

EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE SEPTIEMBRE DE 2015

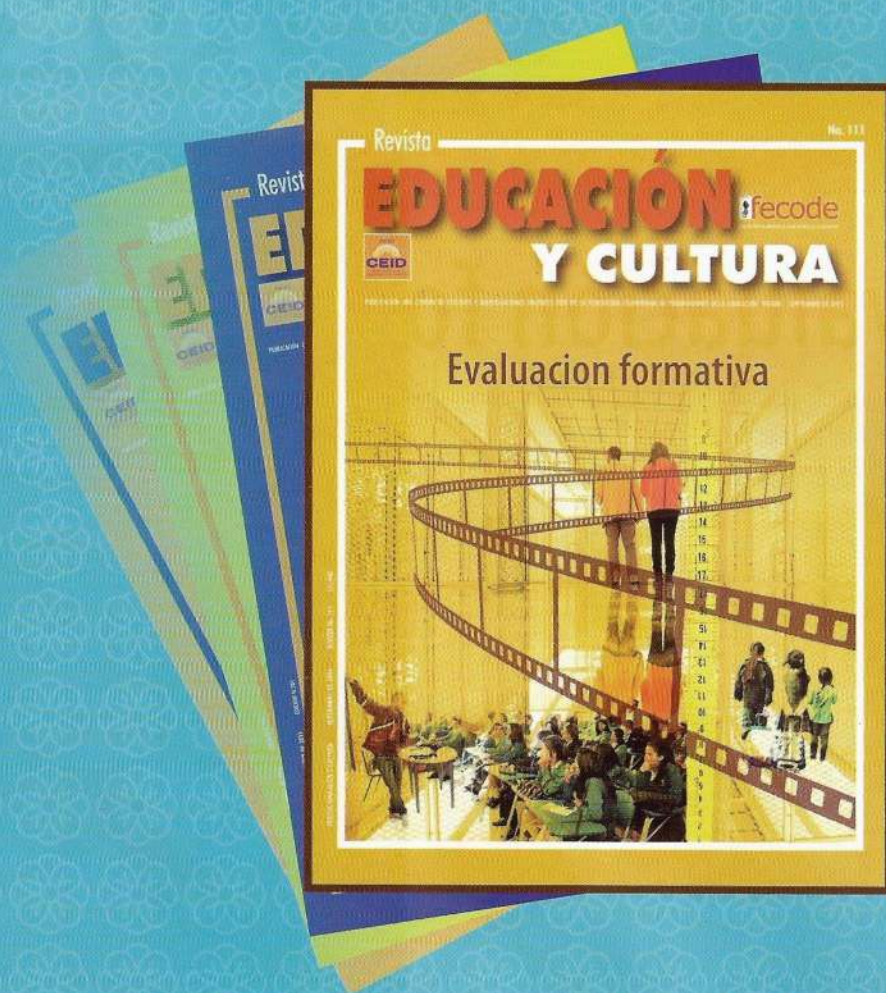
Evaluación formativa



No deje pasar esta oportunidad

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el movimiento pedagógico



Suscripción por dos años \$ 125.000
reciba 5 ediciones de cortesía

Suscripción por tres años \$ 180.000
reciba 10 ediciones de cortesía

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fencode.edu.co

25 DE NOVIEMBRE DÍA INTERNACIONAL DE LA NO VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

LA VIOLENCIA NO SIEMPRE ES VISIBLE

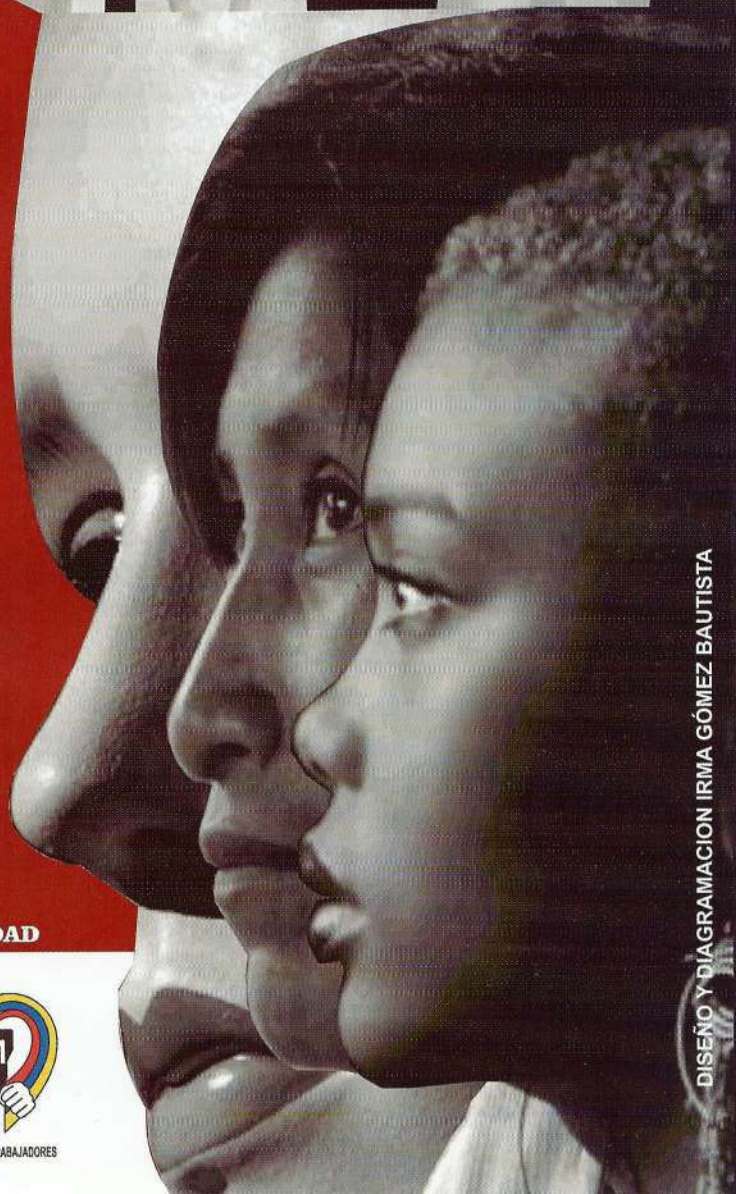
MÁS DEL 70% DE LAS MUJERES EXPERIMENTAN VIOLENCIA A LO LARGO DE SU VIDA

TIENES EL PODER DE CAMBIAR TU VIDA



CON LA VIOLENCIA

NO HAY TRATO

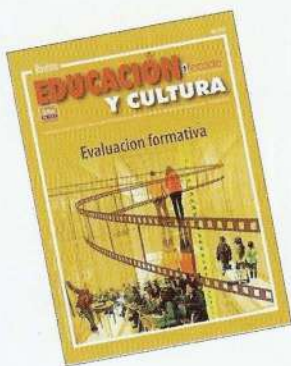


SECRETARÍA DE GÉNERO, INCLUSIÓN E IGUALDAD

 **fecode**
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

 **CUT**
CENTRAL UNITARIA DE TRABAJADORES

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN IRMA GÓMEZ BAUTISTA



Revista Educación y Cultura
Septiembre - Octubre de 2015 No. 111

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Prensa Moderna (Cali-Colombia)

Revista Educación y Cultura
Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco 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 Comité 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 la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Luis Alberto Grubert Ibarra
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



Secretario de Asuntos Educativos
Carlos Enrique Rivas Segura
Miembro Comité Editorial



