

EDUCACIÓN Y CULTURA

 **fecode**
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES



- **Educación de calidad, evaluación y autonomía escolar**

- **La Cobertura de la Educación en Colombia: Comparación internacional**



19

John Ávila

Correo electrónico: joavilab@gmail.com
Política educativa neoliberal
Calidad de la educación
Evaluación

45

Maristela Cardona Abrego

Correo electrónico: maristela85@hotmail.com
Evaluación educativa
Medios en la educación
Resultado de las pruebas

54

Gerardo Cardozo Rincón

Correo electrónico: gcardozorincon@yahoo.com.ar
Contexto
Pragmática
Gramática tradicional

58

Alberto Díaz Montes

Correo electrónico: betojos@hotmail.com
Problemas irresolubles
Enseñanza-aprendizaje
Argumentación
Disciplina matemática

65

Martha de Dimey

Correo electrónico: martha.dedimey@unibague.edu.co
Argumentación
Lectura
Escritura
Secuencia didáctica

58

Rossmery Guevara Amaya

Correo electrónico: rous061285@hotmail.com,
Problemas irresolubles
Enseñanza-aprendizaje
Argumentación
Disciplina matemática

28

Alvaro Moreno

Correo electrónico: amoreno@idep.edu.co
Calidad de la educación
Capital escolar

11

Felipe de Jesús Pérez

Correo electrónico: felipe@cubarte.cult.cu
Concepto de calidad
Calidad total
W. Edwards Deming

34

Alexis V. Pinilla

Correo electrónico: apinilla@pedagogica.edu.co,
alepinilla2003@yahoo.com
Plan Decenal de Educación 2006-2016
Movilización social por la educación

58

Diego Andrés Prieto Díaz

Correo electrónico: diegos2k1@hotmail.com
Problemas irresolubles
Enseñanza-aprendizaje
Argumentación
Disciplina matemática

65

Gina Quintero Aldana

Correo electrónico: gina.quintero@unibague.edu.co
Argumentación
Lectura
Escritura
Secuencia didáctica

25

Carmenza Sánchez

Correo electrónico: csanchez@pedagogica.edu.co.
Evaluación
Autonomía escolar

38

Jaime Torres

Correo electrónico: jatorres@zedat.fu-berlin.de
Cobertura educativa
Analfabetismo
Integración

70

Leonardo Vidal Araya

Correo electrónico: levidal@unap.cl
Calidad de la Educación
Noción de calidad
Latinoamérica
Evaluación de la calidad

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

TEMA CENTRAL:

SEMINARIO EDUCACIÓN DE CALIDAD, EVALUACIÓN Y AUTONOMÍA ESCOLAR

- 8** La evaluación escolar: una trampa a la estabilidad del magisterio y a la calidad de educación

Senén Niño

- 11** El debate acerca de la calidad: ¿Un imperativo o una manipulación?

Felipe de J. Pérez Cruz

- 19** Evaluación y calidad de la educación: Un nexo artificial creado para dirigir la escuela

John Ávila

- 25** La evaluación y la autonomía curricular para una educación de calidad

Carmenza Sánchez Rodríguez

- 28** Calidad de la educación y capital escolar

Álvaro Moreno Durán

- 31** Educación de calidad, evaluación y autonomía escolar: conclusiones

CEID FECODE

POLÍTICA EDUCATIVA

- 34** El Plan Decenal de Educación 2006-2016: entre la ofensiva neoliberal y la movilización social por la educación

Alexis V. Pinilla Díaz

- 38** La Cobertura de la Educación en Colombia – Comparación Internacional

Jaime Torres González

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 45** La escuela sí es un asunto de medios. Lo que se revela² del sujeto del aprendizaje a través de los resultados de la evaluación externa

Maristela Cardona Abrego

- 54** El contexto entre la pragmática y la gramática tradicional

Gerardo Cardozo Rincón

AUTONOMÍA ESCOLAR

- 58** La búsqueda de solución a problemas irresolubles. “Un camino hacia la construcción de la disciplina matemática en el aula enfoque de argumentación”

Alberto Díaz Montes

Rossmery Guevara Amaya

Diego Andrés Prieto Díaz

- 65** Agatha Christie, Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle...
Un camino hacia la argumentación

Gina Quintero Aldana

Martha de Dimey

INTERNACIONAL

- 70** Aproximación deconstructiva a la noción de Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano

Leonardo Vidal Araya

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR

ARTE Y CULTURA

AGENDA PEDAGÓGICA

REVISTA
EDUCACIÓN FECODE
Y CULTURA

Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE
 Diciembre de 2008 No. 81 • Valor \$10.000

DIRECTOR

Senén Niño Avendaño

CONSEJO EDITORIAL

Luis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona, Jhon Jairo Ocampo, Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo

EDITORA

María Eugenia Romero

GERENTE

Lucila Silva Reyes

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín

Fotografía de portadas edición N° 81

Profesora: Doris Patricia López Nope
 Colegio Distrital Clemencia de Caycedo**CARICATURAS**

Kekar (César Almeida)

DISEÑO

Zetta Comunicadores S.A.

DIAGRAMACIÓNAndrea Salazar y Sandra González
www.diagramacion.com**DISEÑO DE PORTADA**

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONESCarrera 13 A N° 34 - 36
 Teléfonos: 338 1711- 245 8155
 Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
 Telefax: 232 7418
 Bogotá, D.C., Colombia**www.fecode.edu.co****correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co**

La revista **Educación y Cultura** representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores FECODE señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cuatro lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente y la autoría.

La imagen de intocable y el efecto *teflón* que rodeaba al Presidente Uribe comenzó a diluirse, son varios los factores que han dado inicio a este proceso; en el ámbito internacional la crisis económica originada en el modelo neoliberal que llevó a la bancarrota al sistema financiero estadounidense cuyo efecto dominó se tradujo en la caída de las bolsas en América, Europa y Asia; este derrumbe del modelo basado en la especulación y la desregulación fue cobrado electoralmente con inteligencia por el Partido Demócrata quien ganó las elecciones de la Presidencia Norteamericana. Barack Obama derrotó estruendosamente a John McCain, amigo copartidario neoliberal de Uribe Vélez; por ello, la derrota republicana representa un doble golpe, pues la política de seguridad democrática tan cuestionada por la violación de derechos humanos, y el Tratado de Libre Comercio rechazado por los sindicatos norteamericanos se encuentran en vilo.

En el ámbito nacional tampoco le va bien al Presidente Uribe, sobre la economía se ciernen densos nubarrones toda vez que el crecimiento se vino a pique, la inflación se desbordó, el ahorro nacional quedó sepultado bajo las pirámides creadas al amparo del régimen y de los gobernantes neoliberales; los salarios se envilecieron para exportar más barato, lo que se tradujo en enriquecimiento de los poderosos y ruina de los asalariados; cayó la capacidad de compra; los desastres naturales incrementan la ruina de los pobres; el sistema bancario esquilmó cuentas corrientes y de ahorros de los usuarios pero, además, especula cobrando altos intereses a los créditos.

La agenda legislativa gubernamental es un fiasco, el gobierno retiró la reforma política; fue hundida la reforma constitucional para la reelección presidencial del año 2014; el referendo reeleccionista permanece en vilo en razón del escándalo en torno al origen de los apoyos económicos y logísticos para impulsar la recolección de firmas.

La protesta e inconformismo social es evidente: el paro de los trabajadores de la justicia; el paro de los corteros de caña; las protestas de los maestros; caminata y la lucha del movimiento estudiantil universitario; la *Minga* indígena por la tierra, la vida y la dignidad y a última hora la inmensa protesta antiurbista de los seguidores de DMG que consideran la intervención del gobierno en el asunto de las pirámides, tardía y descaradamente en favor del sistema financiero y desmedro de los ahorros de 4 millones de colombianos.

El desgaste del gobierno y los partidos uribistas por los escándalos también es notorio, la *"parapolítica"* llevó a la cárcel a decenas de parlamentarios que apoyaron electoralmente a Uribe; los falsos positivos generan escalofrío entre la población colombiana en medio del retiro forzoso exigido a numerosos militares de distintos rangos; la *yidispolítica*, máxima expresión

EDUCACIÓN Y CULTURA

4 Carta del Director

6 Editorial

TEMA CENTRAL:

SEMINARIO EDUCACIÓN DE CALIDAD, EVALUACIÓN Y AUTONOMÍA ESCOLAR

8 La evaluación escolar: una trampa a la estabilidad del magisterio y a la calidad de educación

Senén Niño

11 El debate acerca de la calidad: ¿Un imperativo o una manipulación?

Felipe de J. Pérez Cruz

19 Evaluación y calidad de la educación: Un nexo artificial creado para dirigir la escuela

John Ávila

25 La evaluación y la autonomía curricular para una educación de calidad

Carmenza Sánchez Rodríguez

28 Calidad de la educación y capital escolar

Álvaro Moreno Durán

31 Educación de calidad, evaluación y autonomía escolar: conclusiones

CEID FECODE

POLÍTICA EDUCATIVA

34 El Plan Decenal de Educación 2006-2016: entre la ofensiva neoliberal y la movilización social por la educación

Alexis V. Pinilla Díaz

38 La Cobertura de la Educación en Colombia – Comparación Internacional

Jaime Torres González

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

45 La escuela sí es un asunto de medios. Lo que se revela² del sujeto del aprendizaje a través de los resultados de la evaluación externa

Maristela Cardona Abrego

54 El contexto entre la pragmática y la gramática tradicional

Gerardo Cardozo Rincón

AUTONOMÍA ESCOLAR

58 La búsqueda de solución a problemas irresolubles. “Un camino hacia la construcción de la disciplina matemática en el aula enfoque de argumentación”

Alberto Díaz Montes

Rossmery Guevara Amaya

Diego Andrés Prieto Díaz

65 Agatha Christie, Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle...

Un camino hacia la argumentación

Gina Quintero Aldana

Martha de Dimey

INTERNACIONAL

70 Aproximación deconstructiva a la noción de Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano

Leonardo Vidal Araya

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR

ARTE Y CULTURA

AGENDA PEDAGÓGICA

Defendamos la autonomía escolar y sus dinámicas colectivas y participativas

La autonomía escolar requiere ser matizada y categorizada. La autonomía escolar representa un ejercicio académico e intelectual asociado profundamente al direccionamiento que la comunidad educativa le da a su Proyecto Educativo Institucional, con la elaboración del currículo y con la participación democrática en el gobierno escolar. La autonomía escolar no es individual, ni es aislamiento, es poner en juego las dinámicas colectivas para regularse y constituir en conjunto los rumbos académicos y de vida a que aspiran las comunidades educativas y sus instituciones

En la década de los años 1980 y comienzos de los 1990, el magisterio colombiano, inspirado en el Movimiento Pedagógico, en las luchas históricas contra las políticas oficiales del momento y apoyado por grandes movilizaciones, logró la expedición de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y de la Ley 60 de 1993, que generaron, en materia de educación, condiciones integrales para su administración, desarrollo pedagógico y financiación.

6 La Ley General de Educación introdujo una profunda reforma educativa que otorgó la autonomía escolar e introdujo los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y el Gobierno Escolar, instancias que permitieron la discusión pedagógica y le dieron dinámica y movilidad a las Instituciones educativas del país. En este contexto fue posible crear y dinamizar unas condiciones para el ejercicio de la autonomía escolar en aspectos como la definición de fines y objetivos para el proceso educativo, el establecimiento de mecanismos de participación de la comunidad educativa, la oportunidad de elaborar colectivamente el manual de convivencia; principalmente, se otorgó la facultad para que las instituciones educativas formularan desde su realidad los currículos y planes de estudio con sus contenidos, metodologías y procesos evaluativos.

Con estas disposiciones se introdujo un vuelco a la evaluación y promoción de la educación básica y media. En este sentido se le asignó a la evaluación el carácter de proceso y estableció que los informes sean cualitativos para mejor comprensión de los estudiantes y padres de familia. Además, se crearon las comisiones de evaluación y promoción.

La autonomía escolar y las opciones que se abrieron, representaron una valoración distinta del papel del maestro, más cercana a lo que el Movimiento Pedagógico plantea, pues los marcos normativos creados para el ejercicio de la autonomía escolar, constituían un espacio de reconocimiento al educador como sujeto de saber pedagógico.

Como es bien sabido, antes de cristalizar el desarrollo y generalización de la autonomía escolar, la contrarreforma educativa puso en marcha políticas estatales que impiden su consolidación. Hacia finales de los años noventa y como resultado de las imposiciones del Fondo Monetario Internacional y los organismos multilaterales de crédito, en atención a las políticas neoliberales impulsadas desde los Estados Unidos, se produjo el Acto Legislativo 01 de 2001 que se desarrolló a través de la Ley 715 de 2001, el cual, a su vez se reglamentó con Decretos como: el 230 de 2002, 3020 de 2002, 1850 de 2002 y 1278 de 2002, entre otros, los cuales han causado daños enormes a la educación pública.

En el año 2002 el gobierno nacional expidió de manera unilateral el Decreto 230 que cambió las condiciones de la evaluación y promoción de los estudiantes y atenta en razón de su vigencia, y de manera explícita contra la autonomía curricular. Este decreto introduce la noción de los estándares curriculares básicos y de las competencias. De otra parte, al establecer un umbral para la reprobación, flexibiliza la promoción hasta el punto de convertirla en automática, provocando con esto la desmotivación por el estudio, el facilismo y el desinterés de los estudiantes y por ende un notable descenso en la calidad de la educación. Por lo anterior, los Planes de Estudio en aspectos como la metodología y contenidos se elaboran a partir de los referentes estandarizados y homogéneos emitidos por las diferentes instancias del Ministerio de Educación y a través de los modelos de competencias y de las pruebas o evaluaciones masivas (exámenes de estado y pruebas SABER), en los que predominan los criterios de racionalización en todos los niveles. Pervive allí la racionalización de un enorme recorte presupuestal para la educación resultado de la imposición del ajuste fiscal que adscribe el criterio de asignación de recursos por población atendida, llevando a la educación por el camino de la oferta y la demanda, convirtiéndola en una mercancía y dejando a las instituciones en la pobreza absoluta, situación que afecta de igual manera los recortes de las plantas docentes y administrativas

de los colegios. Acciones que en conjunto terminan por despojar al maestro y a la institución educativa de las condiciones para el ejercicio de la autonomía escolar.

En este contexto de preocupación por el futuro de la educación pública del país se llevó a cabo en Bogotá el seminario nacional "*Educación de Calidad, evaluación y autonomía escolar*", durante los días 17 y 18 de octubre de 2008 con una amplia participación de los CEID regionales y otros entes que han analizado estos aspectos.

La conclusión más importante de dicho Seminario se relaciona con la defensa y el fortalecimiento de la "*Autonomía Escolar*". La gran mayoría de planteamientos, aportes y debates de este escenario alternativo liderado por FECODE y el CEID, coincidió en rechazar el Decreto 230 de 2002, la promoción automática, sus negativas consecuencias en educación, la política evaluativa en versión neoliberal, la perspectiva monolítica de calidad que tiene el Ministerio de Educación y todos esos factores de la política educativa que en conjunto suman en el deterioro de las condiciones del sistema educativo. Pero ese rechazo generalizado estuvo acompañado de acciones afirmativas encaminadas a reivindicar la autonomía escolar como un horizonte posible de trabajo político-pedagógico capaz de disputar al régimen de las políticas educativas neoliberales, sus pretensiones hegemónicas de control y estandarización de los contenidos de la educación, de instrumentalización y masificación de la evaluación y de desprofesionalización docente.

La dinámica del debate y la participación acordó puntualizar que la reivindicación de la autonomía escolar representa una necesidad en la búsqueda de planteamientos y acciones encauzadas a la concreción de un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo en el terreno de la polémica y la confrontación con el modelo educativo neoliberal y sus desastrosas consecuencias en el sistema educativo colombiano. Sin bien, la autonomía escolar ya está definida normativamente en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994; el reto actual para el Movimiento Pedagógico consiste en ampliar el significado de lo plasmado en la norma y avanzar en la praxis, lo que indica que más allá de su existencia normativa, lo que hace que la autonomía escolar verdaderamente exista en la práctica es su ejercicio efectivo, es decir, que no es suficiente que la autonomía escolar se decreta, es preciso que se ejerza como praxis ética, política y pedagógica.

Si bien, normativamente es necesario un marco jurídico que establezca unas condiciones de posibilidad para su ejercicio, el desarrollo de la autonomía escolar implica desencadenar cursos de saber y acción que desplieguen visiones y procesos que la consoliden. De modo que la autonomía escolar exige por un lado que se definan sus sentidos, significados y contenidos, vale decir su conceptualización; y por otro, situar

La autonomía escolar se ejerce en la medida en que los integrantes de la comunidad educativa actúan en dinámicas colectivas y participativas y, de la mano del conocimiento definen el sentido de su quehacer escolar. De ahí, su importancia estratégica para el Movimiento Pedagógico y la lucha por la defensa de la educación pública

esa conceptualización en el terreno de la acción, de la praxis, donde la acción no es puro movimiento; son el conocimiento y teoría las bases fundamentales para definir el curso de la acción.

Pero hacer esas definiciones implica deslindar el concepto autonomía escolar, de usos indiscriminados, ilusorios y aparentes del término autonomía institucional, utilizado frecuentemente en el ámbito del discurso educativo neoliberal, con el propósito de legitimar políticas que buscan descentralizar económicamente a las instituciones educativas hacia su autofinanciamiento, esto es el camino para la privatización. Lanzar las instituciones a conseguir recursos para su autofinanciamiento es impedirles el ejercicio de la autonomía escolar. Autonomía escolar en el ámbito de la educación pública, exige que la financiación sea estatal, que las instituciones educativas no tengan que preocuparse por conseguir recursos económicos, sino que se preocupen por la tarea académica, cultural y social de lo que significa educar.

La autonomía escolar requiere ser matizada y categorizada. La autonomía escolar representa un ejercicio académico e intelectual asociado profundamente al direccionamiento que la comunidad educativa le da a su Proyecto Educativo Institucional, con la elaboración del currículo y con la participación democrática en el gobierno escolar. La autonomía escolar no es individual, ni es aislamiento, es poner en juego las dinámicas colectivas para regularse y constituir en conjunto los rumbos académicos y de vida a que aspiran las comunidades educativas y sus instituciones. La autonomía escolar se ejerce en la medida en que los integrantes de la comunidad educativa actúan en dinámicas colectivas y participativas y, de la mano del conocimiento definen el sentido de su quehacer escolar. De ahí, su importancia estratégica para el Movimiento Pedagógico y la lucha por la defensa de la educación pública.

La evaluación escolar: una trampa a la estabilidad del magisterio y a la calidad de educación¹



Senén Niño²

Vivimos momentos cruciales para el mundo, el salvaje capitalismo neoliberal se desploma, la incertidumbre, nerviosismo y conmoción derivada del derrumbe de las bolsas es el común denominador registrado en los medios de comunicación que se lamentan por el estallido de la burbuja hipotecaria; la noticia infinitamente repetida se relaciona con la quiebra de los bancos; casi nadie hace alusión a la inmensa tragedia que treinta años de aventura neoliberal le dejó al mundo: países empobrecidos y endeudados, terribles hambrunas, desnutrición, analfabetismo, violencia, exclusión, desempleo, desesperanza, miseria y muerte es el legado que la infame globalización neoliberal le dejó a millones de niños, hombres y mujeres que claman justicia social

Agradecemos la presencia de todos ustedes, Ponentes, Panelistas, Conferencistas y participantes en general; para FECODE es grato ser convocante de este importante evento

en el cual durante dos días someteremos al análisis crítico la política que sobre evaluación el gobierno le ha impuesto a la escuela pública; también representa un reto para la Federa-

¹ Palabras pronunciadas en la instalación del Seminario Nacional Educación de calidad, evaluación y autonomía escolar, CEID FECODE, Bogotá, D. C. octubre 17 de 2008

² Presidente de la Federación Colombiana de Educadores FECODE. Correo electrónico: presidencia@fecode.edu.co

Millones de habitantes del orbe nos hemos levantado para reclamar el derecho al trabajo decente, que dignifique la vida de los seres humanos; poseemos el derecho a gobiernos democráticos que asignen importancia a la vida, al desarrollo material y cultural de nuestros pueblos por encima de los intereses mezquinos y voraces del capital

ción contribuir a articular los esfuerzos que diferentes actores del mundo educativo vienen ejecutando en la construcción de propuestas alternativas.

Este Seminario lo desarrollamos en momentos cruciales para el mundo, el salvaje capitalismo neoliberal se desploma, la incertidumbre, nerviosismo y conmoción derivada del derrumbe de las bolsas es el común denominador registrado en los medios de comunicación que se lamentan por el estallido de la burbuja hipotecaria; la noticia infinitamente repetida se relaciona con la quiebra de los bancos; casi nadie hace alusión a la inmensa tragedia que treinta años de aventura neoliberal le dejó al mundo: países empobrecidos y endeudados, terribles hambrunas, desnutrición, analfabetismo, violencia, exclusión, desempleo, desesperanza, miseria y muerte es el legado que la infame globalización neoliberal le dejó a millones de niños, hombres y mujeres que claman justicia social.

Pero también aparece con fuerza la esperanza de alcanzar otro mundo y otra sociedad posible, millones de habitantes del orbe nos hemos levantado para reclamar el derecho al trabajo decente, que dignifique la vida de los seres humanos, poseemos el derecho gobiernos democráticos asignen importancia a la vida, al desarrollo material y cultural de nuestros pueblos por encima de los intereses mezquinos y voraces del capital.

Nos hemos reunido en este Seminario Nacional concebido como un espacio democrático alternativo en donde todos los aportes serán bienvenidos, habrá libertad de opinión; buscaremos entre todos combatir la promoción automática uno de tantos factores de mucho daño le ha hecho a la calidad de la educación pública, circunstancia que llevó

a FECODE; a luchar contra el Decreto 230 de 2002 en búsqueda de su derogatoria puesto que dicha norma ha sido utilizada para regular la evaluación cotidiana que se efectúa en el aula y durante el año lectivo en condiciones de laxitud y total permisividad pues ha de promoverse obligatoriamente noventa y cinco por ciento (95%) de los alumnos, no importa si ellos alcanzan o no niveles de conocimiento y adiestramiento exigidos en los estándares y competencias fundamento del currículo escolar.

La falta de rigurosidad y exigencia en la evaluación desaparece cuando se trata de las pruebas SABER, ICFES, ECAES; sus resultados sí son determinantes para la vida académica del estudiante y para la estabilidad laboral de los educadores y rectores pues un bajo puntaje trae consigo consecuencias negativas en las dos evaluaciones de desempeño que anualmente se les practica a los docentes y que puede llevar a la insubsistencia o retiro del cargo. (¿Es o no una trampa a la calidad de la educación y la estabilidad laboral de los maestros?)

Sin embargo el gobierno afirma cínica, demagógica y perversamente que la educación tiene como propósito asegurar el mejoramiento de la calidad.

Cínica: porque el gobierno sabe que medidas como la desprofesionalización docente (Decreto 1278 de 2002), el hacinamiento (más alumnos por maestro), recorte de transferencias; desaparición de maestros consejeros, maestros de ética, arte, humanidades; incremento de la jornada laboral; imposición de bajos salarios y pérdida de derechos prestaciones a los trabajadores de la educación, entre tantas otras medidas arbitrarias se constituyen en un golpe demoledor a la calidad educativa.

Cínica: Porque evalúa a los estudiantes, maestros e instituciones víctimas del neoliberalismo. Demagógica: Porque no importa la cantidad de veces que se mida o las innovaciones métricas de comparación que se desarrollen, si no se corrigen las políticas que atentan contra la educación pública no se pueden esperar de ella los mejores resultados de evaluación.

¿De qué sirve medir la temperatura a un enfermo miles de veces si quien lo hace también lo envenena? Es perversa: porque el gobierno como nadie conoce los efectos perniciosos y letales que su política neoliberal le ha traído a la educación; sin embargo se sorprende y se rasga vestiduras cuando se compara internacionalmente en pruebas como PISA o comprueba que las competencias no son del manejo de los estudiantes. Declara culpable a la educación por tener el carácter público y a renglón seguido propone generalizar la educación por concesión como mecanismo garante de la calidad de la educación tal y conforme

La evaluación escolar: una trampa a la estabilidad del magisterio y a la calidad de educación¹



Senén Niño²

Vivimos momentos cruciales para el mundo, el salvaje capitalismo neoliberal se desploma, la incertidumbre, nerviosismo y conmoción derivada del derrumbe de las bolsas es el común denominador registrado en los medios de comunicación que se lamentan por el estallido de la burbuja hipotecaria; la noticia infinitamente repetida se relaciona con la quiebra de los bancos; casi nadie hace alusión a la inmensa tragedia que treinta años de aventura neoliberal le dejó al mundo: países empobrecidos y endeudados, terribles hambrunas, desnutrición, analfabetismo, violencia, exclusión, desempleo, desesperanza, miseria y muerte es el legado que la infame globalización neoliberal le dejó a millones de niños, hombres y mujeres que claman justicia social

Agradecemos la presencia de todos ustedes, Ponentes, Panelistas, Conferencistas y participantes en general; para FECODE es grato ser convocante de este importante evento

en el cual durante dos días someteremos al análisis crítico la política que sobre evaluación el gobierno le ha impuesto a la escuela pública; también representa un reto para la Federa-

¹ Palabras pronunciadas en la instalación del Seminario Nacional Educación de calidad, evaluación y autonomía escolar, CEID FECODE, Bogotá, D. C. octubre 17 de 2008

² Presidente de la Federación Colombiana de Educadores FECODE. Correo electrónico: presidencia@fecode.edu.co

El debate acerca de la calidad: ¿Un imperativo o una manipulación?¹

Felipe de J. Pérez Cruz²

Se le ha dado a la categoría calidad, la función de eje de las principales mediaciones educacionales, entre las definiciones de políticas educativas y el proceso mismo de la educación. Entonces un medio, se convertido en fin. En la medida en que el concepto calidad ha ganado en centralidad, se ha desdibujado –hasta desaparecer en no pocos escenarios- el concepto de equidad

He asistido al avance de la filosofía y la praxis de la calidad en la educación latinoamericana, lo he constatado en no pocos escenarios nacionales, y por supuesto la he visto en país, Cuba. Y no es la primera vez que expreso mi posición. Que en síntesis defiende los puntos siguientes:

Aplaudo todos los esfuerzos que se realizan para incrementar la calidad de la educación latinoamericana. Sin dudas hay una multidimensional problemática de calidad que debe ser resuelta. Organizaciones como la UNESCO, la Organización Iberoamericana de Educación (OEI), el Convenio Andrés Bello, entre otras, realizan en esta dirección notables esfuerzos. Así el Objetivo No. 6 del Marco de Acción de Dakar destaca la necesidad de mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos. Sé que en lo específico, que en Colombia se han desarrollado diversas iniciativas para garantizar el derecho a una educación de calidad, las cuales desde múltiples enfoques, promueven que todas las niñas, niños y jóvenes tengan iguales oportunidades de aprender en forma activa, participativa, colaborativa, con alegría y buen trato; en ambientes saludables y facilitadores del desarrollo integral. Felicito estos esfuerzos, y sobre todo expreso mi respeto por los directivos, profesores y activistas que se empeñan en tan noble misión.

Parto de la crítica a la importación mimética de los modelos europeos o estadounidenses. Pero tal posición no implica necesariamente el desconocimiento inculco y dogmatizado de los avances que se han desplegado en las sociedades del capitalismo desarrollado. Hay que apoderarse del *Know-how*, del

conocimiento de punta, y romper la dependencia tecnológica. Así mismo, afirmo que la globalización en curso, más allá de los designios imperiales por manipularla y mediatizarla, es también una oportunidad de conocimiento de las tecnologías y aportes realizados a nivel mundial. Es una oportunidad para que los pueblos –y los maestros y maestras como parte indisoluble de estos- se conozcan mejor e intercambien sus riquezas culturales, incluida la riqueza científico técnica y educacional.

Sin embargo, no tengo objeción a los aportes que puede realizar un sistema de calidad eficiente y políticamente bien implementado. Finalmente me pregunto: ¿son los sistemas montados en la calidad lo que marca el desarrollo de punta hoy en día? En el mundo que vivimos no pueden existir ingenuidades. Vivimos insertos en una lucha de intereses. Aún en el falso presupuesto de la asepsia tecnológica del sistema de categorías de la calidad, la definición de calidad de la educación, siempre será un proceso que conlleva un posicionamiento político, social y cultural. No hay enfoque apolítico, pues la pretendida posición no política, es de hecho una toma de partido.

La mayoría de los maestros y maestras, hemos llegado a la puesta en función del paradigma de la calidad educativa, sin conocer a fondo la historia de la categoría y las bases de la cultura de calidad que nos llega desde la producción y el mercado. Propongo, entonces dedicar este tema la atención.

Las diferentes corrientes y modelos educativos, han tenido criterios de calidad anteriores al actual auge del concepto de

11

¹ Conferencia inaugural del Seminario Nacional "Educación de calidad, evaluación y autonomía escolar", organizado por CEID-FECODE. Tuve la oportunidad de conversar a lo largo de dos horas con los participantes y doy gracias a la gentileza de Educación y Cultura. Me complace poner a disposición de los compañeros participantes y los maestros y maestras colombianos, la primera parte de aquella presentación.

² Profesor Titular Investigador Titular Escuela Pedagógica Latinoamericana (EPLA), Lima. Licenciado en Educación en la especialidad de Historia y Ciencias Sociales, Postgraduado de Filosofía y Teoría Política, Doctor. en Ciencias Pedagógicas (Ph.D). Ha sido profesor del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", investigador en el Centro de Estudios sobre Asia, África y América Latina y el Centro de Estudios sobre América (CEA). En la actualidad trabaja como pedagogo, historiador y politólogo, adscrito a la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) y preside la Unión Nacional de Historiadores de Cuba (UNHIC) en la ciudad de La Habana. Profesor del Doctorado en Ciencia Filosóficas del Instituto de Filosofía, y de la Maestría en Educación General del MINED. Integra el claustro internacional de la Escuela Pedagógica Latinoamericana, en Lima y es profesor del Doctorado en Pedagogía Crítica de la Facultad de Educación de la Universidad de St. Thomas, en Minneapolis, Estados Unidos. Correo electrónico: felipe@cubarte.cult.cu Correo electrónico: felipe@cubarte.cult.cu

• TEMA CENTRAL •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -

calidad. Han enfatizado en determinados conceptos y atributos de la calidad de la educación, pero tales legados históricos hoy se ven supeditados, cuando no ignorados, por el actual paradigma tecnológico-mercantil. En cualquier caso es bueno distinguir los resultados educativos de los procesos que permiten obtenerlos. La educación jamás podrá ser una operación de *marketing*. En educación a diferencia del proceso productivo, es tan importante el proceso en sí mismo, como el resultado final; y contenido y forma no se supeditan a un mercado de oferta y demandas, sino a necesidades que deben estar muy bien definidas en un proyecto país. A esta extrañeza de partida, para utilizar la cultura de la calidad empresarial en el mundo escolar, hay que añadir además que de la aplicación en curso, han sido separados un grupo importantes de elementos, que en el mundo de la empresa si son considerados.

Olvidémonos por un instante de los tratados sobre calidad educativa, y entremos en la lógica empresarial de la calidad. Sin dudas encontraremos algunos puntos interesantes, que nos servirán para pensar la filosofía e institucionalización de la calidad educativa, que nos proponen en la actualidad.

La calidad como concepto

La calidad es un término que hoy día encontramos en multitud de contextos, y con el que se busca despertar en quien lo escucha una sensación positiva, transmitiendo la idea de que algo es mejor, es decir, la idea de excelencia. El concepto técnico de calidad representa una forma de hacer las cosas en las que, fundamentalmente, predominan la preocupación por satisfacer al cliente y por mejorar, día a día, procesos y resultados, con vistas a alcanzar un "*producto de calidad*". Me preocupa la asunción mimética de este paradigma productivo-mercantil en la educación, y la sustentación irresponsable -cuando no demagógica- de modelos mecanicistas-administrativos, que intenten medir un proceso tan multilateral, complejo y dinámico como es el pedagógico.

El concepto técnico de calidad representa más bien una forma de hacer las cosas en las que, fundamentalmente, predominan la preocupación por satisfacer al cliente y por mejorar, día a día, procesos y resultados. Existen diversas razones objetivas que justifican este interés por la calidad y que hacen pensar que las empresas competitivas son aquellas que comparten, fundamentalmente, estos tres objetivos:

1. Buscar de forma activa la satisfacción del cliente, priorizando en sus objetivos la satisfacción de sus necesidades y expectativas (haciéndose eco de nuevas especificaciones para satisfacerlos)
2. Orientar la cultura de la organización dirigiendo los esfuerzos hacia la mejora continua e introduciendo métodos de trabajo que lo faciliten
3. Motivar a sus empleados para que sean capaces de producir productos o servicios de alta calidad.

La situación creada y los nuevos dinamizadores sociales, sobrepasan el universo histórico del paradigma de la calidad. Si asumimos la educación como una producción colectiva de conocimientos en oposición a un saber absoluto, y pensamos a la institución escolar como un espacio de producción cultural, un lugar de construcción y transmisión de saberes en términos de intercambio y mutuo enriquecimiento, el paradigma de la calidad se nos estrecha

Evolución histórica

En el sector industrial el interés por la calidad se inició sobre todo como una estrategia defensiva de muchas empresas para resolver sus problemas de compatibilidad de productos, sus dificultades de producción internas y sobre todo con la idea de que podía servir para reducir costes. Es por esta razón por la que en la actualidad hay quienes todavía identifican la calidad con la reducción de costos. Superada la fase defensiva en el sector industrial, el interés por la calidad de muchas empresas obedeció a su necesidad de encontrar una estrategia para continuar en el mercado. El objetivo que se perseguía entonces era asegurarse unos niveles determinados de productividad y competitividad que posibilitaran la supervivencia de la empresa. Desde esta perspectiva la calidad no solo afecta a los aspectos estrictamente técnicos de los productos o de los servicios, también se nota su efecto en las relaciones de la empresa con sus clientes y en lo que éstos esperan de las empresas.

Para muchas empresas en la actualidad, la preocupación por la calidad se traduce en una estrategia con la que competir en su mercado. La calidad se ha convertido en una necesidad estratégica y en un arma para sobrevivir en mercados altamente competitivos. La empresa que desea ser líder debe saber qué espera y necesita su clientela potencial, que tiene que producir y como, debe cuidar las relaciones con sus clientes y, para lograrlo, es común que hoy día las empresas vinculen su estrategia de marketing a su sistema de calidad.

Ahora bien, es evidente que aunque todos recurrimos al mismo término de calidad, no todos entendemos lo mismo. El concepto de calidad ha sido definido de diversas formas por los especialistas y estudiosos de la administración o gerencia de empresas. Cada cual tiene una manera muy personal de expresarlo. Lo importante para estos especialistas es saber

diferenciar lo que es calidad de lo que no lo es. Los criterios más consensuados pasan por los siguientes autores:

○ W. Edwards Deming indica que: *"El control de Calidad no significa alcanzar la perfección. Significa conseguir una eficiente producción con la calidad que espera obtener en el mercado"*³.

○ Joseph Juran define la calidad como: *"Adecuación al uso"*⁴.

○ Philip Crosby lo define como: *"Conformidad con los requisitos"*⁵. La calidad de un bien o servicio no es otra cosa que la conformidad del mismo con los requerimientos de los clientes.

○ Armand V. Feigenbaum define la calidad como:

*La composición total de las características de los productos y servicios de marketing, ingeniería, fabricación y mantenimiento, a través de los cuales los productos y los servicios es unos cumplirán las expectativas de los clientes*⁶.

○ E. Jr. Adam, J.C. Hershauer y W.A. Ruch, sostienen que la calidad es

...el grado en el cual un producto o servicio se ajusta a un conjunto de estándares predeterminados, relacionados con las características que determinan su valor en el mercado y su rendimiento en función de cual ha sido diseñado?

○ Para la Organización Mundial del Comercio en su Norma ISO 9000-2000⁸, significa: *Grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos.*

Para el experto, productor o proveedor de un servicio, calidad significa fundamentalmente qué y cómo es ese producto (es decir, la efectividad). En otros términos, lo que el cliente realmente "se lleva". Para el cliente, en cambio, lo importante es para qué le sirve y si respondió a sus necesidades y expectativas, lo que podemos definir como su satisfacción o utilidad. Para el empresario (y en su caso las Administraciones Públicas cuando actúan como tales) lo importante es la relación costo-beneficio o, en otros términos, la eficiencia que se alcanza.

Conceptualmente, hablamos en términos de:

1. Calidad Científico-Técnica: La que el cliente realmente está recibiendo y que debe ser juzgada en relación con los avances técnicos disponibles en ese momento y el juicio profesional.

2. Calidad Funcional: La forma en que se manifiesta la calidad en el producto o servicio, tal y como es juzgada o percibida por el cliente.

3. Calidad Corporativa: La imagen que transmite una empresa, juzgada por los clientes potenciales y que condiciona poderosamente las otras visiones de la calidad).

Los aportes de William Edwards Deming

W. Edwards Deming es uno de los principales promotores del logro de una alta calidad de los productos y servicios. El señala que a través de un proceso de mejoramiento continuo de la calidad es posible que una organización pueda tener éxito y sobrevivir en el mercado. La satisfacción de las necesidades del cliente es la meta. Es necesario hacer los mayores esfuerzos para lograrlo. Los postulados de Edwards Deming han servido de base para la Gerencia de la Calidad Total, una filosofía y una práctica de la gerencia moderna que ha dado muy buenos resultados.

W. E. Deming, señala que la diferencia entre lo que el cliente aspira y lo que la organización es capaz de producir representa la calidad que se puede suministrar. En la medida en que esa diferencia se reduzca, la calidad será mayor. De tal manera que una organización, para alcanzar un adecuado nivel de calidad de sus productos o de los servicios que presta, debe conocer con la mayor precisión posible qué es lo que el cliente quiere, cuáles son su expectativas, y hasta qué punto lo ofrecido ha cumplido con esas expectativas con el fin de mejorar cada vez más, en un proceso continuo, de nunca acabar. Este autor identifica catorce puntos o postulados que sirven de guía para lograr un alto nivel de calidad de los productos o servicios prestados por una organización, también identifica siete "enfermedades mortales" de la gerencia, así como los principales obstáculos para lograr un alto nivel de calidad.

Los Catorce Puntos son:

1. Ser constante en el propósito de mejorar los productos y los servicios. Esto significa que la meta de mejoramiento no puede ser una inspiración esporádica o temporal. Debe ser una convicción personal y de la organización.

2. Adoptar la nueva filosofía. El cambio total parte del cambio individual, personal. Es necesario adoptar una nueva forma de pensar y actuar, que facilite el logro de los objetivos que se quieren lograr.

3. No depender más de la inspección masiva. La calidad no se logra a través de inspecciones, sino mediante el mejoramiento del proceso. Las inspecciones lo que hacen es descubrir tardíamente la fallas.

