecho o busca legitimar algo que se considera como verdad. Un proyecto está abierto, nunca se cierra; el programa al contrario tiene siempre una clausura. El proyecto implica, en su desarrollo, la participación de todos —estudiantes y profesores y hasta padres de familia—; el programa es elaborado e impuesto por un funcionario, por un editor de libro de texto o también por un solo profesor. El proyecto se apoya en conjeturas, desemboca en otras conjeturas y ayuda a que estudiantes y profesores construyan conocimiento nuevo; el programa está diseñado para dictar y repetir definiciones y devolverlas por medio de los exámenes tradicionales, mientras que el proyecto apunta a asumir la evaluación como un balance sobre lo aprendido y sobre lo que falta por aprender. En consecuencia, los objetivos de un programa son muy distintos de los de un proyecto (p. 20).

En efecto, el proyecto está asociado con la incertidumbre y la conjetura, mientras que el programa pretende validar algo que está establecido como verdad; el proyecto es abierto, involucra a la comunidad, genera más preguntas y contribuye a que estudiantes y maestros construyan nuevo conocimiento, por el contrario, el programa tiene clausura, es elaborado y desarrollado por una persona (por el profesor), y en él se valora la capacidad de retención de información. En el proyecto la evaluación se asume como una oportunidad para hacer un balance sobre lo aprendido, mientras que el programa promueve un examen (no evaluación), en donde el estudiante debe regresar aquello que aprendió.

La pedagogía por proyectos ofrece entonces un horizonte en el cual la educación evita reducirse a la transmisión (y en ocasiones al adoctrinamiento) de un saber elaborado y definitivo, para propender por una educación que acentúa el papel de la comprensión y la construcción colectiva del conocimiento, teniendo en cuenta el contexto en que se sitúan los problemas y las preguntas que han promovido la indagación y la búsqueda del conocimiento.

A partir de este paralelo entre la enseñanza de la filosofía y la pedagogía por proyectos, se puede observar algunos elementos que comparten en común. Se ha destacado principalmente el papel y la importancia que asumen los problemas y las preguntas en los procesos de aprendizaje de los

estudiantes, pues al surgir del contexto y la experiencia vital de quienes participan en la construcción del conocimiento, estimulan el deseo de los estudiantes por el aprendizaje y el saber.

Sin embargo, este paralelo no permite establecer en sentido estricto el papel que jugaría la filosofía en la pedagogía por proyectos o, recíprocamente, el papel de la pedagogía por proyectos en la enseñanza de la filosofía. Sin la intención de dar una respuesta concreta a este asunto, se brindan algunas consideraciones preliminares para futuros análisis e investigaciones:

- (i) Según el análisis de Jurado (2015), una de las problemáticas comunes del trabajo por proyectos en las instituciones educativas radica en la formulación de los objetivos del proyecto, pues no se logra formular objetivos con una intención investigativa. El problema parece residir en que no hay una pregunta implícita en el objetivo del proyecto (p.21). En este contexto, la filosofía puede jugar un papel importante en las instituciones que han adoptado el trabajo por proyectos como su modelo pedagógico, pues la filosofía es quizás aquella disciplina del conocimiento humano que más énfasis hace en la importancia de cuestionar incluso aquellas cosas que parecen más evidentes, de modo que su presencia puede contribuir en la identificación y el planteamiento de preguntas y problemas que fomenten la indagación al interior de los colegios. En este sentido, el profesor de filosofía puede contribuir en la construcción de una comunidad educativa que aprecie el valor de las preguntas y los problemas en los procesos de aprendizaje. Porque cuando hay un docente de filosofía capaz de generar inquietudes o problemas en las instituciones en que labora, los procesos pedagógicos cuentan con el ingrediente de la crítica indispensable ampliar los horizontes de comprensión del fenómeno educativo.
- (ii) La enseñanza de la filosofía puede estar asociada al trabajo por proyectos, porque los cambios de la prueba Saber 11 han garantizado que la evaluación de filosofía se enfoque en la evaluación de competencias de lectura, por tanto, la prueba no demanda el dominio de una serie de contenidos filosóficos que determinan “lo que se debe enseñar”. Estos cambios en el enfoque de evaluación hacen posible entonces que el trabajo filosófico en las instituciones educativas sea más flexible, pues ya no hay una presión por cumplir con un plan de estudios bastante exigente. En la actualidad, los docentes de filosofía pueden