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Over Dorado Cardona



Fiscal
William Velandia Puerto

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magíster en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



Diana María López Cardona
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica - CTERA-, Argentina.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Marcela Palomino A.
CEID



Sandra Mazo
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos
Juan Manuel Álvarez Méndez
- 16** Avances y retos de la evaluación de carácter diagnóstica formativa
CEID-FECODE
- 25** El acuerdo del mes de mayo, un avance en un panorama de crisis económica y profundización de la política neoliberal
Francisco Torres y Jhon Granados
- 29** La evaluación diagnóstica formativa:
un avance en las luchas del magisterio colombiano
Carlos Rivas y Alfonso Tamayo
- 35** Actores en la evaluación con carácter diagnóstico – formativo
Adolfo León Atehortúa Cruz
- 38** Evaluación docente. ¿qué esconde? ¿qué pretende?
Alberto Martínez Boom
- INVESTIGACIÓN**
- 41** ¿Formar en investigación? ¿Enseñar a investigar?
Una reflexión para el debate.
Alfonso Acuña Medina
- INTERNACIONAL**
- 46** Orlando Fals Borda y la IAP como una pedagogía de la praxis:
Aportes en el Proceso de Formación para la Transformación
Javier Calderón Castillo y Diana López Cardona
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 51** Hablando de educación a la luz de las condiciones del maestro
Angel Gabriel Jiménez
- 54** La calidad de la educación: Un discurso de competencias en un mundo de diferencias
Deyby Rodrigo Espinosa Gómez
- 62** La Escuela pública, entre las violencias y el proyecto cultural democrático
Frank Molano Camargo
- 68** Más cerca de la certificación de calidad, más lejos de la misión educativa
Hugo Silva
- REGIONES**
- 71** Las prácticas pedagógicas
Stella Cárdenas Agudelo
- CULTURA**
- 74** La Playa DC – Una película de contranarrativas, desplazados y rescate de valores fundamentales de la etnia originaria.
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

4 CARTA DEL DIRECTOR

Decíamos en la carta de presentación de la Revista No. 109 que un logro importante del paro que se levantó el pasado 7 de mayo, fue el haber acordado con el gobierno que se iba a descongelar el ascenso de los maestros del 1278/02.. Lo acordado rezaba que: “El proceso de inscripción o reactualización en el escalafón docente tendrá como criterios básicos los siguientes:

Se basará en una evaluación de carácter diagnóstica formativa efectuada por pares. Dicha evaluación deberá basarse preponderantemente en la observación de videos de clases entregados por los docentes candidatos al ascenso o reubicación, y en la evaluación entre docentes. La definición de los criterios de dicha evaluación, así como el instrumento para aplicarla, se realizará por una comisión conformada por el MEN, FECODE y facultades de educación de reconocida idoneidad. Quienes aprueben esta evaluación adquieren el derecho a la reinscripción o actualización en el escalafón docente de conformidad con el procedimiento que se establezca en el decreto reglamentario, acorde con su título.”

El 1 de septiembre de 2015, casi cuatro meses después de lo acordado, se logró, por fin, que el Ministerio de Educación Nacional expidiese el Decreto 1757 “Por el cual se adiciona el Decreto 1075/15 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto-Ley 1278 de 2002 en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación del nivel salarial que se aplicará a los educadores que participaron en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014 y no lograron el ascenso o la reubicación salarial en cualquiera de los grados del Escalafón Docente.

En el Decreto 1757 de 2015, el artículo 2.4.1.4.5.2. Ámbito de aplicación, dice: “la evaluación de que trata la presente sección, que tendrá carácter diagnóstica formativa (como lo definió el Congreso Federal de Paipa) será aplicada a los docentes, directivos docentes y orientadores inscritos en el escalafón que regula el Decreto Ley 1278 de 2002 que habiendo participado en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014 no lograron el ascenso o la reubicación salarial en cualquiera de los grados del escalafón docente.

Artículo 2.4.1.4.5.3. Características de la evaluación: “La evaluación prevista en la presente sección es de carácter diagnóstica-formativa, por lo que valorará la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula. El artículo 2.4.1.4.5.4., sobre cursos de formación establece que: “los docentes que no hubieren superado la evaluación de carácter diagnóstica formativa... deberán adelantar alguno de los cursos de formación... que tendrán como propósito fundamental solucionar las falencias detectadas - y, con su aprobación por el docente- la entidad territorial certificada procederá al ascenso o la reubicación de nivel salarial del docente...”.

Hacemos mención al Acuerdo del 7 de Mayo y las posteriores concreciones de este punto con su reglamentación, mediante un proceso que estuvo lleno de dificultades, en

cuanto que el gobierno mantuvo, hasta el último momento, la esperanza de burlar lo que el magisterio había ganado con su movilización masiva y decidida. Este hábito de trampear lo que se acuerda, refleja una flaca idea de lo que es la democracia y, en tal sentido, muy poco, contribuye a la concreción de una paz estable y duradera.

El cambio de la evaluación de competencias por la evaluación diagnóstica formativa quedó demostrado que no es una cuestión nominal, ni siquiera el cambio de lo cuantitativo por lo cualitativo, sino, el poner al centro de la evaluación del maestro, lo que es el núcleo básico de su formación: la pedagogía y la didáctica, irreductibles a un asunto de cuantificación sí, pero además, saberes que se despliegan en la práctica pedagógica como acción formativa, como conocimiento de lo humano que orienta la acción educativa, dándole sentido a los demás saberes, sobre la sociedad y la naturaleza, como saberes que han de ponerse también en la perspectiva de un proceso de humanización. La ciencia al servicio del ser humano, más que al servicio de una productividad que lo esclaviza y degrada la naturaleza.

Nuestro balance es que le hemos cumplido al magisterio y al país, no obstante las voces discordantes de quienes se empecinan en desconocer el tipo de sociedad y modelo económico que enfrentamos. Y, nos atrevemos a pensar que quizás ellos y ellas, nuestros contradictores en la vida sindical, cumplirían una mejor función en su mejoramiento, si le invirtiesen mayores energías a pensar y orientar sus acciones, como maestros y como ciudadanos, hacia la construcción de una sociedad realmente más democrática. Posiblemente en ese esfuerzo entenderían que democracia y capitalismo son dos conceptos incompatibles, antitéticos, y que, por ello, es preciso trabajar en pro de un modelo económico que sí, de verdad, pueda resistir esa demanda de compatibilidad que implica, p.ej., mayor justicia laboral y obligado respeto por las organizaciones de los trabajadores. Asunto éste, que muchos trabajadores, cuando van a las urnas no suelen considerar.

Dos lecciones fundamentales nos deja este proceso: una, es la importancia de la movilización y la unidad para la lucha cuando están siendo vulnerados nuestros derechos y desconocida nuestra condición de profesionales de la educación; dos, que debemos rescatar y afirmar los PEI, como PEPAs, porque, es sobre ello que cobra sentido la evaluación de nuestro quehacer, no como una medida de fuerza para la intimidación o el desconocimiento de nuestros derechos, sino, como la posibilidad de corroborar ante la sociedad y con ella, la calidad de nuestro ejercicio como profesionales.



Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

La evaluación formativa: una oportunidad para cambiar el paradigma

Fundamentado en una racionalidad técnica instrumental y orientado a la comprobación de objetivos externos, predeterminados desde la gerencia o el poder, para tomar decisiones de exclusión o jerarquización, en sus orígenes, el discurso y la práctica de evaluación aparece ligado al campo empresarial y a la psicometría de corte conductista.