3 Edwards W. Deming *Some Theory of Sampling*. Dover Publications Nueva York, N.Y., 1966

4 Joseph Juran *Joseph Juran y el liderazgo para la calidad: Manual para ejecutivos*, Díaz de Santos, Madrid, 1990

5 Philip Crosby *Hablemos de Calidad*, Mc Graw Hill, Nueva York, N.Y. 1989

6 A. V. Feigenbaum *Quality Control: Principles, Practice, and Administration*, McGraw-Hill, Nueva York, N.Y., 1951

7 E.E. Jr Adam, J.C.Hershauer, Ruch, W.A. *Productivity and quality: Measurement as a basis for improvement*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall. 1981

8 OMC ISO 9000 2000

• **TEMA CENTRAL** •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -



Prof. José de Jesús Pérez



14

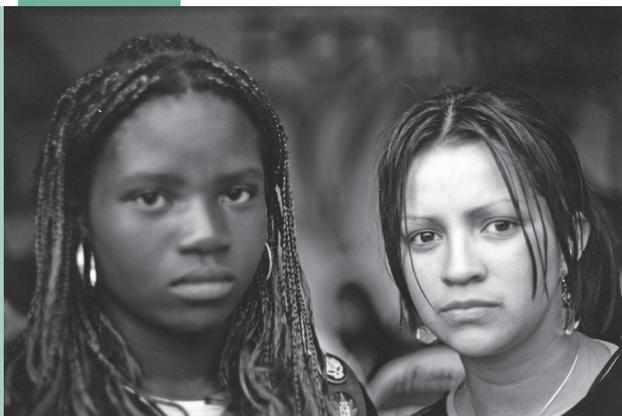
4. Acabar con la práctica de adjudicar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio. Es necesario conseguir un proveedor que ofrezca productos y servicios de calidad confiables y a tiempo, en el largo plazo. Los precios bajos no son un buen indicador de buena calidad.
5. Mejorar continuamente y por siempre el sistema de producción y de servicio. El mejoramiento sólo se consigue a través de un proceso continuo de cambio. No se logra tomando decisiones esporádicas y desarticuladas. La gerencia está obligada a buscar continuamente un mejor nivel de calidad de los productos o servicios.
6. Instituir la capacitación en el trabajo. Mientras más capacitado esté el personal es mayor la posibilidad de hacer un mejor trabajo. Esto permitirá alcanzar una mejor calidad en los productos y servicios ofrecidos, lo cual redundará en mayor satisfacción del usuario.
7. Instituir el liderazgo. El supervisor debe ser un orientador y no un vigilante. Debe ser un líder de su grupo y debe ayudarlo a hacer mejor su labor.
8. Desterrar el temor. Para mejorar la calidad es necesario que el trabajador se sienta seguro de lo que hace. Cuando esto se logra, debe dársele la confianza necesaria para que realice bien su labor, para que aplique acertadamente sus conocimientos, su inteligencia y su creatividad.
9. Derribar las barreras que existan entre áreas de staff. La organización debe funcionar como un todo coherente. Para ello es necesario que todos conozcan con precisión cuál es su función y qué se espera de cada cual. Debe hacerse el mayor esfuerzo para reducir las diferencias y lograr un efectivo trabajo en equipo.
10. Eliminar los slogans, las exhortaciones y las metas para la fuerza laboral. Debe dejarse al trabajador establecer sus propios slogans. Las metas, a veces, se transforman en un fin en sí mismo y, una vez alcanzadas, restringen al trabajador a continuar su esfuerzo para hacer las cosas mejor.
11. Eliminar las cuotas numéricas. Las cuotas se transforman en la meta a lograr y se busca alcanzar a costa de lo

que sea, en detrimento de la calidad de los productos elaborados o del servicio prestado. Hay que lograrla, no importa cómo.

12. Derribar las barreras que impiden el sentimiento de orgullo que produce un trabajo bien hecho. Una supervisión inadecuada, equipos defectuosos, herramientas inadecuadas o materias primas de baja calidad constituyen barreras que impiden al trabajador realizar su trabajo eficientemente). Es necesario eliminarlas o reducir sus efectos al mínimo.
13. Establecer un vigoroso programa de educación y de entrenamiento. La gerencia debe estar en conocimiento de las necesidades de adiestramiento del personal y proveerlo con la regularidad necesaria. El dominio de técnicas, métodos y procedimientos novedosos será de gran utilidad en el proceso de mejoramiento calidad, y,
14. Tomar medidas para lograr la transformación. La alta gerencia de la organización debe estar consciente de la necesidad de mejorar la calidad y debe hacer los mayores esfuerzos para lograrlo. Para ello es necesario tener un conocimiento actualizado de la situación interna y externa, de los cambios tecnológicos, de la competencia, etc. y tomar las decisiones pertinentes para mejorar.

Las Enfermedades Mortales de la gerencia que identifica W. Edwards Deming son elementos característicos de la acción gerencial que deben ser erradicados si se quiere lograr un verdadero mejoramiento con de la calidad. Ellas son:

1. Falta de constancia en el propósito. Para mejorar la calidad es necesario estar convencidos de que se puede lograr y que mediante un esfuerzo consistente y continuo se puede alcanzar esta meta. Es necesario pensar que otros competidores pudieran estar haciéndolo, tomando así una ventaja que pudiera ser decisiva a largo plazo.
2. Énfasis en utilidades a corto plazo. La función primaria de una organización es proveer ganancias, tanto materiales como no materiales. Esa es la razón de ser de toda



Los maestros, a diferencia de los productores de bienes y servicios no trabajamos "para la calidad" sino para el cumplimiento de objetivos educativos

organización; sin embargo, muchas veces la obtención de utilidades inmediatas desvía la atención sobre las metas a largo plazo, sobre la permanencia de la organización. Es necesario pensar con mayor detenimiento en el futuro, sin olvidar el presente, naturalmente.

3. Evaluación del desempeño, clasificación según el mérito o análisis anual del desempeño. Estas prácticas fomentan, en la mayoría de los casos, fomentan rivalidades internas, en detrimento del espíritu de grupo de la organización. El rechazo al fracaso hace que las personas se ocupen más de sus metas individuales, en detrimento de las metas colectivas. Es necesario evaluar el desempeño del trabajador, pero para ayudarlo a superar sus deficiencias y no para fomentar la competencia negativa.
4. La movilidad de la gerencia. Los cambios constantes de los gerentes impiden la conformación de un equipo directivo estable con metas a largo plazo, lo cual debe evitarse por sus efectos nocivos. No será posible cumplir los planes de desarrollo, crecimiento y mejora a mediano y largo plazo si no se tiene un equipo gerencial y de apoyo, y
5. Costos excesivos de garantía fomentados por abogados que trabajan sobre una base de honorarios en caso de imprevistos. Los cargos derivados de esta fuente de costos puede ser una barrera para el desarrollo de un programa de mejoramiento continuo de la calidad de los productos o servicios que una organización presta.

Algunos de los obstáculos que enfrentan con frecuencia los gerentes y las organizaciones para alcanzar una alta calidad de los productos y servicios son:

1. Descuido de la planificación y de la transformación a largo plazo. Los problemas recurrentes y corrientes a menudo ocupan la mayor parte del tiempo y la atención de la gerencia, en detrimento de los planes y decisiones a largo plazo, que son vitales para la organización.
2. La suposición de que la automatización, las novedades mecánicas o electrónicas y la maquinaria nueva transformarán la industria. Los avances tecnológicos, en opinión

de Edwards Deming, son necesarios para mejorar los procesos y los productos, pero no son la única alternativa para lograr una alta calidad.

3. En búsqueda de ejemplos. Muchos gerentes tienen la tendencia a copiar prácticas exitosas en otras organizaciones para aplicarlas en la suya, sin tomar en consideración la realidad particular de cada cual. Esto, muchas veces, es pernicioso.
4. Nuestros problemas son diferentes. La especificidad de un problema a menudo entraba la búsqueda de soluciones acertadas al mismo. Esto no debe ser así.
5. La instrucción obsoleta. Algunas universidades enseñan contenidos que para nada ayudan a resolver los problemas de las organizaciones, enseñando contenidos innecesarios, inaplicables o pasados de moda.
6. Calidad por inspección. La práctica de realizar inspecciones masivas al final del proceso de producción no ayuda a mejorar la calidad del producto. La calidad no se garantiza ni se mejora a través de esta forma de inspección final.
7. Cumplir las especificaciones. Si lo que se trata es de mejorar la calidad y la productividad no basta cumplir al pie de la letra las especificaciones establecidas. Aunque esto es necesario la gerencia no debe conformarse únicamente con lograrlo.
8. Pruebas inadecuadas de los prototipos. Los modelos y prototipos pueden funcionar muy bien en la teoría o en el laboratorio, sin embargo, cuando se les lleva a la práctica surgen innumerable inconvenientes que afectan la producción. No es bueno confiar ciegamente en ellos y se debe estar pendiente de sus limitaciones.
9. Depender de los departamentos de control de calidad. El control de la calidad no debe estar en manos de un departamento determinado. Debe ser una responsabilidad de la gerencia, de los supervisores y de los operarios de producción, es decir, de todos. No debe dejarse esa gran responsabilidad a un grupo.

• **TEMA CENTRAL** •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -

10. Achacarle a los trabajadores la culpa de los problemas. Esta costumbre, según W. Edwards Deming ha creado muchos problemas a las organizaciones. En su opinión, los operarios de producción son responsables de quince por ciento (15%) de los problemas, el resto es responsabilidad del sistema, y el sistema es responsabilidad de la gerencia de la organización.

El concepto actual de Calidad ha evolucionado hasta convertirse en una forma de gestión. Para esto el llamado ciclo de Deming, implica - en apretada síntesis- cuatro operaciones: Planificar, Hacer, Revisar, Actuar (Plan-Do-Check-Act), en continua sucesión hasta alcanzar el objetivo. Es el ciclo PHRA, donde «Planificar significa hacer planes de mejoramiento en las prácticas actuales a partir de datos sólidos. Hacer significa la aplicación del plan. Revisar significa ver si se ha producido la mejoría deseada. Actuar quiere decir prevenir la recurrencia o institucionalizar el mejoramiento como una nueva práctica para mejorarse».

Del control de la calidad a la calidad total

Aunque en Estados Unidos y Europa el control de calidad ha formado parte de la industria, de una u otra forma, durante su reciente historia, el mayor desarrollo de las modernas técnicas de calidad y en concreto del enfoque que se engloba bajo el título de Calidad Total, se produjo como consecuencia de la transformación de la industria japonesa tras la Segunda Guerra Mundial. Se trataba de la exigencia de elevar los valores estandarizados de calidad que regían las producciones de bienes y servicios en la década de los 30, en orden a satisfacer una mayor demanda. Dicha idea, elaborada primero por americanos y japoneses, y luego, a partir de los años 1980 por europeos, se ha ido enriqueciendo con el tiempo. Aquí nos basta sintetizarla con la enumeración de las cuatro características o condiciones que deben ser cumplidas para poder hablar con propiedad de «gestión de calidad total» (Total Quality Management=TQM).

Su primera característica pone énfasis en la satisfacción del «cliente» con sus demandas tanto explícitas como ocultas, que pueden llegar a ser descubiertas y satisfechas por una oferta inteligente. La «calidad total» exige, en segundo lugar, la «mejora continua» de la gestión empresarial y de sus procesos. Unida a esta exigencia está, en tercer lugar, la necesidad de una «participación» gratificada y gratificante de todos los agentes intervinientes en la producción empresarial. Ya no se trata, como era antes, de una gestión específica del «departamento de calidad» de la empresa. Ahora todos, desde el presidente hasta el último empleado, están involucrados en la mejora de la calidad, para lo cual deben asumir una función de creciente liderazgo sustentada en la competencia y la motivación, que no están exentas de valores⁹. Por último, se exige que haya un nivel de «interrelación» de las empresas, que transforme la tradicional competitividad

empresarial en acuerdos cada vez más francos, que garanticen una máxima calidad de oferta y un acceso leal al mercado.

Nos referimos a control de la calidad cuando lo que interesa es comprobar la conformidad del producto con respecto a las especificaciones de diseño del mismo. El objetivo de las acciones de control de la calidad consiste en identificar las causas de la variabilidad para establecer métodos de corrección y de prevención y para lograr que los productos fabricados respondan a las especificaciones de diseño. Ahora bien, hoy sabemos que evitar vender un producto porque es de baja calidad no es suficiente y que prevenir los errores determinando las fuentes de ese error no basta para mejorar el producto. La alternativa es incorporar la calidad a todas las fases del proceso e implicar a todos los profesionales que intervienen en ellos, buscando mejorar los procesos día a día. Esto nos conduce a hablar de Calidad Total.

Los principios de la calidad total incluyen: ejemplaridad de la dirección, preocupación por la mejora continua, adhesión de todos los profesionales, cambio en la cultura de la organización para introducir y compartir los valores de la preocupación por la mejora, evaluación y planificación de la calidad, rápida circulación de la información, incorporación del punto de vista del cliente, e importancia del cliente interno.

El término calidad total se debe a Feigenbaum⁹, para quien el objetivo es satisfacer al cliente, y la forma de lograrlo es la mejora continua de la calidad. Para Deming resultan fundamentales el compromiso de mejora constante y la idea de sustituir la inspección (o control) como forma de conseguir la calidad por una metodología que implique la participación de todos, rompiendo barreras y fomentando estilos de liderazgo participativos. Crosby, considera que la principal «barrera a la calidad» reside en llegar a cambiar las actitudes de algunos operarios incrédulos y en alterar la cultura de la propia organización basada en el miedo, para orientarla hacia la prevención del error y lograr «hacer las cosas bien a la primera»¹⁰. Planificar, controlar y mejorar la calidad es la receta. Para ello, sugiere determinar quiénes son los clientes, cuáles son sus necesidades, desarrollar seguidamente los productos o servicios que las satisfagan, evaluar el logro alcanzado, actuar para reducir la diferencia, si ésta se produce, e introducir mejoras hasta donde seamos capaces. De forma complementaria, no interrumpir la cadena proveedor-cliente, impulsar la formación continuada, los métodos estadísticos y fomentar la comunicación, son las herramientas que recomienda Ishikawa. Todos estos autores han tenido una influencia directa y notoria en el desarrollo del concepto actual de calidad y en la puesta a punto de estrategias y herramientas para implantarla en las empresas.

La Gestión de Calidad Total es entendida hoy día como un conjunto de técnicas de organización orientadas a la obtención de los niveles más altos de calidad en una empresa.

9 Feigenbaum, Op. cit

10 Crosby, Op. cit.

Estas técnicas se aplican a todas las actividades de la organización, lo que incluye los productos finales, los procesos de fabricación, la compra y manipulación de los productos intermedios, todos los procesos de negocio asociados a la venta y a todos los clientes (internos y externos). La calidad total puede entenderse tal y como se sugiere en el Modelo de la EFQM¹¹ como una estrategia de gestión de toda la empresa, a través de la cual se satisfacen las necesidades y expectativas de los clientes, de los empleados, de los accionistas y de la sociedad en general, por medio de la utilización eficiente de todos los recursos de que dispone: personas, materiales, tecnologías, sistemas productivos, etc.

Gestión del conocimiento

Uno de los procesos que tiene en cuenta la calidad total es la gestión de recursos, que comprende *"aquellos recursos necesarios para aplicar y mantener el Sistema de Gestión de la Calidad, mejorar continuamente su eficacia y aumentar la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de sus requisitos"*¹².

En la era del conocimiento, uno de estos *"recursos necesarios"* es sin dudas el conocimiento organizacional, entendido como *"la capacidad orgánica para generar nuevos conocimientos, diseminarlos entre los miembros de una organización y materializarlos en productos, servicios y sistemas"*¹³. Para que una organización pueda mejorar continuamente, antes tiene que aprender y conocer, y esta idea es la clave para comprender la importancia que tiene la gestión del conocimiento para el trabajo en términos de la calidad, como la disciplina que promueve una solución integrada y colaboradora para la creación, captura, organización, acceso y uso de los activos de información de una corporación. Cuando hablamos de activos de información, estos incluyen las bases de datos, los documentos y las capacidades y experiencias de los empleados¹⁴.

¿Una propuesta "de punta"?

No puedo entender cómo si de utilizar los últimos adelantos tecnológicos se trata, la educación latinoamericana se ratifica en un modelo como el de la calidad, surgido para las necesidades de la producción a mediados del Siglo pasado. El traslado del paradigma de la calidad nos mantiene en la órbita de la producción de conocimientos propio del mundo en los años cincuenta (modo 1). *El propio W. Edwards Deming en su último libro ya reconoce la necesidad de transitar a la economía basada en el conocimiento.*¹⁵

Hoy estamos inmersos, querámoslo o no, nos percatemos a no, en una nueva era. Ya se fundamenta que transitamos una segunda fase de la Revolución Científico Técnica, donde el conocimiento a pasado ser determinante. Constituye por tanto una variable sumamente importante en la explicación

de las nuevas formas de organización social y económica. Son recursos fundamentales en la sociedad actual la información, el conocimiento y las capacidades para producirlos y mejorarlos. En las nuevas formas de organización productiva, se da una relación más plana y abierta, donde la inteligencia se distribuye homogéneamente. Así un mismo conocimiento puede ser utilizado por distintas personas con diferente creatividad, provocando diferentes modos de circulación, mayor intercambio, y una más polifacética forma de realización. Aparecen conceptos nuevos como polivalencia, trabajo en equipo, cooperación, creatividad, etc., vida laboral, como en la política y en la cultural, es decir en la vida social en general. A su vez, aún en los países más subdesarrollados las nuevas tecnologías impactan en nuestra cotidianidad y en buena medida, cambian nuestra manera de pensar y modifican la naturaleza de la comunidad como área en la que se desarrollan nuestros pensamientos. Desde un punto de vista cualitativo, se incorporan un nuevo grupo de capacidades que el accionar educativo tiene que promover, son aquellas que requieren el desempeño y la comprensión de los sectores más avanzados de la actividad productiva contemporánea:

La situación creada y los nuevos dinamizadores sociales, sobrepasan el universo histórico del paradigma de la calidad. Si asumimos la educación como una producción colectiva de conocimientos en oposición a un saber absoluto, y pensamos a la institución escolar como un espacio de producción cultural, un lugar de construcción y transmisión de saberes en términos de intercambio y mutuo enriquecimiento, el paradigma de la calidad se nos estrecha.

Si de asunción tecnológica se trata debemos pensar la teoría del llamado "modo 2" de producción de conocimientos, en oposición al "modo 1", propio del mundo académico tradicional. El referido "modo 2", resultado del estudio de los cambios operados en la relación ciencia-sociedad en los Estados Unidos, Europa y Japón, se detiene en subrayar que el conocimiento pasa a ser producido en su contexto de aplicación.

Mientras en el modo No. 1 de producción de conocimientos, la escuela reproduce un sistema de conocimientos previamente definidos y en tanto es relativamente fácil definir un esquema de indicadores de calidad para tal proceso. En el modo dos, la currícula debe estar diseñada para acceder a la introducción, racionalización y construcción de nuevos conocimientos, con formas de manifestación y ritmos de despliegue cada vez más complejos y vertiginoso, procesos estos muy difíciles de medir o cuantificar. Por otra parte el definir un sistema de calidad puede hoy circunscribirse al ámbito de lo tecnológico y pedagógico, mientras el definir mecanismos de acceso al conocimiento, constituye un tema que está en el centro de los debates políticos, económicos y sociales del momento.

11 El Modelo de Excelencia EFQM fue introducido en 1991 como el marco de trabajo para la autoevaluación de las organizaciones

12 Norma ISO 9001: 2000

13 Nonaka, Ikugiro e Hirotaka Takeuchi. *Proceso de creación del conocimiento*, 1995 [www:/ http://gestiondelconocimiento.com](http://gestiondelconocimiento.com)

14 P. Peña Vendrel: *To know or not to be. Conocimiento: el oro gris de las organizaciones*. Fundación Dintel, España, 2001.

15 W. Edwards Deming: *La nueva economía*, MIT Press, México DF., 2000)

• **TEMA CENTRAL** •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -

En tal caso, pienso que el concepto de "calidad total" puede servir de apertura hacia nuevos paradigmas. Expresa la necesidad de introducir a la inteligencia en todas las fases del proceso productivo. En este sentido, la formación y la capacitación deben ser permanentes y la creativas y el trabajo del profesor deja de ser individual para estar necesariamente integrado en equipos, deben por demás trascender su universo escolar para asociarse con sectores portadores de información y conocimientos imprescindibles para la transferencia e innovación educativa. No se trata entonces de buscar calidad, sino que la calidad se expresa en las fórmulas y procesos para enseñar a aprender y aprender enseñando, para multiplicar saberes y conocimientos.

Una primera tarea

Visto este rápido recorrido por algunos de los temas principales de la calidad en el mundo de la economía empresarial, podemos preguntarnos el porqué muchas de estos presupuestos no se tienen en cuenta en las propuestas de los sistemas educacionales.

Acredito que repensar lo que ocurre en nuestra educación desde los presupuestos tecnológicos de la "ortodoxia" de la calidad capitalista, puede ser un buen ejercicio. Los convoco realizar este balance, para en una nueva entrega de *Educación y Cultura*, tener lista la inteligencia, para enfocar lo que nos dicen los teóricos y directivos de la calidad educativa

Antes de la próxima entrega

El enjundioso debate en que participé en el Seminario Nacional del pasado octubre, fue desde todo punto de vista enriquecedor, y me dejó con numerosas inquietudes. En la segunda parte de esta entrega me voy a referir a las siguientes tesis:

- ♦ Considero que a la calidad, entendida en el paradigma productivo contemporáneo, le corresponde una naturaleza dual: Por una parte representa una conquista del pensamiento tecnológico organizacional, que ha probado su pertinencia y eficacia, y que en tanto ser parte de la cultura económica contemporánea, es un conocimiento que a todos nos pertenece.
- ♦ La cultura de la calidad que hoy se nos presenta en el mundo del capital, tal como fue concebida y en su propio contexto de aplicación, da respuesta a necesidades del régimen del capital, y es afín a la filosofía capitalista que porta. Entonces, las relaciones que promueve necesariamente están dirigidas a reproducir el régimen del que es dinamizador, tanto en la economía, como en la socialidad y en la ideología.
- ♦ En la cultura de la calidad contemporánea, los fines están implícitos en el contexto sistémico. Si queremos poner el *Know-how* –el conocimiento– de la calidad en interés de la formación de las nuevas generaciones, se hace imprescindible precisar los Objetivos de la educación. Los maestros, a diferencia de los productores de bienes y servicios no trabajamos "para la calidad",

sino para el cumplimiento de objetivos educativos. La calidad es un medio. El eje del proceso no es la calidad, sino el cumplimiento de los objetivos del proceso –educativos e instructivos, praxiológicos y valorativos–. La categoría central no es calidad, el concepto definitivo es formación.

- ♦ En definitiva lo que se nos quiere enmascarar es que se le ha dado a la categoría calidad, la función de eje de las principales mediaciones educacionales, entre las definiciones de políticas educativas y el proceso mismo de la educación. Entonces un medio, se ha convertido en fin. En la medida que el concepto calidad ha ganado en centralidad, se ha desdibujado –hasta desaparecer en no pocos escenarios– el concepto de equidad.
- ♦ El trabajo con calidad para promover a todos los estudiantes. El problema no está en fijar metas de promoción, menos en descontar la probable reprobación de unos u otros. Se trata de exigir las condiciones de *educabilidad* para todos, para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor, y que los maestros y maestras tengamos todo lo necesario para ejercer nuestro trabajo de ciencia, conciencia y amor. Tengamos más que un debate sobre cuántos promovemos, una discusión sobre los pares de la calidad: Calidad y equidad, Calidad y alimentación, Calidad y seguridad, Calidad y salud, Calidad y administración escolar, Calidad y salarios, Calidad y recursos escolares, Calidad y preparación pedagógica, Calidad y libros, Calidad y vergüenza, Calidad y patriotismo.

Bibliografía

- Adam, E.E. Jr, Hershauer, J.C, W.A, Ruch *Productivity and quality: Measurement as a basis for improvement*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall. 1981
- Crosby, Philip, *Hablemos de Calidad*, Mc Graw Hill, Nueva York, N.Y. 1989
- Deming Edwards, W, *Some Theory of Sampling*. Dover Publications Nueva York, N.Y., 1966
- _____ *La nueva economía*, MIT Press, México DF, 2000
- A. V. Feigenbaum *Quality Control: Principles, Practice, and Administration*, McGraw-Hill, Nueva York, N.Y. 1951
- Joseph Juran *Joseph Juran y el liderazgo para la calidad: Manual para ejecutivos*, Díaz de Santos, Madrid, 1990
- Nonaka, Ikugiro e Hirotaka Takeuchi *Proceso de creación del conocimiento*, 1995.
- www:// http: gestiondelconocimiento.com
- Peña Ventrel P. *To know or not to be*. Conocimiento: el oro gris de las organizaciones". Fundación Dintel, España, 2001.

Evaluación y calidad de la educación: Un nexo artificial creado para dirigir la escuela

John Ávila B.¹

definen por la capacidad coactiva de este tipo de evaluaciones sobre las instituciones educativas, los currículos y los maestros; esta capacidad coactiva termina dirigiendo la educación incidiendo en los currículos, estableciendo controles en los contenidos de la educación, y en últimas, sustituyendo la autonomía escolar y los criterios que sobre el currículo y la evaluación le corresponde definir a la institución educativa.

Aunque las pruebas cognitivas, tipo test, universales y a gran escala, tuvieron su auge en las décadas del 1960 y 1970 del siglo XX, en la década de 1990 y durante los primeros años del siglo XXI, éstas vuelven a ser protagonistas en el ámbito educativo internacional, pero bajo reformulaciones y procesos de reedición orientados en la perspectiva neoliberal de utilizarlas como herramienta para inducir cambios en educación, de modo que la educación genere procesos de acomodamiento a las demandas que el capitalismo y la lógica neoliberal del libre mercado le imponen a la educación. Es así, como proliferan en el ámbito educativo internacional, discursos y prácticas sobre la evaluación de la calidad, la creación de sistemas de evaluación y medición, y en fin, una oleada de pruebas masivas, uniformes y estandarizadas aplicadas en niveles nacionales e internacionales, que miden y comparan la calidad (desde su forma individual de definir calidad) de la educación en América Latina y el mundo.

En un debate sobre evaluación educativa, la importancia de mirar esta lógica evaluativa neoliberal, se debe a que estas evaluaciones no solamente se aplican técnicamente para medir la calidad de la educación y elaborar estudios y comparaciones internacionales. Su uso político desborda lo estrictamente técnico. De una parte, estas evaluaciones masivas y sus resultados se utilizan para establecer decisiones de política educativa, es decir, para dirigir la educación; de otra parte, sus contenidos y criterios de calidad, se convierten en referente único para definir los conocimientos y habilidades intelectuales que socialmente se consideran relevantes, y por esa vía, operan coactivamente, de modo indirecto, pero en una clara tecnología política de ges-



— Alberto Motta —

Amirar el énfasis de los discursos de la política educativa neoliberal sobre la evaluación y la calidad, advertimos que la definición y utilización de la noción de evaluación, posee delimitaciones específicas y connotaciones particulares. Las delimitaciones se refieren al deliberado desconocimiento de la evaluación en perspectiva neoliberal, al no contemplar la diversidad y heterogeneidad de concepciones, enfoques, teorías y metodologías que existen en el enorme campo intelectual de la evaluación educativa y pedagógica; sólo se asume la perspectiva única de las evaluaciones masivas y estandarizadas a gran escala. Las connotaciones de la aplicación de esta política educativa centrada en las evaluaciones masivas, se

1 Director Nacional CEID FECODE, correo electrónico: joavilab@gmail.com

• TEMA CENTRAL •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -

tión y administración a distancia,² incidiendo en la elaboración del currículo y los planes de estudio; incidencia que termina sustituyendo y reemplazando la heterogeneidad de perspectivas y enfoques existentes para pensar y actuar, desde el saber pedagógico, en relación con el currículo y la evaluación.

Es por eso que la relación evaluación, autonomía escolar y educación de calidad, hoy está definida, diseñada e impuesta, desde la lógica de estas evaluaciones masivas, y de esta forma, impide y sustituye la posibilidad de pensarla desde la autonomía escolar. En esa lógica neoliberal, la evaluación, si la hace el maestro, no tiene ningún valor; pero si la hace el "Estado" o un ente externo a las instituciones educativas, de manera homogénea y estandarizada, tiene todo el valor, la idoneidad y legitimidad absolutos. Se crea un escenario dominado por un universo de evaluaciones dirigidas a sustituir la pedagogía y la evaluación escolar en el aula y la escuela. Desde ésta "era de la evaluación neoliberal" (Díaz Barriga, 2007), se crea la condición de causalidad directa entre las evaluaciones masivas y la ecuación evaluación-calidad. De ahí, la necesidad de revisar la lógica implícita de esta relación en esas evaluaciones, para considerar alternativas de concepción y transformación.

La evaluación y su nexa con la calidad

Esta idea recurrente en el campo de la educación supone un nexa causal y directo entre la evaluación y una educación de calidad. Desde hace muchas décadas, la evaluación en el terreno educativo, debe su enorme prestigio a su asociación directa con la calidad⁴; esta asociación es indicativa y sostiene reiteradamente que la evaluación es un proceso con la capacidad de identificar y corregir deficiencias en el sistema educativo; y por ello, se considera un elemento indispensable capaz de renovar y dirigir las prácticas educativas con el propósito de alcanzar la calidad en la educación.

Si en esa relación evaluación-calidad, consideramos la autonomía escolar, encontramos que el nexa evaluación-autonomía-calidad no posee una presencia constante. En la década de 1980, se le asignó gran importancia a la relación directa entre evaluación y calidad sin considerar la autonomía escolar. Otra cosa ocurrió en los años 1990. La ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estableció la autonomía escolar y abrió la posibilidad para repensar y transformar los criterios de evaluación y de calidad desde el ejercicio de la autonomía escolar, otorgándole a las instituciones educativas la facultad de elaborar sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y sus currículos y planes de estudio, y asumiendo, que la evaluación forma

parte del currículo, y por ende, corresponde al ejercicio de la autonomía escolar definir los criterios y orientaciones sobre la evaluación escolar y de los aprendizajes. Sin embargo, este proceso que requiere de condiciones académicas, institucionales y temporales, para su consolidación como práctica académica y social en las instituciones educativas, no contó con esas condiciones, y por el contrario, la contrarreforma educativa adelantada con el Acto Legislativo 01 de 2001, la Ley 715 de 2001 y el Decreto 230 de 2002, se convirtieron en contextos normativos que impiden el ejercicio de la autonomía escolar.

Adicionalmente, de modo reciente, bajo la égida hegemónica de las políticas neoliberales en educación, se ha restablecido la ecuación evaluación-calidad como una relación de incidencia directa e insoluble, pero sin que en ella se considere la posibilidad que en esta relación de causalidad se contemple la autonomía escolar. De este modo, dicha relación, contribuye poderosamente para que la política neoliberal consolide su estrategia de ponerle fin a la autonomía escolar y de generar una estrategia que sobredimensiona el papel de las evaluaciones externas y masivas, estrategia que cumple con la función de subordinar, sustituir y reemplazar la pedagogía y la evaluación escolar, pensadas y trabajadas desde el ámbito local de las instituciones educativas.

De modo que, si nos preguntamos por la incidencia de la evaluación y la autonomía escolar en una educación con calidad, lo que vemos en primera instancia, es que ésta es una relación construida, elaborada desde las perspectivas pedagógicas y políticas de quienes definen los conceptos, criterios y sus implicaciones metodológicas de lo que es la evaluación y lo que es la calidad; es decir, desde las agencias multilaterales de crédito y sus organismos como la PREAL. Tal como lo definió el CEID en su momento:

*El concepto de calidad corresponde a los intereses estratégicos de la concepción neoliberal uncida a la globalización imperialista, a la competitividad desigual de las economías, a las fuerzas del mercado, al proceso de privatización acorde con el empequeñecimiento del Estado y demás principios de esa doctrina dominante". "En el concepto de calidad hay implícita una intención política. Orientar la educación en la dirección impuesta por los organismos internacionales de crédito, asignarle los propósitos de la política económica imperialista, referirla a la posición ideológica neoliberal, controlar sus contenidos, utilizar índices de equidad discriminatorios, constituyen definiciones políticas"*⁵

2 Ball, Stephen. (1994). *La gestión como tecnología moral*. En: Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid, Morata

3 Díaz Barriga, Ángel. (2007). *Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior*. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, N° 37, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

4 Díaz Barriga, Ángel, y otros. (1984). *Evaluación: Análisis de una noción*. En: *Revista Mexicana de Sociología*. N° 1. Enero-marzo. México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México.

5 CEID FECODE. (2002). *Aproximaciones sobre la calidad de la educación*. En: revista "Educación y Cultura". N° 60, p. 20-26. Bogotá, Julio



Lo que sí podemos afirmar es que esa diversidad de perspectivas oculta una estrategia monolítica y uniforme: la de hacer un uso ideológico y político de los conceptos calidad y evaluación y de su nexa creado artificialmente

La manera más clara de la forma como se utiliza el concepto de calidad, y del nexa artificial evaluación-calidad, con una finalidad política, se establece en el análisis propiamente dicho de las evaluaciones masivas.

Una mirada a las características de las evaluaciones masivas

El debate sobre la evaluación de los aprendizajes esta orientado a introducir la "era de la evaluación neoliberal" en el país. De hecho, el SERCE y otras evaluaciones similares, asumen que son una evaluación de los aprendizajes e instaura la idea de que los aprendizajes se evalúan desde las evaluaciones masivas⁶. La era de la evaluación neoliberal consiste en la instauración de la evaluación, entendida únicamente en la perspectiva de las evaluaciones masivas, como rectora de todo el sistema educativo.

Al hablar de "cultura de la evaluación" y "sistema de evaluación" se legitima un discurso que le da a la evaluación un lugar central en las políticas educativas neoliberales. Así, se instaura el uso de las evaluaciones masivas⁷ como una estrategia coactiva para dirigir y condicionar los cambios que éstas políticas se proponen en educación; cambios, en relación con el currículo, la gestión e incluso el financiamiento. A tono con políticas y "recomendaciones" de los organismos multilaterales y de sus agencias como el PREAL, se pretende hablar de "cultura de la evaluación" para introducir las evaluaciones masivas y externas. Se trata, pues, no de una evaluación pedagógica, sino de una evaluación pensada por las doctrinas del mercado, es decir, una evaluación para dirigir la educación con las perspectivas del pensamiento único, ideología neoliberal dedicada a impedir que se piense en una educación que no este regida por el dogma del mercado. Ella no es otra cosa que una evaluación coactiva, que sea eficaz en la implementación de estándares, competencias y criterios de calidad concebidos desde la perspectiva monolítica de la educación para el libre mercado.

En suma, desde la supuesta perspectiva eminentemente técnica, las evaluaciones masivas representan una acción política encaminada a establecer un campo de acción determinado por las siguientes características: un regreso al instrumentalismo y la ausencia de reflexión pedagógica, el retorno al monismo metodológico, el fin de la autonomía escolar, la pretensión de inspección y vigilancia de la calidad de la educación y la lógica empresarial del mercado de las evaluaciones masivas; con estas condiciones, la política evaluativa neoliberal logra que desde éstas evaluaciones se defina un nexa político entre evaluación y calidad, y que ese nexa, no considere la autonomía escolar.

La ausencia de reflexión pedagógica

En el uso de las evaluaciones masivas, predomina una concepción técnico-instrumental sobre el campo intelectual de la evaluación. Se impone el diseño y la estadística y se confinan los elementos de reflexión y conceptualización pedagógica necesarios para orientar los procesos evaluativos. Así como hay ausencia de reflexión, teorización y conceptualización sobre la evaluación y la pedagogía, también se evi-

6 FERRER, Guillermo. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina*. PREAL.

7 Desarrolladas a partir de las teorías de los tests, de la aplicación de las tecnologías de la información para el procesamiento de datos, y de los modelos evaluativos derivados de la industria y el taylorismo. (Díaz Barriga, 1994).

• TEMA CENTRAL •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -

dencia el abandono de reflexión sobre lo que es calidad de la educación. Se parte del presupuesto equivocado según el cual las evaluaciones masivas se utilizan con el propósito de alcanzar la "calidad".

La problemática de la calidad de la educación es mucho más compleja y requiere procesos reflexivos en torno a los fines y propósitos de la educación, que no pueden ser abordados desde consideraciones meramente técnicas⁸

y en esa medida, no se advierte que es completamente imposible alcanzar la pretendida calidad implementando el uso masivo de evaluaciones homogéneas y estandarizadas, que sólo se centran en los resultados; que no comprenden la complejidad de procesos, situaciones y problemas educativos y de aprendizaje; y mucho menos, iluminan sobre el quehacer y la manera de orientar las prácticas pedagógicas.

El retorno al monismo metodológico

Se impone un solo método: el de los test. El predominio de la concepción técnico-instrumental hace de este tipo de evaluaciones pruebas masificadas, uniformes y estandarizadas. Aunque se hable allí de unas condiciones de objetividad, equidad y comparabilidad, éstas no son posibles en el campo de la evaluación, pues las realidades educativas de nuestros países y contextos son tan disímiles que nos son comparables desde una metodología y un instrumento de evaluación uniforme. En cambio, su utilización conduce a una práctica única y homogénea del método evaluativo, que desconoce a la vez, los contextos socioeconómicos y culturales de la escuela, y la complejidad y diversidad de avances teóricos, epistemológicos, pedagógicos y metodológicos que existen en el campo intelectual de la evaluación educativa.

El fin de la autonomía escolar

La enorme posibilidad de estas evaluaciones masivas para movilizar cambios en la educación, se debe al potencial que tiene este tipo de evaluaciones para convertirse en el referente único del currículo. De esta manera, sus características técnicas y el contenido de las pruebas, operan como reguladores externos que inciden en las instituciones educativas, eliminando la autonomía escolar e instaurando el currículo único, obligatorio y uniforme (el de la formación por competencias, que es el referente más utilizado a nivel nacional e internacional en las aplicación de las diferentes pruebas masivas: ICFES, LLECE, SABER, PISA, TIMSS, PERCE y SERCE).

Al mismo tiempo, las pruebas no solo abordan las habilidades por las que pretenden indagar; en su diseño e instrumentalización opera una selección de contenidos, pues no pueden prescindir de una relación con los conocimientos, y esta condición, implica reconocer que en la elaboración de los instrumentos de las pruebas operan criterios, no siempre claros y explícitos, que seleccionan unos contenidos, privilegiando la segmentación del conocimiento y jerarquizando una elección sobre otra posible.

De otra parte, se reduce al campo de la formación al campo para el adiestramiento; tal como lo reconoce el ONPE, con este tipo de evaluaciones,

se corre el peligro de pensar en formar bachilleres y profesionales para una prueba; significando ello una pérdida de identidad de las instituciones, la uniformización de los currículos, los discursos y los perfiles de los egresados y los programas⁹

A su vez, se le da más valor a las evaluaciones externas y a las pruebas estandarizadas que a los procesos evaluativos que se practican en el aula. De hecho, la presencia de estas evaluaciones masivas, ha ocasionado que el currículo se abandone y que las instituciones educativas, los maestros y los currículos, reduzcan la enseñanza a procesos de entrenamiento y adiestramiento en este tipo de pruebas. Los currículos han sido reemplazados por el estudio de los cuestionarios del ICFES o de las pruebas SABER, LLECE, TIMSS O PISA, asumiendo una perspectiva instrumental y dejando de lado la elaboración de currículo con arreglo a fines y fundamentos para la formación integral.