hacer uso de la autonomía que establece la ley y concertar con sus estudiantes lo que desean trabajar. Ante esta flexibilidad en el currículo, la pedagogía por proyectos se hace posible, y puede entrar a fungir como un modelo pedagógico para la enseñanza de la filosofía en las escuelas del país.

- (iii) En algunos estudios sobre educación, se ha considerado necesario promover la integración de los saberes en la escuela, en contraposición a la fragmentación del conocimiento en áreas o asignaturas que se promueve con frecuencia en la escuela. El estudio de la UNESCO (2011) establece la necesidad de promover un diálogo entre la filosofía y otras áreas del conocimiento, y señala algunas experiencias de países en el mundo en donde se ha logrado esta integración. Sin embargo, la posibilidad de integración de la filosofía con otras asignaturas depende en buena medida del diálogo entre docentes –que puede girar sobre las expectativas y los intereses en común- y de los tiempos que son asignados en las instituciones educativas del país para el trabajo pedagógico entre maestros. Por lo que suele suceder en las escuelas oficiales, el tiempo de las jornadas es corto y los momentos de encuentro entre los maestros es fugaz. Además la estructura curricular en asignaturas y áreas tan marcada en nuestro país dificulta la integración entre las disciplinas. Ante esta situación, la pedagogía por proyectos puede permitir la integración de las diferentes áreas del saber. Cuando el propósito es abordar una problemática común a varios integrantes de la comunidad, las líneas de las disciplinas pueden llegar a desdibujarse, porque en estos casos los maestros empiezan a discutir entre sí acerca de los caminos que puede recorrer la indagación que han promovido junto a sus estudiantes, estableciendo para ello puntos de trabajo en común. Así el problema en común genera un hilo conductor en la construcción del saber en la escuela.

Conclusiones

Esta investigación es el resultado de la reflexión sobre dos preguntas: ¿qué tipos de cambios ha generado la prueba de Lectura crítica en el modo como se evalúa la filosofía en la prueba Saber 11?, ¿cuáles son las posibles implicaciones que pueden generar en la enseñanza de la filosofía los recientes cambios en la prueba Saber 11? Pues bien, una vez realizada la investigación, es posible ofrecer algunas consideraciones sobre ambos interrogantes.

En primer lugar, hay una diferencia notable entre el enfoque de evaluación de la prueba de filosofía y el enfoque de evaluación de la prueba de lectura crítica, pues la primera prueba se orientaba hacia la evaluación de contenidos relacionados con la tradición filosófica y su canon, mientras que la segunda prueba está orientada hacia la evaluación de competencias asociadas al ejercicio de lectura de textos filosóficos. Por tanto, el modo como se evalúa actualmente la filosofía en la prueba Saber 11 cambió radicalmente, porque la evaluación no gira en torno al examen de la posesión de conocimientos filosóficos sobre autores, doctrinas, corrientes y conceptos presentes en la filosofía, por el contrario, la evaluación actual indaga las habilidades y capacidades de los estudiantes para comprender y evaluar diferentes tipos de textos, entre los cuales se incluyen textos filosóficos.

Al revisar con cierto detenimiento la prueba de filosofía, se observó que esta prueba no logró adoptar el enfoque de evaluación por competencias, a pesar de los intentos que se llevaron a cabo desde el año 2000 para alcanzar este propósito, porque la prueba incorporó un componente disciplinar en la evaluación que no alcanzaba a ser recogido por el contexto de las preguntas, de modo que el estudiante debía contar con un conocimiento amplio de la tradición filosófica si pretendía obtener buenos desempeños en dicha prueba. Si se tienen en cuenta que el enfoque de evaluación por competencias ofrece la información y el conocimiento necesario para que el estudiante pueda ejercer sus competencias, pues la intención no es evaluar la capacidad de retención de la información, sino la habilidad para interpretar, comprender y discutir esta

información, entonces se puede comprender por qué razón la prueba de filosofía no puedo acoger este enfoque de evaluación.