El acondicionamiento de la educación a los intereses y dinámicas de la economía para convertirla en fuente de enriquecimiento particular mediante la privatización y mercantilización de la institución escolar, la profesión docente, el conocimiento y la cultura, ha inducido en los empresarios y los gobiernos neoliberales, el afán de medirlo todo, de estandarizarlo todo, de convertir lo complejo en simple, lo cual fue generando un lenguaje y aplicaciones de rúbricas que de la empresa y la administración, por decisión de las entidades de poder en el mercado global, se fue apoderando de la escuela, de los maestros y de las instituciones.

Es esta una forma de control y dirección implementada por el Estado y los tecnócratas que asumen la educación como un servicio y la enseñanza como una mercancía sujeta al libre juego de la oferta y la demanda. La eficiencia, la eficacia, la auditoría, el pago por mérito, la rendición de cuentas, el incentivo, el cumplimiento de metas de cobertura, las evidencias, los formatos, los porcentajes, se convierten ahora en los fines de la educación, desplazando los fines de la educación colombiana contemplados en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, y contradiciendo los principios y derechos democráticos de la Constitución Política de Colombia.

Este dispositivo viene acompañado de una noción de calidad reducida a los resultados de las pruebas PISA y SABER, poniendo en circulación un sofisma peligroso: miden la calidad de la educación y aplicarlas es evaluar los aprendizajes, los programas, las instituciones y los maestros.

Estos planteamientos han generado rechazo internacional particularmente en Chile con el movimiento de los pingüinos donde estudiantes y padres de familia lograron una reforma para superar la desigualdad en el sistema educativo y la financiación adecuada de los centros, y a nivel investigativo, los trabajos de Diane Ravitch quien de ser defensora de este enfoque en USA y asesora de Bush y Clinton, cambia su manera de pensar y denuncia en sus libros el profundo error cometido al aplicar una política que definitivamente abre paso a la privatización de lo público, no mejora la educación y si instaaura el reino del error.

Pero, de otra parte, y cada vez con mayor fuerza, se viene creciendo en la construcción democrática de otra mirada, otra racionalidad, otros fines, otros principios y otros instrumentos para comprender la evaluación como un proceso formativo, intersubjetivo, cualitativo, orientado a la mejora, centrado en los procesos, focalizado en los contextos y respetuoso de las diferencias culturales y humanas.

Este nuevo posicionamiento recupera la evaluación para el campo de la pedagogía y la asume como un juicio de valor, elaborado por pares, a partir de la comprensión de los procesos complejos que dan sentido a la práctica pedagógica. Juicio de valor a partir de criterios construidos de acuerdo con la naturaleza de la práctica pedagógica como unidad compleja y relacional: el contexto, la praxis, el ambiente de aula, la didáctica, los recursos, los propósitos de formación integral, el Proyecto Educativo Institucional.

En este número se aborda esta nueva dirección y se muestran los avances alcanzados por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -FECODE- que mediante la movilización del magisterio colombiano y la reflexión interna y con académicos e investigadores logra la concertación de la evaluación diagnóstica formativa de los docentes del 1278 para reubicación salarial y ascenso en el escalafón docente.

Tunja

V Seminario Nacional y IV Internacional Científico en Educación Instituto Universitario Juan de Castellanos.



13 al 15 de Octubre de 2015

Históricamente se ha configurado una cierta concepción de cuerpo que privilegia la realidad física del mismo, dejando al margen una mirada más holística, que integre aspectos como: la sensibilidad, la dimensión emocional, expresiva, estética, comunicativa y cultural. Es por ello, que se hace necesario abordar la corporeidad como un ámbito de conocimiento multidisciplinar desde campos como: la salud, el lenguaje, la cultura, la economía, la estética, la educación física, entre otros.

Este planteamiento es de vital importancia para repensar el sentido de la dimensión corporal en la actualidad y los retos que debe asumir la educación en este ámbito, que nos invite a preguntarnos: ¿Es posible pensar de otro modo la educación corporal? Interrogante que posibilita otras discusiones y perspectivas en torno a la corporeidad.

En este contexto, se plantean ejes temáticos para ser desarrollados durante el seminario, con el fin de invitar a maestros y maestras de Educación Física, profesionales de la salud y de distintas áreas del conocimiento, a investigar en Educación Corporal, desde sus propias miradas, inquietudes y percepciones, motivadas por las necesidades de leer su realidad corporal. Consecuentemente, se proyecta promover el diálogo de experiencias y propuestas alrededor del campo de la educación corporal.

Bogotá

Formación de maestras y maestros en América Latina



Las universidades pedagógicas de América Latina se encontrarán en Bogotá La Universidad Pedagógica Nacional realizará los próximos 5 y 6 de octubre el Encuentro de rectores(as) y directivos(as) académicos(as)

de instituciones formadoras de maestros(as) y de universidades pedagógicas latinoamericanas "Formación de maestras y maestros en América Latina. Problematicaciones y perspectivas", que reunirá a dirigentes de importantes instituciones dedicadas a la educación de educadores de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, República Dominicana y Suiza, con el propósito de analizar, desde la perspectiva docente, los contextos de dicha formación, inscritos en dinámicas de exclusión, desigualdad, violencia política y social, y procesos de negociaciones de paz. También se buscará construir una agenda interinstitucional que posibilite la cooperación académica. Este encuentro, convocado por los rectores Adolfo León Atehortúa Cruz de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Tenoch Esaú Cedillo de la Universidad Pedagógica Nacional de México, contará con una programación abierta al público de la que harán parte expertos académicos internacionales. Este evento tiene el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y se desarrollará en el auditorio Alfonso López Pumarejo de la Universidad Nacional de Colombia. Conozca la programación e inscribáse: maestrosamericalatina.pedagogica.edu.co.

Bogotá

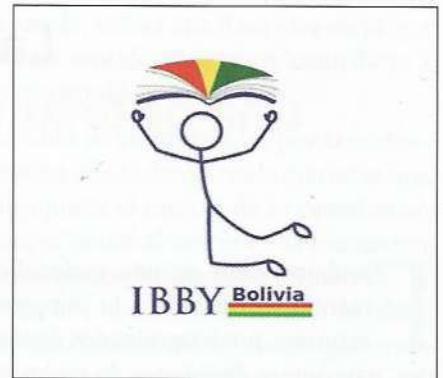
Congreso de las Américas sobre Educación Internacional (CAEI)



El Congreso de las Américas sobre Educación Internacional (CAEI) es un foro imprescindible para los protagonistas de la educación superior, que favorece fecundos diálogos y debates, apuntando a la contribución de la internacionalización y a la calidad de la educación superior. El CAEI permite a los responsables y profesionales del sector intercambiar y conocer las distintas políticas públicas, los diversos modelos, paradigmas, las buenas prácticas consolidadas, los desafíos y las tendencias emergentes en estos campos de gran actualidad, y generar contactos de colaboración institucional de impacto. El CAEI, con sus ediciones en Canadá-2010, Brasil-2012 y México-2013, en las que ha contado con 2316 participantes de 52 países, se ha consolidado, a su vez, como un espacio común que promueve el fortalecimiento de la cooperación académica en el continente.

Cochabamba

IX Congreso Nacional IBBY Bolivia



Octubre 17 y 18 2015, Cochabamba – Bolivia

IBBY- Bolivia y la Cámara del Libro de Cochabamba convocan al IX Congreso IBBY "Leer: Ruta para cambiar el mundo" a realizarse del 17 al 18 de octubre de 2015 en Cochabamba, Bolivia en el marco de la IX Feria del Libro de Cochabamba en el campo ferial de Feicobol, Laguna Alalay.