Las evaluaciones masivas sustituyen y centralizan las funciones de inspección y vigilancia

Este tipo de evaluaciones y las acciones normativas que asumen los estados para orientarlas, reconfiguran el sentido y el ejercicio de la inspección y vigilancia. En primer lugar, la inspección y vigilancia se vuelven una función estrictamente evaluativa; se agencia un reduccionismo, al instrumentalizar estas funciones y al restringirlas únicamente a la posibilidad de ejercerlas por la vía evaluativa mediante pruebas masivas, pudiéndose desarrollar de otras formas que no son únicamente centradas en la evaluación. En segundo lugar, la inspección y vigilancia se convierte en un proceso de auditoría externa, donde entes ajenos a las instituciones educativas, que incluso pueden ser de carácter privado, supervisan, inspeccionan, y vigilan la calidad. Con estas facultades, se le concede a los "evaluadores" demasiado poder sobre la educación y pueden llegar a constituirse en los que definen qué es calidad, qué se evalúa y qué se enseña. En tercer lugar, la inspección y vigilancia de la calidad

8 ONPE, OBSERVATORIO NACIONAL DE POLITICAS EN EVALUACION. (2008). *Comentarios al proyecto de Ley N° 320 de 2008*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

9 ONPE, 2008, *Op.cit*

de la educación, deja de ser un asunto educativo y pedagógico, para convertirse en un proceso económico y administrativo.

Privatización y mercantilización: creación de la empresa evaluativa

En la práctica, en países como México o Colombia, los exámenes de estado se han venido reemplazando por evaluaciones masivas que no son ejecutadas por órganos del gobierno nacional. Su práctica se ha cedido a entidades y organizaciones, de carácter privado, a través de convocatorias y contratos con evaluadores profesionales o instituciones evaluadoras, para que sean éstos organismos de carácter privado los que se encarguen de la evaluación de la educación. Es así como se abre un mercado: el de las evaluaciones masivas o exámenes de estado; y serán empresas privadas, que se constituirán como “empresas de evaluación”, las que se beneficiarán con los dividendos de las jugosas bolsas de lo que cuesta ejecutar la evaluación; costos que son subvencionados con dineros públicos para las “ganancias de empresa”.

Conclusión: el Movimiento Pedagógico y el reto de pensar unas relaciones distintas entre evaluación autonomía escolar y educación de calidad y de recuperar el sentido de la evaluación en la escuela

El reto del Movimiento Pedagógico, en ese panorama regido por la lógica de las evaluaciones masivas, es redefinir y pensar de manera distinta las relaciones evaluación, autonomía escolar, calidad. Pero al mismo tiempo, es definir en una perspectiva diferente, alternativa, los conceptos mismos de calidad y de evaluación.

La imposibilidad metodológica del diseño de las pruebas masivas, para comprender, indagar y analizar las situaciones y condiciones de la educación, impiden que se visualicen variables y aspectos densos y complejos que inciden en los resultados de la educación; de modo que sus conclusiones serán sesgadas y dejarán de lado, o desconocerán del todo, importantes factores, condiciones y variables, que inciden en lo que es educación de calidad.

Es preciso asumir que la calidad es un concepto complejo y que se define por los fines y objetivos de la educación¹⁰, lo



que implica abordar la formación del ser humano, su manera de acceder al conocimiento y la forma en que incide en la sociedad; es en últimas, un concepto que se redefine históricamente y que se orienta por la reflexión filosófica y ético política de lo que significa educar. En una perspectiva crítica, la calidad no se centra en la educación, sino en la enseñanza. Lo que define la calidad, son los criterios y condiciones para alcanzar la formación integral de la persona, y esto supone enfoques y teorías que define unos fines y fundamentos de esa formación y su articulación con la disposición de unas condiciones materiales e institucionales para la enseñanza.

Asimismo, hay que replantear el concepto de evaluación. Hay que aspirar a una evaluación pensada para la formación, eso implica que sea dialógica, comunicativa, comprensiva, democrática y participativa¹¹. Se refiere a una evaluación para comprender lo que acontece en la enseñanza y para indagar

10 CEID FECODE, 2002, op. Cit

11 ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel. (2007). *Evaluación: entre la simplificación técnica y la práctica crítica*. En: revista *Novedades educativas*, N° 195. Buenos Aires, Centro de Publicaciones educativas y Material didáctico S.R.L.

• **TEMA CENTRAL** •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -

sobre sus aciertos y desaciertos, para entender las razones de las dificultades y las causas de esas dificultades; sus exigencias deben darse sobre sus condiciones de posibilidad en la cotidianidad concreta del aula, de ahí, que su naturaleza es estrictamente comunicativa, y por ende, imposible asumir desde la mirada uniforme y estandarizada de las evaluaciones masivas. Si la evaluación es comunicativa, es en el aula donde se produce esa relación comunicativa y es un proceso que requiere de ejercicios y practicas colectivas e individualizadas y personalizadas. Como es obvio, condiciones de marginalidad, masificación y hacinamiento impiden esos procesos comunicativos, y a su vez, restituir en la escuela y en el aula, el sentido de la evaluación, implica confrontar las pretensiones mercantilistas de la empresa evaluativa.

El concepto de autonomía escolar se desarrolla en la medida en que se ponen en juego las contradicciones y diferencias y como resultado de los consensos, prevalece el sentido de construcción de lo colectivo y lo público. La autonomía escolar no significa que arbitrariamente las instituciones definan los contenidos de lo que van a enseñar; por el contrario, ésta tiene sentido, si dicha selección y elección pone en juego las tensiones, diferencias y contradicciones alrededor del currículo, el conocimiento y la pedagogía. Pero además, si también se ponen en juego las posibilidades y expectativas de una comunidad educativa y su manera de percibirse y proyectarse en el ámbito de lo local y lo nacional. Un marco unificador, más no uniforme, capaz de proyectar la construcción autónoma de currículo y de armonizarla a un proyecto colectivo de nación, es la que establece mecanismos y procedimientos de discusión, donde los contenidos se deciden de manera pública y democrática, comenzando por lo institucional, y luego llevando la discusión desde los niveles locales hasta llegar al nivel nacional. Ésta dinámica es inexistente, y es necesaria para el desarrollo de las instituciones, las comunidades educativas y la educación como sistema.

Contrario al currículo único, obligatorio y uniforme, la identidad de un currículo nacional está en el carácter público y democrático de su construcción. La elección de los contenidos de la educación es crucial para la construcción de identidad nacional, para la defensa de la soberanía, para el reconocimiento de la diversidad y de la unidad en la diferencia. Es crucial también, para colocar la educación al alcance de los conocimientos, la ciencia y la tecnología y para motivar la creatividad, el afecto, la emoción, la inteligencia y todas las potencialidades humanas. De ahí, que contrario a lo que afirman las políticas neoliberales, los contenidos de la educación son demasiado importantes para dejárselos al mercado y al capitalismo académico. Le corresponde al Movimiento Pedagógico liderar el ejercicio efectivo de la autonomía escolar y la libertad de cátedra para retomar los fines y objetivos de la educación plasmados en la Ley 115 de 1994, reconstruir

los PEI y desarrollar la dirección colegiada de las instituciones educativas y del sistema en su conjunto.

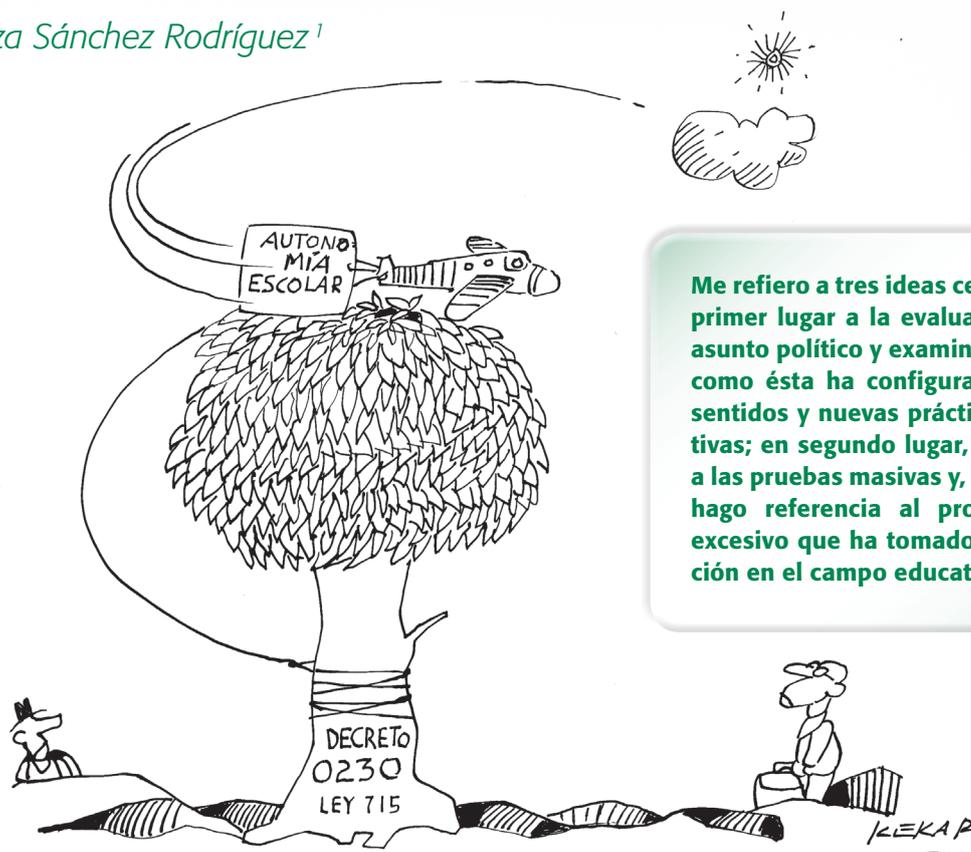
De modo pues, que los nexos entre autonomía escolar, evaluación y calidad en educación, no son nexos coincidentes, ni causales, pero si relacionados. Relacionados en la perspectiva que la autonomía escolar defina, para que la evaluación contribuya a la formación integral. Es preciso recuperar el sentido de la evaluación en la escuela, evaluación de los saberes, de los aprendizajes, de la institución educativa, del PEI, de las políticas educativas, pero desde la perspectiva del Movimiento Pedagógico y la autonomía escolar. Esta es la propuesta contra-hegemónica en juego. La autonomía escolar todavía posee la posibilidad de ser retomada por los maestros y la educación pública.

◦ **Bibliografía**

- Álvarez Méndez Juan Manuel. (2007). Evaluación: entre la simplificación técnica y la práctica crítica. En: revista *Novedades educativas*, N° 195. Buenos Aires, Centro de Publicaciones educativas y Material didáctico S.R.L.
- Ball, Stephen. (1994). *La gestión como tecnología moral. En: Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Madrid, Morata.
- CEID FECODE. (2002). Aproximaciones sobre la calidad de la educación. En: revista *"Educación y Cultura"*. N° 60, p. 20-26. Bogotá, Julio.
- Cullen, Carlos. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación.* Buenos Aires, Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel, y otros. (1984). Evaluación: Análisis de una noción. En: *Revista Mexicana de Sociología*. N° 1. Enero-marzo. México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México.
- Díaz Barriga, Ángel. (2007). Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, N° 37, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ferrer, Guillermo. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina.* PREAL.
- McLaren, Peter. (2003). *Pedagogía Crítica y lucha de clases en la era de globalización neoliberal: notas desde la otra cara de la historia.* En: *Revista Opciones Pedagógicas*, N° 28. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- ONPE, OBSERVATORIO NACIONAL DE POLITICAS EN EVALUACION. (2008). *Comentarios al proyecto de Ley N° 320 de 2008.* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

La evaluación y la autonomía curricular para una educación de calidad

Carmenza Sánchez Rodríguez¹



Me refiero a tres ideas centrales, en primer lugar a la evaluación como asunto político y examinar la forma como ésta ha configurado nuevos sentidos y nuevas prácticas educativas; en segundo lugar, me refiero a las pruebas masivas y, por último, hago referencia al protagonismo excesivo que ha tomado la evaluación en el campo educativo

Pensar la evaluación como un asunto político, permite comprender que a través de ella se han configurado nuevos sentidos y significados sobre lo educativo, se han objetivado algunas visiones sobre el conocimiento, el aprendizaje, la escuela, la educación, etc., es decir, se han explicitado, en última instancia, las visiones de mundo de los grupos hegemónicos y ello obliga a pensar en sus implicaciones políticas y éticas, especialmente en relación con los resultados de las pruebas masivas.

De alguna manera al evaluar a todos con la misma prueba se parte del supuesto que todos aprenden lo mismo de la misma manera y que todos enseñan lo mismo, de la misma manera. Desde esta posición, en términos de acceso al conocimiento, se cree que no hay ningún factor que incida positiva o negativamente en el aprendizaje y que las diferencias sociales,

culturales y económicas son superables a través de las pruebas. Pero como los resultados de estas mediciones tienen implicaciones profundas no sólo para la vida de las instituciones que quedan clasificadas según los resultados sino para los sujetos que deben cargar con los estigmas de los bajos puntajes, los discursos de los "incompetentes" y de los "no aptos", será preciso insistir en las ya conocidas críticas a las pruebas masivas, ampliamente discutidas en la literatura, especialmente en lo relacionado con la validez, lo evaluado en las pruebas, y finalmente el reconocimiento de la diversidad y la equidad.

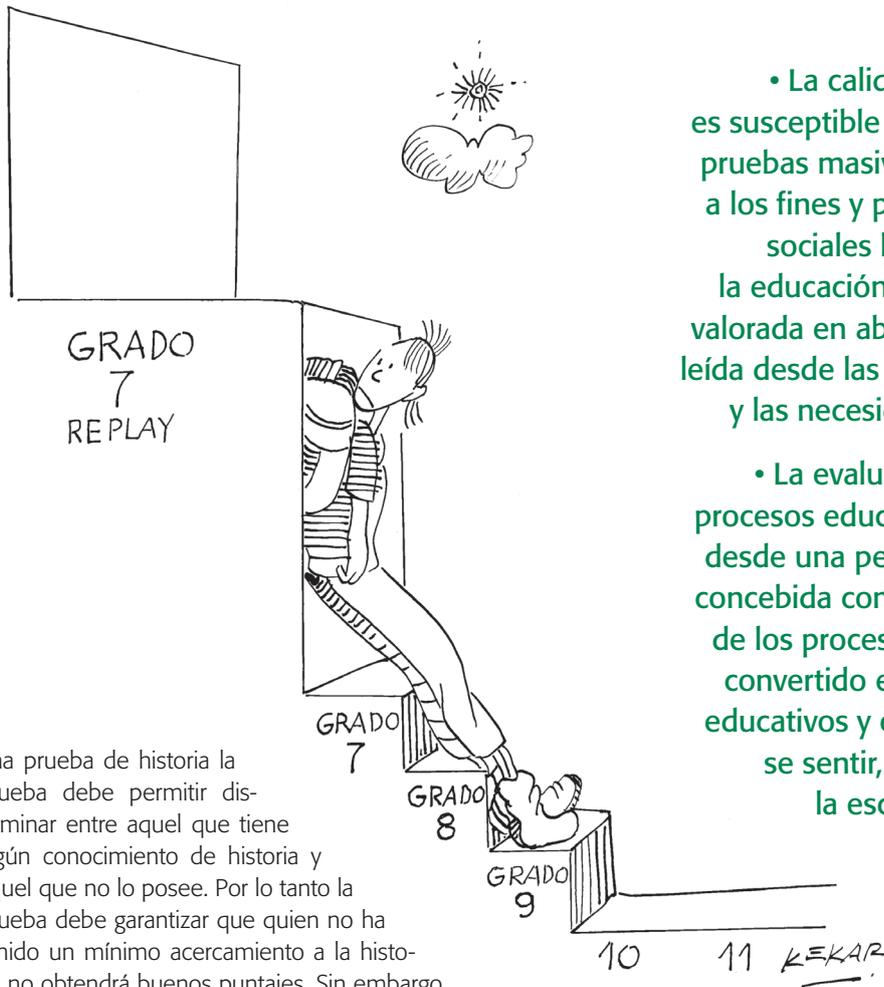
La validez de las pruebas²

La validez hace referencia a la capacidad de una prueba para evaluar aquello que dice que evalúa, es decir, si se trata de

¹ Filósofa con estudios en Derecho, Magistra en Educación con énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional, docente universitaria, miembro del proyecto de investigación *¿Evaluación de los Aprendizajes?* de la Universidad Pedagógica Nacional; actualmente, se desempeña como Coordinadora del "Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación?" de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: csanchez@pedagogica.edu.co
² Texto de la participación de la profesora en el Panel titulado: *evaluación y autonomía curricular para una educación de calidad*, que tuvo lugar en el Seminario Educación de calidad, evaluación y autonomía escolar, convocado por CEID FECODE, Bogotá, Octubre 17 y 18 de 2008.

• **TEMA CENTRAL** •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -



• La calidad de la educación no es susceptible de ser medida a través de pruebas masivas porque ésta se refiere a los fines y propósitos que los grupos sociales han establecido para la educación y por ello no puede ser valorada en abstracto, sino que debe ser leída desde las expectativas de los sujetos y las necesidades de sus contextos

• La evaluación no es el fin de los procesos educativos. La evaluación, que desde una perspectiva pedagógica fue concebida como una práctica al servicio de los procesos de aprendizaje, se ha convertido en el fin de los procesos educativos y está configurando formas de sentir, pensar y actuar sobre la escuela y el aprendizaje

26

una prueba de historia la prueba debe permitir discriminar entre aquel que tiene algún conocimiento de historia y aquel que no lo posee. Por lo tanto la prueba debe garantizar que quien no ha tenido un mínimo acercamiento a la historia no obtendrá buenos puntajes. Sin embargo, para poner en entredicho la validez de las pruebas referiré el caso de un estudiante de La Guajira, que jamás ha estudiado alemán y de esta lengua no conoce absolutamente nada y, sin embargo, obtuvo un alto puntaje en la prueba; este no es el único caso, las evidencias son muchas y lo relaciono para mostrar que la prueba no permite establecer quien conoce un tema y quien no, sin entrar en la discusión, que también será preciso dar en algún momento sobre la concepción del conocimiento que se moviliza a través de las pruebas.

Lo que evalúan las pruebas

Los requerimientos técnicos de las pruebas masivas hacen que en ellas sólo sea posible evaluar los aspectos más fácilmente verificables y constatables, aquello que se puede cuantificar y calificar sin tener que dar cuenta del proceso que realizó el sujeto, por esta razón se hace énfasis en la "objetividad y neutralidad" de este tipo de pruebas. A través de estas pruebas, se busca realizar una medición en "condiciones ideales", donde el proceso se encuentre "a salvo de la subjetividad" del evaluador y del evaluado. Esto significa que aquellos aspectos de la formación como los valores, las actitu-

des, la innovación y la creatividad, no son posibles de evaluar a través de este tipo de pruebas. Por otra parte, las competencias, que son el objeto de evaluación de muchas de estas pruebas, aún tomadas en su definición más simple como "un saber hacer en contexto", no son susceptibles de ser evaluadas en las pruebas de lápiz y papel, salvo que se tratará de alguna competencia de tipo escrito. Movilizar conocimientos en situaciones reales con el propósito de resolver problemas igualmente reales no es un proceso que se pueda realizar en condiciones hipotéticas donde el sujeto debe actuar idealmente y no está enfrentado a las exigencias del contexto, que demanda, además, creatividad, oportunidad y pertinencia. La referencia a este asunto se hace con el propósito de plantear una discusión sobre lo que se evalúa en las pruebas y una discusión ética sobre la posibilidad de afirmar que las poblaciones que obtienen bajos resultados, como los indígenas del Amazonas, en pruebas como la de lenguaje, puedan ser considerados incompetentes en esta área, especialmente si se tiene en cuenta que estos indígenas deben hacer uso de más de siete dialectos para desenvolverse, "competentemente", en su comunidad.

El asunto ético y político del reconocimiento de la diversidad

Esta situación descrita obliga a pensar en las diferencias culturales y las culturas hegemónicas, en aquello que se considera como el conocimiento válido y aquellos saberes que no se han legitimado en la escuela. Aún en escuelas donde la población es predominantemente indígena se sigue enseñando el español y la cultura occidental, sin hacer explícito que estos “conocimientos” que se “enseñan” en la escuela son selecciones arbitrarias, realizadas por la cultura hegemónica. El reconocimiento de la diversidad no es un asunto formal normativo, que se pueda superar haciendo a los otros iguales a nosotros mismos a través de la evaluación, sino un asunto de reconocimiento del otro como diferente e igualmente valioso, capaz de decidir “acercadamente” sobre su vida y aprendizaje. Este asunto que es esencialmente político y ético se ha invisibilizado en las discusiones sobre evaluación al hacer énfasis en ella como una práctica técnica, neutral y objetiva que pretende dar cuenta de los procesos educativos como procesos asépticos y al dejar que la discusión sobre la calidad de la educación se reduzca a los resultados de las pruebas masivas y se olvide la discusión sobre los fines de la educación. El discurso político sobre la evaluación y la calidad de la educación hace énfasis en la evaluación como un proceso que no sólo reproduce, sino que además legitima las diferencias, mostrando, como lo afirma María Cristina Torrado: “*las diferencias culturales como desniveles intelectuales*”³.

Las políticas educativas han hecho énfasis en la evaluación y en los resultados de las pruebas masivas como indicadores de la calidad de la educación. Por eso es preciso hacer tres distinciones: en primer lugar, medir no significa evaluar y tampoco significa mejorar. Si la medición que se realiza a través de las pruebas masivas significara una mejora sustantiva en los procesos educativos, después de más de cuarenta años de pruebas podríamos afirmar que los procesos educativos en Colombia, son de alta calidad. Pero en términos de los resultados de las pruebas y del cumplimiento de los fines y propósitos educativos, el balance es desalentador. Año tras año el país se ubica en los últimos lugares, en términos de pruebas, y continuamos padeciendo los más graves problemas sociales relacionados con la violencia, la intolerancia, la pobreza, etc. Esta circunstancia obliga a pensar si las pruebas de “*lápiz y papel*”, que es preciso insistir, no son evaluación, pueden dar alguna información pertinente sobre los procesos educativos o contribuyen a mejorarlos. En segundo lugar, la calidad de la educación no es susceptible de ser medida a través de pruebas masivas porque ésta hace

referencia a los fines y propósitos que los grupos sociales han establecido para la educación y por ello no puede ser valorada en abstracto, sino que debe ser leída desde las expectativas de los sujetos y las necesidades de sus contextos. En tercer lugar, la evaluación no es el fin de los procesos educativos. La evaluación, que desde una perspectiva pedagógica fue concebida como una práctica al servicio de los procesos de aprendizaje, se ha convertido en el fin de los procesos educativos y está configurando formas de sentir, pensar y actuar sobre la escuela y el aprendizaje que dan mayor valor a los resultados de las pruebas –aunque no dan mayor valor a los procesos formativos– que a la posibilidad de la escuela de contribuir a la formación de sujetos críticos, capaces de aportar a la comprensión y transformación de sus realidades.

La anterior situación ha generado un impacto negativo en los procesos educativos, en la medida en que las instituciones educativas y los docentes se ven obligados a adoptar medidas tendientes a obtener mejores resultados, con situaciones tan absurdas como instituciones que no permiten que los estudiantes con bajos desempeños presenten los exámenes o que la dedicación de horas sea más alta para las áreas que evalúan las pruebas y que se reduzcan o desaparezcan las horas de las áreas no evaluadas. Los Proyectos Educativos Institucionales PEI, que constituían la razón de ser de las instituciones, fueron relegados a un segundo plano cuando fué evidente que ninguno de los aspectos del mismo era tenido en cuenta en la evaluación.

Como consecuencia de este excesivo protagonismo, la evaluación terminó determinando las prácticas en la escuela, los planes de estudio, las relaciones con el conocimiento, las relaciones entre sujetos, los procesos de aprendizaje y los fines de los procesos educativos y, finalmente, asumió las funciones de currículo, en la medida en que en ella entran en juego factores de índole epistemológica, ontológica, axiológica, económica, política, social, pedagógica, metodológica y visiones sobre la escuela y el mundo que es preciso develar. Por esa razón es necesario retomar la discusión sobre la evaluación como un asunto político, donde se producen tensiones y luchas, donde los diferentes grupos se disputan los sentidos y los significados sobre la escuela y los fines y propósitos educativos; mostrar su oscuro pasado y devolverla a su lugar de origen como práctica al servicio del aprendizaje. La discusión sobre la evaluación no se puede dar al margen de los fines y propósitos de la educación, pensarla como una práctica independiente es limitar su comprensión y distraer la atención en asuntos técnicos, conllevando a la invisibilidad de sus implicaciones éticas y políticas.

3 TORRADO, María C. (2000). *Educación para el desarrollo de competencias. Una propuesta para reflexionar. En Bogoya, D y otros Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.*

• **TEMA CENTRAL** •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -

Calidad de la educación y capital escolar

Álvaro Moreno Durán¹



cho el capital escolar junto con el capital económico representan un matrimonio perfecto en la consolidación del poder a través de la historia.

Ante esta afirmación, surgen varios interrogantes ¿cómo esta distribuido este capital social en nuestro país, en nuestra ciudad? Porque dependiendo de esta distribución podemos saber si existe equidad o no en su distribución-, ¿cómo es el mecanismo de distribución de ese capital?, es decir ¿quién se encarga de distribuirlo? ¿Quiénes son los que resultan mas protegidos frente a esa distribución? mejor dicho, ¿quienes son los que tienen más acceso a ese capital y quienes no?

En todo caso, podríamos plantear la siguiente ecuación: la acumulación del capital escolar incide directamente en una posición social determinada. De tal manera que el poder económico (PE) sumado al poder escolar (PES) da como resultado el poder social (PS), así: $PE + PES = PS$.

El capital escolar²

El capital escolar entendido como la escolaridad desde los primeros años de la escuela hasta los últimos años de postgrado, es un concepto que puede considerarse análogo a lo que Pierre Bourdieu denomina capital económico, por cuanto es susceptible de multiplicarse, de sumarse, de despilfarrarse. Asimismo, el capital escolar contribuye a definir una *posición social* dependiendo de quien la posee. De he-

1 *Álvaro Moreno Durán es actualmente Director del Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Doctor en Sociología y Magíster en Modos de Vida y Políticas Sociales del a Universidad de París. Especialista en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nouvelle de París. Sociólogo de la Universidad Nacional. Profesor, Investigador y autor de varios libros. Correo electrónico: amoreno@idep.edu.co*

2 *Ponencia presentada en el Panel: evaluación y autonomía curricular para una educación de calidad, en el Seminario Nacional Educación de calidad, evaluación y autonomía escolar. CEID FECODE, octubre 17 y 18 de 2008, Bogotá, D.C.*

Si observamos el número de doctores que tenemos en el país, el panorama es aún más deprimente. En cuanto a la formación de investigadores Colombia está muy lejos de haber desarrollado la capacidad que requiere. Por ejemplo, para el caso de formación de Doctores en el año 2007 el país poseía 9.3 Doctores por 100.000 habitantes. Estos datos indican que estamos marginados de un capital que mueve el mercado internacional de la educación y de la investigación

Teniendo en cuenta que las reglas de juego del capital económico están más definidas social y laboralmente, por ejemplo cuando se hace una huelga generalmente es por reivindicación de salarios o por requerimientos a la sociedad para exigir que los ingresos estén bien distribuidos, entre otros. Contrariamente a lo anterior, nunca se ha hecho una huelga por falta de distribución del capital escolar, entendido este como sinónimo de desarrollo o de equidad. A pesar de que todavía se requieren investigaciones para conocer los detalles cuantitativos y cualitativos de la distribución del capital escolar, podemos decir que una persona dependiendo de su grado de escolaridad, tiene más o menos posibilidades en el mercado de trabajo.

No es lo mismo que una persona acceda y termine estudios de doctorado o maestría, estudios profesionales o de bachillerato en Colombia. De una manera u otra existe una movilidad social a partir de los diplomas. Es decir que un diploma lo que demuestra o certifica es el grado de escolaridad con un título, y estos condicionan el tipo de trabajo que pueda adquirir. Hace cincuenta años ser bachiller en Colombia implicaba un gran reconocimiento social. El bachiller de entonces era el Alcalde del pueblo, el profesional era el doctor de la familia. Ser bachiller significaba tener una buena profesión. Entonces una familia, en el mejor de los casos,

hacía todos los esfuerzos por tener al menos un bachiller en su familia.

La pirámide de la educación

A partir de la Ley 30 de 1992 comenzó a ampliarse la cobertura de las especializaciones y de los post-gradados gracias a la autonomía universitaria. Por tanto, tener un post-grado es lo que garantiza en el mercado de trabajo tener más posibilidades de insertarse en él. Claro, hay que ver qué tipo de postgrados. Las especializaciones no son una garantía, ni siquiera una maestría, a pesar de que todavía tenemos que llenar los espacios que estadísticamente las maestrías no han logrado llenar en todas las áreas del conocimiento. Entonces, vienen los doctorados y así todos vivimos de *boom* en *boom*; de necesidad en necesidad y hacemos una carrera muy vertiginosa. De tal manera que lo que se hace en Europa durante muchos años en países como el nuestro lo hacemos en muy poco tiempo, con una particularidad que nosotros somos una pirámide de la educación.

Esta pirámide de la educación consiste en que pueden entrar un gran número de estudiantes al proceso de escolarización desde los primeros años, pero progresivamente los que terminan la primaria, el bachillerato y posteriormente la universidad conforman un número muy reducido, de tal manera que la pirámide se estrecha considerablemente con la característica de que el mercado de trabajo solo da cuenta de esa pirámide. Los que estamos en la lucha por el trabajo son los que estamos dentro de esa pirámide los demás se quedaron completamente marginados, han quedado sencillamente por fuera de la distribución de estos capitales escolares que nos permiten entrar al campo laboral significativamente.

La calidad y las instituciones educativas

Lo anterior nos da una explicación de porqué la escolaridad es importante, en la movilidad social, esto sin hacer referencia a algunas especificaciones de la educación como es la calidad de la escolaridad.

Cuando hablamos de la calidad de la escolaridad se estrecha aún más la pirámide. Es decir, no basta con estudiar la primaria, la secundaria y la universidad sino que entra a jugar un papel muy importante la calidad de las instituciones que han participado en el proceso de formación. La calidad en términos comerciales está muy relacionada con el tipo de institución donde hemos estudiado. La calidad no está medida proporcionalmente a la institución pero sí la institución tiene un toque mágico: la legitimidad que le da a los títulos.

• TEMA CENTRAL •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -

Entonces, en las escuelas públicas hay instituciones con características diferentes. Todo lo público no es igual, hay instituciones que tienen más prestigio que otras. En lo privado aplica el mismo principio, no basta con lo privado hay escuelas de escuelas, colegios de colegios y desde luego, universidades de universidades. Por lo tanto, se hace más complejo dentro del campo de la educación el tema de las instituciones que imparten el capital escolar -como los cajeros-, esto hace que haya inequidad en la calidad de la educación porque no responde a una política pública que atienda las particularidades de nuestro país, ni está basada en el pluralismo social, político y cultural

¿Cómo se distribuye el capital escolar?

Entre las instituciones que tienen posibilidades de ofrecer calidad y concentrar mejor el capital escolar se destacan las de los estratos altos. No es lo mismo estudiar en un colegio de Ciudad Bolívar que estudiar en un colegio de estrato siete como el Nueva Granada o Gimnasio Moderno, para tomar los dos extremos. Las grandes diferencias entre ellos son claras. Así, también podemos hacer referencia de instituciones que se ubican entre estos dos polos y encontraremos una gran diversidad desde el punto de vista de la práctica curricular. Por lo tanto, cuando hablamos de la calidad de la educación tenemos obligatoriamente que hacer referencia a las instituciones con sus correspondientes contenidos.

Así mismo, la calidad de la educación nos lleva a reflexionar sobre ¿Cómo está distribuido el capital escolar? ¿Quiénes lo distribuyen? ¿Cómo se logra adquirirlo? ¿De qué manera se revierte el capital escolar en el capital del trabajo?

Para aproximarnos a estos cuestionamientos- aunque el capital escolar posee gran proximidad al capital cultural, dado que es un tema tan amplio no vamos a incluir a los maestros en este universo-, es importante ser conscientes de que hay un déficit en la distribución del capital escolar, es decir que está concentrado en pocas manos. Entonces pensamos en diversas formas en que se encuentra distribuido.

En este sentido, tanto la sociedad como el Estado deberían ser conscientes de que el grado de distribución del capital escolar es un indicador de desarrollo de un país. De hecho, en su momento las políticas *cepalinas* plantearon esto, es decir la posibilidad de aumentar el número de personas que van a la escuela para lograr progresivamente aumentar la posibilidad de ingresar a los círculos de la investigación y toma de decisiones.

Actualmente, se presenta un desmonte de estas concepciones sobre el estado social de derecho para implantar por ejemplo, modelos que insisten en que la educación debe privatizarse, es pertinente preguntarnos ¿qué consecuencia trae a los pueblos o países que no han tenido la oportunidad de ser beneficiarios de este capital escolar amplio?. La respuesta es sencilla, la brecha cada día es más amplia, por lo que entramos a tomar más distancia respecto de las sociedades que sí lo han tenido, como es el caso de los países de Europa.

En síntesis, quien pierde en últimas, una vez más, en esta distribución del capital escolar ya no solo local sino también internacional, son nuestros países que no hemos tenido la oportunidad de desarrollarnos, y esto se demuestra por ejemplo en los rankings de las 500 mejores universidades del mundo, -elaborado por el Instituto de Investigaciones sobre Educación Superior de Shangai (China) por solicitud de la Unión Europea-, donde la Universidad de Los Andes, una de las mejores universidades del país, no clasifica.

Si observamos el número de doctores que tenemos en el país, el panorama es aún más deprimente. "En cuanto a la formación de investigadores Colombia está muy lejos de haber desarrollado la capacidad que requiere. Por ejemplo, para el caso de formación de Doctores en el año 2007 el país poseía 9.3 Doctores por 100.000 habitantes. Estos datos indican que estamos marginados de un capital que mueve el mercado internacional de la educación y de la investigación.

Por lo anterior, se evidencia que el capital escolar es una cuestión que no sólo es local sino internacional porque se trata de la distribución como sucede en la economía, de países que tienen mayor capital que otros y esto hace que haya una gran diferencia entre ellos. Estas diferencias son claras y repercuten posteriormente en la ciencia y el desarrollo tecnológico, incluso en la posibilidad de manejar los recursos propios que también tienen que ver con el manejo de un capital del conocimiento que debe tener un país para poder decir nosotros somos capaces de investigar, de crear, etc.

Esta situación se refleja desde un nivel micro como por ejemplo el capital escolar de una escuela, hasta en las perspectivas de la riqueza de un país y del desarrollo del futuro del mismo. De ahí la importancia de ser conscientes de que este capital es único. Por ello es indispensable y urgente no sólo hacer una reflexión, sino generar acciones que modifiquen esta historia.

Educación de calidad, evaluación y autonomía escolar: conclusiones

CEID FECODE



Durante los días 17 y 18 de octubre de 2008, en Bogotá, se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá, D.C. el Seminario Nacional "Educación De Calidad, Evaluación Y Autonomía Escolar", convocado por FECODE y su Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID. Concebido como un espacio alternativo, el Seminario abordó los problemas de la educación surgidos en razón del Decreto 230 de 2002, así como sus consecuencias para las instituciones educativas en lo que tiene que ver con evaluación, calidad, promoción automática y autonomía escolar

31

Problemas planteados

- ❧ No es posible culpar a la educación, a los docentes del país ni a los estudiantes de la crisis actual del país.
- ❧ La evaluación escolar esta plena de contradicciones causadas por la legislación que conducen a la desmotivación y al poco esfuerzo de los estudiantes frente al conocimiento. Además es homogénea y no tiene en cuenta los factores asociados.
- ❧ El país no es autónomo cuando se trata de formular sus políticas educativas. ¿Cómo esperar autonomía en las instituciones en materia curricular, incluyendo la evaluación y promoción?
- ❧ Los recortes sucesivos a las transferencias han traído consecuencias en la prestación de la atención educativa. Por ejemplo el 230 es un Decreto para concretar las políticas de ajuste fiscal que buscan ahorrar recursos a través de la promoción automática y la homogenización del currículo por medio de los estándares y las competencias.
- ❧ La política de imponer las competencias, los estándares, el aumento de la jornada laboral, el autoritarismo y la represión al movimiento sindical han significado, entre otras cosas, la despedagogización de la educación y la pérdida de la autonomía escolar.
- ❧ Los asuntos de la evaluación, la calidad, la autonomía, y la promoción deben analizarse y discutirse en el contexto de las políticas educativas, porque el hacinamiento, la sobrecarga laboral, la desprofesionalización del docente y la masificación de la educación también forman parte de la crisis educativa.
- ❧ El incremento de la cobertura produce hacinamiento en las aulas; el aumento de la jornada laboral conjuntamente con la desaparición de las direcciones de curso y de los orientadores escolares ha incidido fuertemente de manera negativa en los procesos de evaluación y promoción.

• TEMA CENTRAL •

- Seminario Educación de Calidad, Evaluación y Autonomía Escolar -

- ❧ La evaluación y promoción por la vía del menor esfuerzo y el facilismo repercute gravemente en el comportamiento académico de los estudiantes y le da a los padres de familia un paliativo que a la larga resulta nocivo.
- ❧ La evaluación integral en nada se ve favorecida con el recorte de personal, con las condiciones infrahumanas en ciertas instituciones, la falta de docentes, en algunas ocasiones, durante gran parte del año y factores asociados a lo socioeconómico. En suma, la racionalización afecta seriamente la evaluación.
- ❖ Rechazar la promoción automática y por supuesto la aplicación del Decreto 230 de 2002.
- ❖ Confrontar la perspectiva de calidad uniforme de corte neoliberal que promueve el Ministerio de Educación Nacional
- ❖ Rechazar la aplicación de las pruebas masivas (SABER, ICFES, etc.) y desarrollar en las instituciones la oposición a la pedagogía de las competencias y de los estándares.
- ❖ Rechazar la evaluación punitiva y por supuesto la evaluación como instrumento que fomente el autoritarismo.