En esta perspectiva, se indicaron las consecuencias que generaba la prueba de filosofía en las prácticas pedagógicas de esta asignatura, porque ante la demanda de conocimientos declarativos que exigía la prueba, era razonable que los docentes de filosofía del país se vieran conducidos a orientar su práctica pedagógica hacia la enseñanza de estos contenidos, especialmente si se tiene en cuenta la importancia asignada a los resultados obtenidos en la prueba Saber 11. El problema, sin embargo, es que la cantidad de temas y contenidos generaba en los maestros la creencia de que sería necesario emprender la difícil tarea de recorrer la historia de la filosofía desde los presocráticos hasta hoy, aun cuando estos temas no estuvieran relacionados con la experiencia, el contexto o la vida de sus estudiantes. Sin duda alguna, los más afectados por esta situación eran los estudiantes, quienes se veían enfrentados al aprendizaje de una serie de conocimientos que no tenían mucho que ver con sus preocupaciones e intereses.

Por otra parte, la revisión de la prueba de lectura crítica permitió mostrar que su orientación es hacia la evaluación de competencias, pues ya no se evalúa la posesión de una serie de conocimientos declarativos sobre filosofía, sino la capacidad para comprender y evaluar un texto filosófico, por ello las preguntas que integran esta prueba se remiten al texto y no suponen información o contenidos adicionales. Sin embargo, las primeras reacciones a los cambios que implicó la desaparición de la prueba de filosofía no fueron las mejores. Algunas posturas llegaron incluso a sostener que estos cambios implicarían la desaparición de la enseñanza de la filosofía de los establecimientos educativos del país.

En contraste con estas posturas, esta investigación ha mostrado algunas posibilidades favorables para la enseñanza de la filosofía en los colegios que pueden derivarse de los cambios hechos a la evaluación de disciplina. Porque si la prueba de lectura crítica ya no evalúa contenidos acerca de la tradición filosófica, entonces el maestro recupera su autonomía para elegir y concertar con sus estudiantes lo que desea trabajar en clase. Tal vez la exigencia que demanda la prueba es el trabajo con fuentes primarias, pero esta exigencia se transforma en una ventaja si se tiene en cuenta que la lectura de fuentes primarias permite el acercamiento directo al pensamiento filosófico y a los métodos de trabajo en filosofía; en esta dirección, se señaló, por ejemplo, el

papel que puede generar la lectura de textos filosóficos en la formación del pensamiento crítico de los jóvenes. De manera paralela, el maestro está en condiciones de generar un acercamiento a la filosofía que no esté centrado en un recorrido por los autores y las obras más destacadas, porque la flexibilidad que brinda este nuevo examen permite trabajar a partir del análisis y la discusión de preguntas y problemas que están relacionados con la experiencia, el contexto y la vida de sus estudiantes. En la medida que el estudiante sienta que estas preguntas están relacionadas con problemas que él ha vivido, sentirá la necesidad y el desafío de pensar por su propia cuenta posibles alternativas de solución a los mismos. La destreza del maestro está entonces en ayudar a identificar y a plantear los problemas que interesan a los jóvenes, así como en la habilidad para poner en diálogo estos problemas con las aproximaciones filosóficas que se han dado a los mismos.

Por estas razones, la investigación ha defendido la reciente reestructuración de la evaluación de filosofía, introducida por la *alineación* del examen Saber 11, pues constituye una oportunidad para reflexionar sobre el lugar de la filosofía en las escuelas y para introducir transformaciones en las prácticas de su enseñanza.