Las mencionadas instituciones invitan a escritores de literatura infantil y juvenil, ilustradores, traductores, editores, libreros, especialistas en literatura infantil, críticos, docentes, bibliotecarios, estudiantes de pedagogías, promotores de lectura, miembros de IBBY Bolivia y de sus filiales, así como personas interesadas, a inscribirse y participar en el congreso como ponentes bajo los siguientes ejes temáticos previstos:

- Reflejo de la multi-culturalidad e inter-culturalidad en la literatura infantil
- La literatura infantil y su relación con las artes: cine, teatro, títeres, música, danza, fotografía, entre otros
- La ilustración y los libros para niños
- Avances en la investigación, publicación, difusión y animación de la literatura infantil y la lectura
- Programas de animación a la lectura en bibliotecas, centros culturales, unidades educativas, entre otros

Para las conferencias magistrales se pueden postular ponentes inscribiendo una propuesta relacionada a uno de los ejes temáticos planteados, enviando un resumen del tema elegido en no más de 15 líneas y un breve currículo del o de los ponentes hasta el 15 de septiembre a la Casilla de IBBY-Bolivia, 5240, Cochabamba, Bolivia o por e-mail a: gabyvall@supernet.com.bo o onut@hotmail.com Las ponencias se podrán acompañar de presentaciones power point y otros medios digitales y tendrán una duración de 15 minutos.

Asimismo y habrá una programación de actividades paralelas como mesas redondas con escritores de literatura infantil y juvenil e ilustradores.

La inscripción como asistentes se puede realizar escribiendo a los correos electrónicos arriba mencionados hasta el 17 de octubre, fecha de iniciación del Congreso.

Costos:

- Ponentes y asistentes bolivianos: 100 Bs.
- Ponentes y asistentes bolivianos miembros de IBBY: 60 Bs.
- Estudiantes de Universidades y Normales*: 50 Bs.
- los estudiantes deberán presentar credencial de estudiante.
- Extranjeros: sin costo

El pago de la inscripción al Congreso da derecho a participar en todas las conferencias magistrales, sesiones de ponencias y actividades paralelas, dos refrigerios por día, certificado de asistencia y materiales adicionales.

Ibagué

Primer Foro Departamental del Tolima por el Fortalecimiento de la Educación Pública como Derecho



El Equipo CEID – CAPÍTULO TOLIMA, con el respaldo total del Comité Ejecutivo de SUTETSIMATOL, realizó con gran éxito el Primer Foro Departamental Por El Fortalecimiento De La Educación Pública Como Derecho, el pasado 11 de septiembre del año en curso. En Ibagué nos dimos cita 160 profesores de las Zonas Rural y Urbana de los 47 Municipios de la “Tierra Firme” del Tolima. Como invitados especiales estuvieron los Maestros Alfonso Tamayo Valencia, Henry Sánchez y Marco Raúl Mejía, quienes disertaron de manera interesante y cautivante sobre La Jornada Única, la Evaluación en Educación (específicamente Evaluación Docente) y la Investigación Como Estrategia Pedagógica, temas trascendentales en el momento actual del Movimiento Pedagógico. Pero, definitivamente, el aporte más relevante del evento lo constituyó el “compartir experiencias y propuestas epistemológicas, pedagógicas y didácticas” de 18 maestras y maestros de las veredas, centros poblados y de la Ciudad Musical de Colombia.

De esta manera, el CEID Tolima, plantea FORTALECER LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO DERECHO desde el fortalecimiento de la formación política y pedagógica del docente. La coyuntura exige al maestro responder con creatividad, con la movilización cognitiva y científica, con elementos epistemológicos, históricos y crítico sociales, con la denuncia argumentada y con el trabajo cotidiano en valores humanos; la fortaleza científica, social y política de nuestra labor profesional es la base de nuestra lucha popular.

Esp. William Polo Arango

Director CEID – CAPÍTULO TOLIMA

Secretario Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos

Socialización de la evaluación de carácter diagnóstico formativa



Los integrantes del CEID-FECODE han recorrido diferentes departamentos y municipios del país para socializar en detalle el nuevo modelo de Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa, explicar los principios, criterios, componentes, aspectos a evaluar e instrumentos, presentar el Decreto 1757 de septiembre de 2015, y conocer y resolver diversas inquietudes en torno al modelo evaluativo propuesto transitoriamente, mientras se discute el Estatuto Único de la Profesión Docente.

Estos encuentros han sido convocados por los sindicatos regionales de los departamentos de Santander, Risaralda, Guajira, Casanare, Magdalena, Norte de Santander, Atlántico, Boyacá, Guaviare, Cundinamarca, Córdoba, Antioquia, Valle del Cauca y Amazonas, entre otros. Han contado con la participación de docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002, posibilitando el enriquecimiento del proceso de preparación para la etapa de implementación que se avecina, por un lado, permiten aclarar las inquietudes sobre las particularidades de las ciudades y municipios; y, por otro lado, posibilitan la participación de los docentes, directivos docentes y orientadores haciéndola permanente y fundamental en la construcción de un modelo propio y contextualizado de la realidad educativa colombiana.

5º Concurso de Video 'Notas de Maestros'



La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación a través del programa ENCUENTRO, la Editorial Magisterio y CANAPRO convocan al 5º concurso de Video 'Notas de Maestros' con el tema central: Educación para el posconflicto. Está abierto a la participación de educadores y educadoras de todo el país, bien sea en forma individual o colectiva.

Cada concursante puede presentar un máximo de dos videos, que deberán ser enviados en medio físicos en formatos DVD, miniDVD, miniDV, betacam o USB. Cada video deberá tener una duración entre mínimo un minuto y treinta segundos (1 y 30”) y máximo de tres minutos. (Si excede este tiempo podrá ser editado por los organizadores para efectos de emisión).

Las obras deben ser enviadas a la Secretaría de Prensa de FECODE en la carrera 13 A N° 34 – 54, de Bogotá. El concurso estará abierto hasta el 31 de Octubre del 2015 y el fallo del jurado se dará a conocer durante la emisión del programa Encuentro, del 14 de noviembre del 2015.

Congreso Nacional de Investigación de Enseñanza de la Biología



Recepción, selección y publicación de escritos

Los escritos correspondientes a las ponencias y talleres, se recibirán para efectos de la evaluación y selección hasta el 31 de Mayo de 2015 enviar a encuentrobiologia@gmail.com, dbi@pedagogica.edu.co Los trabajos seleccionados y sustentados se publicarán en la Revista Biografía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. ISSN 2027-1034 (indexada en Publindex, e incluida en bases de datos Dialnet, Clase, y EBSCO) <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia>