Necesidades de la educación colombiana

Los asistentes al Seminario propusieron la necesidad de luchar decididamente por:

- ✓ Reivindicar la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación como conquista del magisterio.
- ✓ Recuperar el papel de los Proyectos Educativos Institucionales PEI como factor importante en la marcha de las Instituciones Educativas.
- ✓ Que la evaluación se convierta en un medio y no un fin y que forme parte de un proceso que desarrolle los conceptos teóricos que favorezcan los procesos de aprendizaje.
- ✓ Que la educación cumpla su función social y recupere el carácter de derecho, fundamentado en la Carta Constitucional de 1991.
- ✓ Que durante los procesos de acreditación de Instituciones y certificaciones de municipios se lleven a cabo debates que demuestren a los padres de familia, a estudiantes y a comunidades en general lo dañina que resulta dicha política para la calidad de la educación, la autonomía escolar y los procesos pedagógicos en las instituciones. Dichos procesos inciden directamente en los planes de estudio.
- ✓ Considerar la autonomía desde la mirada jurídica, pedagógica, política y gremial.
- ✓ Rescatar el debate pedagógico alrededor de las pedagogías críticas.
- ✓ Volver a insistir sobre la aplicación de los fines de la educación que están plasmados en la Ley 115 de 1994.
- ✓ Profundizar la discusión sobre las consecuencias de la repitencia y la deserción escolar en el contexto de la evaluación.

- ❖ Rechazar el currículo paralelo en materia de capacitación alrededor de los paradigmas neoliberales adornado con bonitas palabras que cautivan a las comunidades educativas.
- ❖ Rechazar la elaboración de planes de estudio desde las Secretarías de Educación a través de la racionalización de los recursos y el recorte de personal; violando de esta manera la autonomía escolar.

Propuestas de los asistentes al Seminario Educación de calidad, evaluación y autonomía escolar 2008

- Auspiciar un debate a nivel nacional alrededor del país que queremos y que tipo de ser humano necesitamos, para luego hablar que tipo de evaluación requerimos y como consideramos una educación de calidad.
- Continuar construyendo un Proyecto Educativo Alternativo en el que participen las Comunidades educativas. (PEPA)
- Exigir la derogatoria del Decreto 230 de 2002.
- Desarrollar un proceso de discusión con todo el magisterio respecto al documento de la Comisión Interinstitucional de 2002 sobre Evaluación y Promoción, incluido el folleto del Seminario, con el propósito de elaborar una propuesta alternativa al Decreto 230 de 2002 y al Decreto 1860 de 1994.
- Impulsar la elaboración de un Proyecto único de estatuto docente que sustituya los dos estatutos actuales y que recoja los derechos y aspiraciones de los educadores colombianos.
- Profundizar en el estudio y el debate en torno a la escala de valoración de los estudiantes, bien sea, numérica, verbal, literal, mixta o ninguna.
- Convocar y realizar el III Congreso Pedagógico Nacional.
- Impulsar en todas las Instituciones la desobediencia efectiva y responsable a la aplicación del Decreto 230 de 2002.

Rechazos del cuerpo docente

Los asistentes al Seminario aprobaron unánimemente:

- Continuar preparando a las comunidades para la movilización social por la recuperación de la pedagogía y el derecho a la educación.

Ponencias de la Comisión 1: Evaluación con autonomía curricular para una educación de calidad

1. *Hacia unas reflexiones para tensar las tensiones en el tema de la Evaluación.* Clara Guarín. CEID-NACIONAL
2. *Evaluar para mantener o evaluar para transformar.* Nohemy Tamayo Marin, Carlos Taborda Serna, Gilberto Ospina Marroquín, Edgar Antonio Castelblanco Z., León Vallejo Osorio, Elena Escudero Torres y Luis Fernando García. CEID-ADIDA
3. *Autonomía escolar y dirección colegiada en PEI, condiciones necesarias e instrumentos de la educación científica y democrática.* Germán Campos Gaona. CEID-ADIIH
4. *Evaluación con autonomía escolar para una educación de calidad.* John Edisson Mayo, Fabiola Maturana Aspírrilla, Juan Elías Cuesta Cuesta-CEID-UMACH.
5. *¿Por qué el Decreto 230 de 2002 agobia la autonomía escolar?* Wilmer Garzón, Sanz, Melba Delgado, Martha Cecilia Benalcázar, Flor Amparo Niño, Marta Parra. CEID-VALLE

6. *Propuesta alternativa de dirección de grupo desde un programa de investigación acción participación para la nueva calidad educativa.* David Simancas. CEID-SUDEB.
7. *Evaluación desde la perspectiva de desarrollo humano integral.* Escuela Normal de Ubaté.
8. *Para una evaluación dialógica, liberadora y emancipadora.* Jorge Armando Guerrero. CEID-ADIIH.

Ponencias de la Comisión 2: Incidencias de la promoción automática y el Decreto 230 de 2002 en el deterioro de la calidad educativa

1. *Elementos Pedagógicos y políticos contra la promoción automática de los estudiantes.* José Fernando Ocampo T. CEID-NACIONAL
2. *Consideraciones y propuestas sobre la calidad educativa, la evaluación y la autonomía escolar.* Pedro Pablo Rojas Laitón. (El debate en Bogotá). CEID-NACIONAL
3. *Promoción automática y Decreto 230 de 2002.* Fare Suárez Sarmiento. CEID-MAGDALENA.
4. *La promoción automática y las tareas para el mejoramiento de la calidad educativa.* José Guillermo Rojas. CEID-ADEM.

AMIGO DOCENTE, GOCE DE TODOS SUS DERECHOS

Calle 19 No. 3-50 Of. 1903
PBX. 3344573 Bogotá, D.C.
e-mail: leonardocardonacarmona@hotmail.com

LEONARDO CARDONA CARMONA & ABOGADOS

DERECHO ADMINISTRATIVO LABORAL

**ASESORIA JURIDICA A LOS DOCENTES COLOMBIANOS
Y A ASOCIACIONES COMO FECODE, CUT Y GREMIOS**

Usted, como docente tiene derecho a:

Compatibilidad entre pensión de gracia y de invalidez.

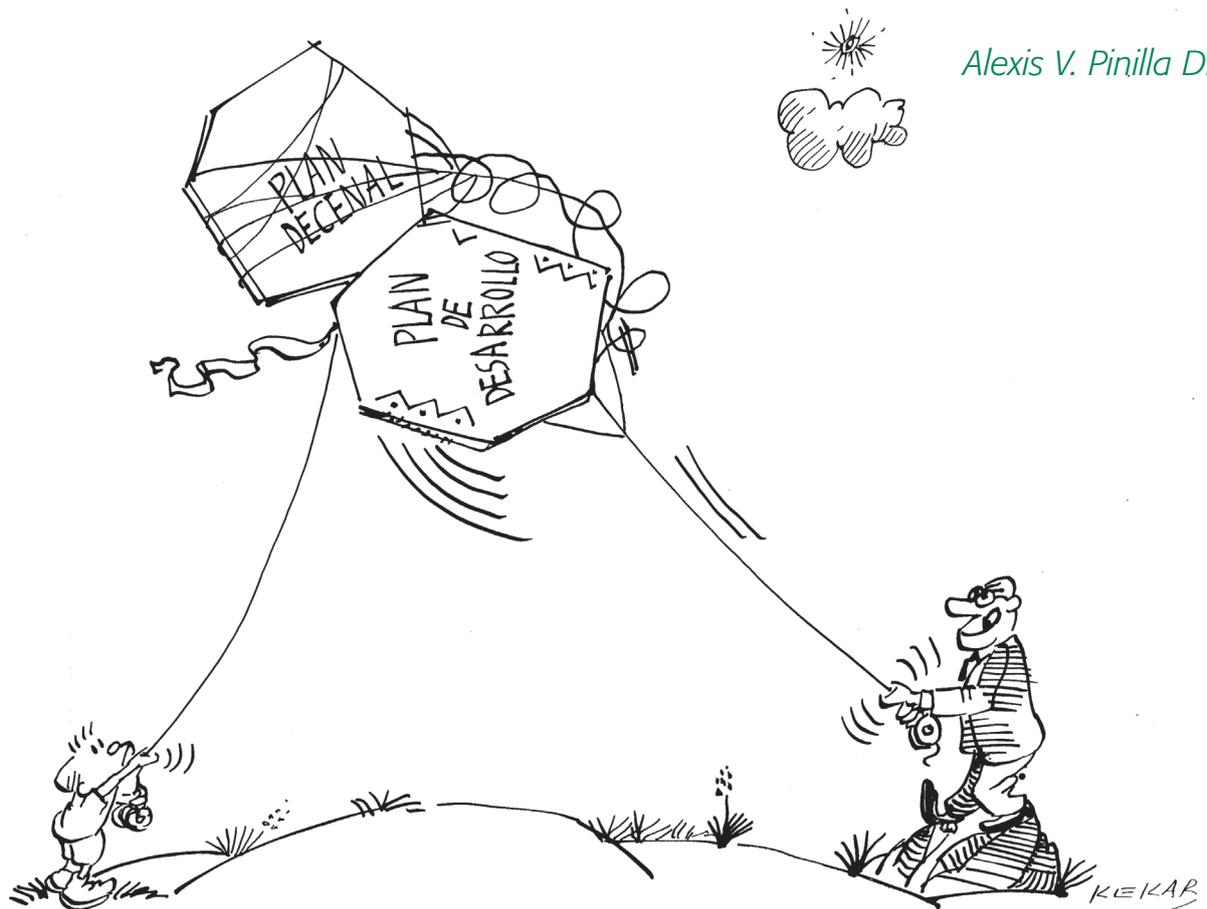
Reconocimiento de las pensiones establecidas en la ley 100/93, "Pensión de invalidez y Pensión de sobrevivientes".

Reconocimiento del tiempo laborado por contrato u orden de prestación de servicios, para efectos pensionales.



El Plan Decenal de Educación 2006-2016: entre la ofensiva neoliberal y la movilización social por la educación

Alexis V. Pinilla Díaz¹



34

En septiembre de 2007 se realizó, en las instalaciones del Instituto Pedagógico Nacional de la ciudad de Bogotá, D.C. la Asamblea Nacional por la Educación concebida como la última fase para la formulación del Plan Decenal de Educación (PDE).² A pesar de ser el primer trimestre de 2006 la fecha propuesta desde el plan anterior para la adopción del Plan 2006-2015, sólo fue hasta octubre de dicho año que el Presidente de la República presentó la convocatoria oficial en la ciudad de Medellín. ¿Por qué esperó hasta esa fecha? No han faltado las voces críticas que sugieren la aprobación del Plan Nacional de Desarrollo como uno de los principales motivos

para demorar la convocatoria del PDE. Sumado a ello no se puede perder de vista que al ser de carácter indicativo, como lo establece el artículo 72 de la Ley 115 de 1994, el PDE no obliga al estricto cumplimiento por parte de los gobernantes y, por ende, está sujeto a las partidas presupuestales aprobadas en el Plan de Desarrollo. En este sentido, algunas de las propuestas del PDE 2006-2016 chocan con la política económica que inspira el Plan Nacional de Desarrollo (por ejemplo en el tema de las transferencias), poniendo en evidencia las contradicciones entre la política educativa del actual gobierno y las necesidades de la población colombiana.

¹ Profesor Asociado del Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Codirector del Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política. Correos electrónicos: apinilla@pedagogica.edu.co, alepinilla2003@yahoo.com

² <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/channel.html>, http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-140247_archivo_1.pdf

Teniendo en cuenta este escenario, resulta cuestionable otro elemento del que hace gala el documento del PDE 2006-2016, relacionado con el carácter deliberativo y participativo del mismo. Aquí se mencionan indicadores como 1.675 mesas temáticas de discusión, 1.731 personas que opinaron en los foros virtuales, 13.287 llamadas y 1.091 correos sistematizados por *Voces Ciudadanas*, un proyecto de periodismo público de la Facultad de Comunicación Social de la Pontificia Universidad Bolivariana.

Sin embargo, lo que el Ministerio muestra como una fortaleza, para otros es debilidad. Hacemos referencia a las reflexiones de Abadio Green, líder indígena e integrante del equipo de personalidades, para quien la convocatoria tuvo un carácter personalista y excluyente. Al convocar mediante mesas de trabajo en el ámbito municipal y departamental se dejó por fuera a poblaciones que, como las comunidades indígenas, no tienen mucha interacción con tales escenarios. Mucho menos cuando la participación se realizó vía Web o por medio telefónico³.

En cuanto al manejo de la información en todo el proceso del PDE es conveniente destacar y hacer énfasis en el papel protagónico jugado por la Universidad de los Andes, desde la coordinación de la investigación y la elaboración del informe técnico sobre el Balance del Plan Decenal de Educación anterior -a cargo del Centro de Estudios para el Desarrollo Económico, CEDE⁴- hasta la sistematización de la información de las mesas temáticas para la Asamblea General del PDE 2006-2015 -bajo la responsabilidad del Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE-.

La sistematización de la información de las mesas temáticas a cargo del CIFE se realizó tomando como referente metodológico la teorización anclada (*Grounded Theory*), la cual surgió hace cuarenta años con el fin de contribuir al rompimiento de los dogmas de la mirada lógico-deductiva en investigación social. Uno de los presupuestos fundamentales de esta perspectiva es que el investigador abandone sus percepciones preconcebidas sobre el problema investigado y deje que los datos hablen por sí mismos. Este prurito de neutralidad dificultó el proceso de organización de la Asamblea del PNDE ya que en los documentos de sistematización, como puede verificarse en la página Web del Plan, se presentó una larga lista de solicitudes, unas más coherentes que otras, sin ningún tipo de agrupación o categorización temática que facilitara el debate público en la Asamblea General.

De otro lado, llama la atención que en la presentación del documento final del PDE se sostenga que todo el proceso -desde la convocatoria hecha por el Presidente, pasando por

Sin una movilización social y cultural estaremos a la deriva, en un mar de incertidumbres, y capitaneados por la lógica funcional del neoliberalismo desde la cual se ha formulado la visión de país para conmemorar el Bicentenario de la Independencia (1810-2010 y 1819-2019). De nosotros depende que, una vez terminado el Plan Decenal 2006-2016, la educación sea algo más que la remota posibilidad de que nuestros niños, niñas y jóvenes asistan a la escuela en condiciones de equidad y dignidad

la designación de las personalidades y por la organización de la plataforma virtual para recopilar información- es producto de una movilización social por la educación, lo cual se plantea como uno de los retos que el anterior Plan Decenal le propuso al país en el sentido de ampliar la base de la deliberación y la participación. Contrario a ello considero que desde la convocatoria del Plan hasta el cierre de la Asamblea Nacional en los auditorios de Compensar en Bogotá, hubo una clara directriz por parte de los funcionarios del MEN y del presidente y una iniciativa mediática enorme a través de diferentes medios de información, dentro de los que sobresalió RCN con la cual se firmó un contrato para la difusión de las actividades del Plan.

La participación y la ampliación de la base deliberativa son clave porque allí se encuentra una primera perspectiva del PDE relacionada con la formulación de las políticas públicas en educación. Como se sostuvo enfáticamente por parte de la Ministra de Educación en la Asamblea Nacional, el Plan tiene un carácter indicativo y no vinculante según la Ley General de Educación. En esta dirección, la participación ciudadana leída desde la planeación indicativa -la cual se puede empoderar como el modelo para la formulación de políticas públicas- no es más que un ejercicio consultivo que no garantiza el cumplimiento de las obligaciones del Estado sugeridas por los ciudadanos convocados para participar.

3 Entrevista a Abadio Green realizada el 6 de agosto de 2007.

4 Además del Ministerio de Educación Nacional, en este documento participaron Corpoeducación, Fundación Compartir, Fundación Corona, Fundación Empresarios por la Educación, Fundación Luker, Fundación Promigas, Fundación Restrepo Barco y Fundación Terpel.

• POLÍTICA EDUCATIVA •

Así las cosas, considero que uno de los principales impactos del PDE, como se señala explícitamente en el documento bajo el título “*Alcance*”, es que servirá de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país y como un referente para la planeación de los gobiernos nacionales, departamentales y locales. En todo caso los gobernantes estarán en libertad de desarrollar o no las metas propuestas por los ciudadanos en el Plan Decenal de acuerdo con la interpretación que hagan del mismo.

Teniendo en cuenta este carácter del Plan y el amplio margen de maniobra que se deja a los gobernantes para su aplicación, resulta de interés preguntar por el significado que se le dará al derecho a la educación en los próximos años, máxime cuando desde la presentación del documento se mantiene el postulado de la doble dimensión de la educación: como servicio y como derecho.

Igualmente, debemos estar atentos a la propuesta de consolidar al PDE como un pacto social que comprometa a todos los agentes responsables de la educación, dentro de los cuales se menciona al Estado, la sociedad y la familia. ¿Cuál será la responsabilidad de cada uno de estos actores si tenemos en cuenta que, progresivamente durante los últimos años, las familias han aumentado la inversión económica para garantizar la educación de sus hijos, incluso en un porcentaje superior al que destina el Estado? El peligro radica, entonces, en que se democratizan las responsabilidades y no las oportunidades educativas en condiciones de equidad, lo cual puede absolver al Estado de sus obligaciones sociales y políticas con la población bajo la fórmula de la co-responsabilidad y la autonomía.

Sin entrar en detalles sobre las perspectivas de cada uno de los diez temas del Plan considero interesante llamar la atención sobre los siguientes puntos:

- ✓ En varios temas se hace énfasis en la necesidad de educar para el trabajo, con el fin de que la educación responda a las necesidades del sector productivo, y no viceversa. Esta situación demuestra, en buena parte, el alcance de la propuesta de la Fundación Empresarios por la Educación, compuesta por 83 empresas y 26 personas naturales, creada en el 2002⁵. Para esta Fundación “la educación básica en el país debe contribuir a que los niños y jóvenes construyan su propio proyecto de vida; y a que desarrollen las competencias necesarias para ingresar al mundo laboral [...]”⁶.
- ✓ Un asunto neurálgico para los docentes y los padres de familia a lo largo del proceso fue el de la evaluación, la cual, en el documento del Plan, quedó anclada a la cali-

dad y al cumplimiento de estándares, es decir, que podemos esperar un fortalecimiento de esta lógica evaluativa, en todos los ámbitos y niveles, durante el próximo decenio. Incluso, en el ámbito institucional, se sugiere el requerimiento de acreditación de alta calidad para las instituciones educativas de básica y media.

- ✓ La noción de calidad, que acompaña la idea de equidad educativa, se centra en la perspectiva del desarrollo. Así, una educación de calidad es aquella que genera desarrollo y forma para el trabajo. Con ello pareciera que estamos asistiendo a un resurgimiento de la planeación estratégica y la tecnología educativa pero en un contexto neoliberal.
- ✓ Resulta un tanto pretencioso que en la Visión, además de los logros y metas relacionadas con cobertura, permanencia, equidad, calidad, entre otros, se proponga que la educación debe contribuir a alcanzar la paz y la reconciliación y a la superación de la pobreza y la exclusión. Así las cosas, si en el año 2015 aún no hay paz y las condiciones de pobreza y exclusión no se han reducido, la evaluación de este Plan Decenal comenzará con saldo rojo.
- ✓ Un elemento novedoso de este Plan es la responsabilidad que se le asigna a los medios de comunicación en materia educativa. En varios momentos se sugiere que los medios cualifiquen sus procesos de programación y difusión de información y contribuyan al fortalecimiento de la democracia, evitando miradas sesgadas sobre la realidad nacional.
- ✓ Llama la atención que uno de los macro objetivos en el tema de la docencia sea “fortalecer la identidad profesional de los maestros y los directivos docentes colombianos como pedagogos, sujetos sociales, políticos, éticos y estéticos, promotores del desarrollo humano, protagonistas y dinamizadores de procesos educativos, culturales, interculturales, científicos, ambientales, artísticos y tecnológicos”⁷. A su vez se propone como meta para el 2010 que el 100% de los educadores haya fortalecido su identidad. Frente a lo anterior cabe preguntar ¿cómo se medirá el cumplimiento de esta meta?, ¿cuáles indicadores se utilizarán para ello?, ¿cuál debe ser, en el 2010, la identidad del maestro?
- ✓ En términos generales, el PDE evidencia una serie de tensiones entre diferentes sectores sociales y políticos del país; de hecho el mismo documento del PDE, entregado por la Comisión Redactora⁸, es un campo de

5 *El antecedente inmediato de esta organización fue un evento realizado en Miami convocado por un grupo de corporaciones norteamericanas con el fin de promover una vinculación más activa del sector privado al educativo y de esta forma contribuir al mejoramiento de la educación en Latinoamérica.*

6 Tomado de <http://www.fundacionexe.org.co/wps/portal>

7 *Plan Decenal de Educación 2006-2016, Bogotá, MEN, 2006, p. 46.*



tensiones en el que se encuentran miradas diversas y, en varias ocasiones, contradictorias sobre el sentido del derecho a la educación, el problema de la profesionalización de docentes, la calidad de la educación, la inversión económica del Estado para garantizar el derecho, el papel de la familia, de la empresa privada y de la sociedad en el desarrollo educativo, entre otros temas.

Por lo pronto, y teniendo en cuenta el carácter indicativo del Plan y las posibilidades del mismo en el contexto de la mal llamada 'revolución educativa', es necesario continuar fortaleciendo una verdadera movilización social y cultural por la educación. Así, las perspectivas del PDE pueden girar, por lo menos, en dos ámbitos: como letra muerta, encarnada en recomendaciones a los gobernantes nacionales, departamentales y locales; o, la cual es nuestra opción, como espacio de posibilidad política, siempre y cuando a través de la movilización social se lleven a cabo las propuestas que propenden por la garantía real y democrática del derecho a la educación. En esta movilización se deben continuar promoviendo, como mínimo, tres dimensiones de la educación surgidas desde el seno de la campaña nacional por el derecho a la educación, a saber:

Una primera de carácter cultural, en donde se promueve la comprensión de la Educación como derecho en la sociedad. Una segunda de tipo político, en donde [se] promueve la exigibilidad y la justiciabilidad del derecho a la educación, a partir de la normatividad internacional y nacional sobre este derecho. En este sentido, uno de los propósitos políticos es impulsar la adopción de una ley estatutaria que regule el derecho a la educación en Colombia. Finalmente, una tercera dimensión comunicativa con la cual se espera que el derecho a la educación sea noticia en medios de comunicación masiva y alternativa⁹.

Sin esta movilización social y cultural estaremos a la deriva, en un mar de incertidumbres, y capitaneados por la lógica funcional al neoliberalismo desde la cual se ha formulado la visión de país para conmemorar el Bicentenario de la Independencia (1810-2010 y 1819-2019). De nosotros depende que, una vez terminado el Plan Decenal 2006-2016, la educación sea algo más que la remota posibilidad de que nuestros niños, niñas y jóvenes asistan a la escuela en condiciones de equidad y dignidad.

- 8 *Esta comisión estuvo conformada por treinta y un relatores elegidos por los asambleístas en la primera fase de trabajo de la Asamblea Nacional. A pesar de la propuesta del MEN de entregarle al país un documento del Plan una vez terminada la Asamblea, tal cometido no fue posible debido a la cantidad de información con la que se trabajó en las mesas y grupos de discusión.*
- 9 *Comisión Colombiana de Juristas, El disfrute del derecho a la educación en Colombia, Bogotá, CCI, Bogotá, agosto de 2004, p. 6.*

• POLÍTICA EDUCATIVA •

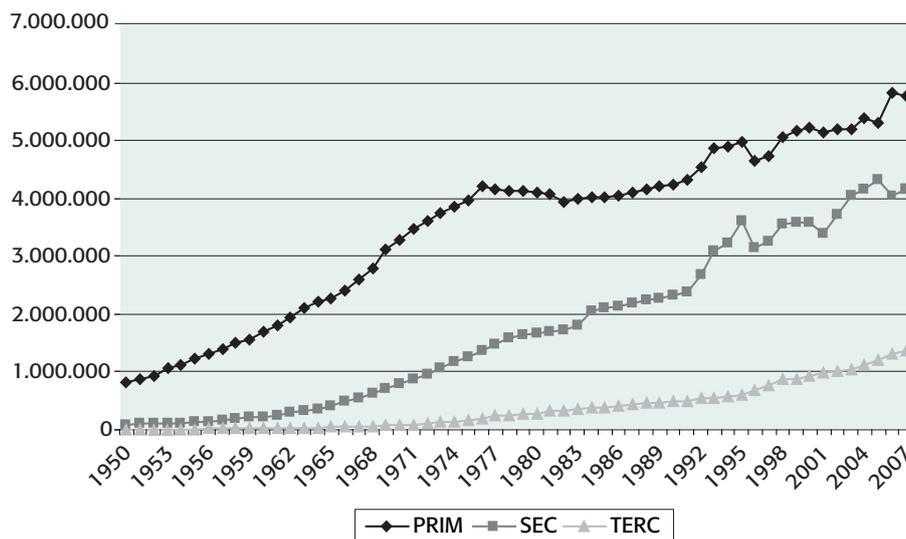
La Cobertura de la Educación en Colombia: Comparación Internacional

Jaime Torres González¹

El esfuerzo realizado para ampliar la cobertura y el nivel educativo en Colombia se observa en un crecimiento más rápido de la educación del Ciclo de Primaria desde 1950 hasta 1976, cuando sufrió un estancamiento al no poder ampliar el cubrimiento a más de cuatro millones de niñas, niños y adultos. (Gráfica No. 1). A comienzos de los años 1990 se reactivó nuevamente el volumen de matrícula, llegando a cerca de 6 millones el 2007 (incluyendo niños-as matriculados en prejardín y grado Cero). El ciclo de educación Secundaria presentó tasas de crecimiento modestas en el período considerado y sólo a principios de los años 90 recibió un impulso mayor, cubriendo a poco más de cuatro millones de niños y adultos recientemente. La educación Terciaria era escasa a mediados del siglo XX y ha mostrado tasas rápidas de crecimiento prácticamente sólo durante los últimos 10 años, cubriendo 1,36 millones de jóvenes y adultos el 2007.

Es evidente que en Colombia ha crecido de la misma forma que ha aumentado el cubrimiento escolar en prácticamente todos los países del mundo. Los mayores cubrimientos educativos son empleados por los gobiernos para argumentar la eficacia de sus inversiones sociales. Sin embargo, son de poca utilidad si no se pueden relacionar con otras variables que indiquen el nivel relativo de un grupo poblacional o de un país. Para poder apreciar mejor su significación y la importancia que tiene la educación en la dinámica del desarrollo de una nación, es necesario realizar un análisis comparativo con otros países que a mediados del siglo XX presentaban niveles relativamente similares –o menores– de desarrollo y que también mostraban grandes deficiencias en su cubrimiento educativo

Gráfica No. 1
Matrícula Sistema Educativo Colombia 1950 - 2007



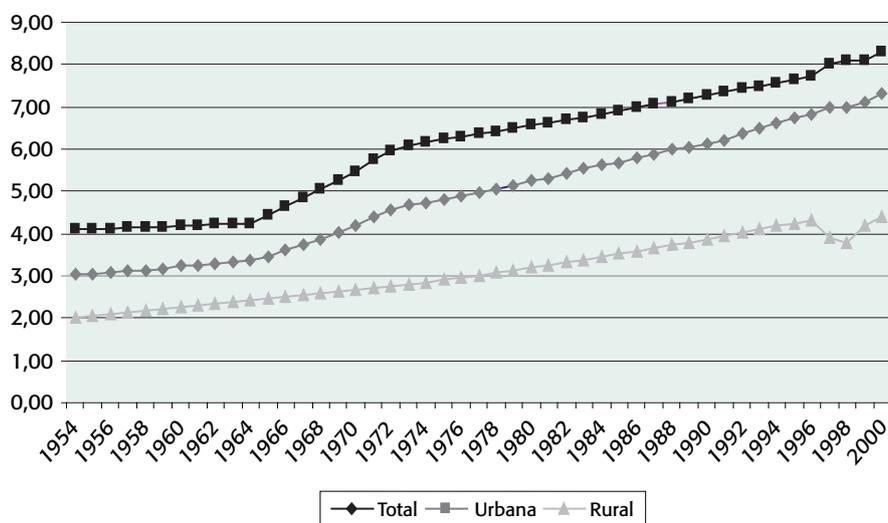
Fuente: Ministerio Educación Nacional – Depto. Nal. De Planeación, DNP.

Es de señalar que los años promedio de escolaridad del ciudadano colombiano crecieron más entre 1966 y 1974 –con énfasis en la población urbana-, desacelerándose posteriormente y alcanzando en el 2007 sólo los 7,3 años (8,3

para los habitantes urbanos y 4,4 para los rurales). Para la población rural se aprecia un retroceso a fines de los años 90, coincidiendo con el fuerte desplazamiento producto del conflicto militar (Gráfica No. 2).

¹ Economista de nacionalidad colombiana; egresado de la Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Desarrollo Económico en Universidad de Bradford (Inglaterra). Este Artículo forma parte del trabajo doctoral que realiza en Ciencias Políticas en la Universidad Libre de Berlín (Alemania). Correo electrónico: jatorres@zedat.fu-berlin.de

Gráfica No. 2
Años de Escolaridad Colombia 1954 - 2000



El índice "Años de Escolaridad" nos muestra la forma como ha crecido el nivel promedio de educación de la población a través del tiempo. Es evidente que en Colombia ha crecido, como ha aumentado el cubrimiento escolar en prácticamente todos los países del mundo. Los mayores cubrimientos educativos son empleados por los gobiernos para argumentar la eficacia de sus inversiones sociales. Sin embargo, son de poca utilidad si no se pueden relacionar con otras variables que indiquen el nivel relativo de un grupo poblacional o de un país. Para poder apreciar mejor su significación y la importancia que tiene la educación en la dinámica del desarrollo de una nación, se considera necesario realizar un análisis comparativo con otros países que a mediados del siglo XX presentaban niveles relativamente similares –o menores– de desarrollo y que también mostraban grandes deficiencias en su cubrimiento educativo. Para ello se tomará información de la evolución de variables como el Producto Nacional Bruto per-cápita y Tasas del Cubrimiento Educativo de varios países de Suramérica y del Este Asiático calculadas por la UNESCO, la OECD y otras organizaciones internacionales.

Educación e Ingreso en Colombia, Suramérica y el Este de Asia desde el año 1950

El ingreso per-cápita de un país se puede tomar como un indicador aproximado del nivel de su desarrollo, en tanto usualmente está ligado con los problemas que debe resolver,

con su inversión en infraestructura y el grado de cubrimiento de sus necesidades sociales y económicas. Colombia y la mayoría de países Suramericanos presentaban en los años 1950 y hasta comienzo de la década de los años 1970, unos valores de su producción nacional (per-cápita) sustancialmente más elevados que los países del Este del Asia: China, Taiwán, Korea del Sur o Malasia, e incluso similares a los del Japón al inicio de los años 1950, cuando se reconstruía el país después de la Segunda Guerra Mundial. Como es aceptado que el nivel educativo de la población de una nación presenta una cercana relación con su capacidad de producción², se discute a continuación cómo han evolucionado varios indicadores del nivel de educación en varios países Suramericanos: Colombia, Venezuela, Ecuador, Brasil y Argentina, y se confrontan contra los mismos de países del Asia Oriental. Particularmente se tomarán los indicadores calculados por la UNESCO³ que permiten comparaciones internacionales: Matrícula en Educación Primaria, Secundaria y Terciaria (Indicadores Bruto y Neto) y nivel de Alfabetización, los que se relacionan con los Valores de la Producción per-cápita de cada país a partir de 1950.

Mayor desarrollo económico de Suramérica a mediados del Siglo XX

Los Valores Promedio de la Producción per-cápita⁴ (Gráfica No 4), tanto de Colombia como del Ecuador y Brasil eran en

2 Se deben excluir los casos de países que deben su alto ingreso a recursos naturales específicos, con frecuencia extraídos por firmas y con tecnologías extranjeras, tal como en el caso de los países petroleros.
3 UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Educación. Informes de varios años.
4 Producto Nacional Bruto –PNB– promedio por individuo (per-cápita) calculado en Dólares de 1990 con poder de compra comparable (Metodología Geary-Khamis) publicado en "The World Economy: Historical Statistics", Anuario 2006. Los últimos años fueron complementados con información proporcionada por los países a la CEPAL y al Banco de Desarrollo del Asia. Los valores corresponden a promedios por cada década y el último para el período 2000-2006. Además, Informes de la OECD de varios años.

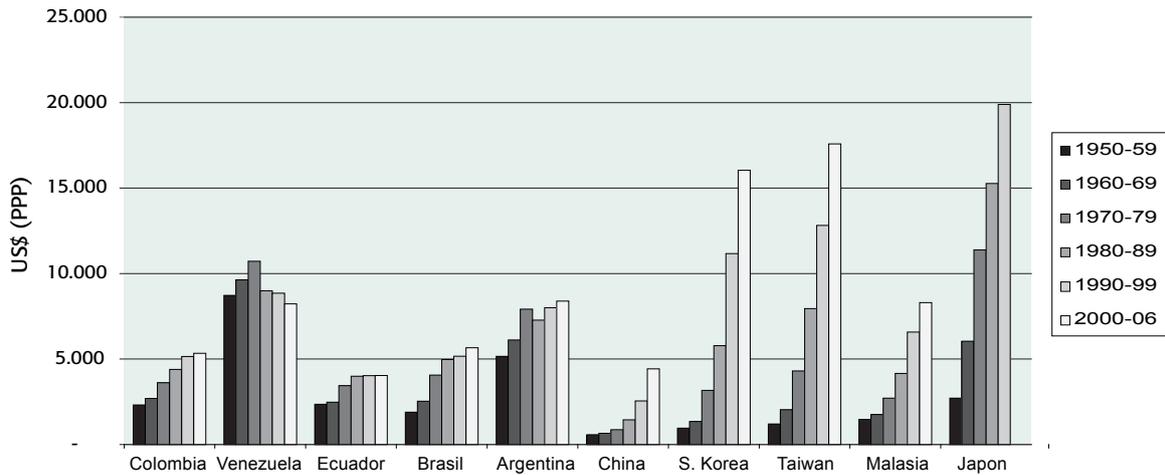
• **POLÍTICA EDUCATIVA** •

los años 1950 similares a los de Japón y doblaban los de Korea del Sur, Taiwán y Malasia, mientras que aquellos de la China se situaban aún más lejos. Es interesante observar que países con gran riqueza agropecuaria y exportadora como

Argentina y petroleros como Venezuela, más que doblaban el valor per-cápita de los otros Suramericanos y por tanto, más que cuadruplicaban a los Asiáticos de la muestra analizada, durante esos años.

Gráfica No. 3

Valor Producto Na. Bruto Per-cápita 1950 - 2006



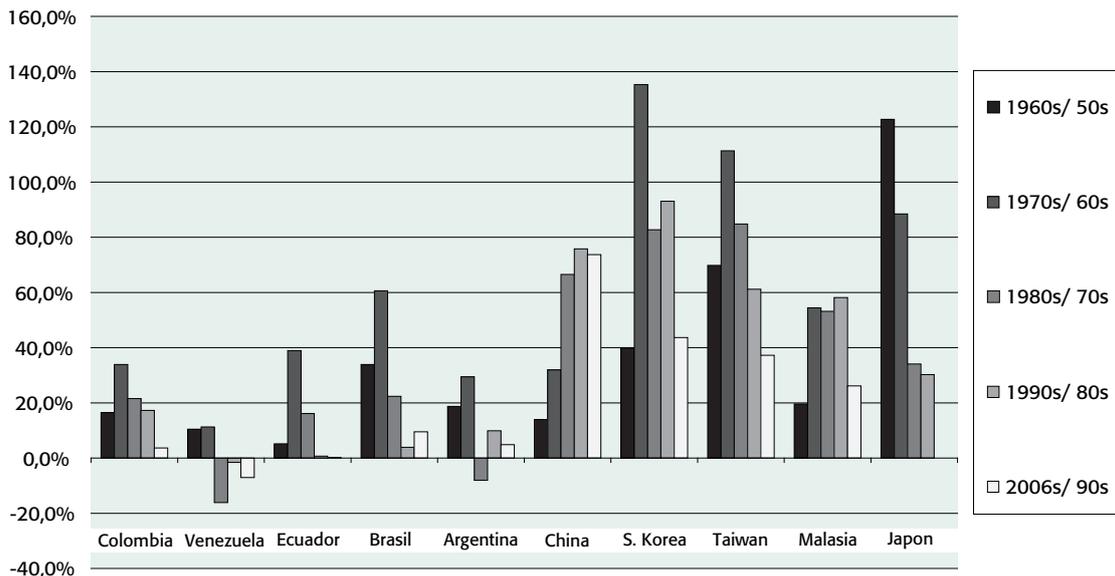
40

En las décadas de los años 1960 y 1970 el Valor Promedio de las Producciones Suramericanas creció moderadamente, mientras que en el Asia el Japón presentó una impresionante recuperación después de la Segunda Guerra Mundial, que rápidamente elevó el valor de su economía y en dos décadas superó a todas las de Suramérica. Igualmente Sur Korea, Taiwán y Malasia presentaron, especialmente

a partir de los años setenta, crecimientos económicos muy dinámicos que los llevaron a descontar la ventaja que les tenían los Suramericanos. La forma rápidamente creciente de las barras de las Gráficas 3 y 4 para estos países indica que lograron un crecimiento continuo y dinámico, mientras que en Suramérica se presentó un relativo estancamiento desde los años 1980.

Gráfica No. 4

Crecimiento P.N.B. (Decadal)



La dimensión del crecimiento porcentual por décadas de cada economía, (Gráfica No. 4) confirma que las naciones Suramericanas –con la excepción de Venezuela- presentan crecimientos fuertes prácticamente sólo en la década de los años setenta, mientras que las economías asiáticas sostenidamente casi duplican el valor de su producto per-cápita cada 10 años. Es impactante la diferencia entre el Este del Asia y Suramérica, donde los países inicialmente más ricos -Venezuela y Argentina- retrocedieron, mientras que Colombia, Ecuador y Brasil presentaron un decaimiento de su ritmo económico en las tres últimas décadas. Un caso especial se aprecia en el país más poblado del mundo, China, que después de su guerra civil y de independencia arrancó en los años cincuenta con un nivel de ingreso per-cápita mínimo, una altísima tasa de analfabetismo (80%) y presentó una baja dinámica económica hasta fines de los años setenta, cuando empezó a mostrar una dinámica impresionante y sostenida, similar a la de los países vecinos. El valor del PNB per-cápita de la China en los años 2000 (a precios de paridad) superó al

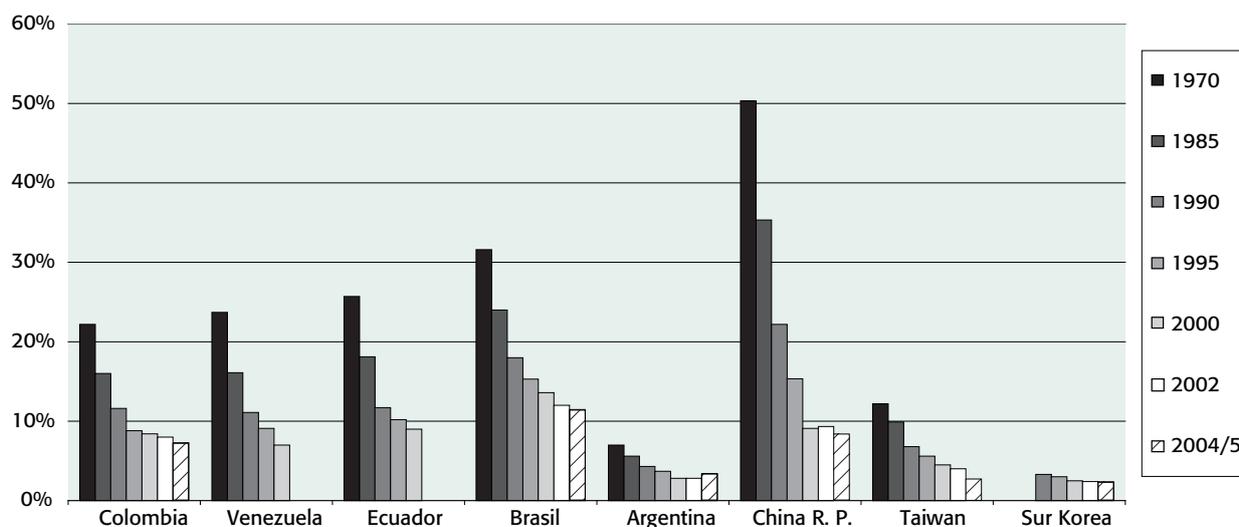
del Ecuador y se acercó a los de Colombia y el Brasil. Debido a la estabilidad de su alta tasa de crecimiento económico y a la inestabilidad de los países suramericanos, no es difícil prever que en la década venidera la China habrá superado los valores promedio de éstas naciones, cuyos indicadores económicos muestran la pérdida de toda dinámica.