Ahora bien, ante la fuerte influencia que ejerce la evaluación externa en los procesos educativos del país, se discutió los problemas que encierra una concepción de la evaluación externa que se reduce al diseño, a la aplicación de exámenes y al procesamiento de sus resultados. En este sentido, se señalaron algunas rutas para la consolidación de un sistema nacional de evaluación capaz de generar impacto en los procesos liderados por las instituciones educativas, pues se trata reorientar la función de medición que se atribuye a la evaluación hacia una función social y pedagógica: contribuir en la caracterización de los aprendizajes de los estudiantes, a la identificación de las debilidades y al mejoramiento continuo de los procesos educativos del país. Por ello la necesidad de promover procesos de retroalimentación y de investigación de la información arrojada por estas pruebas, perspectiva en la cual se ha inscrito la presente investigación.

Sin el ánimo de llegar a respuestas definitivas o absolutas, este estudio contribuye entonces a la comprensión del papel de la evaluación externa en los procesos pedagógicos adelantados por docentes e instituciones en el área de filosofía. Y, como suele suceder en toda investigación, se

da apertura a un horizonte nuevo de interrogantes: ¿cuál es el estado actual de la enseñanza de la filosofía en el país?, ¿qué tipo de papel debe jugar la filosofía en las instituciones educativas?, ¿qué tipo de formación debe recibir quien desee enseñar filosofía en las escuelas?, ¿cuál es el papel de la academia en la discusión sobre la enseñanza de la filosofía y sobre la formación del profesorado? Estos y otros interrogantes ameritan nuevas investigaciones que contribuyan a comprender el papel de la educación filosófica en un país que está a puertas del post-acuerdo.

REFERENCIAS

Arancibia (1997) *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: LLECE-UNESCO.

Avelino, A. R. (2015) *Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de las pruebas saber*. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: UNAL.

Benítez, S. (2015) *Tiempos difíciles para la enseñanza de la filosofía en el colegio. Una patada a la filosofía*. Ponencia presentada en *II Congreso Internacional: Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas*. Marzo 26, 27 y 28 de 2015. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de:

https://www.academia.edu/12034942/TIEMPOS_DIF%C3%8DCILES_PARA_LA_ENSE%C3%91ANZA_DE_LA_FILOSOF%C3%8DA_EN_EL_COLEGIO

Bogoya, D. (1999) *La propuesta de evaluación de la calidad de la educación en Santafé de Bogotá: Hacia una cultura de la evaluación*. Memorias. Trabajo presentado en el Tercer Foro Educativo Distrital *Hacia una cultura de la evaluación*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/Centro_Documentacion/anexos/anteriores_2004/haciacultura%20eval%203%20foro.pdf

Bogoya, D., Vinent, M., Jurado, F., Acevedo, M., y Restrepo, G. (2003) *Evaluación y Cualificación: la Experiencia de Bogotá*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=dW5hbC5lZHUuY298ZGFuaWVsYm9nb3lhfGd4OjNjMDY3ODBjZTMzMmVkJZDM>

Camelo, D. (08 de Enero de 2015) *Carta abierta a los Maestros de Filosofía*. La Nación. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.co/index.php/opinion/item/246511-carta-abierta-a-los-maestros-de-filosofia>

CEPAL (1996) *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo en América Latina y el Caribe en los años 90*. Santiago de Chile: CEPAL

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO

Congreso de la República de Colombia. (MEN) (1994) *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994). 8 de Febrero de 1994. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>

Copleston, F. (1994) *Historia de la filosofía: de Ockham a Suárez*. Traducción de Juan Carlos García. Barcelona: Ed. Ariel.

Correa, A. (2003) *El hombre es un animal político por naturaleza*. En *Lecciones de Filosofía*. Hoyos, L. (Ed.) pp. 81-105. Bogotá: Universidad Externado de Colombia y Universidad Nacional de Colombia.

De Zubiría, J. (2014) *El desarrollo del Pensamiento: prioridad de la educación actual*. Artículo publicado en *Revista Internacional Magisterio*. N° 66/ Enero y Febrero de 2014. Bogotá, pp. 92.