Mayor información

encuentrobiologia@gmail.com dbi@pedagogica.edu.co

Tel: 57-1 - 347 1190 Ext: 267

Síguenos en Facebook: Aprendiendo y Enseñando Biología

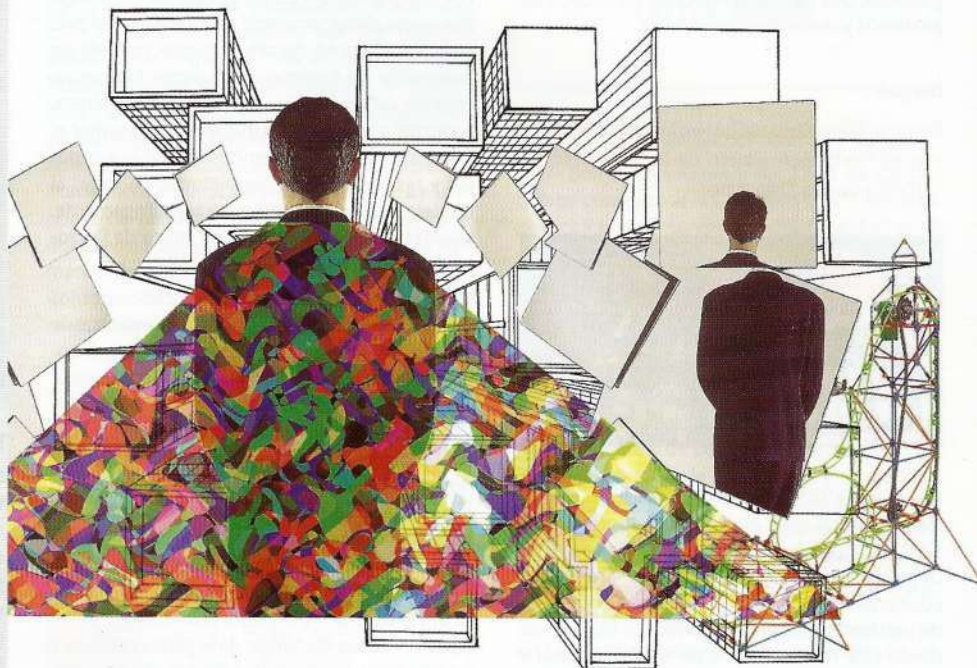
Cali

Presentación del libro Espejo, la ley de formación de los números primos



Johannie Marulanda Arbeláez, invita a la presentación del libro en el salon rojo de la Biblioteca departamental Jorge Garcés Borrero

La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos



Resumen

Se desarrollan ideas, desde una perspectiva crítica, sobre los dilemas prácticos a los que los profesores deben hacer frente en su quehacer didáctico.

Palabras claves

Evaluación, formación, aprendizaje, enseñanza, profesorado, dilemas, compromiso ético y justo, calidad, medición examen, currículo

Los interrogantes inacabados sobre la evaluación de una práctica educativa por hacer

Podría desarrollar ideas sólo abriendo interrogantes. Es una forma de satisfacer la curiosidad intelectual de quien pretende entender una práctica ha-

bitual desde la reflexión, y una forma también de satisfacer la necesidad de buscar y de crear respuestas, y en definitiva, de avanzar, aunque sin la pretensión de llegar a la solución porque cada interrogante abierto amplía el horizonte en el cual aparecen nuevos interrogantes. Si todas las preguntas tuvieran una respuesta convincente y de valor universal, acabaríamos con las dificultades y acabaríamos con los dilemas a los que la práctica docente debe hacer frente constantemente. Pero ése no es el caso. Están inevitablemente presentes, y siempre estarán.

Cada día los profesores deben hacer frente a situaciones imprevistas, a interrogantes para los que no encuentran una respuesta lineal, y que nunca antes se habían planteado (Burke,



Juan Manuel Álvarez Méndez

Profesor de Didáctica. Facultad de Educación.
Universidad Complutense. Madrid.

Tomado de Revista Opciones Pedagógicas
No.28, Universidad Distrital. Bogotá 2003.

1996). Son parte sustantiva de la actividad humana. Por eso su complejidad. También está ahí la ambigüedad en la que se mueve la evaluación. Asimismo, en ambas, complejidad y ambigüedad, reside el potencial para suscitar la reflexión y para llegar a proponer salidas innovadoras a situaciones que vienen lastrando históricamente el pleno desarrollo de las personas por medio de una educación que está llamada a ser tan enriquecedora como liberadora.

La enseñanza y el aprendizaje son, por naturaleza, actividades complejas. Por consiguiente, la evaluación también es una tarea compleja, que se resiste a soluciones simplistas. El profesor se desenvuelve en un contexto de formación que es igualmente complejo y en el que seguir fórmulas, recetas y rutinas no sirve de garantía para actuar exitosamente en ese contexto cambiante. Su única seguridad es la inseguridad en la que se mueve y en la que debe tomar decisiones puntuales que requieren de un *saber habitual* y *razonable* que convenga porque es creíble al actuar de un modo coherente entre el decir y el hacer, entre la palabra y la acción que promueve. El profesor debe estar preparado para actuar en este medio cambiante y debe estar preparado para tomar decisiones arriesgadas pues siempre le faltarán datos que le den la seguridad que busca.

La evaluación da mucho juego para replantear todo lo relacionado con la educación, porque ella misma es cruce de caminos en la que se manifiestan muchas de las contradicciones que se dan en el proceso de la educación. Sin duda que la evaluación representa uno de los ejes centrales sobre los que gira todo el sistema. También viene a ser el escaparate en el que se encuentran las paradojas y las contradicciones entre el plano de la elaboración y el plano de la realización, el de las ideas y el de las prácticas, el de los propósitos educativos y el de las urgencias burocrático-administrativas, el de los requerimientos personales y el de las necesidades sociales, el de las grandes

La evaluación viene a ser espejo en el que se reflejan los dilemas prácticos ante los que los educadores necesitan *tomar postura* frente a su quehacer docente y formativo, única garantía del obrar consciente y comprometido que lleva a la búsqueda de respuestas.

proclamas sobre los fines de la educación y el de las exigencias de eficacias y urgencias de rentabilidades confusas que obedecen a otros intereses.

La evaluación viene a ser espejo en el que se reflejan los dilemas prácticos ante los que los educadores necesitan *tomar postura* frente a su quehacer docente y formativo, única garantía del obrar consciente y comprometido que lleva a la búsqueda de respuestas. Ante los dilemas que debe enfrentar el profesor, no valen únicamente las soluciones recibidas porque las situaciones que se viven hoy necesitan respuestas de hoy.

La evaluación en la encrucijada

Se puede admitir, sin controversias significativas, que gracias a los estudios y las aportaciones de campos de pensamiento aparentemente tan distantes y tan distintos, nuestra comprensión de los procesos del aprendizaje y de la cognición han cambiado. Menos evidente se hace el cambio en la enseñanza, pero también se da o al menos es lo que cabe esperar, en buena lógica. Los profesores no pueden quedarse instalados en posiciones inamovibles. Nuevos estudios en el campo de la psicología (Constructivismo, Psicología Social) como en la epistemología (Nueva Sociología, Hermenéutica, Teoría crítica) y en la Pedagogía (Didáctica crítica), han abierto las miras a nuevos enfoques, a nuevas formas de ver y de interpre-

tar el conocimiento, y nuevos modos de *situarse* ante él (Álvarez Méndez, 2001; 2003). Esto ha traído nuevas formas de interpretar el aprendizaje que, consecuentemente, deberían provocar nuevas formas de interpretar la enseñanza y la evaluación. Como consecuencia, también ha traído formas alternativas de poner en práctica estas actividades esencialmente formativas.

A raíz de estas aportaciones, nuevos estudios sobre el aprendizaje nos dicen que necesitamos la evaluación no tanto para *controlar* o *medir* el logro de objetivos concretos –concepción próxima a la *pedagogía por objetivos*, de inspiración conductista, que ofrece un punto de vista muy restringido del conocimiento– sino para comprender y para fortalecer más apropiadamente los procesos formativos que queremos generar desde la enseñanza. Entre ellos, el desarrollo de las habilidades superiores de comprensión, de análisis, de síntesis, de inferencia y de aplicación, de evaluación, de argumentación, ocupan un lugar destacado de la microorganización programática del curriculum. El recurso a la transmisión lineal y a la acumulación de información desestructurada y almacenada por el alumno para ser devuelta al profesor sin más elaboración según los rituales tradicionales de las técnicas de evaluación premia habilidades de memorización rutinaria. Estos modos de entender el proceso de aprendizaje y de evaluación son cada vez más cuestionados y muestran cada vez más sus limitaciones.