La incidencia del Analfabetismo

En el año 1950 la población que no leía ni escribía en los países asiáticos colonizados por Japón o Europa era en la China la inmensa mayoría (80%), en Taiwán (44%) y en Sur Korea (26%). Las naciones Suramericanas, políticamente independientes desde el siglo XIX, exhibían tasas de analfabetismo del cincuenta y cinco por ciento (55%) en Brasil, treinta y ocho por ciento (38%) en Colombia y catorce por ciento (14%) en Argentina, país que para esa época compartía unos niveles de educación e ingresos promedio similares a los de muchas naciones Europeas.

Gráfica No. 5

Población Analfabeta 1970 - 2005



Es clara la reducción que ha presentado desde 1970 la tasa de analfabetismo (Gráfica No 5); son evidentes los progresos en las dos regiones del mundo analizadas, donde en el año 2004-2005 menos de diez por ciento (10%) de la población aún no podía leer ni escribir (con excepción del Brasil). Para éstos últimos años en el Japón, Europa y Norteamérica el analfabetismo era mínimo (concentrándose en los extranjeros que no hablan la lengua del país), mientras que en Argentina, Taiwán y Korea del Sur tendía a ser abolido. A pesar de la rápida reducción del analfabetismo observada, es claro que en países como Colombia, Venezuela, Ecuador, Brasil y la

China, la eliminación de dicha lacra social presenta muchas dificultades en los últimos años y parece constituirse en un problema estructural, pues afecta básicamente a la población adulta que creció en áreas rurales y que nunca fue a tiempo a la escuela. Si bien en todos los países analizados casi el 100% de los niños en edad escolar hoy en día pueden ir a la escuela, muchos adultos analfabetas de los 5 países recién mencionados parecen no encontrar estímulos o la oferta para vincularse al sistema educativo. Y no son pocos: en China son algo más de cien millones de adultos, en Brasil poco más de veinte millones y en Colombia, tres millones.

• POLÍTICA EDUCATIVA •

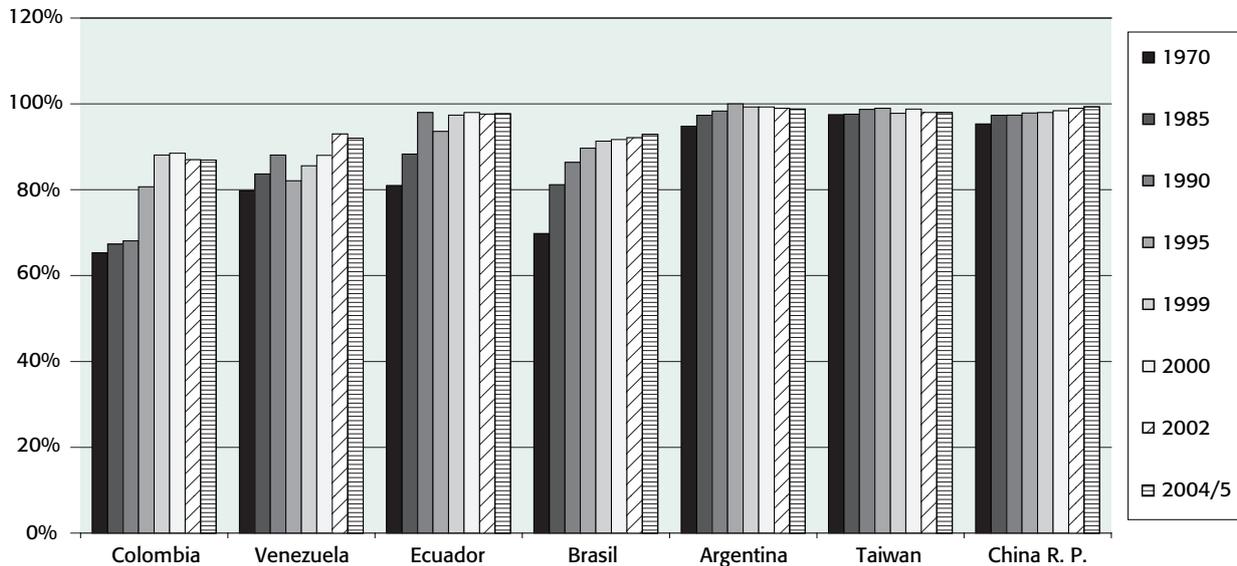
El cubrimiento Educativo del Ciclo Primario

A continuación se analizan dos indicadores: a) la Matrícula Neta, que corresponde al porcentaje de niñas y niños en edad escolar que efectivamente van a la escuela, comparado contra el total de niños que por su edad deberían

estar en la escuela. b) la Matrícula Bruta, que cuenta a todas las personas que visitan la escuela, niños y adultos, comparadas con el total de infantes en la edad escolar correspondiente. Por lo anterior, el indicador Bruto puede ser mayor del 100% e indica un "desatraso" en el cubrimiento educativo.

Gráfica No. 6

Matrícula Neta Primaria

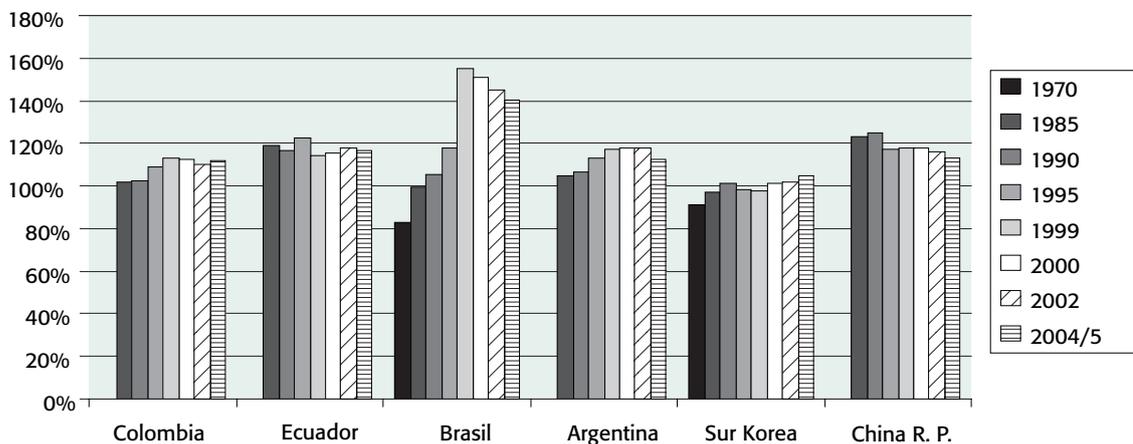


Al analizar la Matrícula Neta de Primaria, es evidente (Gráfica No. 6) que desde los años 1970 los países analizados del Asia, así como la Argentina, casi habían logrado integrar al cien por ciento (100%) de sus niños a la escuela. En Suramérica, en cambio, en los setenta, entre un quinto y dos quintos de ellos no iban a la escuela. El Ecuador ha logrado que cerca del

cien por ciento (100%) de sus niños ingresase a la primaria en el año 2000. Colombia exhibe el mayor nivel de atraso, pues a pesar de los rápidos avances de los años noventa prácticamente se estancó en los 2000 - al iniciar el Siglo XXI- y todavía le falta por integrar a trece por ciento (13%) de sus chicos al sistema educativo.

Gráfica No. 7

Matrícula Bruta Primaria



Si observamos los índices de Matrícula Bruta en Primaria (Gráfica No. 7) es posible comprender el "nivel de desatraso" logrado por los países: Ecuador, Argentina y China han rebasado desde los años noventa, en cerca de veinte por ciento (20%) el número de niños en edad escolar primaria, es decir, están integrando también a jóvenes y adultos en la educación primaria. Colombia manifiesta un desatraso en cerca de diez por ciento (10%) anualmente, mientras que Venezuela sólo muy recientemente lo ha comenzado a hacer. Ambos países continúan con un alto y preocupante déficit en Primaria. El caso más positivo de desatraso es el del Brasil, tal como se ve claramente (Gráfica No. 7): a partir de los esfuerzos de aplicación de la Constitución Política de 1988, impulsados con vigor en el campo educativo sólo desde la segunda parte de los noventa (durante los gobiernos de Fernando Enrique Cardoso y de Luis Ignacio Lula Da Silva), Brasil ha logrado cubrimientos brutos cercanos al ciento cincuenta por ciento (150%) cada

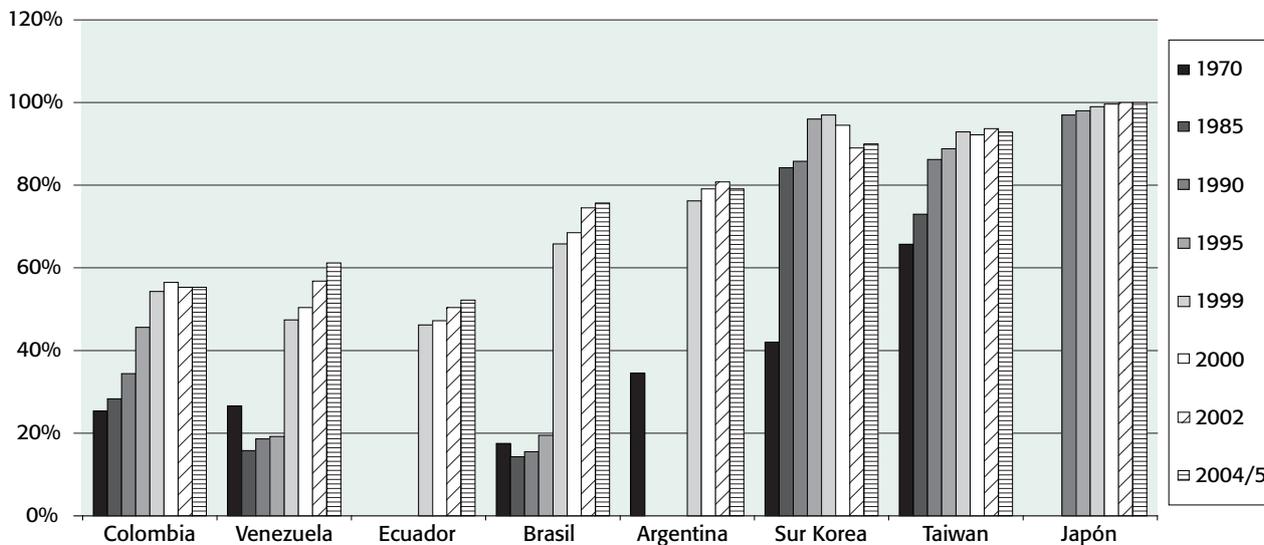
año. De esta manera el país más poblado de Suramérica está realizando un gran esfuerzo por superar una de sus más graves injusticias, dejando poco a poco atrás la herencia monárquica y esclavista que lo acompañó todo el siglo XIX, y que la República del siglo XX poco se ocupó de superar.

Cobertura del Ciclo de Secundaria

La distancia entre los cubrimientos educativos del Este del Asia, excluyendo a China, y los países de Suramérica es evidente en la Educación Secundaria. Ya en el año 1970 los superaban claramente: Japón con cerca de cien por ciento (100%) de Matrícula Neta, Taiwán con sesenta y seis (66%) y Korea con cuarenta y dos por ciento (42%). En Suramérica sólo Argentina incorporaba en esos años a poco más de la tercera parte de las y los jóvenes en edad de Educación Secundaria. (Gráfica No. 8)

Gráfica No. 8

Matrícula Neta Secundaria

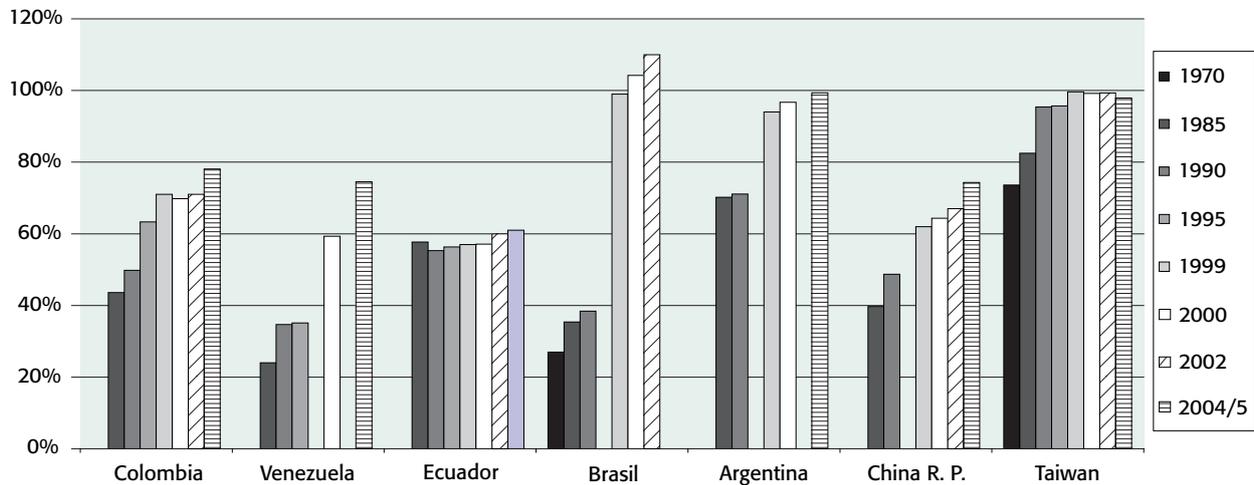


Colombia arrancó de niveles bajos (cerca del 25% en 1970), presentó progresos rápidos en los años noventa, pero se estancó de nuevo en el año 2000, cuando no alcanzó a garantizar cupos a cuarenta y cinco por ciento (45%) de los jóvenes. En Venezuela es paradójico que, a pesar de tener una de las rentas per-cápita más altas de la Región gracias a sus ingresos petroleros, el cubrimiento neto en Secundaria sólo se acercó a una quinta parte de los estudiantes hasta los años 90s. A partir de 1999 se han triplicado los cupos y superó el 60% de cubrimiento en el 2005.

Con Brasil sucedió algo similar pero con mayor impacto: el escaso 20% de jóvenes integrados a la Secundaria en 1995 lo multiplicó casi 4 veces y alcanzó el 76% en 2005, acercándose a los niveles que la Argentina sostiene. Con excepción de Malasia y China, que muestran cubrimientos cercanos a los de Colombia, los demás Asiáticos analizados superaron el 90% de la Matrícula Neta en Secundaria para los años 2000.

• POLÍTICA EDUCATIVA •

Gráfica No. 9
Matrícula Bruta Secundaria



Se aprecia (Gráficas 8 y 9) que Taiwán, Korea y Japón sostienen sus esfuerzos para garantizar una educación universal hasta la secundaria, mientras que China avanza con crecimiento bastante rápido en los últimos años. En Suramérica Argentina y Brasil presentan cubrimientos netos mayores del 70% y brutos alrededor del 100%, mientras que Venezuela, Ecuador y Colombia apenas superaron el 50% neto a partir del año 2000 y sus coberturas brutas son aún insuficientes.

Conclusiones

- ◆ La educación masiva, impartida con constancia, con un compromiso nacional para que todos los habitantes de un país eleven su formación cultural y técnica, constituye una palanca indispensable para lograr un progreso social y económico rápido e incluyente.
- ◆ Los países del oriente del Asia entendieron que el compromiso educativo masivo era una obligación y una conve-

nencia. Actualmente logran crear tecnologías propias y los procesos de democratización interna avanzan con rapidez.

- ◆ Los resultados para Colombia evidencian que la educación no ha sido una prioridad y que se requiere un amplio compromiso nacional para superar el atraso. La diferencia con los países del oriente asiático se amplía. En A. Latina, además de Argentina, Brasil se destaca por un avance señalado durante los últimos 10 años.
- ◆ El analfabetismo dentro de la población adulta es altamente preocupante. Es un problema grave entre minorías nacionales, étnicas y población rural que ha sido excluida. Países como China, Brasil y Colombia presentan graves déficits.
- ◆ Por último, se puede concluir que cuando los países superan los problemas que impiden su integración, tales como las exclusiones raciales, de género, políticas o de nivel de ingreso, el proceso educativo genera una sinergia impresionante que redunde en beneficio de toda la nación.

Al analizar la Matrícula Neta de Primaria, se concluye que desde los años 1970 los países analizados del Asia, así como la Argentina, casi habían logrado integrar al ciento por ciento (100%) de sus niños a la escuela. En Suramérica, en cambio, en los años setenta, entre un quinto y dos quintos de ellos no iban a la escuela. El Ecuador ha logrado que cerca del ciento por ciento (100%) de sus niños ingresara a la escuela primaria en el año 2000. Colombia exhibe el mayor nivel de atraso, pues a pesar de los rápidos avances de los años noventa prácticamente se estancó en los 2000 - al iniciar el Siglo XXI- y todavía le falta por integrar a trece por ciento (13%) de sus chicos al sistema educativo

Bibliografía

Colombia Departamento Nacional de Plantación DNP, Bogotá, D.C.

OECD http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_2011_85_1_1_1_1_1,00.html

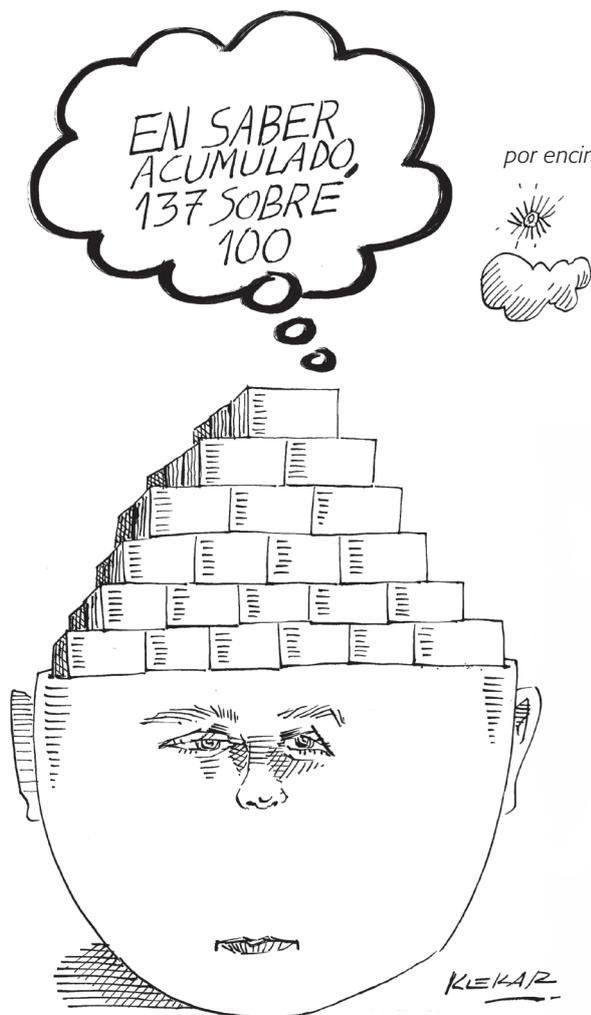
The World Economy: Historical Statistics, Anuario 2006.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Educación. Informes de varios años.

La escuela sí es un asunto de medios¹. Lo que se revela² del sujeto del aprendizaje a través de los resultados de la evaluación externa

Maristela Cardona Abrego³

Bienvenida la evaluación que estimule la creatividad cultural y la relevancia social de lo que se aprende, por encima de una competitividad lograda a base de estandarizar y subvalorar las diferencias en todos los niveles y modos del saber y del pensar.
(Jesús Martín Barbero. González 2006:268)



La autora presenta una reflexión con la contextualización de las evaluaciones externas que actualmente se aplican en Colombia para centrar la atención en el sujeto del aprendizaje que está presente en ellas. Así, se presenta una revisión general de los tipos de resultados que emiten las evaluaciones externas y centra la atención en qué dicen esos resultados de los sujetos del aprendizaje, posteriormente analiza el tratamiento que los medios de comunicación hacen de los resultados, especialmente en lo que dicen y dejan de decir para generar opinión pública al respecto. Se incluyen algunos interrogantes y reflexiones a partir de la Psicología para abordar la mediación entre educación y comunicación como disciplinas que están llamadas a atender el sujeto del aprendizaje

45

Introducción

En Colombia, la evaluación externa hace presencia en la educación desde hace más de treinta años. Desde el ente gubernamental inició con el examen de admisión para el

nivel educativo que sucede a la educación media y luego se transformó en exámenes de Estado para el ingreso a la Educación Superior. Pasadas tres décadas, las evaluaciones que se han creado y que se aplican son conocidas como: prueba SABER para la educación básica, prueba de Estado-ICFES para el ingreso a la Educación Superior y prueba ECAES para estudiantes de último año de todas las carreras profesionales, aunque desde el 2006 igualmente se aplica futuros egresados de carreras técnicas y tecnológicas. Estas evaluaciones se realizan mediante exámenes estandariza-

- 1 Alude a medios de comunicación como la prensa, a través del cual se divulga información, se reflexiona y por lo tanto se genera información pública a través de los mismos. Este medio es cada vez más utilizado como estrategia didáctica en educación haciendo una eficaz herramienta de mediación entre la sociedad y la escuela.
- 2 Por efectos de la intención comunicativa central del texto se entiende por revelar como el acto mediante el cual se expresa lo no manifiesto, lo que es ignorado, lo que se oculta y tiende a ser omitido o guardado en secreto. En este caso, tal como se expresa en la frase, la pretensión de revelar es alrededor del sujeto del aprendizaje.
- 3 Estudiante de X semestre de Psicología Universidad de San Buenaventura Cali. Integrante del Semillero de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación – SIECE. Mayo de 2008. Correo electrónico: maristela85@hotmail.com

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

dos aplicados a nivel censal, compuestos por preguntas de selección múltiple y única respuesta y por un 5% de preguntas abiertas en el caso de las pruebas SABER. La expectativa social de esas pruebas es certificar socialmente que todos los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias necesarias para desenvolverse en sociedad en igualdad de condiciones y poder continuar aprendiendo a lo largo de la vida⁴.

La institución responsable de la evaluación externa en Colombia, de acuerdo a lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, es el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES. Este proceso de evaluación externa ha sufrido considerables transformaciones en los últimos años, evidenciados en cambios en las funciones habituales de inspección, vigilancia y fomento, para pasar a centrarse en la evaluación como monitoreo de procesos educativos en Colombia. En 1991 el ICFES inició una nueva etapa de trabajo con respecto a la evaluación, definiéndola como *un medio o instrumento de medición de la calidad educativa, para el cumplimiento de los fines de la educación y del mejoramiento de la formación moral, intelectual y física de los educandos*⁵.

46

Este cambio, consecuente con lo establecido en la Ley General de Educación, acompaña a Colombia con lo que está sucediendo en algunos países de América Latina como Chile, México, Uruguay, entre otros, donde la evaluación externa es un mecanismo para hacer seguimiento al cumplimiento de los propósitos educativos del país y una herramienta para tomar decisiones informadas en cuanto a políticas, inversión y distribución de recursos. Así entonces, la evaluación externa aporta importantes insumos en la aspiración de la equidad y calidad en educación, pero no lo hace sola, pues sus efectos, pese a las altas inversiones económicas, no son lo suficientemente contundentes a nivel pedagógico⁶. De la mano con los medios masivos de comunicación, fundamentalmente con la prensa, la evaluación externa genera opinión pública, crea un halo comunicativo generalizado en los diferentes estamentos sociales en algunos períodos del año y suscita preocupaciones -entendidas aunque poco atendidas- sobre las condiciones en que se educa a los ciudadanos de cada país.

De acuerdo con lo anterior, el lector encontrará una controvertible reflexión sobre el impacto que generan los medios en la creación de opinión pública sobre la evaluación externa en educación, la relación que establece la educación con los

La escuela sí es un asunto de medios, pero se necesitan medios que piensen y reflexionen sobre la educación, para mostrar las diversas formas del pensar, del crear, del aprender. La escuela sí es un asunto de medios, para dar a conocer a la sociedad la multiculturalidad de los contextos que convergen en el mismo espacio educativo, la diversidad de aprendizajes que se generan en la escuela y sus amplios campos de conocimiento

medios a partir de lo que se dice de ella mediante una particular interpretación de los resultados y finalmente, el sujeto del aprendizaje que se *"moldea"* y revela con esta particular, aunque no intencional, alianza medios – escuela. Así entonces, si los medios generan una particular mediación entre la sociedad y la educación por la vía de lo que se divulga de los resultados de la evaluación, ¿qué tipo de mediación posterior se genera entre el maestro y el estudiante a partir de la lógica de resultado de la evaluación que se hace visible desde los medios? Todo esto revela la concepción de sujeto del aprendizaje en juego y muestra el tipo de relación que tiene la educación con los medios de comunicación. La escuela entonces, sí es un asunto de medios, no sólo por lo que se dice de ella, sino por la mediación que se genera con quien usa y aplica el aprendizaje al construirse y fortalecerse como sujeto. Este último aspecto lo encontrará el lector con detalle hacia el final del texto.

¿Cómo se presentan los resultados de las evaluaciones externas?

Los resultados de las evaluaciones externas se presentan en Colombia mediante diferentes tipos de informes: en el caso de las pruebas SABER se presentan informes nacionales, departamentales e institucionales, indicando entre otras cosas, el puntaje promedio y la desviación estándar por área de conocimiento. En estos tres tipos de informe se da cuenta

4 Guzmán, Claudia y otros. (2008). *Evaluaciones externas en A.L. Procesos logísticos. El caso Colombia*.

5 *Ibid.*

6 *Al respecto, el lector podrá encontrar mayores detalles en el reciente estudio Los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina y el Caribe: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional? Jurado y otros. Universidad Nacional Bogotá 2008.*

del nivel de competencia en cada área evaluada, Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y es expresado en términos de puntaje en una escala de 0 a 100 en relación con los diferentes niveles de dificultad que existen en la prueba, el cual indica, de acuerdo con el puntaje promedio, el desempeño global de los estudiantes⁷. En el caso de las pruebas de Estado-ICFES se entrega un informe individual al estudiante, al plantel educativo y a las instituciones que participaron en la prueba. El informe del estudiante esta expresado en una escala de 0-100 puntos que da cuenta de puntaje obtenido en cada área disciplinar, ellas son, biología, química, física, matemáticas, filosofía, ciencias sociales, lenguaje, y la prueba interdisciplinaria como idiomas, y con respecto a las recientes pruebas externas ECAES (Examen de Calidad de la Educación Superior), se presentan informes individuales al estudiante, informes institucionales y una tabla de acceso público que contiene los mejores puntajes por carrera. El informe entregado al estudiante está representado en una escala de de 0 a 100 puntos.

En el caso de la prueba SABER, que se aplica a estudiantes que terminan quinto de primaria y noveno de bachillerato, pretende medir el desarrollo y avance de las competencias en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas. En el caso de la prueba ECAES, está orientada al mejoramiento de la calidad y la transparencia de la educación superior, el objetivo es comprobar las competencias de los estudiantes de último año de pregrado universitario.

A continuación, se presenta un ejemplo de resultados, en el que se muestra la manera en que se emite el análisis numérico en cada prueba, según un tipo de informe:

Resultados Prueba SABER⁸

Entidad	No Alumnos	Promedio	Desviación Estándar
Nacional	714,323	56.20	10.56
Amazonas	1,112	50.36	7.84
Leticia	833	51.37	7.85
Esc Normal Superior Marceliano Canyes Santacana - Esc Normal Superior Seccion C	33	52.13	5.82

7 Alcaldía de Bogotá. Documento Síntesis de Coyuntura. Dirección de Políticas Sectoriales. No. 24. Noviembre 2007. Tomado de: www.sdp.gov.co/www/resources/ifs_no_24_calidad_educacion_basicaymedia.pdf

8 Año 2005 - 2006. Resultado de matemáticas, nacional, departamental, municipal e institucional en promedio y desviación estándar. Tomado <http://menweb.mineduccion.gov.co>

9 Año 2003. Resultado individual. Tomado de www.icfes.gov.co/

10 Año 2007 programa de Psicología Resultado los mejores ECAES. Tomado de www.icfes.gov.co

Resultados Prueba ICFES⁹

EXAMEN DE ESTADO PARA INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR		INFORME DE RESULTADOS										
NÚMERO DE REGISTRO		CIUDAD DEL COLEGIO				CÓDIGO DEL COLEGIO						
AC200310793489		CALI				017368						
FECHA DE EXAMEN											PUESTO	
15 y 16 de Marzo del 2003											570	
UNIVERSIDAD DEL CESO	PRUEBAS	BIOLOGÍA	MATEMÁTICAS	FILOSOFÍA	FÍSICA	HISTORIA	QUÍMICA	LENGUAJE	GEOGRAFÍA	INGLÉS		
	PUNTAJE	44	38	43	43	46	48	54	50	42		
	GRUPOS DE PREGUNTAS	G1	SB	SA	SA	SA	SB	SB	SB	SB	SB	SB
		G2	SA	SB	SA	SB	SA	SA	SA	B	A	SA
		G3	SA	SB	SA	SB	SA	SB	SA	SB	SB	SB
		G4		SA	SB	SB	SB	SA			SB	SA
G5					B					SA	SA	
NIVEL DE COMPETENCIA	C1	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	
	C2	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	
	C3	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	

Resultados Prueba ECAES¹⁰

EXAMEN DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTUDIANTES QUE OBTUVIERON LOS MEJORES PUNTAJES SEGÚN PROGRAMA ACADÉMICO						
MEJORES RESULTADOS ECAES - PSICOLOGÍA						
REGISTRO	DOCUMENTO	NOMBRE	PUNTAJE	INSTITUCIÓN	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO
EK200720224428	80772549	BURITICA BURITICA JONATHAN JAVIER	133.5	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTÁ	BOGOTÁ D.C.
EK200720196005	00813883	DELGADO MARTINEZ HENRY ARMANDO	133.0	FUNDACION UNIVERSITARIA KONRAD LORENZ	BOGOTÁ	BOGOTÁ D.C.
EK200720391870	1022324166	GAVIRIA MARTINEZ CHRISTIAN DAVID	131.7	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTÁ	BOGOTÁ D.C.
EK200720385609	55304345	MARTINEZ GONZALEZ MARNIA	130.8	FUNDACION UNIVERSIDAD DEL NORTE	ATLANTICO	BARRANQUILLA
EK200720198929	52868051	GUTIERREZ FONSECA LUPE ISABEL	129.1	PONTIFICA UNIVERSIDAD JAVERIANA	BOGOTÁ	BOGOTÁ D.C.
EK200720011106	80978015	GAMBA COLLAZOS HÉCTOR ALFREDO	129.1	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTÁ	BOGOTÁ D.C.
EK200720138214	63547347	GUTIERREZ HERRERA MARIA FERNANDA	128.5	PONTIFICA UNIVERSIDAD JAVERIANA	BOGOTÁ	BOGOTÁ D.C.
EK200720384842	1945666237	MANRIQUE PALACIO KISSY PAOLA	127.5	FUNDACION UNIVERSIDAD DEL NORTE	ATLANTICO	BARRANQUILLA
EK200720223883	80865573	PUEENTES ESCAMILLA MIGUEL ANDRÉS	127.5	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTÁ	BOGOTÁ D.C.
EK200720013474	53155480	MENDOZA DUARTE MYRIAM LORENA	127.5	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTÁ	BOGOTÁ D.C.
EK200720382358	8507053114	VILLALOBOS JIBENEZ KAREN ELENA	127.2	FUNDACION UNIVERSIDAD DEL NORTE	ATLANTICO	BARRANQUILLA

Este tipo de resultado es entregado a las instituciones educativas evaluadas, en forma de reportes, utilizando porcentajes, los cuales son divulgados en documentos propios del Ministerio de Educación Nacional y del ICFES que exponen los resultados en informes de gestión de la Revolución Educativa y son publicados en medios de comunicación como la prensa, y expuestos en la página web del ICFES y del MEN, donde además divulgan algunas reflexiones o comentarios acerca de los retos que tiene el país y la comunidad en materia de mejoramiento de la calidad educativa.

Los resultados que arroja la evaluación externa son números que funcionan como códigos organizados en tablas, que intentan decir cuánto sabe el estudiante, pero concretamente es un

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

número aislado del proceso de construcción de conocimiento, así se intente cualquier explicación o justificación. Son números reducidos a porcentajes o promedios, ello supone que lo que interesa es el saber acumulado que se comprueba en la evaluación, pero ¿qué tanto interesa lo que ese sujeto sabe hacer con ese conocimiento, cómo lo aplica, de qué estrategias se vale para poner en práctica su conocimiento? Los reportes también presentan números divididos por áreas disciplinares, lo que lleva a pensar que el conocimiento es divisible por temas y “estancos” en los que se va guardando en cada una el saber que corresponde. Primero se evalúa matemática, después español, posteriormente ciencias, entre otros, desconociendo que los saberes se usan de forma integral en la vida cotidiana para resolver problemas en la práctica misma.

Se suma a lo anterior, que para el lector poder acercarse a una interpretación de los resultados, previamente debe conocer algunos datos como: ¿qué significa cada nivel evaluado, qué contiene cada competencia y lo que se espera de ella en la vida práctica, entre otros, sin embargo, esta información no es suficiente, pues se necesitan conocimientos estadísticos para comprenderlos, por ejemplo, qué es la desviación estándar, qué permite leer, para qué sirve, y qué relación tiene con el puntaje promedio.

48 La educación en éste país, pretende lograr una formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de sus estudiantes, pero ¿qué sucede con la evaluación externa cuando centra la significación del aprendizaje en el número que arroja la prueba? ¿Realmente el resultado de la evaluación da cuenta de los propósitos y los objetivos planteados en la educación y en la evaluación?

Por ello, se espera que la evaluación tenga un marco de referencia que no deje lugar a vacíos o interpretaciones al libre albedrío sobre lo que supuestamente dicen los resultados del sujeto de aprendizaje, que pueden derivar en una saturación de interpretaciones contradictorias o con falta de información sobre lo que traduce el resultado. Así entonces, pese a la diversidad de reportes de resultados, hay un reduccionismo desde el número, pues se pretende dar cuenta del sujeto del aprendizaje, pero se desconoce lo que es capaz de dar hacer con el conocimiento. Ante esta situación pareciera que los medios de comunicación no tienen más remedio que construir opinión pública a partir de aquello que prevalece. Los resultados son realizados por expertos, quienes suponen un saber previo de quien los interpreta y de quien se enfrenta a un número, que supuestamente se espera conozca no sólo cuánto tiene en aprendizaje, sino que se espera use esos aprendizajes en contextos específicos.

¿Qué muestra la prensa de los resultados de las evaluaciones externas?

Los medios de comunicación no han sido ajenos a este proceso de evaluación externa que viven las instituciones educativas para dar cuenta de la calidad, por el contrario, los medios han incursionado en la escuela para divulgar información sobre los resultados de las evaluaciones y para posicionar a una u a otra institución educativa indicando cuál tiene mejores o peores resultados. Este tipo de tratamiento sobre el tema genera comparaciones entre instituciones por medio del ranking, el cual sesga la información que contextualiza y debate sobre el tema, y por el contrario, exalta información que categoriza tanto a los estudiantes como a las instituciones educativas.

El posicionamiento de los resultados de las evaluaciones ha ganado fuerza en medios de comunicación como la prensa, donde aparece como principal información el resultado numérico que indica cuál institución estuvo en los mejores lugares, conllevando a una clasificación, estigmatización y ranking a partir de los efectos interpretativos de la opinión pública. Algunos ejemplos de titulares de prensa así lo demuestran “El top 10 de las pruebas Ecaes” (El Tiempo) “Sólo paró bolas en clase y listo” (El Tiempo) “Con los ECAES 2007, la UIS reafirma su calidad académica nacional” (monitoreo de prensa MEN). Sin embargo, no hay una divulgación de la información que esté mediada por la trascendencia del dato, que haga un estudio sobre el para qué de la evaluación, sus propósitos y las tensiones en juego que están presentes en los principales actores, especialmente sobre el cual recae la acción de la evaluación.

La siguiente tabla es un ejemplo del ranking entre instituciones educativas de nivel superior:

Tabla de ranking¹¹

Resultados de Excelencia en ECAES 2007 en Derecho			
Puesto Regional	Puesto Nacional	Universidad	Puntaje
1	12	Universidad Icesi	115
2	20	Pontificia Universidad Javeriana Cali	113,4
3	31	Universidad de San Buenaventura (N)	111,2
4	37	Universidad de San Buenaventura (D)	110,5
5	39	Universidad Cooperativa de Colombia	110,2
6	41	Universidad Libre	110,1

11 Agencia de prensa Icesi. <http://www.icesi.edu.co/agenciadeprensa/boletines/2008/ecaes-icesi-2007.html>

La inmediatez de la noticia, la información que se privilegia de los resultados y la fijación en el número, deja de lado las condiciones y particularidades de cada escuela, invisibiliza el capital cultural y económico, las necesidades educativas y el enfoque pedagógico que cada escuela utiliza para propiciar el aprendizaje en sus estudiantes. En este sentido, Ávila de Pinilla refiere *"Las diferencias socioculturales y económicas de los estudiantes del país son tan marcadas que, aun en las mismas ciudades, mientras unos estudiantes en sus actividades extracurriculares o en sus ratos libres recorren los museos, el Planetario, Ingeominas, Maloka, o navegan por Internet, otros trabajan de coteros, vendedores ambulantes o malabaristas en los semáforos rebuscándose el sustento diario y en los municipios y zonas rurales más apartadas están en las huertas familiares cultivando sus productos, sin embargo el Icfes aplica las mismas pruebas para todos los estudiantes"*¹². Lo anterior, invita a preguntarse si los periodistas están al tanto de lo que sucede con las evaluaciones masivas en términos académicos y políticos, para brindar información integral al público, o si por el contrario, el tratamiento noticiable al tema se da por el desconocimiento y la falta de indagación sobre el sistema de evaluación educativo. El despliegue que la prensa hace a la noticia muestra, como lo plantea el profesor Jurado, que:

*Las implicaciones de los resultados cobran tal dimensión que las controversias y las opiniones a favor y en contra del sistema no se hacen esperar. Así mismo, los diarios del país y los diarios regionales, así como también revistas de distinto perfil registran estos hechos e incluso asumen posturas frente a ellos. Como hemos planteado, son los resultados presentados a manera de ranking y el manejo de dicha información –y en este caso los medios ocupan un papel central- lo que genera polémica y posiciones encontradas*¹³

En una reciente investigación¹⁴ se demostró cómo la noticia sobre el tema de evaluación tiene unos tiempos de divulgación, existe un auge de la noticia antes de la presentación del examen y en mayor medida cuando se emiten los resultados; esta situación evidencia como el tema es rápidamente olvidado cuando el efecto inmediato pre y post a la evaluación ha pasado, pues los juicios a partir del ranking sitúan en el lugar de exitosos a algunos y en el lugar de fracasados a otros, generado impacto emocional sobre la evaluación poco se vuelve a hablar.