Díaz, J. (2004) *Filosofía y Educación*. Publicado en: *Cuestiones de Filosofía*. N° 6. pp. 3-12. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Eisner, E. W. (2000). *Benjamín Bloom*. (1913-1999). Texto publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXX, n° 3, septiembre 2000, págs. 423-432. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación.

Fernández, H. (2005) *¿Cómo interpretar la evaluación Pruebas Saber?* MEN. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-91485_archivo.pdf

ICFES (1998) *Exámenes de Estado: Una propuesta de Evaluación por Competencias*. Hernández, Carlos Augusto; Rocha de la Torre, Alfredo; Verano Leonardo. Serie Investigación y Evaluación Educativa. Bogotá: ICFES

ICFES (2004). *Evaluación por competencias. Matemáticas, Ciencias Sociales y Filosofía. Evolución de las Pruebas de Estado*. Bogotá: Ed. Magisterio-ICFES.

ICFES-UNAL (2005) *Informe Final. Propuesta para la actualización teórica de las pruebas de Estado y Saber*. Recuperado de:

<http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/7112/7456/2343/Inf.Final%20Colegiaturas%20ICFES%20Dic05.pdf>

ICFES (2006) *Informe analítico, colegiatura de Filosofía. Análisis de resultados 2005*.

Documento elaborado por Claudia Sofía Melo. Bogotá: ICFES. Recuperado de:

<http://es.slideshare.net/juandavidvega3/filosofia-2005-icfes>

ICFES (2007). *Fundamentación conceptual área de filosofía*. Claudia Sofía Melo Rodríguez (autora). Revisado y complementado por: Carlos Augusto Hernández y Margarita Torrez. Bogotá: ICFES

ICFES (2007b) *Análisis de resultados 2006. Filosofía*. Claudia Sofía Melo Rodríguez (autora).

Bogotá: ICFES. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/juandavidvega3/filosofia-2006-icfes>

ICFES (2010) *Ejemplos de preguntas Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. 2010. Prueba de filosofía*. Bogotá: ICFES.

ICFES (2012) *Cuadernillo de pruebas Saber 11*. Bogotá: ICFES.

ICFES (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11*. Bogotá: ICFES

ICFES (2014). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2*. Bogotá: ICFES

ICFES (2014b) *SABER 11° 2014. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas grado 11°*. Bogotá: ICFES.

Jurado, F (2003). *Las tensiones de la evaluación y la evaluación como formación: hacia el balance de una experiencia*. En: *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogoya, D. (Editor). Bogotá: UNAL.

Jurado, F (Coord.) y colaboradores (2009) *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá: UNAL.

Jurado, F. (2014). *La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá: UNAL.

Jurado, F. (2014b) *La lectura crítica: el diálogo entre los textos*. Artículo publicado en *Ruta Maestra*. Edición 08. pp. 10-15. Bogotá: Ed. Santillana.

Jurado, F. (2015) *La pedagogía por proyectos vs la pedagogía según programas estandarizados*. Artículo publicado en *Ruta Maestra*. Edición 09. pp. 18-24. Bogotá: Ed. Santillana.

Holguín, M. (2008) *El examen del Icfes, ¡qué maravilla!* Revista Semana (13 de Septiembre de 2008). Recuperado de <http://www.semana.com/opinion/articulo/el-examen-del-icfes-que-maravilla/95286-3>

Kant, I. (2014) “*Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?*” En: *Señal que Cabalgamos*. No. 100+5. Trad. Rubén Jaramillo Vélez. pp. 18-24. Bogotá, mayo de 2014: UNAL.

Leguizamón, H. (2015) *La enseñanza de la filosofía y su relación con la prueba Saber 11*. Ponencia presentada en el curso de extensión ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar? Universidad Nacional de Colombia. Marzo de 2015. Inédito.

Leguizamón, H. (2016) *Implicaciones de la reestructuración de la prueba saber 11 en la enseñanza de la filosofía*. Ponencia presentada en el XI Encuentro de Profesores de Filosofía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Octubre de 2016. Inédito.

Mantilla Pallares, Renzo. (2014). *Saber 11 en las instituciones oficiales de la calera: una hipótesis sobre de los factores asociados*. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: UNAL.