Por otra parte, que viene a ser incompatible con este razonamiento de carácter epistemológico y didáctico, existe una presión externa creciente que demanda resultados concretos de *calidad*, bajo la apariencia de un control técnico externo de conocimientos que van más allá de las inmediaciones del aula o del centro, y ante la cual los profesores parece ser que cada vez tienen menos que decir. Estas demandas también van más allá de los marcos conceptuales que inspiran los nuevos enfoques didácticos y las reformas educativas que se ensayan como alternativas.

En una primera instancia, las exigencias se plantean en el plano nacional. Se piden resultados. Con ellos se pretende establecer comparaciones entre centros y entre sistemas educativos con alcance macrosocial, e incluso, internacional, para determinar la *calidad* de los mismos. Esto escapa al control de los profesores, aunque mediatiza o puede condicionar su trabajo.

No se trata sólo de ir más allá de los exámenes tradicionales centrados en contenidos específicos y su correspondiente técnica. La modificación implica un conjunto mucho más profundo de transformaciones. Ahí surge un cambio paradigmático y se introducen intereses que no responden a los principios pedagógicos ni a los intereses formativos. Se introducen criterios de mercado para valorar los procesos educativos. Cada vez con más descaro se piden resultados en términos de eficacia y de rentabilidad económica ajenos a los intereses intrínsecos de la educación.

La educación se ve como mercancía de intercambio. Y la evaluación educativa desempeña funciones que la alejan de propósitos de formación. En este sentido, comprobamos que con más frecuencia e intensidad y en nombre de resultados predeterminados en instancias ajenas a los procesos de formación, las prácticas de evaluación están más al servicio de la exclusión que de la integración, más al servicio de la selección que de la formación,



Fotografía - Alberto Motta

más al servicio de intereses que escapen al control de quienes *hacen* la educación día a día.

Como señala Gipps (1994), nuestras actuales ideas sobre la enseñanza, la evaluación y las adquisiciones que tienen importancia son radicalmente diferentes de aquellas que subyacen al modelo de evaluación tradicional. En esta perspectiva, lo esencial es que el sistema educativo no reproduzca ni acreciente la exclusión social por la vía de evaluaciones que no obedecen a propósitos ni a intenciones educativas sino que se convierta en un factor de integración e inclusión.

Lógicas encontradas: racionalidad funcional-instrumental y razón didáctica

Desde la racionalidad técnica se reconoce *el factor humano*, si bien tal reconocimiento se limita prioritariamente a su vertiente productivista (*homo economicus*). Desde este enfoque, prima más la preocupación por los valores de mercado impuestos por el modelo productivista que los valores morales tan necesarios en la educación que nos permiten y justifican una convivencia compartida y comunitaria más equilibrada, más ecuaníme, más solidaria y cuyas riquezas –de cualquier tipo, sean simbólicas, cultu-

rales, materiales– estén mejor y más justa y equitativamente distribuidas.

Desde la racionalidad práctica, que identifico con la racionalidad didáctica (interés por el entendimiento y por la formación integral de quien aprende) se reconoce, por contra, que las demandas de mercado no pueden limitar los valores de una educación básica pensada como bien supremo en función o en nombre de las exigencias de la mercantilización del *producto* educativo, confundido en un artículo especulativo más. Es evidente que el elemento económico condiciona favorable o negativamente, según el uso que de él se haga –la financiación de la educación pública es una obligación política–, pero no se pueden sacrificar en su nombre los valores esencialmente educativos, ni los derechos básicos de acceso a la educación para todos.

Derivada de aquella racionalidad técnica, la preocupación por los recursos materiales ha infravalorado, e incluso descalificado, a la subjetividad. Con el propósito de corregir los prejuicios y las interpretaciones personales de los sujetos que intervienen, se identifica la subjetividad con la parcialidad y con el juego de intereses. Consecuentemente la relegan a los confines de la arbitrariedad y del capricho. Frente a ella, y como contrapartida, la objetividad interpretada desde los pará-

metros positivo-conductistas se ha erigido en garantía del buen quehacer docente, e incluso, del proceder 'científico'. Como condición básica de este razonamiento subyace como principio de la racionalidad positivista la necesidad de separar el sujeto que conoce del objeto de conocimiento. Aplicado a la evaluación, este empeño se convierte en la búsqueda e invención de técnicas que permitan la objetivación del aprendizaje, aun a riesgo de convertirlo en simple conducta, en simple respuesta, que no proceso de elaboración cognitiva. A partir de este razonamiento básico, ya no se *evalúa*. Se *mide*, se *califica*, en un aparente juego interesado de sinonimia que lleva a confundir actividades distintas, aunque participan de un campo semántico común. Pero por lo que representan y sobre todo por las consecuencias que de ellas se derivan, conviene diferenciarlas.

El principio de objetividad exige además reducir a las personas a *categorías* (categoría *profesor*, categoría *alumno*). Así se asegura una relación sin contaminaciones ni interferencias subjetivas (prejuicios, preferencias, distorsiones, interferencias, favoritismos, intereses). Luego trata de un modo *neutro* (objetivo) los lazos que se establecen entre ellos. Limitados a relaciones entre categorías, el profesor podrá evaluar objetivamente al alumno. Tratará el conocimiento como objeto, sin sujetos, sin contexto, sin historia. Y surge la paradoja: pensada la educación básica como derecho y deber de ciudadanos se convierte en mercancía de intercambio y exclusión, por vías de neutralidades, objetividades y asepsias proclamadas que ocultan tratos de favor y de privilegio en las relaciones que se establecen entre el conocimiento (materias de estudio) y los sujetos que acceden al conocimiento (profesores y alumnos).

Desde la perspectiva crítica, se reconoce que no hay evaluación sin sujeto evaluado. Y la evaluación carece de significado si alguien no lo otorga (Álvarez Méndez, 2001a). Sin embar-

go, la práctica racional técnica quiere prescindir del sujeto para asegurar, dicen, las soluciones que racionalmente *resuelven* los asuntos sociales, los educativos entre ellos. Quienes se sitúan en esta visión del quehacer docente ocultan o pasan por alto que la evaluación es esencialmente una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos. Al objetivar lo subjetivo es fácil por vía de simplificación *controlar* los resultados. Pero al hacerlo cuando se trata de evaluar el aprendizaje, reducen los procesos cognitivos complejos a meras técnicas de cuantificación con las que se pueda *medir* aquel resultado. Para esta interpretación, los tests (*pruebas objetivas*) desempeñan funciones precisas, sobre la base de una concepción estática, por cerrada y por limitada, del conocimiento.

En contra de esta tendencia técnico-funcionalista prevalente necesitamos reivindicar lo evidente: *el sujeto no es el problema*, a no ser que se trate de un sujeto incapaz de obrar cabalmente. Si esto se da, entonces es otra la cuestión que se nos plantea. Cuando a la hora de evaluar se reconoce (o se descubre) la incapacidad de una persona de obrar cabalmente, con honestidad y sentido de la justicia, entonces sí optaremos como mal menor por técnicas de evaluación objetivadoras. Pero partiremos del reconocimiento de la incapacidad de obrar correctamente del sujeto que ha de evaluar. Lo que falla entonces es la base de honestidad intelectual y práctica, inherente a la profesión docente. Falla la persona concreta que actúa irracional y amoralmente.