¿Cuál es el objetivo real de la prensa al informar como informa sobre los resultados? ¿Qué es lo que se lee de la noticia y cómo se lee? ¿Acaso sería necesario pensar en la necesidad de crear encuentros entre los actores educativos, quienes agencian la evaluación y quienes producen la noticia? Quizás ello ayudaría a fortalecer una propuesta de periodismo investigativo respecto al tema, y con ello propiciar en la sociedad información

completa, con diversas posiciones y matices sobre el tema. Es muy difícil que esto lo haga de manera natural el periodismo, le compete a la escuela hacerse dueña de esta particular mediación y le compete a una opinión pública trascender el hecho noticioso para observar con detenimiento tanto lo que se dice como lo que se deja de decir. Quizás es más trascendente lo que no se dice, que aquello que al ser expresado termina reduciendo a impactos emocionales de rápida elaboración.

La rendición y culto que se da al resultado, desconoce el sujeto de aprendizaje que está siendo evaluado y que es el que padece la evaluación misma y sólo se toma de él sus resultados para una divulgación chauvinista del tema, para crear sensacionalismo y para volver los resultados una especie de vitrina donde se muestran los mejores de acuerdo con el lugar ocupado en el ranking. La evaluación pareciera, desde esta perspectiva, un acto de narcisismo, en el que los buenos resultados son halagados, mostrados en la prensa, y los bajos puntajes, guardados en secreto, invisibilizados y silenciados, si el puntaje permite que la institución se mercadee, se lo divulga y se lo ubica socialmente como un ejemplo a seguir y el estudiante se vuelve protagonista independientemente de su proceso de aprendizaje y, mucho menos de aquello que le espera en lo laboral. Para ilustrar esta situación se presenta una noticia de prensa que exalta el mejor resultado de la prueba ECAES.

EL TIEMPO.COM / EDUCACION
Colombia - Miércoles 16 de abril de 2008

Noticias	Deportes	Tecnología	Entretenimiento	Editorial	Clasificados	El Tiempo Impreso
Bogotá	Ciencia/Ecología	Conflicto armado	Economía	Internacional	Justicia	Nación
Educación	Gente	Viajar				

eltiempo.com / vidadehoy / educacion

Febrero 16 de 2008
'Solo paro bolas en clase y listo'

Augusto Santiago Torres dice ser un muchacho normal de los que va a cine o a cenar con su novia y de vez en cuando se va de rumba con vallenatos y merengues y no precisamente es de los que vive entre libros.

Sin embargo, los 152 puntos que obtuvo en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior (Ecaes II 2007), el mejor puntaje del país entre 49 mil estudiantes, lo hacen diferente.

Esta vez el examen evaluó los programas de Ciencias de la Salud, Ciencias de la Educación, Arquitectura, Ingeniería, urbanismo, Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, Agronomía, Veterinaria, además de programas técnicos y tecnológicos.

A sus 22 años, Torres reparte su tiempo entre dos carreras, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial. Además acaba de comenzar una maestría y para completar su agitada agenda participa en maratones nacionales de programación.

Este cartagenero, que vive en Bogotá con un amigo, cuenta que no se preparó especialmente para el examen, pues no tenía como meta sacar algún puntaje. "Yo no estudié para la prueba. Preferí ver qué sabía en realidad, qué se me había quedado de la universidad y aproveché la preparación que había hecho para la maratón de programación".



Foto: Milton Díaz / EL TIEMPO

12 Ávila de Pinilla, Mary Nelcy. (2004) *¿Mide el Icfes la calidad de la educación de un plantel educativo? En Revista Educación y Cultura No 65. Colombia* pág. 55-59

13 Jurado, Fabio y otros. (2008) *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina y el Caribe: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional? Universidad Nacional Bogotá – ICFES.*

14 González, Dulfay Astrid y otros. (2006) *La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia. Representaciones y efectos académicos.*

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Lo anterior, llevaría a pensar la necesidad fundamental de trascender la lectura simplista que se produce de los resultados de la evaluación, de los buenos o los malos, para comprender los propósitos de la evaluación, para qué sirve, qué le aporta al país y que es lo que realmente está evaluando y sobre todo para tener presente el sujeto que está en juego.

¿Qué dicen los resultados de las evaluaciones externas de los sujetos de aprendizaje?

Al presentar los resultados de las evaluaciones en tablas de posición según el número obtenido, hace pensar que ese código numérico define cuánto sabe el estudiante, ello reduce el sujeto del aprendizaje a un valor cuantitativo y determinista, dejando de lado el sujeto que está ahí, sus condiciones y realidades sociales, lo cual es vital en la formación del ser humano, si se entiende que *el conocimiento es un fruto de la interacción social y de la cultura* como lo define el constructivismo.

Existen diferentes métodos para llegar a un resultado y cada sujeto puede relacionarse con uno o con otro según su forma de aprendizaje, lo particular sería comprender el tipo de recorrido, las herramientas que utiliza, las preguntas que se formula, las dudas que persisten cuando se enfrenta a la solución de una cuestión.

Lo anterior implica pensar que la evaluación externa valora una parte del aprendizaje, dejando de lado saberes que adquiere el sujeto en su proceso de formación, y que son importantes para su desarrollo personal y para desenvolverse en sociedad, saberes que son de la vida misma. Saberes que tienen que ver con toma de decisiones ante un problema, de argumentación de una idea, interpretación de la realidad, lectura crítica, toma de posición, elección, entre otros. El examen se centra en un proceso particular del estudiante, fragmentando el proceso de aprendizaje para fijarse únicamente en lo que puede responder ante unas preguntas de selección múltiple sobre temas específicos de las áreas a evaluar, dejando de lado el sistema integral de aprendizaje del estudiante, si se tiene en cuenta que no sólo en la escuela se desarrollan conocimientos, pues el sujeto de aprendizaje está en constante búsqueda de nuevos saberes y ellos los encuentra en el contexto donde se desenvuelve, en la relación que establece con la tecnología, con lo audiovisual, con los medios comunicativos entre otros. Corroborando lo anterior, Chadwick señala que *"el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento*

desde los recursos de la experiencia y la información que recibe¹⁵", lo cual llevaría a pensar que el examen estandarizado (de lápiz y papel) difícilmente tenga en cuenta esta dimensión que está presente cuando se construye conocimiento.

La siguiente noticia, muestra qué se puede decir a partir del resultado del sujeto del aprendizaje e incluso de las instituciones educativas.

Título: Pruebas Saber Vs Icfes

Sección: Educación

Nombre del periódico: El Universal

Ciudad y fecha: Cartagena, Julio 2006

Pruebas Saber Vs Icfes

Las pruebas Saber son aplicadas a todos los estudiantes de 5° y 9° grado.

Pruebas Saber: Matemáticas aumentó, pasando de 14,1% en 2002 a 31,5% en 2005.

Ciencias naturales se incrementó, al pasar de 25,6% a 38,2%.

Lenguaje: la proporción de niños en el nivel más alto disminuyó de 42,1% en 2002 a 27,7% en 2005.

Disminuyó el número de niños que presentaron las pruebas: en matemáticas pasó de 17,7% a 9%, en ciencias naturales de 12,8% a 1,5%, y en lenguaje de 14,3% a 5,6%

Deterioro en el Icfes

Los resultados de las pruebas Icfes que fueron aplicadas a 11.297 estudiantes de último año de educación media, presentaron un aumento del porcentaje de estudiantes en nivel bajo: en 2004 fue 1,8% y en 2005 de 4,9%.

El porcentaje de estudiantes en Cartagena en nivel bajo del Icfes fue superior a la media nacional.

Pese a los resultados, la percepción de la ciudadanía sobre la calidad de la educación fue 4,14, sobre un puntaje máximo de 5, dato que contrasta con algunos resultados de las pruebas de calidad

15 Chadwick, Clifton B. (1998) *La Psicología de aprendizaje del enfoque constructivista*. <http://www.nefrouruguay.com/content/Aprendizaje%20Chadwick.PDF>



En la noticia anterior se ve un uso de los resultados, pero ¿qué tratamiento se hace? Se usa el número para establecer comparaciones entre el más alto y el más bajo según fechas de presentación, pero ¿qué interpretación se puede asimilar de la evaluación educativa externa con esos datos? El resultado de la evaluación no está acompañado de una explicación que intente acercarse a una traducción de lo que significa, sino que el número es el resultado final de la evaluación que indaga el conocimiento adquirido en un proceso de aprendizaje, que sin más remedio, está definido en un dato numérico, pero el cual no dice más que el dato arrojado, no hay una justificación del resultado, ni la posibilidad de revisar las respuestas, ni de volver a mirar las preguntas, ni de conocer cómo se obtiene finalmente el resultado.

Las evaluaciones externas pretenden *el mejoramiento de la calidad educativa, la obtención de información para la toma de decisiones, el desarrollo de estrategias para la formulación de planes de mejoramiento institucional*¹⁶ pero éstas revelan del sujeto del aprendizaje, que hay una falta de indagación por lo que está pendiente alcanzar el estudiante, por las condiciones socioafectivas y físicas que están en juego cuando se aprende, por reconocer en qué etapa del aprendizaje está, además de reconocer todo lo que cuesta aprender, pues no se debe desconocer que *el aprendizaje requiere una intensa actividad por parte del alumno*¹⁷.

Los resultados de las evaluaciones externas tienen impacto social, pues no sólo compromete al evaluado sino que está comprometida la institución educativa, la familia y la sociedad. El evaluado se siente examinado, vigilado, supervisado y además

comprometido a responder asertivamente en la evaluación, no sólo porque el resultado arroja un valor sobre cuánto ha aprendido, sino porque de eso depende el juicio de ser el mejor o peor estudiante, lo que pone en cuestión los conocimientos y logros que ha sido capaz de alcanzar en un período particular de tiempo; además, el evaluado está representando el nombre de una institución educativa, lo que determinará si responde o no a las condiciones de calidad exigidas por el Estado.

En el caso de la escuela, el compromiso es responsable responder con óptimos resultados, entre otras para no catalogada como una de las últimas escuelas con bajos resultados, lo cual no dice nada bueno de la calidad educativa que se espera tengan las instituciones de educación.

El impacto de la evaluación externa en la familia se da por todas las apuestas que hacen en el estudiante, por la tensión que genera conocer en términos numéricos lo que el estudiante ha alcanzado en el aprendizaje y por verificar si la escuela cumple con responsabilidad de educación.

Y finalmente la sociedad en general porque está interesada en conocer el estado actual y la calidad de la educación que se brinda y cómo están las instituciones de educación respecto a la educación que imparten. Además de ser la evaluación un método de seguimiento para las propuestas que se establecen desde el gobierno para mejorar la calidad. Si la evaluación es una responsabilidad de todos, y por ello social, habría que analizar cuál ha sido el verdadero efecto que ha tenido la implementación de evaluación externa en todos los actores involucrados, o sí por el contrario la evaluación se ha convertido en un proceso totalmente ajeno a las entidades educativas, que sólo cumplen la tarea de evaluar, pero que posterior a ello no hay un trabajo de reflexión interno en el aula y la evaluación se convierte finalmente en una clasificación de buenos y malos, de los mejores y los peores, que permiten y fortalecen en renqueo para comparación y clasificación de los estudiantes y las instituciones.

La opinión pública niega al sujeto del aprendizaje

La prensa construye opinión pública a través de lo que divulga, tanto por aquello que dice y como lo dice, como por aquello que deja de decir a un público específico al cual se orienta la noticia. Igualmente el impacto que causa lo que publica y cómo lo pública, lo logra gracias a la periodicidad, las fuentes utilizadas, el espacio asignado y lo que se dice del tema. Esta construcción de opinión, que se genera a partir de la lectura de

16 Guzmán, Claudia y otros. (2008). *Evaluaciones externas en América Latina. Procesos logísticos. El caso Colombia*.

17 Chadwick Clifton B. (1998) *La Psicología de aprendizaje del enfoque constructivista*. <http://www.nefrouuguay.com/content/Aprendizaje%20Chadwick.PDF>

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •



— Alberto Motta —

la prensa, desencadena en el lector interpretaciones y representaciones sociales que en muchas ocasiones son plataforma de acciones específicas y más aun de toma de decisiones, elecciones y juicios que, expresados como verdad, construyen realidades e imaginarios sociales que justifican acciones colectivas. Así lo expresa Tedesco: *"los medios definen un sistema de relevancia y de focalización de la actualidad, que de algún modo ofrece al lector un código de lectura muy estructurado por lo repetitivo, y que le permite organizar cognitivamente su percepción del mundo"*¹⁸. Específicamente el tratamiento que la prensa hace a la información sobre los resultados de las evaluaciones externas, para volverlo un hecho noticioso, evidencia que no se profundiza en la información necesaria para comprender los resultados, relativizarlos desde las condiciones y características de la prueba, propósitos, la estructura y los fundamentos de la prueba, las condiciones sociales y económicas de las instituciones educativas, el capital cultural de los estudiantes, las características socio familiares, entre otras.

Las evaluaciones pueden sustraer al sujeto del aprendizaje de sus contextos para privilegiar una mirada específica a su mundo cognitivo y desde allí intentar predicciones sobre los usos de ese conocimiento en los distintos ámbitos en los que se mueve, pero en lo que respecta a los resultados no sólo es arbitrario, riesgoso e injusto que esta sustracción se de, sino que es absolutamente erróneo considerar que la equidad en la educación bajo el supuesto de la homogeneidad.

La prensa al privilegiar el ranking permite instaurar en la opinión pública las comparaciones entre instituciones educativas y entre los estudiantes a partir del puntaje obtenido que arroja la prueba; dicha comparación estaría negando las condiciones particulares de cada institución y de cada sujeto, que

van desde los entornos educativos, los aspectos sociales y culturales, presupuestos económicos, que no son tenidos en cuenta a la hora de publicar la noticia sobre los resultados y de crear opinión pública.

A lo anterior se suma que la opinión pública desconoce las interpretaciones y opiniones de los evaluados, las percepciones que tienen de la evaluación y especialmente de los resultados, contribuyendo adicionalmente a una negación del sujeto del aprendizaje presente en la evaluación. En últimas ¿qué información es la que se tiene en cuenta a la hora de establecer juicios sobre los sujetos evaluados?

Otro aspecto a considerar, es el auge que ha tenido la evaluación, lo que lleva a pensar que vivimos en la era de la evaluación, puesto que todo es susceptible a evaluar. Los actores educativos están siendo constantemente evaluados, por ello se habla de la evaluación docente, sin embargo no es la única manera de evaluarlos, se les evalúa también su buen desempeño de acuerdo al éxito de los resultados de las evaluaciones externas en el área que se desempeña. Los estudiantes deben responder a las evaluaciones de aula o interna, que se realizan por materias en áreas de conocimiento y se realizan varias veces en el período académico. También cuentan con la evaluación externa que se aplica una vez en el período académico. Todas estas evaluaciones traen consecuencias de una nota o valor que determina al estudiante. Ante esta extensión de evaluaciones en la educación, se genera la pregunta ¿es necesario evaluar tanto? ¿Cuál es la necesidad de evaluar y de legitimar la evaluación como un examen final, que pareciera que tiene la verdad? Pero ante este panorama de evaluaciones tras evaluaciones, también valdría la pena preguntarse si acaso un estudiante sometido a tantas evaluaciones se le estaría negando, desconociendo como sujeto con diversos aprendizajes, por la necesidad de obtener resultados inmediatistas, que son necesarios para la rendición de cuentas, pero que en últimas no está valorando las diferentes dimensiones del sujeto de aprendizaje.

Los desafíos y retos de psicología: una relación entre comunicación y educación.

Ante la relación que se establece entre la comunicación y la educación, la Psicología está llamada a tejer una mediación que permita un reconocimiento de las oportunidades que hay en juego entre esas disciplinas. Las oportunidades son diversas, desde aprovechar que la comunicación está dentro de la escuela y hay medios que la facilitan, hasta aquello que se teje desde la relación sociedad-escuela a través de lo que se divulga. Por ello,

18 Tedesco, Juan Carlos Morduchowicz, Roxana. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la construcción de opinión pública en educación*. IIFE UNESCO.

la psicología podría jugar un papel activo en la escuela para empoderarla en la construcción de una voz propia, de autoreconocimiento y de diálogo crítico con verdades que reducen al sujeto en un código de resultado, comprometiéndola con reconocer y afianzar las otras dimensiones que hay en el sujeto de aprendizaje: socioafectiva, corporal, comunicativa, entre otras.

Si los medios están en la escuela, la psicología podría valerse de ellos para hacer de los mismos, una herramienta de práctica y de vivencia de los estudiantes y de la escuela, para divulgar su propia posición y su opinión pública sobre la evaluación. Las herramientas comunicativas como el periódico y la emisora estudiantil se pueden utilizar para generar y divulgar las propias discusiones y posiciones al respecto. Éstos medios, que están al servicio de la escuela y que van ganando más apropiación de los estudiantes, pueden propiciar un espacio de encuentro donde la Psicología puede intervenir para reconocer y empoderar a los sujetos de esos medios y desde allí forjar actividades donde se gane coherencia y reconocimiento de la labor pedagógica de la escuela, lo que no aparece por ningún lado en un examen que tiende a juzgar a las instituciones y a los sujetos al tildarlos como buenos o malos por los resultados.

Un desafío de la psicología es que piense, valore y defienda una evaluación integral, una evaluación que trascienda el cumplimiento de las exigencias externas, que trascienda el ámbito de responder a la evaluación externa por ser un pedido de del Ministerio de Educación para pasar a establecer relaciones que benefician el propio sistema evaluativo de la institución. Sería necesario un llamado a reflexionar y cuestionar si la evaluación está cumpliendo con lo que realmente significa, "la evaluación es un proceso continuo e integral mediante el cual se manifiesta en informes cualitativos descriptivos, el avance de los educandos en la adquisición de logros atribuibles al proceso pedagógico"¹⁹, o si se entiende por evaluación la presentación de un examen tipo test donde no hay una mirada hacia el proceso de aprendizaje sino que es un fin que se calcula en un momento específico, determinado por un valor cuantitativo, que evalúa el resultado y no el proceso.

La Psicología también está llamada a trascender el lugar tradicional de los enfoques psicológicos y los campos de acción anclados en una tradición reduccionista, que se cree poseedora de la verdad absoluta, para comprender la educación, la escuela y los sujetos de aprendizaje desde una dimensión social más amplia, entendiendo las nuevas formas de aprendizaje y relación con el conocimiento, que se alejan cada vez más de la tecnicidad de un examen que privilegia la memoria repetitiva e inercial. Necesariamente el rol del psicólogo en

procesos educativos no sólo está en la labor clínica de consulta y de atención a problemas académicos de los estudiantes, también está en la comprensión del sistema educativo, las tensiones e ideales; los retos de los procesos pedagógicos; la reflexión sobre lo que significa evaluar y lo que se compromete del estudiante cuando se enfrenta a la evaluación, para no anular o dejar por fuera otros saberes.

Si la escuela es un asunto de medios, la primera que se espera esté abierta a mediaciones de otro tipo en la escuela, es la Psicología, para ello debe escuchar de otra forma a los sujetos del aprendizaje de tal manera que más allá de la evaluación convencional, el sujeto tenga oportunidades para mostrar que los fragmentos cognitivos propios de la evaluación, están lejos de las aplicaciones cotidianas en las que más allá del saber que contiene, lo más importante es el saber que usa y aplica para dar sentido al mundo que le rodea. Los silencios y las elocuencias de la Psicología frente a los usos de la evaluación finalmente también revelan al sujeto que hace y ejerce de la disciplina un instrumento para a veces no ver.

◦ Bibliografía

- Ávila de Pinilla, Mary Nelcy. (2004) *¿Mide el Icfes la calidad de la educación de un plantel educativo?* En: *Revista Educación y Cultura* No. 65. Colombia. pp. 55-59
- Chadwick, Clifton B. (1998) *La Psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista*. <http://www.nefrouruguay.com/content/Aprendizaje%20Chadwick.PDF>
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Dulfay Astrid; RAMIREZ PEREZ, Martha Lucía y otros. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia. Representaciones y efectos académicos*. Editorial Bonaventuriana.
- Guzmán, Claudia y otros. (2008) *Evaluaciones externas América Latina. Procesos logísticos. El caso Colombia*. Editorial Bonaventuriana.
- Nieves Herrera, Juvenal. (2001) *Interrogar o examinar. Un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo*. Editorial Magisterio.
- Tedesco, Juan Carlos, Morduchowicz, Roxana. (2003) *El papel de los medios de comunicación en la construcción de opinión pública en educación*. IIEP UNESCO.
- Jurado Valencia, Fabio y otros. (2008) *Los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina y el Caribe: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Universidad Nacional Bogotá – ICFES.

19 Nieves, Herrera, Juvenal. (2001). *Interrogar o examinar. Un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo*.

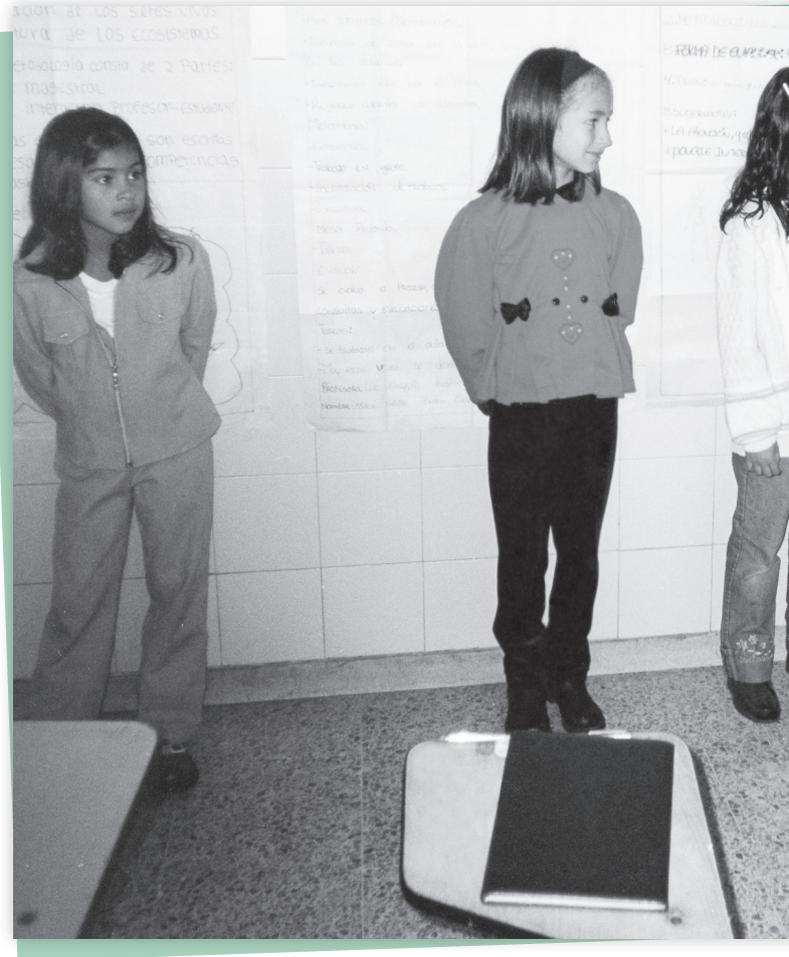
• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

El contexto entre la pragmática y la gramática tradicional

Gerardo Cardozo Rincón¹

"La virtud es el punto medio entre dos extremos"
Aristóteles

Esta reflexión lingüística resalta la importancia del contexto a la hora de proponer un acercamiento entre los postulados pragmáticos y normativos. Se argumenta el hecho de que la pragmática y la gramática tradicional no se contraponen, sino que, por el contrario, se complementan. Finalmente, se establece una polémica acerca de la interpretación en torno a la relación existente entre la cortesía de los enunciados -de acuerdo con el nivel de confianza de lo hablantes- y la gramaticalidad de esos enunciados



54

En cuanto al uso de la lengua, cada hablante asume una posición de acuerdo con su nivel sociocultural o con su formación académica. Cuando una persona se preocupa solamente por el entendimiento del enunciado, se justifica con algunos postulados de la pragmática o con la tergiversación de los mismos. Es por eso que, actualmente, es común escuchar la frase: *"lo importante es que me entiendan"*.

Por otra parte, aquellos que en sus enunciados muestran un grado muy elevado de normatividad o de cortesía, generalmente son personas que conocen los principios de la gramática tradicional. De esta forma, estos tradicionalistas no tienen en cuenta la situación espacio-temporal, sino que se preocupan eminentemente por el uso puro de la lengua.

Aparentemente, las dos concepciones anteriores estarían en contraposición, ya que evidencian diferentes prioridades; no obstante, en realidad son dos perspectivas que se complementan, si se considera que tienen un factor común: *el contexto*. El entorno (como lo llaman otros lingüistas) influye notablemente en el uso de la lengua, ya sea por el exagerado protagonismo que se le da en algunas situaciones comunicativas, o por el desconocimiento de su influencia a la hora de interactuar.

El contexto, como factor común, puede ser un elemento mediador entre la normatividad y el libertinaje del uso de la lengua. De hecho, se podría proponer *"una pragmática normativa"*, pero, en principio, se crearía una polémica acerca de la posible contradicción que esa expresión conlleva. Por tanto, es más pertinente lograr un acercamiento al análisis que se puede hacer en torno de la adecuada influencia del contexto en las diferentes situaciones comunicativas.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación Español – Inglés, egresado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja). Estudiante de último semestre de Maestría en Lingüística, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja). (Actualmente, estoy desarrollando el proyecto de investigación) Correo electrónico: gcardozorincon@yahoo.com.ar

Es necesario que los hablantes siempre sean conscientes de los aspectos físicos y culturales que influyen en sus actos comunicativos. De la misma forma, se debe tener en cuenta las ventajas que hay cuando el referente es común entre los interlocutores. Sin embargo, también es apropiado conservar, de forma prudente, las prescripciones hechas en torno del uso de la lengua.



A. ¿Y sabe dónde está María?

B1. No sé, aunque mi persona le dijo de que viniera.

En el ejemplo anterior, si algún gramático corrigiera a B, de inmediato, él podría argüir:

B2. De todas formas, su persona me entendió, ¿o no?

Aunque la refutación de B es incontrovertible, puede perder validez en la medida en que no hay razón que justifique la agramaticalidad. Perfectamente, a la pregunta de A, B pudo haber respondido:

B3. No sé. Yo le dije que viniera.

De esta forma, no se están violando las normas. Tampoco parece un enunciado “descontextualizado”, ya que se puede catalogar como adecuado para toda clase de situaciones espacio-temporales (exceptuando casos extremadamente rebuscados). Algunos pragmáticos podrían decir que la respuesta en B1 es apropiada si, verbigracia, el sujeto es un hablante del campo que no tienen conocimientos básicos sobre el uso correcto de la lengua. En este sentido, a pesar de que es innegable la influencia de la condición social y cultural de los hablantes en los eventos comunicativos, esa justificación perdería validez de acuerdo con las implicaciones de la siguiente pregunta retórica: ¿y si una persona del campo no comete errores gramaticales, haría uso inapropiado de la lengua?

El contexto no debe convertirse en un obstáculo para el buen uso de la lengua. Si no exhorta a recurrir a la prescripción o a la cortesía, tampoco puede ser tomado como excusa para alejarse completamente del uso correcto de la lengua, pues de no ser así, la expresión “corrección idiomática” desaparecería y tocaría elaborar un diccionario para cada grupo de amigos. Con lo anterior, no se propende por un respeto paranoico de las reglas gramaticales. La idea estriba en buscar un punto medio entre lo pragmático y lo normativo, con base en la influencia del contexto.

La gramática tradicional se definía como “el arte de hablar y escribir correctamente”. Cuando está acepción llega a oídos de lingüistas contemporáneos, parece una ofensa. Sin lugar a dudas, todos los avances que se han hecho en el campo de la ciencia del lenguaje, son argumentos que se utilizan a la hora de afirmar que la lengua debe tener en cuenta elementos tales como el contexto y, por ende, es inadecuado concentrarse fielmente en la corrección. De hecho, la gran mayoría de los lingüistas actuales niegan la importancia de ser normativos. Es evidente que temen ser catalogados como estudiosos anacrónicos, ya que prefieren verse identificados con las propuestas vanguardistas de la ciencia del lenguaje.

Teniendo en cuenta los contextos propuestos por Coseriu —físico, empírico, natural, ocasional, histórico y cultural (citado por Escandell, 2002: 29-30), es claro que hay elementos situacionales y temporales que facilitan las presuposiciones, las implicaturas, y la “felicidad” y entendimiento de los enunciados. En ningún caso se niega ni se censura la posibilidad de ser gramaticales.

Existen situaciones en las que el contexto no puede influir de manera negativa ni positiva en los actos comunicativos. Además de las implicaturas generalizadas (que no son depen-

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

dientes del contexto), el entorno es inútil ante las ultracorrecciones idiomáticas —cuando los hablantes pretenden ser, en exceso, normativos—. En ocasiones, la lengua se ve violada por falta de entendimiento del interlocutor, por terquedad, o simplemente por ser objeto de chistes trillados. El ejemplo clásico sucede con el vaso de agua. Todavía hay personas que cuando se les pide un vaso de agua, creen estar un paso adelante con frases pueriles como: *“si quiere le traigo un vaso de agua, pero vacío.”* Esta ultracorrección nada tiene de pragmático, ni mucho menos de normativo. En términos populares, no es más que una explicación innecesaria, ya que el ser humano, por el simple hecho de ser racional, no necesita esa clase de acotaciones para interactuar.

En estos casos se exalta la necesidad de buscar el equilibrio entre el uso contextual de la lengua y el uso prescriptivo de la misma. En cuanto la parte pragmática, se entiende que un vaso de agua tiene agua porque, de no ser así, simplemente se pide un vaso (y de hecho, en algunas situaciones particulares, pedir un vaso, puede implicar que sea *“un vaso de agua”*). Verbigracia, si el hablante ve que su interlocutor está tomando agua, le puede decir: *“le recibo un vaso”*). En el plano normativo, se sabe incontrovertiblemente que un vaso de agua hace referencia a un vaso lleno de agua, debido a que en este caso, con la preposición *“de”*, se expresa el continente por el contenido (lo cual es elucidado desde lo concerniente al uso de las preposiciones en el campo de la corrección idiomática).

Si el contexto no es suficiente para que algunos enunciados —de hecho, gramaticales— sean afortunados, entonces la Real Academia Española se verá obligada a proponer como forma correcta la expresión debido a que el uso así ha querido imponerlo. De esta forma, se negaría la posibilidad de que el lenguaje pueda expresar el continente por el contenido, y así, se le resta fuerza y primacía a las posibles implicaturas facilitadas por y en el entorno.

En la medida en que se avanza en el análisis de la influencia del contexto en los actos comunicativos, se ve la posibilidad de proponer parámetros que ayuden a limitar la excesiva pseudo-pureza del uso de la lengua. La gramática normativa corre el riesgo de verse afectada por paralogramas de uso, provenientes de los medios de comunicación, anfibiologías con pretensiones correctivas, jocosidades con fines ultra-correctivos o explicaciones innecesarias.

Estas explicaciones innecesarias son producto de la intervención de algunos usuarios de la lengua que no tienen en cuenta las particularidades de las situaciones espacio-temporales y no reconocen tácitamente la racionalidad y el sentido común del ser humano al interactuar. Se ejemplifica así:



C1. Tengo hambre

D. ¿Dónde la tiene?

Realmente, en este caso es innecesario, absurdo y aburridor explicarle al hablante D la situación. Sin embargo, algunas veces para no hacerlo sabedor de que su chiste esta cargado de estulticia, el hablante C agrega:

C2. ...Bueno, me siento en la necesidad de ingerir algún alimento.

La explicación innecesaria en C2, aunque no presenta errores idiomáticos, es inadecuada ya que, al igual que D, evidencia que en el acto comunicativo se desconoció, por completo, el contexto.

Algunas veces, el entorno y sus repercusiones comunicativas pueden verse superados y anulados por la subjetividad.



—Alberto Motta—

Cada persona, al sentirse comprometida con alguna ideología ya sea de tipo religioso, filosófico, político o social, pretende dar a conocer sus perspectivas, y para estos menesteres, la lengua es la mejor aliada. Es ineluctable que cada persona maneje lo que considera "*lengua de prestigio*" a su manera, sin considerar el contexto.

E. Estoy mamado de esos chinos

F. Mamado no; cansado, porque mamado es otra cosa.

En el ejemplo anterior, el hablante E utiliza el adjetivo "*mamado*" como sinónimo de cansado y se supone que el contexto admite ese nivel de espontaneidad. Por su parte, al hablante F le parece que el adjetivo puede ser ofensivo por la supuesta connotación sexual y decide proferir su corrección. Se puede inferir que el hablante F, al escuchar ese adjetivo, lo relaciona inmediatamente con alguna idea particular. Por su parte, el hablante E da a conocer su opinión en forma

espontánea sin reparar en las posibles connotaciones de sus palabras. También se deduce que el hablante E le da confianza al hablante F, puesto que de lo contrario, hubiera utilizado alguna expresión más cortés. El hablante F, en su afán de pretender ser normativo, confunde prescripción con paranoia léxica y desconoce la proxemia de esa situación espacio-temporal.

La relación entorno-normatividad también es importante en lo que tiene que ver con la escritura. En los contextos académicos, inclusive en las clases de competencias comunicativas y afines, se puede encontrar, por ejemplo:

G. Sabía q' iba a venir

Aunque en este caso, sin importar en que contexto ocurra, hay una muestra de disortografía, si se le pide a G que escriba bien, él puede argüir (en forma escrita):

G. Yo sé q' todos me entienden.

En efecto, el mensaje se entiende y, por ende, G no encuentra razones para cambiar su escrito. Además, si es un contexto en el que existe la suficiente familiaridad para escribir así, G se sentiría apoyado por los preceptos relacionados con la apropiación de los enunciados. No obstante, en forma similar al ejemplo B3, surgiría el cuestionamiento: ¿si G escribe correctamente, se consideraría inapropiado en un contexto en el cual hay un alto grado de confianza entre los sujetos?

En general, este acercamiento permite que la discusión continúe y que las posibles respuestas se argumenten desde la influencia del contexto, la pragmática, la gramática o desde la relación entre las tres. Finalmente, el contexto se propone como un protagonista de los actos comunicativos que, además de favorecer el entendimiento de los enunciados, facilite la apropiación de algunas consideraciones normativas que no afecten la "*felicidad*" de los mensajes y que no impliquen un retroceso en lo concerniente al estudio científico del lenguaje.

◦ Bibliografía

Escandell, María Victoria 2002. "*Introducción a la pragmática*". Barcelona, Ariel.

La búsqueda de solución a problemas irresolubles

“Un camino hacia la construcción de la disciplina matemática en el aula: enfoque de argumentación”¹

Alberto Díaz Montes², Rossmery Guevara Amaya³, Diego Andrés Prieto Díaz⁴



58

Introducción

Es importante que como docentes de matemáticas tengamos conciencia crítica, innovadora e investigativa, estar siempre dispuestos a buscar nuevas metodologías de educación, estar en constante búsqueda de formas innovadoras de enseñanza, pretender cambiar *el mundo con nuestros actos*.

Por otro lado la construcción de las disciplinas científicas se constituye cuando las comunidades logran dar validez universal a un conocimiento que se asume finalmente como verdadero. Estas dos partes históricas, *problemas irresolubles* y *la construcción de las disciplinas científicas*, se con-

1 *Experiencia de aula en matemáticas. Escuela Pedagógica Experimental. Originalmente presentado en la Universidad Francisco José de Caldas. Revisado en 2007*
 2 *Auxiliar de investigación Escuela Pedagógica Experimental, Asesor en el diseño de actividades y material didáctico para la enseñanza de las matemáticas en la comunidad indígena U'wa en la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, Licenciado en Educación básica con énfasis en Matemáticas Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: betojos@hotmail.com*
 3 *Auxiliar de investigación Escuela Pedagógica Experimental, Licenciada en Educación básica con énfasis en Matemáticas Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: rous061285@hotmail.com*
 4 *Auxiliar de investigación Escuela Pedagógica Experimental, Profesor Colegio Las Palmas, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemáticas Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: diegos2k1@hotmail.com*

Alberto Díaz Montes



Diego Andrés Prieto Díaz



Rossmery Guevara Amaya



toman para dar sustento a la construcción de la disciplina a través de problemas irresolubles. Es por eso que la Escuela Pedagógica Experimental realiza dicha investigación cuyos planteamientos se fundamentan en hacer que el estudiante

genere actividad científica a través de la argumentación dada luego, de un problema que desde su enunciado es irresoluble. En el proceso de la construcción de la disciplina se supone la construcción y/o apropiación de conocimientos por parte del estudiante.

Como observadores dentro del aula, entendemos los argumentos que tienen los estudiantes, y de esta forma colaborar a los maestros con la información suficiente que les permita comprender las discusiones que se van dando en el aula, así como las formas para enriquecerlas. Con los problemas que se propusieron en común acuerdo con el grupo investigador, se busca encontrar las formas de argumentar que nos permita establecer que estos argumentos colaboran en la construcción de lo que llamamos la disciplina matemática. Todo esto fue elaborado dentro del ambiente de la Escuela Pedagógica Experimental, el cual es una institución de innovación pedagógica y en donde se permite la libertad de crear y proyectar.

1. Disciplina matemática

Para empezar abordar la disciplina matemática, nos referimos a la matemática como ciencia desde un carácter científico y su epistemología, es importante mencionar que la idea surge por saber cuando nació propiamente el conocimiento matemático.

La disciplina matemática nace en el mismo instante en que se formula como la primera teoría matemática, es decir, la primera organización axiomático-deductiva⁵, de enunciados matemáticos, instante a partir del cual puede considerarse que ha alcanzado un estado científico. Es a partir de aquí donde la historia juega un papel muy importante.

La disciplina nace desde los elementos de Euclides de Alejandría, el cual fue el primer ejemplo en donde se utiliza un sistema del método axiomático-deductivo. Con él nacería la matemática como ciencia y comenzaría su historia.