Martínez, A., Noguera, C. y Castro, O. (2003) *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Segunda edición corregida y actualizada. Universidad Pedagógica Nacional y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá: Ed. Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1980) *Decreto 2343*. 18 de Septiembre de 1980. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103244.html>

MEN-ICFES (2003) *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Autor: Mauricio Pérez Abril. Bogotá: ICFES.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008) *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Compendio general. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) *Ley 1324 de 2009*. 13 de Julio de 2009. Recuperada de http://mineduacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Documento N° 14*. Bogotá: MEN.

Ockham, G. (1962). *Tratado sobre los principios de la teología*. Traducción de Luis Farre. Buenos Aires: Ed. Aguilar.

Ortiz, G. (2012) *El peso de la tradición: evaluación educativa y cultura en Colombia. 1900-1968*. Tesis de Doctorado en Historia. Bogotá: UNAL.

Peña, M. (2008) *Las evaluaciones externas en Colombia. Evolución y balance*. MEN-ICFES. Presentación recuperada de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174508_archivo.pdf

Ravela, P. (2010) *La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas*. Montevideo: PREAL.

Restrepo, G. (s.f) *El sistema de evaluación de la calidad en Colombia*. Bogotá, Icfes. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8303.pdf>.

Restrepo, G. (2000) *Consideraciones sociológicas sobre el concepto de competencias*. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: UNAL.

Restrepo, G., Sarmiento, J. y Ramos, J. (2003) *Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales*. En: *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogoya, D. (Editor). Bogotá: UNAL.

Rocha, A., Hernández, C. y Rodríguez, J. (s.f) *Antecedentes para una reconceptualización de los Exámenes de Estado*. Bogotá: UPN-ICFES.

Rondón, G. (2015) *La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto*. Artículo publicado en *Ruta Maestra*. Edición 10. Enero de 2015. pp. 62-70. Bogotá: Ed. Santillana.

Sánchez, C. (2008) *Razonamiento, lógica y lenguaje*. Trabajo presentado en el VI Congreso de Antropología Jurídica. Bogotá: UNAL. Septiembre de 2008.

Segura, D. (2011) *La educación por proyectos y el fin de la didáctica*. Ponencia presentada en el *Primer encuentro internacional de educación y pedagogía: experiencias, reflexiones e investigaciones*. “El camino hacia la transformación”. Bogotá: Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM). Octubre de 2011.

Serrano, G. (1995). *La revolución copernicana de Kant: sentido de una analogía*, en Carlos B Gutiérrez (ed.). *El trabajo filosófico de hoy en el continente*, Memorias del XIII Congreso Interamericano de Filosofía. Bogotá.

Soto, G. (2008) *El enigma de Parménides: el fascinante pero terrible Parménides*. Publicado en: *Escritos*. Vol.16, Núm. 37. p. 558-577. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Torrado, M. (2000) *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. Artículo publicado en *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: UNAL.

Torres, G (Director) e integrantes del Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia. (2008) *El surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del ICFES en las voces de sus protagonistas*. Transcripción del panel *La evaluación educativa en Colombia: una mirada*

desde el surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del Icfes. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Colombia.

UNESCO (2011) *Filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Publicado originalmente en francés. Traducido al castellano por la UNESCO. Publicado en 2011 por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Sector de las Ciencias Sociales y Humanas y Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. México: UNESCO.

Vargas, F. (2015) *Repensar la lectura y la lectura crítica*. Artículo publicado en *Ruta Maestra*. Edición 10. Enero de 2015. pp. 59-61. Bogotá: Ed. Santillana.

Vargas, G. (2014) *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades. Departamento de Ciencias Sociales. Licenciatura en Filosofía. Bogotá, septiembre, 2014. En: <http://www.filosofiayensenanza.org/inicio/index.php/proximos-eventos/148-manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofia-en-colombia>

Vasco, C. (2002) *¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares?* Ponencia presentada en el *Seminario sobre estándares curriculares en matemáticas*. Bogotá.