Entre tanto afán técnico, se ha ocultado la preocupación por una evaluación *justa* y *esencialmente educativa* que esté orientada por principios éticos que miren a la *formación integral* de los sujetos que aprenden. Podemos estar seguros de que una evaluación *justa* siempre será *objetiva*. En cambio, no siempre podremos garantizar que con la aplicación rigurosa y estricta de criterios objetivos actuamos con

justicia. Como señala Freire (1997: 20) "es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su transgresión posible es un desvalor, jamás una virtud".

La calificación como reducción de la evaluación: el poder fabricado de las notas.

Me interesa destacar tres derivaciones de este razonamiento técnico: la primera, es la reducción de la evaluación a la *calificación* o *nota*, normalmente expresada en términos cuantitativos. Subyace aquí el tratamiento ya apuntado del conocimiento como 'cosa', 'objeto', que se puede *medir*.

En segundo lugar, subyace la idea de que la *capacidad cognitiva* de las personas es algo dado, estático, objeto de tasación y de previsión, y por tanto, es tratada como cosa física, como cantidad, que no cualidad. Conviene recordar aquí que entre las creencias que pueden convertir a las personas inteligentes en estúpidas, según señala Dweck (2003: 60) está la de creer que "la capacidad intelectual es una cosa fija; la idea de que el resultado obtenido en un momento dado mide el potencial a largo plazo; y la creencia de que las personas que realmente poseen talento no necesitan esforzarse para conseguir sus logros". Pasa sutilmente desapercibido que tal reducción representa una visión determinista del conocimiento.

Y en tercer lugar, esta interpretación permite con más exactitud la distribución de los méritos académicos en función de las *notas* o *calificaciones*. En los tres casos, se gana en precisión y en exactitud lo que se pierde en valoración y apreciación razonablemente argumentadas y explicadas. Sobre esta base, se pierde en compromiso con la responsabilidad del quehacer docente y con la mejora en el proceso de aprendizaje del sujeto que se está formando. En algunos casos incluso,

se gana en objetividad lo que se pierde en ser justo ante situaciones diferentes, no homologantes. Se gana en *pensamiento único* –todas las respuestas de un examen o de una prueba serán las mismas– lo que se pierde en pensamiento divergente, plural, creativo, personal –la diferencia está en el valor de las razones que sustentan las distintas respuestas dadas.

En la interpretación técnica, la preocupación principal de quienes *piensan* sobre evaluación es dar con la fórmula instrumental idealizada que *mida* con más precisión y exactitud la cantidad de conocimiento acumulado. No importa tanto el conocimiento asimilado e integrado en las propias estructuras mentales del sujeto que aprende. Tampoco importa la capacitación del mismo de cara a hacer frente a situaciones imprevistas e imprevisibles, tareas para las que se necesita una inteligencia creativa, crítica, con capacidad de valorar los riesgos de la toma de decisiones y prudencia ante las posibles soluciones adoptadas. Las técnicas objetivadoras del aprendizaje tienen un escaso valor explicativo para interpretar y valorar el camino recorrido en el aprendizaje y nulo alcance para la prospección y mejoramiento de la práctica docente.

Ante tal empeño reduccionista, quienes piensan la evaluación desde el interés técnico se dedican con devoción a la elaboración de pruebas objetivas, exámenes de respuesta cerrada, que posibiliten y aseguren la medición del logro educativo (objetivo operativo que restringe el saber a una *conducta*, ni tan siquiera a una *acción*, específica). Con este propósito, su empeño está dirigido a determinar y a medir cuánta (cantidad) información han acumulado los alumnos. De ello depende la *acreditación* del saber ante las exigencias académicas, subsidiarias de las exigencias sociolaborales.

El siguiente paso es aplicar las pruebas pautadas que le vienen dadas previamente al profesor. Se simplifican de este modo las complejidades caracterizadoras del saber humano, y

Estos modos de entender el proceso de aprendizaje y de evaluación son cada vez más cuestionados y muestran cada vez más sus limitaciones.

en el contexto escolar, se simplifica la complejidad de la propia evaluación educativa que valora el conocimiento, y lo que es habitual pero se da por supuesto incuestionable, las destrezas y dominios cognitivos. Pero con el recurso técnico también se simplifica el proceso de toma de decisiones que pueden comprometer al profesor. Tal vez en este motivo resida una parte de la fuerza y del atractivo de este modo de entender la evaluación; tal vez sea el mismo motivo por el cual su uso está tan extendido y aceptado.

Según las consecuencias que de aquí se derivan, el profesor simplemente tiene que seguir las normas que le vienen dadas, sin verse obligado por la toma de postura personal, frente al conocimiento en primer lugar, y frente al sujeto que aprende en segundo lugar e indirectamente, frente a los demás profesores. Actuar según las rutinas y los cánones establecidos, según la costumbre que todo lo envuelve, da tranquilidad y evita problemas. Aplicar técnicas de tipo tests o de examen tradicional viene a simplificar el riesgo de tomar decisiones personales. Aplicar simplemente, obedecer a la técnica, normalmente pensada en otras instancias de poder, libera del compromiso y de la asunción de responsabilidades frente al conocimiento valioso que merece ser enseñado y aprendido, y siempre parecerá convincente el razonamiento según el cual, el acierto de unos justifica al menos en parte la ignorancia de otros. Pero este modo de actuar, desde un análisis crítico, empobrece humana y

profesionalmente a quien actúa según los requisitos de la técnica y no tanto al servicio de los intereses de quienes trabajan directamente en los contextos de formación de los que están a pie de obra en el aula, profesor y alumnos principalmente.

Lo que cabe preguntar, desde una perspectiva crítica en la que me sitúo, es si con tales recursos técnicos se puede aspirar a conseguir los fines que persigue la educación básica y que en un sentido más concreto, persigue la evaluación educativa, así llamada porque supuestamente debe formar, no sólo porque se ejerce en el medio educativo. Por ejemplo, la formación integral de las personas, en la que no sólo interesa ‘una cabeza bien informada’ sino una mente que incorpora globalmente otros niveles de formación, que van de lo cognitivo a lo afectivo, de lo personal a lo social, de lo instructivo a lo educativo, de los valores morales al interés por lo pragmático. La educación tiene que ver con la integración de estos niveles. También con el aprendizaje real de los alumnos. Y aquí las técnicas tan simplificadoras resuelven poco. Me estoy refiriendo a lo que Henkel (1998) llama “la cuestión central” de la educación y que tiene que ver con las relaciones entre valores, teorías del conocimiento y el poder en la evaluación.

La simplificación de la evaluación: el recurso al examen

La simplificación ha llevado a reducir la evaluación al examen, confundiendo el instrumento (examen) con la

actividad (apreciación según criterios de valor formativo) y con el fin de la evaluación.

El examen atenta contra la evaluación y contra el sentido y el valor de la evaluación que pretende formar. Es el sentido real de la que se conoce como *evaluación formativa*. En la tradición recibida es muy frecuente la confusión, hasta la identificación, entre el concepto (evaluación) y el instrumento (examen). En esta falta de claridad se confunden los fines: el principal propósito de quien se somete al examen consiste en superarlo, y antes y según los rituales escolares, prima más el interés por estudiar en función del examen, de las preguntas que pueden salir en el examen que del valor y del interés de las preguntas que exigen poner a prueba la(s) inteligencia(s) y desarrollar el pensamiento y las capacidades, que no siempre deben ser intelectuales (Stenberg, 1977; Gardner, 1995; Darling-Hammond, 2001). El principal propósito de la evaluación debe ser el aprendizaje, el conocimiento. De la evaluación, todos esperamos aprender. Del examen, todos esperamos confirmar resultados.