Empieza Euclides con la relación de 23 definiciones que constituyen el punto de partida de la que se ha venido en considerar *axiomática material*, el cual propone diferentes proposiciones que compondrán los 13 libros del tratado: punto, línea ó *segmento rectilíneo*, extremos de la línea, superficie, ángulo, entre otros. Continúa dividiendo los axiomas de su Geometría en dos grupos:

- ✗ Postulados o axiomas propiamente geométricos
- ✗ Nociones comunes o axiomas de validez universal que se podrían aplicar a todas las disciplinas a las que se quiera dar carácter científico.

2. Problemas irresolubles

Históricamente los problemas irresolubles han abierto caminos que han ayudado a la evolución del conocimiento matemático, desde la antigüedad gran parte de las matemáticas se han desarrollado a partir de estos, tal es el caso de la creación de nuevas geometrías con la negación del 5º postulado de Euclides y los aportes realizados tras los intentos de demostrar el teorema de Fermat, entre otros.

Por el contrario, los *problemas matemáticos* en el contexto escolar tradicional son los ejercicios que se encuentran al final de capítulo en los textos. Estos son el indicador que el maestro utiliza para determinar la comprensión de los conceptos abordados. Partiendo de éstas dinámicas de trabajo se desarrollan las actividades escolares en la cotidianidad. Los problemas se resuelven si se aplican correctamente los algoritmos y generalmente la solución es única, no existe construcción de conocimiento, es simplemente una aproxi-

5 Entendiendo este por el método deductivo, que suele decir que se pasa de lo general a lo particular, de forma que partiendo de unos enunciados de carácter universal y utilizando instrumentos científicos, se infieren enunciados particulares, pudiendo ser axiomático-deductivo, cuando las premisas de partida están constituidas por axiomas, es decir, proposiciones no demostrables, o hipotéticos-deductivo, si las premisas de partida son hipótesis contrastables.

• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

mación a una serie de informaciones hechas y acabadas, muchas veces sin significación para los estudiantes.

Por lo tanto, pensamos que es posible hacer aportes a la disciplina matemática a través de la búsqueda de solución a problemas irresolubles, a la caracterización del pensamiento matemático, a generar otras formas de pensar y actuar en los estudiantes. Además la matemática es asumida como fuente de retos y múltiples posibilidades.

3. Argumentación

La argumentación la definiremos según Perelman (1988) como, *intentar convencer o persuadir, en forma razonada, a otro de la tesis que se tienen por ciertas*⁶. De esta afirmación deducimos que la argumentación es una práctica de comunicación, que se piensa de manera razonable y se llega a una convicción a la otra persona de sus ideas.

Relación entre una Proposición Dada y otra Proposición

Relación de justificación (constitutiva de un argumento) la primera proposición se presenta como "tesis"		Relación de Derivación (constitutiva de un paso de deducción) la primera proposición se presenta como "Hipótesis" o "Premisa"	
➤ razones relativas al interlocutor	➤ razones relativas a las restricciones de la situación o del problema	➤ directa: inferencia semántica	➤ por un enunciado mediador teorema, definición
➤ argumentación retórica	➤ argumentación heurística	➤ lógica de una lengua	➤ demostración

Figura 1

Estas distinciones se refieren a funciones cognitivas muy diferentes. Es por eso que ellas devienen esenciales para estudiar, desde una perspectiva del aprendizaje, todas las cuestiones relativas a las relaciones entre argumentación y demostración.

*"El argumento es a la argumentación su manifestación, su objeto visible; la posibilidad de reconocer el carácter argumentativo que asume, en un momento dado, la lengua como elemento de la comunicación social, por excelencia"*⁷.

4. Otras investigaciones.

En investigaciones adelantadas por el grupo E.P.E. de matemáticas, se han realizado caracterizaciones del pensamiento matemático, encontrando elementos tales como la capacidad de razonar lógicamente, la creatividad, los modelos matemáticos y la operatoria que se visibilizan y promueven trabajando en el aula alrededor de situaciones problemáticas. Pues bien, en uno de los aspectos citados, el de la creatividad se afirma lo siguiente:

*"...El crecimiento [matemático] se dio como una consecuencia de la posibilidad de concebir otros espacios posibles en términos de transformar los axiomas de partida. Por otra parte, existen ocasiones en que el progreso se debe a la necesidad de contar con técnicas y métodos que permiten solucionar problemas prácticos o teóricos, derivados unas veces de otras disciplinas, otras de las incoherencias internas de las matemáticas mismas."*⁸

De lo anterior, definimos como problema irresoluble:

"Situaciones en contexto matemático que inicialmente por su enunciado parecen tener respuesta, pero que por su planteamiento no se pueden solucionar".

5. Parte experimental

De esta forma, propusimos explorar como los estudiantes argumentan la irresolubilidad de un problema, acudiendo a las diferentes nociones en matemáticas que ellos poseen y

6 Perelman, C. *la lógica jurídica y la nueva retórica*. Ed. CIVITAS. España: Madrid, 1988.

7 León, O. y Calderón, D., 2003. *Argumentar y validar en matemáticas ¿Una relación necesaria? "Hacia una comprensión del desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas"*. Capítulo 2. COLCIENCIAS. Bogotá.

8 Segura D. y Romero J. (1992). *Planteamientos en educación* N° 3 febrero. pg. 13

que de esta forma genera construcción en la disciplina matemática.

INSTITUCIÓN: Escuela Pedagógica Experimental. Kilómetro 4.5, vía a la Calera. Bogotá, Colombia.

POBLACIÓN: Grados 6° con edades que oscilan entre 10 y 12 años, grados 9° con edades que oscilan entre los 14 y 16 años.

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta que los problemas desde su enunciado tuvieran una solución y que al ser tratados eran irresolubles, Esto para que el estudiante argumentara desde la matemática de su irresolubilidad. Los problemas basados desde este marco fueron los siguientes:

“Buscar tres números consecutivos cuya suma sea 122”

“En un parqueadero hay carros y motos, hay 123 llantas entre los 2. ¿Cuántos carros y motos hay? No pueden sobrar ni faltar llantas.”

6. Categorías de análisis

El planteamiento de los problemas como los que tenemos, son situaciones en las que el estudiante debe buscar una solución desde lo que sabe, cuando encuentra una posible solución y evidencia que el problema posee una inconsistencia de fondo como lo podría ser la falta *razón de*

El tema de los problemas irresolubles es enfocado particularmente a la luz de la teoría enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. La visión del texto radica en el enfoque de la argumentación, el cual propone que los problemas irresolubles generan conocimiento en matemáticas, cuando son argumentados por los estudiantes desde su irresolubilidad. En esta perspectiva, se discute la naturaleza y el contenido los problemas irresolubles y su aprendizaje desde la argumentación. Además de eso, se focaliza también la metodología de la investigación y son dados ejemplos de investigaciones. La intención del texto es, principalmente, la de servir como introducción al asunto de los problemas irresolubles con vistas a la investigación en enseñanza de las ciencias

ser, es decir, no tiene una solución en un contexto, plantea una serie de argumentos para probar o demostrar que el problema solución.

Para la argumentación debemos tener en cuenta tres aspectos importantes en las situaciones que les presentamos a los estudiantes, mencionados por Balacheff (1985):



• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •



62

- Un discurso que pretende convencer al otro
- La validez del enunciado y posible argumento que en un contexto es aceptado
- Conjeturas que llevan a la demostración

7. Categorías:

Se han construido las siguientes categorías bajo el sentimiento de la argumentación propuesta por Duval y Balacheff (1985):

🔍 *Apreciación Inicial*

Aquí se ubica el estudiante que simplemente se restringe a decir si se puede o no se puede solucionar el problema. No presenta ningún soporte a sus argumentos tales como recurrir a conceptos que previamente ha construido.

Ej.: *no se puede solucionar el problema*

🔍 *Suposición sin generalizar*

En esta categoría se encuentra el estudiante que argumenta con un solo ejemplo, siendo este su único soporte de con-

vencimiento. Descartando de esta forma otras posibilidades de solución.

Ej.: *no se puede por que $40 + 41 + 42 = 123$*

🔍 *Conjetura basada en algunos casos*

El estudiante que plantea dos o más ejemplos para argumentar el porqué de su solución recurriendo así al cacharreo.

Ej.: *no se puede por que $40 + 41 + 42 = 123$ y además $39 + 40 + 41 = 120$, por esto ninguna suma da.*

🔍 *Discurso basado en conceptos ya construidos de la matemática*

Un estudiante hace uso de un concepto matemático que anteriormente interiorizo para dar validez a sus argumentos. Así mismo los utiliza para ejemplificar situaciones y generalizarlas.

Ej.: *no se puede por que la suma de los 3 dígitos es 5 y no es múltiplo de tres, para que se pueda solucionar el problema, en vez de 122 cambiaríamos por 123 o por uno que sea múltiplo de 3 o la suma de sus dígitos sea.*



8. Conceptos

Los problemas anteriores se formularon dentro de las sesiones que se tuvieron en la Escuela y que desde la perspectiva de los investigadores y asesores nuestros durante el trabajo muestran dos tendencias de resolución por parte de los estudiantes: caracterización de la divisibilidad (M.C.D y M.C.M.) dada en el problema de los *números consecutivos*, de la cual haremos un acercamiento de los conceptos que se desarrollan, y sistemas de ecuaciones dada en el problema de las *llantas*.

🔍 Criterios de divisibilidad.

Números primos y compuestos. Números primos entre sí.

Los criterios de divisibilidad nos permiten encontrar con rapidez divisores de un número. Algunos números como el siete, trece, diecinueve y otros, solo tienen dos divisores: la unidad y el mismo. Estos números se llaman números primos. Los números que no son primos se llaman números compuestos.

🔍 Máximo común divisor y mínimo común múltiplo.

El máximo común divisor (M.C.D) de dos o más números es el divisor común más grande que tienen estos números. El mínimo común múltiplo de dos o más números es el múltiplo común más pequeño que tienen dos números

🔍 Propiedades del máximo común divisor y del mínimo común múltiplo.

- Si un número es múltiplo de otro, el más grande será el M.C.M. de los dos y el más pequeño será su M.C.D

- Los divisores comunes de dos o más números son divisores del M.C.D de estos números
- El M.C.M. de dos números primos entre sí es igual al producto de estos números
- Los múltiplos comunes de dos o más números son múltiplos del M.C.M. de estos números. El producto del M.C.M. por el M.C.D de dos números cualesquiera es igual al producto de estos números Si dividimos dos números por su M.C.D., los cocientes que se obtienen son primos entre ellos

Conclusiones

A partir del análisis realizado anteriormente encontramos que la argumentación permite y/o es el paso para la construcción de la disciplina matemática, la argumentación establece un resultado final, por medio de la convicción pero para ello es importante referirnos a la validación ya que estos dos son componentes muy importantes. Para ello mencionaremos algunos aspectos que se dieron a través del análisis ya mencionado y son los siguientes:

- La argumentación exige no solo convencerse a si mismo sino convencer al otro. Este tipo de reflexión se observo en las discusiones que se generaron en la segunda prueba, pues los estudiantes encontraron que los a partir de los números decimales se puede encontrar el número que daba como resultado al encontrar la suma de dichos números, pero sus compañeros al escuchar esta afirmación refutaban y afirmaban que no se podía porque los números consecutivos se genera solo en los números naturales, aunque no se ve un algoritmo formal su forma de argumentar hace ver que

• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

no se esta tan errado de lo que se busca con este problema.

- La validación de los argumentos promueve el uso conceptos más formales: "al enfrentarse en su hoja de trabajo los estudiantes buscan una manera de ver si lo que le dice su compañero es verdadero o falso", para luego al atacarlo y se daba cuenta que su afirmación y/o argumento era válido o errado.
- A través de los discursos argumentativos los estudiantes se ven obligados a ser mas reflexivos con respecto a las propuestas que llevan y a las soluciones que dan, es decir que buscan referentes teóricos que sustentan los argumentos que ellos pretenden defender.

Como menciona Piaget de un modelo que da lugar esencial a la implicación, *el "sí... entonces..."*, y relativizaba el rol del lenguaje en el desarrollo del razonamiento proposicional *las "operaciones formales"*. Pero rápidamente tal modelo se reveló inadecuado por cuanto no permitía analizar las dificultades encontradas por los alumnos cuando se trataba de hacer una demostración y no permitía tomar en cuenta las condiciones del trabajo en grupo; en un momento en el que el uso de actividades de investigación como método de enseñanza de las matemáticas como lo menciona, Glaeser 1973, devenía posible y que las interacciones entre los estudiantes podían tomarse en cuenta como factores de aprendizaje.

Pero en la escuela estuvimos trabajando de cómo el estudiante llegaría a lo formal y nuestra labor en la investigación fue de cómo realizar preguntas para que se dieran mas interés en los estudiantes, esto se realizo con el grupo de investigación en algunas de las asesorías buscando en nosotros mismos ese tipo de respuestas de aquí surgió la idea del trabajo de Nicolás Balacheff sobre la prueba y la demostración en el ciclo básico de la escuela secundaria 1982 el cual fue el primero en tomar en cuenta esta nueva situación. Dicho trabajo propuso una aproximación más completa a la iniciación a la prueba, partiendo de las actividades de investigación de un problema. Es dentro de esta nueva perspectiva que se comenzó a desarrollar un interés en las formas de argumentación que aparecen en el marco de una resolución de problemas y aquello condujo a preguntarse si no serían las formas de argumentación el camino para descubrir la demostración.

A partir de lo expuesto anteriormente entonces se generan *etapas* del desarrollo de la matemática denominadas: pre-

matemática, matemática y proto-matemática, a saber: "El conjunto de descubrimientos que aportan a la construcción de los conceptos matemáticos se denominaría la pre-matemática, así mismo el carácter científico, es decir, lo axiomático – deductivo haría referencia a la matemática, y por ultimo los conceptos abstractos interrelacionados entre ellos no sometidos a un formato teórico se trataría de la proto-matemática".

Que estos tres factores que hacen parte de la disciplina matemática se están trabajando en la E.P.E. pues no hay que olvidar que lo se elaboro fue una investigación preliminar y queremos mostrar como la argumentación es un elemento indispensable para la construcción de la disciplina matemática.

◦ Bibliografía

- Avellaneda, F. Una visión histórica en torno a la generación del conocimiento matemático. Revista complutense de Madrid. Volumen 12. Núm. 2 (2001) 623-637. Madrid, 2001
- Balacheff, N. ¿Es la argumentación un obstáculo? Invitación a un debate. Francia: Grenoble, 2001
- Godino, J; Recio, A. Significados institucionales de la demostración. Implicaciones para la educación matemática. Revista Investigación didáctica. Volumen 19. No 03. Madrid, 2001
- Godino J. Evaluación de la resolución de problemas aritméticos en el marco de un proyecto europeo. GEEUG. España, 2001
- León, O; Calderón, D. Argumentar y validar en matemáticas ¿Una relación necesaria? "Hacia una comprensión del desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas". Capítulo 2. Colciencias. Colombia: Bogotá, 2003
- Ibáñez, M. Analizadores específicos para la demostración matemática. Universidad de Valladolid. España: Valladolid, 2003
- Perelman, C. la lógica jurídica y la nueva retórica. Ed. CIVITAS. España: Madrid, 1988
- Rico, L. Los organizadores del currículo de Matemáticas. Investigación. "La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria". Universidad de Barcelona. España: Barcelona, 1997

Agatha Christie, Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle...

Un camino hacia la argumentación

Gina Quintero Aldana¹
Martha de Dimey²

El escrito presenta las fases que componen una secuencia didáctica para la escritura de texto argumentativo, tipo ensayo con base en el relato policíaco. En él se describen, con detalle, los momentos que componen el trabajo de aula en el que se lee, se escribe, se escucha y se argumenta de manera oral y escrita

Presentación

Escribir siempre será una aventura irrenunciable para cualquier universidad comprometida con la formación de interlocutores válidos, capaces de asumirse como sujetos discursivos, con opiniones, valores y juicios de valor explícitamente expresados, como lo señala María Cristina Martínez (2004). Por esta razón, a través del curso de Comunicación y Lenguaje que se imparte en la Universidad de Ibagué, a estudiantes de primer semestre se diseñó el proyecto de escritura argumentativa: *Agatha Christie, Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle... un camino hacia la argumentación*, con el objetivo de proporcionarles, por medio del análisis de un texto policíaco, un modelo práctico que les facilite la tarea de escritura de un texto argumentativo tipo ensayo.

¿Por qué trabajar con relatos policíacos?

Porque el relato policíaco es una especie heterogénea que se alimenta de fantasía, crímenes, fugas, búsquedas y persecuciones y, especialmente plantea un enigma que

debe ser resuelto por la lógica. Por otra parte, exige del escritor, además del dominio técnico un ordenamiento riguroso de la trama: debe crear hechos y vincularlos con lógica interior. Esto se debe a que el género policial es una narrativa en la cual mediante la observación, el análisis y la deducción lógica aplicada a un hecho policial, se busca descubrir al autor de un delito y sus móviles.

¿Por qué el método científico como modelo práctico?

Como modelo se escogió el método científico por ser considerado por Antonio Latorre Beltrán (1996) como:

"... una vía o criterio para llegar a descubrir el conocimiento científico que integra la inducción y la deducción. Combina por tanto, planteamientos teóricos con la contrastación empírica de la realidad".

Además, porque se consideró importante la afirmación de Mario Bunge (1976) cuando se refiere al método científico como un modo de tratar problemas intelectuales y, conse-

1 Licenciada en Español e Inglés de la Universidad del Tolima, Magíster en Lingüística Española del Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo de Bogotá. Profesora de Lengua y Literatura Española del Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid-España. Profesora de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué. Correo electrónico: gina.quintero@unibague.edu.co

2 Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de la Habana Cuba. Profesora de Tiempo completo de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué. Correo electrónico: martha.dedimey@unibague.edu.co

Agatha Christie, Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle...

Un camino hacia la argumentación

Gina Quintero Aldana¹
Martha de Dimey²

El escrito presenta las fases que componen una secuencia didáctica para la escritura de texto argumentativo, tipo ensayo con base en el relato policíaco. En él se describen, con detalle, los momentos que componen el trabajo de aula en el que se lee, se escribe, se escucha y se argumenta de manera oral y escrita

Presentación

Escribir siempre será una aventura irrenunciable para cualquier universidad comprometida con la formación de interlocutores válidos, capaces de asumirse como sujetos discursivos, con opiniones, valores y juicios de valor explícitamente expresados, como lo señala María Cristina Martínez (2004). Por esta razón, a través del curso de Comunicación y Lenguaje que se imparte en la Universidad de Ibagué, a estudiantes de primer semestre se diseñó el proyecto de escritura argumentativa: *Agatha Christie, Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle... un camino hacia la argumentación*, con el objetivo de proporcionarles, por medio del análisis de un texto policíaco, un modelo práctico que les facilite la tarea de escritura de un texto argumentativo tipo ensayo.

¿Por qué trabajar con relatos policíacos?

Porque el relato policíaco es una especie heterogénea que se alimenta de fantasía, crímenes, fugas, búsquedas y persecuciones y, especialmente plantea un enigma que

debe ser resuelto por la lógica. Por otra parte, exige del escritor, además del dominio técnico un ordenamiento riguroso de la trama: debe crear hechos y vincularlos con lógica interior. Esto se debe a que el género policial es una narrativa en la cual mediante la observación, el análisis y la deducción lógica aplicada a un hecho policial, se busca descubrir al autor de un delito y sus móviles.

¿Por qué el método científico como modelo práctico?

Como modelo se escogió el método científico por ser considerado por Antonio Latorre Beltrán (1996) como:

"... una vía o criterio para llegar a descubrir el conocimiento científico que integra la inducción y la deducción. Combina por tanto, planteamientos teóricos con la contrastación empírica de la realidad".

Además, porque se consideró importante la afirmación de Mario Bunge (1976) cuando se refiere al método científico como un modo de tratar problemas intelectuales y, conse-

1 Licenciada en Español e Inglés de la Universidad del Tolima, Magister en Lingüística Española del Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo de Bogotá. Profesora de Lengua y Literatura Española del Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid-España. Profesora de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué. Correo electrónico: gina.quintero@unibague.edu.co

2 Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de la Habana Cuba. Profesora de Tiempo completo de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué. Correo electrónico: martha.dedimey@unibague.edu.co

Brevedad: Por tratar un solo tema el ensayo tiene una extensión limitada.

Interpretación personal: Generalmente el ensayo contiene rasgos subjetivos de sus autor y el tratamiento de su tema refleja juicios críticos personales.

Estilo ameno: La exposición del tema debe hacerse en forma agradable, ágil y atractiva para el lector.

El ensayo argumentativo tiene como propósito defender una tesis con argumentos que pueden basarse en citas o referencias y datos concretos.

¿Cómo escribir un texto argumentativo a partir del método científico?

Escribir es una tarea compleja que supone realizar una variedad de acciones relacionadas entre sí; en este proceso se pueden apreciar varias etapas:

1ª. Diseñar una secuencia didáctica. Se entiende por secuencia didáctica una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta.

2ª. Definir la situación de enunciación. Según María Cristina Martínez (2004) está inscrita en un género discursivo específico e incide de manera importante en la estructura organizacional del texto... sin embargo, es importante destacar que no siempre las relaciones enunciativas están explícitas en el texto y que al contrario muchas veces se ocultan; pero el léxico la complejidad de la construcción sintáctica, la mayor o menor ampliación semántica, la organización global del texto y la profundidad del tema pueden ser las claves para inferir el

tipo de situación enunciativa que se ha construido y el marco genérico que las caracteriza.

3ª. Seleccionar el relato policíaco que se leerá. Para el desarrollo de este proyecto se escogió El misterio de Market Basing tomado del libro Primeros casos de Poirot de Ágatha Christie.

4ª. Desarrollar la secuencia didáctica con base en el tiempo y el número de estudiantes. Para efectos de este trabajo se emplearon 16 horas y el grupo lo constituyeron 30 estudiantes de ingeniería electrónica.

Vale la pena darle a cada etapa del proceso la importancia y el tiempo que requieren, pues esto redundará en beneficio de una escritura de mejor calidad.

La Secuencia didáctica del proyecto de escritura argumentativa

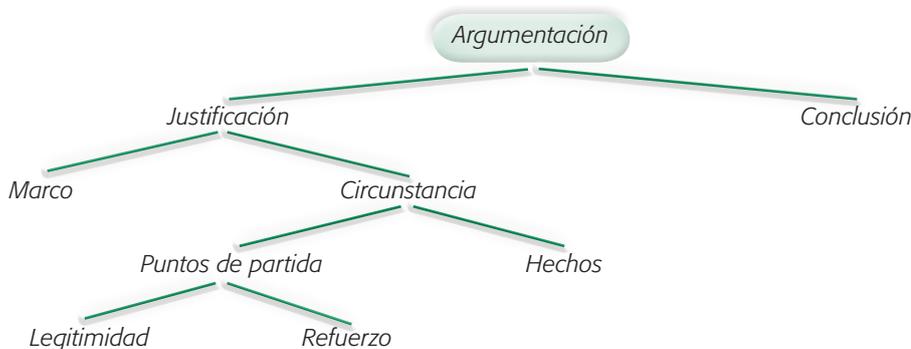
Fases de la secuencia didáctica

I. Fundamentación teórica

- El ensayo
- El relato policíaco
- Estructuras textuales (superestructura esquemática, macroestructura semántica y microestructura textual).
- El método científico: Problema, hipótesis, tesis, desarrollo y conclusión.

II. Aspectos prácticos (Talleres)

Con base en la estructura global de una argumentación según el esquema jerárquico propuesto por Van Dijk se desarrollan los talleres en clase.



• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

cuentemente, que puede utilizarse en todos los campos de conocimiento.

¿Qué es la argumentación?

Existen diversas perspectivas para definir la argumentación; a saber:

- a) Como *Actitud*: para Gracida (2005) la argumentación es: "un diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones".
- b) Como *Competencia*: Al respecto Perelman (1999) afirma que la argumentación es: "...una competencia frecuente de la vida cotidiana, en diversas situaciones de comunicación, por lo cual es importante su desarrollo temprano, fomentando el intercambio lingüístico de los niños y niñas con sus interlocutores más cercanos, para defender sus puntos de vista y lograr sus objetivos."
- c) Como *Proceso*: Hace referencia a una función del lenguaje que se puede aprender y enseñar en el proceso formativo. Cotteron (1995) la plantea como: "objeto de aprendizaje adaptado a la edad y capacidades de los alumnos", además, afirma que el terreno de la argumentación "no es el de lo cierto, sino el de las creencias y los valores", que es un apoyo a la construcción de objetivos y conclusiones.

- d) Como *Práctica Discursiva*: Según Cros (2003) citado por Santos Castro (2007) la argumentación es:

Una actividad discursiva orientada hacia la finalidad de influir sobre las creencias, los valores, las actitudes y los conocimientos de los destinatarios, con la intención de modificarlos, en la medida en que sea necesario, para que coincidan con los del enunciador

La argumentación como Práctica Discursiva enmarca el proyecto de escritura argumentativa: Agatha Christie, Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle... un camino hacia la argumentación. Entendida la argumentación, según Matilde Frías (1996), como un proceso de sustentación y demostración por medio de una serie de razonamientos, que buscan la adhesión del lector a las tesis, opiniones o hechos propuestos, con el fin de convencerlo o persuadirlo.

El ejemplo clásico de escritura argumentativa en la que coinciden varios autores es el ensayo:

Un texto escrito en prosa que describe analiza o comenta con cierta profundidad un tema histórico, científico, filosófico, literario, político, entre otros, y presenta las siguientes características:

Libertad: Ésta se aprecia no sólo en la elección del tema, sino también en la estructura del ensayo.



Sin embargo, al examinar el cadáver, el doctor Giles quedó visiblemente perplejo y finalmente se llevó al agente aparte y le comunicó el motivo de su perplejidad; Pollard pensó al punto en Japp y dejando al doctor en casa corrió a la fonda para avisarnos de lo ocurrido".(...)

Taller No.2 Revisión del planteamiento del problema, a partir de preguntas

exploratorias: ¿qué? ¿quién?

Taller No.3 Revisión de hipótesis con base en preguntas descriptivas: ¿cómo? ¿cuándo?

¿dónde?

Taller No.4 Revisión de tesis y argumentos como propuestas de solución al problema

fundamentada en preguntas explicativas: ¿por qué? ¿para qué?

Taller No. 5 Revisión de la conclusión a partir de la macroestructura semántica.

Taller No. 6 Revisión de la escritura del desenlace a partir de la superestructura

Esquemática.

Taller No. 7 Análisis del relato completo de Ágatha Christie con base en el esquema jerárquico propuesto por Van Dijk.

A modo de cierre

Los planteamientos de la secuencia didáctica están encaminados a sugerir una experiencia de aula para la reflexión de los docentes. Por otra parte, mediante una estructura didáctica dinámica y sencilla se pretende abordar conceptos teóricos básicos que fundamentan la producción de textos argumentativos. Además, se focaliza en la redacción de textos como una actividad comunicativa y de textos escritos como una unidad de sentido, que se va desarrollando en talleres con base en las estructuras textuales de Van Dijk, para el análisis y la producción textual.

La utilización del relato policíaco no se constituye sólo en una herramienta para la didáctica de la escritura argumentativa, sino en un acercamiento, a la lectura, placentero y lleno de sorpresas; ya que inconscientemente, texto y lector se entrelazan creando nuevos niveles de significado. Escribir relatos policíacos permite desarrollar competencias investigativas y argumentativas porque para resolver el caso, el enigma o el problema, el escritor debe plantear hipótesis, tesis y argu-

mentos de cuyo análisis e interpretación dependerán los resultados y las conclusiones del proceso de escritura creativa, argumentativa y de investigación científica.

Los alcances de esta experiencia no se agotan en ella misma sino que animan a continuar la revisión y ampliación. Su circulación en el ámbito académico permitirá enriquecerla.

Bibliografía

Bunge, Mario (1976) La ciencia, su método y su filosofía Tomado de: http://s3.amazonaws.com/word_secret_directory/docs%2F34031.pdf?Signature=fwF%02Bm1kMQRFTEdPUvmv1TyBkDVU%3D&Expires=1228347328&AWSAccessKeyId=0QDQ3FGYV5Q7TY85W4R2

Cotteron, J. (1995). "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en primaria?". *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-95. Madrid.

Christie, A. Primeros casos de Poirot.

Cros, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.

Frías Navarro, Matilde. (1996). *Procesos creativos para la construcción de textos*. Magisterio. Bogotá.

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996). *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.

Gracida, Y., Galindo, A. & Martínez, G. (coord.). (2005). *La argumentación: acto de persuasión, convencimiento o demostración*. Ederé, México.

Latorre B. A. & otros. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado. Barcelona.

Martínez, M. (2004). *Estrategias de lectura y escritura*. Catedra UNESCO. Cali, Colombia.

_____ (1999). "Pensar la educación desde el discurso: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación". *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Comprensión y producción de textos académicos: exposivos y argumentativos*. Colombia.

Perelman, F. (1999). "La producción de textos argumentativos en el aula". Artículo digital *Revista en el aula*, 11. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. En línea: www.cerlalc.org/escuela/datos/textos.doc.

Rey, A. & otros. (2000). *La argumentación en el discurso del maestro*. Grupo editorial Gaia. Bogotá, D.C Colombia.

Rojas Ortiz, Jaime (1996). *El ensayo. Historia y teoría*. Fondo Editorial Cooperativo. Colombia.

Aproximación deconstructiva a la noción de **Calidad de la Educación** en el contexto latinoamericano¹

Leonardo Vidal Araya²

En el presente trabajo me referiré a un concepto especialmente atractivo que se presenta como referente de un concepto considerado relevante en la sociedad. El concepto de Calidad de la Educación: un concepto particularmente paradójico, en tanto goza de ubicuidad, pero su significado se desvanece o escabulle entre líneas de múltiples textos o entre palabras de entusiastas o encendidos discursos que, aunque no logran o no buscan precisar su significado, han logrado convencer de la relevancia y urgencia de su incorporación en los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas décadas. Ç

Surge una interrogante obvia, pero que muy pocos parecerían plantear: ¿qué es lo que hace posible que un concepto —sobre cuyo significado no existe claridad— concite tal nivel de adherencia? De esta pregunta podrían derivarse otras igualmente interesantes: ¿cuál es el origen de la potencia de un concepto que se incorpora exponencialmente en el consciente o inconsciente colectivo? o ¿cuál es el propósito de la incorporación del concepto de la calidad de la educación en los sistemas educativos latinoamericanos?

Calidad, educación y evaluación

Calidad, del latín *qualitas* o *qualitatis*, tiene el mismo origen que cualidad. La palabra calidad es ampliamente utilizada en el lenguaje cotidiano, y se le asocia a algunas cualidades consideradas estimables en alguna cosa. Calidad significa el conjunto de las cualidades de algo, es decir, la calidad se define a través de las cualidades de ese algo. Se entiende por cualidad: *"cada uno de los caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, a los seres vivos en general o a las cosas."*³ Aunque la calidad de algo se define a través de las cualidades de ese algo, no son sinónimos calidad y cualidad. La cualidad se refiere al estar, es decir tiene un carácter



¹ Artículo originalmente publicado en la Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) • 9 • Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 44/4 – 10 de noviembre de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Se reproduce con la autorización del autor.

² Profesor de Educación Tecnológica. Magíster en Administración Educacional con Mención en Gestión de Sistemas Educativos, Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Chile. Doctorando en Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, ARCIS, Santiago de Chile. Actualmente Curriculista del Liceo Industrial Juan Antonio Ríos de Talcahuano, Chile y Profesor de Metodología de la Investigación e Investigación Acción en la Carrera Pedagogía en Educación Básica, Universidad Arturo Prat, Centro Universitario Concepción, Chile.

³ Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española, Ed. Espasa-Calpe S.A., Madrid, 2001.

adjetivo, mientras que la calidad está referida al ser de la cosa, es decir su carácter es sustantivo. La calidad es un significante y no un significado. Así, puede adquirir múltiples significados.

En el idioma español se define calidad como la "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor"⁴ o "*propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie*"⁵. Por lo tanto, la definición de calidad consiste

en las propiedades, atributos o cualidades esenciales o inherentes a algo. Propiedades que permiten juzgar su valor, en otras palabras, evaluar ese algo. De modo que el concepto de calidad aparece estrechamente ligado a la noción de evaluación.

De manera que desde un punto de vista semántico, Calidad de la Educación estaría definida por el conjunto de propiedades inherentes a la educación, que permiten evaluarla, es decir, juzgar el valor de la realidad educativa.

"La calidad es el valor que se le atribuye a un proceso o a un producto educativo. Ese valor compromete un juicio, en tanto se está afirmando algo comparativamente respecto de otro." (Edwards, 1991, p.16). Esta afirmación correspondería más bien a evaluación, un concepto estrechamente ligado a la noción de calidad, en tanto se encuentra presente en su propio significado, como ya ha sido expuesto. Si atribuimos valor a un proceso o producto educativo en términos comparativos estaríamos juzgando su valor, es decir estaríamos evaluándolo. Se realizaría una evaluación de la calidad de ese proceso o producto educativo en la medida en que se pudieran evaluar las propiedades inherentes a él. Evaluar la calidad de la educación implica un juicio que compromete al ser de la educación. La calidad de la educación se presenta como un valor inherente a la realidad educativa, está definida por las propiedades inherentes a la educación que permiten juzgar su valor, entonces evaluar la calidad de la educación equivaldría, ni más ni menos, a evaluar la propia educación.

La evaluación de la calidad se realizaría en términos comparativos. La comparación podría darse en una doble dimensión: una interna referida a los términos deseables, que se convertirían en la norma o criterios de calidad, y la dimensión externa en relación con otras realidades educacionales. La determinación de esas propiedades tendría un carácter fundamental en los sistemas educativos. No se podría evaluar la realidad educativa, sino se determinan las propiedades inherentes a esa realidad ni los criterios de calidad. En términos más simples, sería imposible evaluar la calidad de la educación si



— Alberto Motta —

4 *Ibid.*

5 *Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española, Ed. Espasa-Calpe S.A., Madrid, 1992.*

• INTERNACIONAL •

no se conoce el significado de la calidad de la educación. Lo que nos llevaría a afirmar la imposibilidad de evaluar la educación sin conocer el significado de la calidad de la educación.

Si la calidad de la educación se define a través de los atributos de la educación, evaluar la calidad de la educación sería: estimar, apreciar o calcular el valor de las propiedades inherentes a la educación que permiten juzgar el valor de la educación. Previo a evaluar la calidad de la educación, es necesario determinar y definir cuáles serían aquellas "*propiedades inherentes a la educación*" que permitirían juzgar su valor. La posibilidad de evaluar la educación o lo que sería equivalente evaluar la calidad de la educación, se encuentra supeditada a la factibilidad de determinar esas propiedades. En la eventualidad de que se puedan determinar las propiedades inherentes a la educación, una auténtica evaluación de la calidad tendría que ser integral, es decir, considerar todas esas propiedades. Cualquier evaluación de la "*calidad de la educación*" realizada en términos parciales, no podría considerarse como tal.

La posibilidad real de evaluar la calidad de la educación está condicionada a la posibilidad de constatar la naturaleza de la educación. El concepto de calidad de la educación como signifiicante es un referente de significados construidos culturalmente. La naturaleza de la educación y su calidad no tendría un carácter absoluto o universal. Evaluar la calidad de la educación equivaldría a estimar o apreciar las cualidades de las cualidades determinadas discrecionalmente como inherentes a la educación. Si se estiman y definen las cualidades esenciales del bien educación por las cuales ésta se considera estimable, se estaría estimando el valor mismo de la educación, es decir, en cierta forma se estaría evaluando la educación. Esa determinación de cualidades involucra una decisión, una elección discrecional de propiedades: acto en el cual ya se está evaluando por anticipado. En la elección misma, en tanto limitada, se está apreciando el valor de algunas propiedades de la educación, al juzgar el mérito de unas respecto de otras a considerar, con un pro-

pósito de selección, se estaría emitiendo un juicio valórico a priori respecto del concepto y sentido de la educación. En otras palabras, se está estimando y seleccionando cuáles van a ser las cualidades de la educación que van a hacer estimable a la misma educación.

Para determinar cuales serían las propiedades esenciales de la educación deberíamos tener presente cuál es el significado que le atribuimos a la educación, sin embargo,



como hemos argumentado, la educación queda definida a través de sus atributos esenciales, por tanto, las propiedades "*inherentes*" deberían estar de alguna manera presentes en el concepto o definición de la educación, adoptada

por un sistema educativo determinado. Así se evaluaría calidad de la educación efectivamente, en la medida en que el conjunto de propiedades o criterios considerados se correspondan biunívocamente con los elementos esenciales presentes en la concepción de educación a la que adscribe el sistema educativo.

— Alberto Motta —



Introducción de la noción de calidad de la educación en Latinoamérica

El Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe marcó el inicio del desarrollo educativo de la década de los 80. En la Reunión Regional Intergubernamental sobre

los Objetivos, las Estrategias y las Modalidades de Acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación, realizada en la ciudad de Quito, Ecuador (1981), se establecieron los objetivos específicos del Proyecto Principal:

- a) Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar, y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años.
- b) Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar servicios educativos para los adultos.
- c) Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

En ese proyecto se introdujo explícitamente el problema de la calidad en el desarrollo educativo latinoamericano. Así se explicita en uno de los tres objetivos específicos del proyecto principal, la preocupación por el tema de la calidad de los sistemas educativos en el contexto latinoamericano. El Proyecto Principal marca la diferencia entre calidad de los sistemas educativos y expansión de la cobertura, en el hecho mismo de presentarlas en objetivos separados. Se entiende que los sistemas educativos podrían mejorar la calidad, aunque no logren aumentar la cobertura o viceversa. Por otra parte, el objetivo consiste en mejorar la calidad y la eficiencia. La conjunción marca la diferencia entre calidad y eficiencia, es decir, la eficiencia sería una propiedad deseable, pero no está considerada como un atributo de la calidad de los sistemas educativos. Así se introduce una noción de calidad que excluye la expansión de la cobertura y la eficiencia dentro de sus cualidades. En otras palabras, la cobertura y la eficiencia no estarían consideradas dentro de las propiedades inherentes a la educación que permitiría juzgar su valor. No obstante, el Proyecto Principal las declara propiedades deseables para los sistemas educativos, en tanto se incluyen en la formulación de sus objetivos específicos.

En la formulación del objetivo: *“mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias”* queda implícita la idea de que para mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos sería necesario realizar reformas en los países de la región o, en otras palabras, la tarea de emprender las reformas en Latinoamérica tendría como uno de sus principales propósitos mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos.

La idea del Proyecto Principal surge en la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encarga-

• INTERNACIONAL •

dos de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por la UNESCO y realizada en México (1979). En la declaración de México también se establecen una serie de acciones específicas en materia educativa que deberían acometer los Estados Miembros, entre las cuales está la instrucción específica de *"emprender las reformas necesarias para que la educación responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo..."* (Declaración de México, 1979). De manera que, además del propósito declarado de mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos, las reformas deberían estar orientadas al desarrollo de sistemas educativos capaces de responder a las necesidades y aspiraciones de las culturas locales.

El sentido de la educación y, por tanto las propiedades o criterios de calidad tendrían un carácter local. La cualidades o propiedades, a través de las cuales se define la calidad educativa, de cierta manera contribuyen a que la realidad educativa sea lo que es y como es. La determinación discrecional de las propiedades de la educación que permitirían evaluarla, tendría un sentido orientador para el sistema educativo, para la gestión y la práctica educativa, los criterios se transforman en el norte, en las metas deseables, en tanto el propio valor del sistema educativo será juzgado a través de las cualidades de esas propiedades de la educación.

En la década de los 90, La calidad de la educación sigue presentándose como objetivo relevante, no obstante, no se consigue precisar su significado. *"Comienza a hacerse evidente que el concepto de calidad es ambiguo y confuso. Se ha tornado en un concepto operativo que designa algo impreciso."* (Edwards, p. 14). Si existe ambigüedad o confusión respecto de la calidad de la educación, o dicho de otra manera, de las propiedades de la educación en un sistema educativo determinado, esa realidad educativa probablemente reproducirá esa confusión. Si se acepta que la calidad es un concepto naturalmente ambiguo, estaríamos de alguna manera aceptando que el hecho educativo reproducirá la ambigüedad, confusión e imprecisión que le atribuimos a la calidad, por otra parte, tendríamos que aceptar la existencia de imprecisión respecto del verdadero sentido u orientación de la educación.

El concepto es impreciso, no obstante adquiere un carácter operativo o funcional. La noción de calidad se presenta en la práctica como una especie de visión ideal pero difusa, como una especie de lema movilizador de decisiones y acciones en los sistemas educativos latinoamericanos. Aunque no se la define explícitamente, se le atribuye implícitamente un carácter evidente, funcionando como una especie de paraguas bajo el cual pareciera estar per-

mitido implementar diversos programas y acciones educativas enarboladas en nombre de la calidad. No obstante, se introduce la calidad de la educación como un objetivo relevante para el desarrollo educativo latinoamericano, la noción de calidad se mantiene en la paradoja, caracterizada por la ubicuidad y la ausencia de significado preciso. No se establecen consensos respecto de significados, criterios o estándares, que permitirían efectivamente evaluar la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos. Sin embargo, en consideración al carácter local que tendría la noción de calidad de la educación, no sería factible el establecimiento de consensos respecto del significado de la calidad en Latinoamérica, aunque, tampoco los países en particular logran tener un significado claro respecto de la calidad educativa.

La interrogante que cabe hacerse es si una noción en cuyo nombre se han movilizado una serie de acciones en el contexto Latinoamericano en las últimas décadas podría ser considerada un concepto vacío o con carácter neutro. En una definición de calidad subyacen las definiciones que un sistema educativo adopte respecto de sujeto, sociedad y educación. Cualquier definición de calidad de la educación implicaría un posicionamiento político, social y cultural frente al hecho educativo. En el momento que la calidad se define deja de aparecer como un concepto vacío o neutro. Si la definición no se realiza, tanto a nivel nacional como regional, esto no implica vacuidad o neutralidad en la noción de calidad. En la medida en que ha funcionado como un concepto movilizador en el contexto latinoamericano, sería muy difícil pretender presentarla como un concepto neutro.

La UNESCO ha contribuido a la constitución de la agenda educativa en América Latina y el Caribe, desempeñando un importante rol de dirección y coordinación, promoviendo la cooperación internacional y horizontal para apoyar las transformaciones educativas. El Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe se transformó en el principal instrumento de direccionamiento del desarrollo educativo desde el año de su aprobación en 1981 hasta el año 2000. Como ha sido señalado, el mejoramiento de la calidad y la eficiencia fue uno de los tres objetivos a lograr.

La Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por la UNESCO en México en 1979, es considerada un hito importante que marca el desarrollo educativo latinoamericano en su historia reciente. Se establece en la Declaración de México: *"Que es necesario el establecimiento de un nuevo orden económico internacional como prerre-*

quisito básico para que los países de la región puedan llevar a cabo sus proyectos nacionales y, consecuentemente, encaminarse hacia mejores niveles de desarrollo que satisfagan las necesidades de los países, particularmente en los campos de la educación, del empleo y del trabajo productivo." Además, se hacen importantes llamamientos a la UNESCO para que tome la iniciativa de proponer un proyecto principal que incluya los elementos fundamentales de la Declaración de México y "para que siga prestando su colaboración decidida a favor del pronto establecimiento de un nuevo orden económico internacional" (Declaración de México, 1979).

Mejorar la calidad de la educación constituye la expresión de un loable deseo o visión ampliamente compartida por los distintos países. Sin embargo, el carácter ideológico de la noción de calidad como lema movilizador estaría dado por su articulación en el contexto latinoamericano de las últimas décadas, por la forma en que se hace funcionar legitimando una determinada concepción de la sociedad y la economía. El sistema económico neoliberal, que en la actualidad transversaliza la sociedad global, se expresa con toda su potencialidad en el contexto educativo latinoamericano a través de las transformaciones educativas que se han impulsado de manera coordinada en los países de la región. Tal como plantea Žizek, la lucha por la hegemonía ideológica y política siempre consiste en la lucha por la apropiación de términos considerados espontáneamente como apolíticos.

El significante de la calidad aparece como una noción perfecta para una eventual concreción hegemónica. Su carácter de noción aparentemente evidente, como una suerte de síntesis de la buena intencionalidad de las acciones educativas, tiene un efecto aglutinante para los países de la región y un efecto "anestésico" que al parecer no ha permitido reparar en la evidente ambigüedad de su indefinición.

En 1987, en Bogotá, se realizó la segunda reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe. Allí se establecieron recomendaciones sobre prioridades de acción para el período 1987-1989 en el marco del Proyecto Principal. Respecto de las recomendaciones de las acciones prioritarias en relación con el objetivo de eficiencia y calidad de la educación, en la reunión de Bogotá se recuerda que:

La motivación fundamental que dio origen al Proyecto Principal fue asegurar a todos los niños, jóvenes y adultos de América Latina y el Caribe, el derecho y la igualdad

de oportunidades de educación. Se consideró, en consecuencia, que los objetivos de escolarización, alfabetización y educación de adultos, deberían, tanto en las estrategias como en los programas de acción, estar indisolublemente vinculados al objetivo de pertinencia, calidad y eficiencia de las oportunidades de educación que se ofrece. (PRO-MEDLAC II, 1987, 18).

Aparte de la eficiencia y la cobertura, se introduce la pertinencia como una nueva propiedad deseable en los sistemas educativos, aunque también ausente en la noción de calidad. En esa reunión también se considera que "el Proyecto Principal debe tender a superar la dicotomía entre cantidad y calidad..." (Ibid). La dicotomía entre cantidad y calidad marca su presencia en la definición misma de los objetivos del Proyecto que debería tender a superar esa dicotomía. La cobertura no es considerada propiedad inherente de la calidad educativa en el momento en que es formulada en un objetivo separado.

En La Habana, Cuba, se realizó en el año 2002 la Primera Reunión Regional Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. El Proyecto Regional se formula en reemplazo y sucesión del Proyecto Principal como un nuevo instrumento de dirección y coordinación entre los países de la región. En el informe final de esa reunión se hace referencia a los resultados del Proyecto Principal (1981-2000):

La evaluación realizada del PPE⁶ mostró que a pesar de los grandes esfuerzos realizados no se han logrado alcanzar en su totalidad los tres objetivos del PPE. Los mayores avances se han producido en la cobertura y ampliación de la educación básica, pero persisten problemas de permanencia y calidad, al margen de las reformas educativas emprendidas durante este período. Asimismo, se ha reducido el índice de analfabetismo absoluto en todos los países, sin embargo existen aún 41 millones de analfabetos. (PRELAC I, Informe Final, 2002, p. 12).

Al finalizar el siglo XX, el balance no parece ser muy positivo. Persisten los problemas de calidad, pero como se señala explícitamente: al margen de las reformas emprendidas durante ese período. El objetivo del Proyecto principal relacionado con la calidad fue mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias. A juzgar por la evaluación, este objetivo no se habría cumplido como se esperaba. No obstante, muchas reformas se realizaron efectivamente en la región, aunque no pudieron cumplir cabalmente su propósito fundamental, es decir, mejorar la calidad de la

• INTERNACIONAL •

educación, éstas se tradujeron en intensas transformaciones educativas, algunas de las cuales se refieren a cambios en las modalidades de gestión de las instituciones y en la administración del sector educativo: descentralización, desconcentración, municipalización y privatización. En tal sentido, la noción de calidad operó como un agente catalizador, incentivador y movilizador para la implementación efectiva de las reformas educativas, aún cuando siguió pareciendo un concepto impreciso, aparentemente neutro. La noción de calidad de la educación estuvo totalmente presente durante su ausencia.

Desde la década de los 90, se promueve la transformación cualitativa de los sistemas educativos con el propósito de lograr una mayor calidad con equidad. El mejoramiento de la calidad y equidad de la educación se presenta como un importante objetivo. Así uno de los puntos de la Declaración de Buenos Aires en 1995 fue *"Las prioridades educativas: un compromiso con la calidad y la equidad"* (V Conferencia Iberoamericana de Educación, 1995). En la Declaración de la Habana se afirma que *"El mejoramiento de la calidad requiere necesariamente que se resuelva el problema de la equidad"* (IX Conferencia Iberoamericana de Educación, 1999). Similar afirmación se encuentra en el texto *"Educación para todos. El Imperativo de la Calidad"*. El prefacio fue elaborado por el Director General de la UNESCO, quien señala: *"Por último, la calidad ha de pasar por la prueba de la equidad, ya que un sistema de educación que discrimina a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple su misión"* (UNESCO, 2004).

Si la calidad debiera pasar por la prueba de la equidad, dicho de otra manera, si el mejoramiento de la calidad quedara supeditado al logro de la equidad, significaría que sería impensable el logro de la calidad sin equidad, por tanto ésta se constituiría en una de las propiedades inherentes de la calidad de los sistemas educativos. No obstante, en los discursos sobre el tema es recurrente la paradoja de presentar la calidad y la equidad como propiedades deseables para los sistemas educativos, pero las conjunciones que las separan en el lenguaje utilizado y la ambigüedad respecto de la noción de calidad, implican que los problemas de calidad y equidad sean enfrentados por separado.

En el informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo: Educación para Todos El Imperativo de la Calidad, publicado por la UNESCO el 2004, se lee:



Calidad, ¿para quién y para qué? Derechos, equidad y pertinencia.

Aunque las opiniones sobre la calidad de la educación distan mucho de ser uniformes en el plano del debate y la acción internacionales, hay tres principios que tienden a ser ampliamente compartidos y pueden resumirse de la siguiente manera: necesidad de una mayor pertinencia, necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resulta-



dos, y necesidad de respetar los derechos de una persona como es debido. (UNESCO, 2004, p. 32).

A inicios del siglo XXI, transcurridos más de 25 años después de presentarse la calidad como un objetivo relevante para los sistemas educativos de Latinoamérica y el Caribe, la noción de calidad se mantiene en la paradoja caracterizada por la ubicuidad y la ausencia de significado preciso y compartido. A pesar de que se comparten los principios señalados de derechos, equidad y pertinencia, éstos per-

manecen ausentes en la noción misma de calidad de la educación, lo mismo sucede con la cobertura y la eficiencia. Si se aceptaran las nociones señaladas, y otras posibles, como propiedades de la calidad educativa, significaría que indefectiblemente una auténtica evaluación de la calidad debería corresponderse con una evaluación de cada una de esas propiedades. Las pretensiones de evaluación de la calidad en el contexto latinoamericano distan mucho de una evaluación integral similar a la mencionada.

Desde la década del 90, La evaluación educativa ha estado vinculada directamente a los aprendizajes. Los sistemas nacionales de medición y evaluación pretenden evaluar la eficacia educativa, es decir, determinar los objetivos logrados y los no logrados. Existe un énfasis en el rendimiento educativo, asumiendo el supuesto de la existencia de una identidad entre rendimiento educativo y calidad de la educación.

*"Equiparar el rendimiento con calidad, es proceder a un reduccionismo que tiene consecuencias negativas... se corre el peligro de reducir el fin de la educación al rendimiento de aquellos elementos que se consideran que deben ser objeto de medición, desvalorizando aquellos aspectos que no entran en la medición, tales como la formación humana"*⁷.

El reduccionismo es un peligro que acecha a la propia definición de la calidad de la educación, en orden a su esencial ligazón con la evaluación. Debido a la importancia que ha adquirido la evaluación, se presenta la tentación de identificar selectivamente algunas propiedades con la noción de calidad de la educación. Así se reduciría la calidad y el fin de la educación a los elementos o propiedades discrecionalmente seleccionados como representativos de la calidad educativa, con la consecuente desvalorización de aquellas propiedades no consideradas en la selección. Por otra parte, las propiedades, a través de las cuales se juzgará el valor del sistema educativo, tendrían un sentido orientador para el propio sistema, para la gestión y la práctica educativa. Los criterios de calidad se transforman en el norte, en las metas deseables, posibilitando la alineación de los desempeños o la alienación, en la medida que el modelo evaluativo se cierra.

7 CASASSUS, Juan: "Una nota acerca de la evaluación en educación". Trabajo publicado en la Revista CENDES, Venezuela.

• INTERNACIONAL •

En consideración a las distintas interpretaciones existentes respecto de la noción de la calidad de la educación:

La definición de la calidad y la elaboración de métodos para su seguimiento y mejora, exige un diálogo encaminado a lograr: Un amplio consenso respecto de los fines y objetivos de la educación; un marco para el análisis de la calidad que permita especificar sus diferentes dimensiones; un método de medición que permita determinar y evaluar las variables más importantes y un marco para la mejora que abarque todos los elementos independientes del sistema de educación y permita determinar las posibilidades de cambio y reforma. (UNESCO, 2004, p. 38).

En el supuesto de que en el contexto latinoamericano se logre un amplio consenso respecto de los fines y objetivos de la educación y se especifiquen las dimensiones de la calidad, se habría definido la calidad de la educación en Latinoamérica. Sin embargo, ese logro sería incompatible con el propósito manifestado de que la educación responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo. Por otra parte, en consecuencia con ese propósito, si la definición de la calidad se consigue a nivel de las naciones, mediante modelos de evaluación de la calidad educacional basados en la constatación de la naturaleza de la educación en cada pueblo, considerando los contextos socioeconómicos y culturales de los sistemas educativos, la noción de calidad de la educación podría adquirir un carácter operativo movilizador y de proyección para cada uno de los países en particular, en función de las propiedades o dimensiones consideradas en su definición, perdiendo su capacidad de funcionar como noción aparentemente neutra con posibilidades de concreción hegemónica en Latinoamérica.

◦ Bibliografía

CASASSUS, Juan: Una nota acerca de la evaluación en educación [en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizajes_nota_evaluacion_educacion_casassus.pdf> [consulta: abril 2007].

CONFERENCIA REGIONAL DE MINISTROS DE EDUCACIÓN Y DE MINISTROS ENCARGADOS DE LA PLANIFICACIÓN ECONÓMICA DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE AMÉRICA LATINA Y DEL CARIBE (1979, México, D.F.): Declaración de México [en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_conferencia_ministros_mexico_1979.pdf> [consulta: abril 2007].

V CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (5.º, 1995, Buenos Aires, República Argentina): Declaración de Buenos Aires [en línea] <<http://www.oei.es/vcie.htm>> [consulta: abril 2007].

IX CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (9.º, 1999, La Habana, Cuba): Declaración de La Habana [en línea] <<http://www.oei.es/ixcie.htm>> [consulta: abril 2007].

EDWARDS, Verónica (1991): El concepto de calidad de la educación. Santiago, Chile, UNESCO / OLREAC.

PRIMERA REUNIÓN REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1.º, 2002, La Habana, Cuba): Informe Final [en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_informe_final_habana_esp.pdf> [consulta: abril 2007].

PROMEDLAC II, Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (2.º, 1987, Bogotá, Colombia): Recomendaciones sobre prioridades de acción para el período 1987-1989 en el marco del Proyecto Principal [en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_prioridades_accion_bogota_1987.pdf> [consulta: abril 2007].

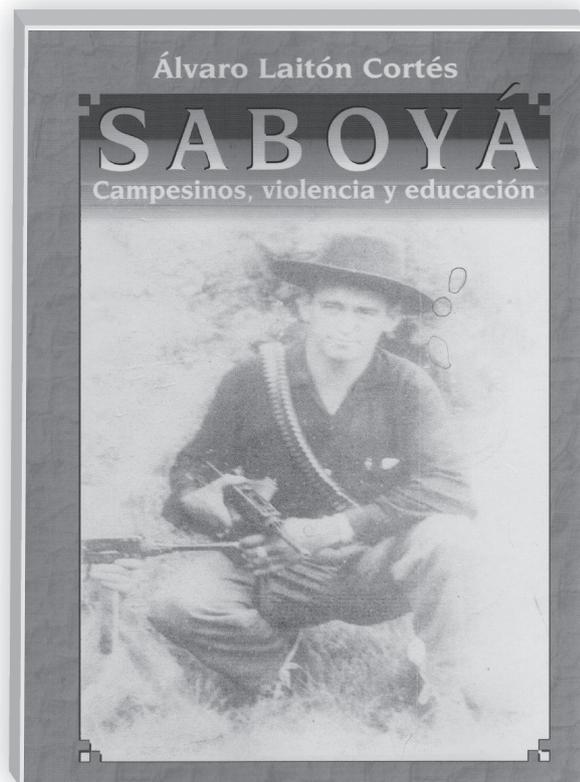
REUNIÓN REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL SOBRE LOS OBJETIVOS, LAS ESTRATEGIAS Y LAS MODALIDADES DE ACCIÓN DE UN PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1981, Quito, Ecuador): Recomendación de Quito [en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_quito_1981.pdf> [consulta: abril 2007].

UNESCO (2004): Educación para Todos. El imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo, Francia, Ediciones UNESCO.

ZIZEK, S.: "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en: CASTILLO, A. y GALENDE, F. (comps.), CUADRA, A.; OJEDA, B. y OSSANDÓN, C. (eds.): Teorías críticas contemporáneas [CD-ROM], Doctorado en Cultura y Educación en América Latina, Santiago de Chile, Universidad ARCIS, pp. 388-411.

Saboyá: Campesinos, Violencia y Educación

Álvaro Laytón Cortés



Saboyá: campesinos, violencia y educación es una historia contada por sus protagonistas, que impugna lo que la historia de Bronce ha dicho y lo que también ha callado. Es una historia sin cirujías plásticas, puesta en testimonios, relatos, entrevistas, conversaciones y en un lenguaje vernáculo que traspasa en ocasiones las alcabalas de la gramática.

El escrito es el corazón de un cuerpo viviente dispuesto para los cardiólogos que quieran ahondar en ese penoso, pero aún desconocido estudio de la violencia en Colombia. Las arterias, las venas y los vasos comunicante permiten un acercamiento cuidadoso pero sencillo al conocimiento de los distintos pálpitos que ha tenido el conflicto armado, no guerrillero, de principios y mediados del siglo XX. El texto despliega un amplio conocimiento acerca de la vida de Efraín González, de su cultura, su religiosidad, la actitud frente a las mujeres, su valentía, sus poderes mágicos, sus tácticas y estrategia militar, sus costumbres, su familia, su personalidad, la relación con los gobernantes, la iglesia católica y los militares, su poder, sus valores, la ideología, sus gustos, debilidades, su crueldad y también la etiología de su accionar.

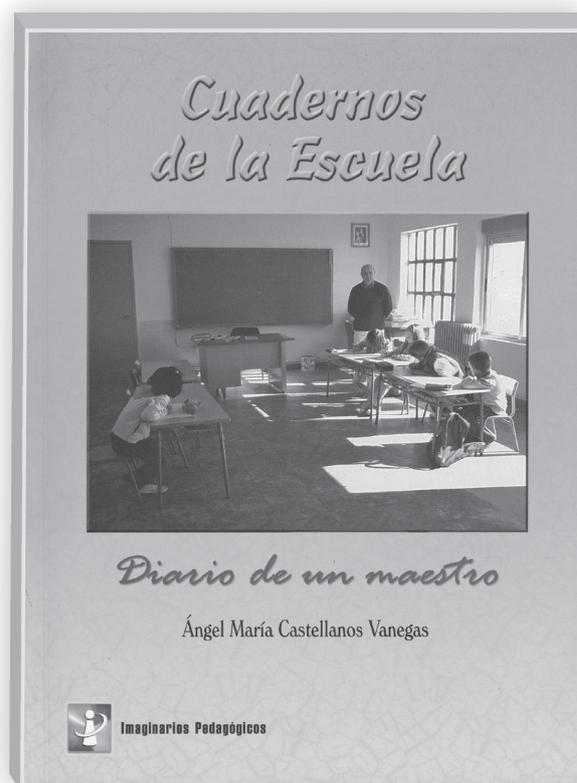
• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

Pero *Saboyá: campesinos, violencia y educación* no parqua al lector en los relatos sobre *la Guerra de los Mil Días, las estampas de la violencia y las andanzas de Efraín, el Ganso y Chispas*. El autor avanza con su pendón de maestro, para notificarnos que en este "rincón de Boyacá", de abolengo indígena y composición campesina, los educadores ensanchan el tejido de la vida, la libertad, el conocimiento y el amor; por eso, escriben poemas, relatan acontecimientos, capturan leyendas, tallan conversaciones, puntean tipes, investigan, recrean costumbres culturales y editan libros. El libro, publicado en el mes de mayo del 2008, es de la autoría de un maestro de la Escuela Normal María Montessori: Álvaro Laytón Cortés.

José Israel González Blanco.

Cuadernos de la Escuela. Diario de un maestro

Angel María Castellanos - Grupo Editorial y educativo Imaginarios Pedagógicos. Bogotá, D.C. 2007



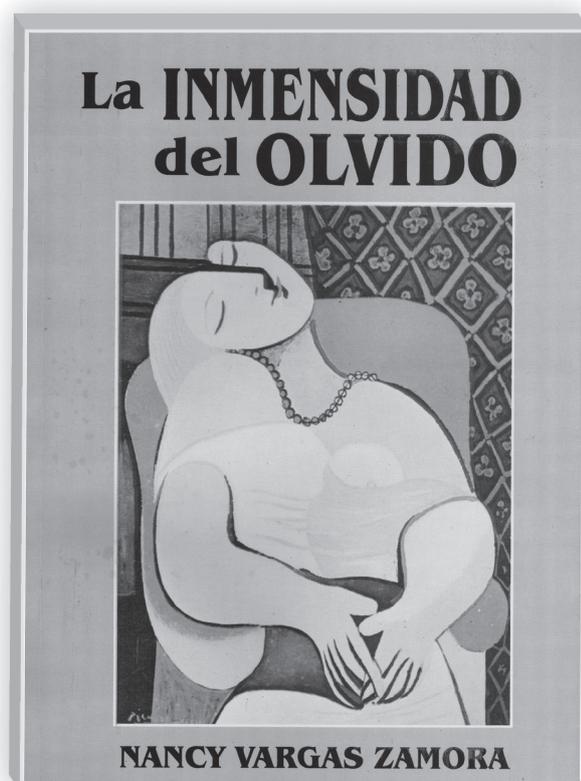
El profesor Ángel María Castellano nació en Nemocón, Cundinamarca, pero es zipaquireño de corazón. Es egresado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas donde

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

culminó sus estudios de lingüística y literatura. Actualmente es rector de la Institución Educativa Departamental Instituto Agrícola del municipio de Cachipay (Cundinamarca). Ha publicado "El sueño de las palabras", libro de cuentos infantiles. *Cuadernos de la Escuela* es una autobiografía que recoge la experiencia del profesor Ángel y que invita a la reflexión pedagógica. De su prólogo preparado por John Ávila extractamos lo siguiente: "Si existiera una palabra que

mejor defina la pedagogía, esta palabra sería experiencia. Aunque la riqueza simbólica de esta palabra nos invita a un mundo inmenso de posibilidades, es bien difícil aceptar que el complejo mundo de la pedagogía, de sus elaboraciones teóricas, pueda ser reducido a una sola palabra capaz de condensar todas las categorías conceptuales que, desde Rabelais y Juan Jacobo Rousseau han sido convocadas por toda la sabiduría para definirla".

La inmensidad del olvido



Nancy Vargas Zamora.
nancyv@tagoror.net

Nancy Vargas Zamora, oriunda de Neiva es licenciada en Lingüística y Literatura. Especialista en Pedagogía de la creación literaria. Ejerce la docencia. Nancy,

"buscó sus propios fantasmas y encontró en sus inquietudes literarias una escritura más personal. Algunos de sus cuentos tienen como narradora a una niña que desobedece muchas orientaciones del adulto. Las imágenes llevan el sello de lo insólito, son imágenes frescas, muy impactantes, no se dejan leer fácilmente porque son simbólicas...estas imágenes surgen del subconsciente en forma espontánea"

(Tomado de la presentación preparada por Jorge Guebelly Ortega)

Con rastros del espíritu de los aforismos de R. Tagore en su obra *Pájaros Perdidos*, se vislumbran en los escritos de Nancy una sensibilidad especial hacia los aspectos de la vida cotidiana.

Deceso la muerte dijo al hombre "Vengo por tu alma". Entonces él la pegó a los huesos y sí, en el más allá, su esqueleto inauguró el museo humanoide (Pág. 66)

Las tablas de la ley quebraron dioses paganos y sus restos hicieron venganza, se tragaron el destino. (15)

Asiladas una noche, las hojas asiladas en las bolsas negras de mi estudio me asaltaron, y escribí estos renglones antes de escuchar sus reclamos. (88)

La imaginación viaja, inventa, crea, es; cuelga del papel (88)

Selvas y sabanas de Colombia

Exposición de Jairán Sánchez Gutiérrez



H. SANCHEZ

SELVAS Y SABANAS DE COLOMBIA

Retrospectiva 2000 - 2008

El artista, sociólogo de profesión, con especialidad en antropología social en comunidades indígenas y afroamericanas, es pintor profesional de paisajes e ilustrador. De su exposiciones el autor señala: *“Mi trabajo como investigador social con comunidades indígenas y afroamericanas, me ha dado la oportunidad de recorrer regiones de difícil acceso, donde la naturaleza virgen en su plenitud regala multitud de imágenes, colores y luces... Otros viajero, algunos muy ilustres en el campo de las ciencias, como los miembros de la expedición Botánica y de la Expedición Corográfica de Agustín Coda-*

zzi, el pintor y diplomático inglés Eduardo Mark (1843-1856), dejaron un hermoso legado de lugares que ya no existen porque la mano del hombre ha destruido, pero el testimonio de su existencia en esas imágenes”.

En esta última producción el autor se inspira en las selvas colombianas, las regiones del Amazonas, Putumayo, Caquetá, Vaupés, que muestra al público como un homenaje a la naturaleza que desborda sus límites de generosidad en la exuberante biodiversidad de nuestro país.

81

4-72
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

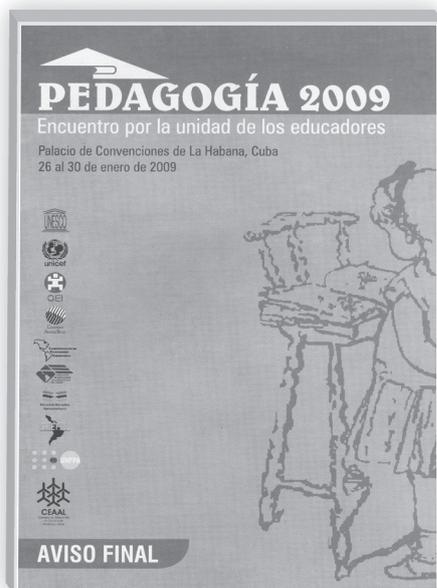
AHORA SOMOS 4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA
SERÁ REDIRIGIDO EN 5 SEGUNDOS A NUESTRO NUEVO SITIO
<http://www.4-72.com.co>

POR FAVOR NO OLVIDE ACTUALIZAR Ó AGREGAR A SUS
ENLACES FAVORITOS NUESTRA NUEVA DIRECCIÓN

MUCHAS GRACIAS
4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA

• AGENDA PEDAGÓGICA •

PEDAGOGIA 2009 Encuentro por la unidad de los educadores. Palacio de Convenciones La Habana Cuba enero 26 a 30 de 2009



El Ministerio de Educación de la República de Cuba, con el auspicio de organizaciones regionales e internacionales vinculadas a la educación, anuncia la décimo primera edición de este congreso. La doctora Ena Elsa Velázquez Cobiella convoca a la unidad de los educadores señalando que "en los escenarios actuales, caracterizados por el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología y la existencia paradójica de crecientes desigualdades sociales, la erradicación del analfabetismo, el acceso universal a una educación de calidad y la educación sin exclusiones, constituyen premisas indispensables para alcanzar un desarrollo sustentable". Informes:

pedagogia2009@dct.rimnet.cu y <http://www.pedagogia2009.rimnet.cu>

Congreso Internacional de Educación en Ciencias Naturales

Se encuentra abierta la convocatoria al Congreso Internacional de Educación en Ciencias Naturales, diez años del Journal Of Science Education, Revista de Educación en Ciencias (Cartagena, 15-18 de Julio de 2009). <http://www.colciencias.gov.co/rec/cong>

El objetivo general de este Congreso es reunir expertos internacionales, latinoamericanos y otros ponentes de varios países de América, Europa, Asia y otros países del mundo para discutir asuntos relacionados con la metodología y didáctica moderna de la enseñanza de las ciencias naturales (física, química, biología y otros) y matemáticas a nivel universitario y escuela secundaria (bachillerato).

El Journal of Science Education (Revista de Educación en Ciencias, JSE, ISSN 0124-5481) es internacional y bilingüe. Esta es la única revista de carácter bilingüe e internacional en el mundo (inglés/español) sobre este tema, desarrollada por el Centro de Innovaciones educativas en ciencias (categoría A de Colciencias). La JSE publicó artículos en inglés y español de autores de 52 países sobre la enseñanza de las ciencias (Física, Química, Biología, Matemáticas y otras) para escuela superior, bachillerato y escuela secundaria. Informes: jsecong@gmail.com; oen85@yahoo.co

Revista Estudios Histórico Regionales Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Educación, Escuela de Ciencias Sociales

Con el propósito de divulgar las reflexiones, revisiones de viejos y nuevos problemas, así como los resultados de investigaciones que desde el ámbito académico se han venido llevando a cabo a nivel local, regional, nacional e internacional, sobre temas afines al campo de la historia y las ciencias sociales, la Revista Estudios Histórico Regionales, adscrita a la Escuela de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica, abre oficialmente la convocatoria para su edición No. 5.

Informes: John Jaime Correa, Director. jjcorrea@utp.edu.co Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Educación, Escuela de Ciencias Sociales

Foro Social Mundial en Belem, Brasil Enero 2009



La ciudad de Belém, situada en el estado amazónico de Pará, fue escogida como sede del Foro Social Mundial de 2009, en una reunión del consejo Internacional del Foro realizada en Berlín. La decisión revela la intención del movimiento social mundial de intervenir con más fuerza en el debate sobre el calentamiento global y las alternativas sustentables de desarrollo. La gobernadora del Pará, Ana Julia Carepa, afirmó que los participantes del FSM de Belém van a conocer "un nuevo modelo de desarrollo que valoriza la exploración de los recursos naturales sin destrucción del medio ambiente y con justicia social".

A pesar de las palabras de la gobernadora, el Pará todavía es el Estado de la Amazonia con récord en deforestación y en acciones ilegales de madereros y hacendados hechos que crean un gran conflicto por la tierra y generan constantemente violentos enfrentamientos. (Tomado de PÚLSAR/cartamaior)

Distribuidores y Puntos de Venta

Revista Educación y Cultura

Otros Distribuidores

ANTIOQUIA

GLORIA LOPEZ MURILLO
Celular 312 843 4109 – Turbo

ATLÁNTICO

NORMAN ALARCON
Calle 56 No. 46 – 104 Barrio Bostón
Celular 310 660 1461 – Barranquilla
OSVALDO MERIÑO TORRES
Carrera 3 B No. 36 B – 49
Teléfono 3347134 y 3346412
Barranquilla

BOLIVAR

ROSALBA VELEÑO
Calle 10 No. 1 A – 17
Teléfono 6840467 – Mompo

BOYACÁ

LUIS MIGUEL APONTE MARTINEZ
Calle 19 No. 9 – 34/36
Celular 315 294 2222 – Chiquinquirá

CALDAS

EDUARDO MUÑETON
Carrera 10 No. 18 – 14
Celular 311 2285963 – La Dorada
JUAN MANUEL GARAVIÑO
Celular 310 538 0898 – La Dorada

CAUCA

CECILIA RAMOS MELLIZO
Cra 11 No. 4 22
Teléfono 8297949 – Santander
de Quilichao

CÓRDOBA

YOLIMA ESTHER MENDEZ NAVARRO
Calle 14 No. 8 – 43
Celular 316 867 7521 – Planeta Rica
EIDA TOBIAS ANGEL
Carrera 5 No. 26 – 52
Teléfono 7823522 – Montería

CUNDINAMARCA

ERNESTO ROJAS POMAR
Calle 16 No. 18 – 85 B. la Estación
Celular 311 460 8605 Girardot

GUAJIRA

LEYDER ORDOÑEZ MARTINEZ
Celular 316 865 3637 - Albania
MARIELA CECILIA IGUARÁN
Calle 7 No. 25 – 46 Barrio la Floresta
Teléfono 77765462

HUILA

FULGENCIO CASTRO
Celular 312 421 7839 – Neiva

JOSÉ FENDEL TOVAR
Calle 1G No. 15 B-20.
Teléfono 8737690 – Neiva

MAGDALENA

ALEJA GUERRA DE PUERTA
Calle 29 No. 7 -22
Celular 300 310 1234
JULIO OLIVO SOTO
Cra. 9 No. 12-26
Celular 310 603 7165 – Fundación

META

LILIANA TERESA CUELLAR
Calle 6 No. 11-63 - Barrio Polo Club
Celular 312 583 9586 – San Martín

NARIÑO

ÁLVARO CESAR BENAVIDES
Cra 13 No. 21-36
Teléfono 7280170 – Tuquerres
ALIRIO OJEDA.
Calle 11 No. 29-32
Teléfono 7220424 – Pasto

PUTUMAYO

JOSÉ HERNANDO SOSA.
Barrio Castelví.
Teléfono 4260222 – Mocoa

SAN ANDRÉS ISLAS

RAFAEL DE LEÓN
Barrio los Profesores BQ 3 Apto 301
Teléfono 5123829 – San Andrés

SANTANDER

ADELA JAIMES LEAL
Calle 9 No. 5-19 EDIFICIO ROMANI
PLAZUELA
Celular 310 864 8260 - Pamplona
RICHARD HUMBERTO CAMPO
BALLESTEROS
Carrera 8 No. 9-68. Apto 301
Celular 316 664 9319 – Bucaramanga
CARLOS FELIPE GONZALEZ
Carrera 27 No. 34 – 44 piso 1
Teléfono 6487910 – Bucaramanga

TOLIMA

RAMIRO GAVILAN
Carrera 10 No. 39 – 90
Barrio Gaitán
Teléfono 2664364 – Ibagué

VALLE

IVAN LIBREROS BOTERO
Carrera 9 No. 20 – 57
Teléfono 2135567 – Cartago

Sindicatos de Educadores de las Ciudades del País

ARAUCA

ASEDAR.
Calle 19 No. 22-74
Teléfono 852123 - Arauca

ANTIOQUIA

ADIDA
Calle 57 No. 42-70
Teléfono 2291000 – Medellín

TIBERIO CASTAÑO

Calle 57 No. 42.60.
Teléfono 2913685 – Medellín

ATLÁNTICO

ADEA
Carrera 38B No. 66-39
Teléfono 3563349 – Barranquilla

BOLIVAR

SUDEB
Calle del Cuartel No. 36-32
Teléfono 6642469 – Cartagena

DISTRIBUCIONES PEDAGÓGICAS ISCA

Urbanización San Pedro M-4 Lote 11.
Teléfono 6534551 - 3158756692
Cartagena

BOYACÁ

SINDIMAESTROS
Carrera 10 No. 16-47
Teléfono 7441546 – Tunja

CALDAS

EDUCAL
Calle 18 No. 23-42
Teléfono 8801046 – Manizales

CASANARE

SIMAC
Carrera 23 No. 11 – 36 Piso 3.
Teléfono 358309 – Yopal

CAUCA

ASOINCA
Calle 7 No. 7-26.
Teléfono 244159 – Popayán

CESAR

ADUCESAR.
Calle 16A No. 19-75
Teléfono 713516 – Valledupar

CÓRDOBA

ADEMACOR
Calle 12A No. 8 A – 19.
Teléfono 836918 – Montería

CHOCÓ

UMACH
Calle 30 No. 9-23
Teléfono 4671769 – Quibdó

GUAJIRA

ASODEGUA
Calle 9 No. 10-107
Teléfono 7285061 – Riohacha

GUAINIA

SEG
IZAEL DIAZ SAENZ
Teléfono 5656063 – Puerto Inirida

GUAVIARE

ADEG
Héctor Enrique Montoya
Teléfono 5840327 – San José del Guaviare

HUILA

ADIH
CRA 8 No. 5-04
Teléfono 8720633 – Neiva

MAGDALENA

EDUMAG
Carrera 22 No. 15 -10
Teléfono 4202591- Santa Marta

META

ADEM
Cra 26 No. 35-09 San Isidro
Teléfono 6715558 – Villavicencio

NARIÑO

SIMANA
Cra 23 No.20-80
Teléfono 7210696 – Pasto

NORTE DE SANTANDER

ASINORT CUCUTA
Avenida 6 No.15-37.
Teléfono 723384 – Cúcuta
ASINORT OCAÑA
Calle 1 G No. 15b-20.
Teléfono 8737690 – Ocaña

PUTUMAYO

ASEP
Carrera 4 No. 7-23.
Teléfono 4295968 – Mocoa

QUINDIO

SUTEQ
Martha Cardona
Carrera 14 No. 17-14.
Teléfono 414344 – Armenia

RISARALDA

SER
Calle 13 No.6-39
Teléfono 3251807 – Pereira
LIBRERÍA EL NUEVO LIBRO
Carrera 4 No. 19-09.
Teléfono 332688 – Pereira

SANTANDER

SES
Cra 27 No. 34-44
Teléfono 6341827 – Bucaramanga

SUCRE

ADES
Cra 30 No. 13A-67
Teléfono 2820352 – Sincelejo

TOLIMA

SIMATOL
Avenida 37 Cra 4 Esquina
Teléfono 646913 – Ibagué

VAUPES

SINDEVA
Barrio Centro
Teléfono 5642408 – Mitú

VALLE

SUTEV
Carrera 8 No. 6-38.
Teléfono 801008 – Cali

VICHADA

ASOFEVI
Teléfono 5654213
Puerto Carreño



Línea Gratuita
01-8000-12-2228



EDUCACIÓN fecode
Y CULTURA



1984 - 2009 **25** Años

ISSN 01207164



9 770120 716006