Pensada como instrumento de ayuda y de orientación, las propias formas en las que se ejerce la evaluación inhiben, distorsionan, desvirtúan el aprendizaje. Crean situaciones irreales, en las que la ansiedad, la tensión, la desconfianza (en las propias capacidades y en la capacidad del profesor) y el miedo sustituyen a la motivación para asegurar el aprendizaje. Se impone el papel sancionador y selectivo del instrumento a la intención formativa de la evaluación. La desconfianza entre examinador y examinado (Hull, 1986) viene a ser artificialmente consustancial en este contexto en el que se legitima de un modo directo el ejercicio del poder. En este momento, la palabra única, la palabra válida e incuestionada es la del profesor. Porque además de ser el destinatario de cualquier respuesta que pueda dar el estudiante es a la vez el juez que decidirá sobre el valor de la misma.



Como profesores conviene tomar conciencia de la importancia (relativa) del recurso. Antes de elaborar cualquier prueba o examen, y como ejemplificación de una práctica crítica y reflexiva que rompe con decisiones rutinarias recibidas, conviene cuestionarnos (en: Álvarez Méndez, 2000; 2003, puede ampliarse el tipo de preguntas que invitan a la toma de postura) :

- ¿Qué capacidades, qué tipo de conocimiento quiero poner a prueba con estas preguntas?
- ¿Merece la pena responder al tipo de preguntas que constituyen el núcleo del examen?
- ¿Merece la pena responder a *estas* preguntas en *este* momento?
- ¿Se ajustan a los fines que persigo?
- ¿Existen criterios explícitos para seleccionar las preguntas relevantes y educativamente significativas a través de las cuales el alumno puede expresar su aprendizaje?
- ¿Son realmente valiosos y relevantes los contenidos que se evalúan en los exámenes?
- ¿Estimulan el pensamiento o simplemente invitan al recuerdo, sin necesidad de demostrar la com-

prensión de los contenidos que se han de desarrollar?

- ¿Hacemos mejores ciudadanos educados con este tipo de preguntas y con el previsible conocimiento que ellas puedan generar?
- ¿En qué contribuyen al desarrollo de las personas?
- ¿En qué contribuyen en la satisfacción por el trabajo bien hecho del profesor, trabajo que en el momento de la evaluación recoge los frutos merecidos al esfuerzo realizado?

En contra de esta tradición recibida, necesitamos entender en los contextos educativos (no sólo instructivos) que el examen es un medio, un recurso, un instrumento, nunca un fin. Cuando la enseñanza se orienta al examen –y los alumnos lo perciben–, el aprendizaje queda fuertemente limitado a su condición de obstáculo que hay que vencer a cualquier precio con tal de conseguir el éxito. Y el examen fijará y delimitará el currículum: lo que entra en el examen, vale; lo que no, carece de valor, y por tanto, de interés.

En este contexto, el examen marca *status*. Vale aquella información, aquel conocimiento que previsiblemente puede salir en alguna pregunta de examen.

En contra de este razonamiento tan funcionalista debemos de asumir que no es examinando que se hacen buenos estudiantes, sino asegurando que comprenden los contenidos valiosos que constituyen la base de su aprendizaje y los integran en su propio saber. Es decir, se hacen buenos estudiantes cuando podemos garantizar que los alumnos *aprenden*. Y la evaluación es el recurso ideal para asegurar que el aprendizaje se da. Para eso sirve esencialmente la evaluación en el medio escolar. El examen sirve para otros fines, aunque también puede servir a éste. Cuando se utiliza como instrumento de fuerza –“*para que el alumno estudie*”–, o como ejercicio de poder, pierde cualquier valor formativo, transgrede su papel y pasa a ser arma de coacción. En este sentido se convierte en un recurso inapropiado, antipedagógico.

El instrumento no puede ser el fin, ni puede ser el recurso sobre y a partir del cual se dice la última palabra, a partir del cual se toman las decisiones.

Discurso constructivista con prácticas conductistas: no todo vale ni es lo mismo

Los estudios actuales en epistemología, en psicología y en educación sobre la adquisición de conocimiento vienen a coincidir en la importancia que el sujeto tiene en la construcción activa de su propio aprendizaje, experiencia individual que se complementa efectivamente con la experiencia social, espacios de interacción y de intercambio.

¿Por qué sobreviven unas prácticas cuantitativas en la evaluación educativa cuando el discurso en el que se inspiran las reformas están más próximas a enfoques cualitativos? ¿Por qué si en la narrativa sobre el aprendizaje hemos pasado de enfoques *conductistas* a enfoques *cognitivos*, epistemológica y didácticamente antagónicos, en la evaluación seguimos aferrados a prácticas ‘objetivistas’ utilizando pruebas de tipo test, tales como las de

elección múltiple, de V/F, de pareo, relleno de espacios... y similares? ¿Por qué el examen sigue utilizando criterios de *calificación* para determinar la *cantidad* de aprendizaje acumulado sin buscar otras formas de valoración y de apreciación más acordes con los nuevos estudios sobre el aprendizaje y sobre el conocimiento? ¿Por que se da por buena una calificación (nota), sin necesidad de argumentación, de tal modo que la propia explicación justifique medidas de apoyo y de orientación para quien aprende?

¿Por qué, si en un empeño por romper con la racionalidad positivo-conductista en la visión del conocimiento, las nuevas tendencias curriculares ‘crean’ una nueva narrativa más próxima a una interpretación hermenéutica del conocimiento (pero) siguen con prácticas que remiten a una visión positivista del saber?

En la interpretación constructiva se entiende que enseñar a pensar a los alumnos es un valor muy apreciado y por el que hay que trabajar; pero también, y ahí surge la contradicción, se le sigue exigiendo al profesor cubrir todo el temario de programas saturados de contenidos no siempre relevantes. Ambos propósitos se perciben como tareas incompatibles entre sí, y al profesor le llegan sin solución, y menos, sin vías de una respuesta que satisfaga tan diferentes y antagónicos propósitos.

Propuestas para la acción crítica

¿Cómo llevar a cabo, cómo aplicar las ideas defendidas desde la racionalidad crítica y práctica a la evaluación educativa, evaluación *formativa* al servicio de quien aprende y orientada por el interés prioritario de asegurar un aprendizaje consistente, organizado, relevante e integrado en las propias estructuras mentales de los sujetos que aprenden?

Sin duda que para poder llevar a cabo esas ideas, para tratar al alumno como persona que piensa críticamente el

profesor tiene que ser persona que piensa y que ha vivido la experiencia del pensamiento crítico y que hoy se muestra con una actitud críticamente constructiva con el alumno.

Asimismo, es importante tener presentes constantemente los fines que persigue la educación, y en concreto, la enseñanza de contenidos concretos. ¿A favor de qué proyecto de ciudadano trabaja la escuela? ¿A favor de qué proyecto educativo? Si la educación es esencialmente una actividad social integradora, ¿qué papel desempeña la evaluación en este propósito fundamental? ¿Es una ayuda o es un obstáculo?

Sin este referente, cualquier acción que se emprende puede distorsionar el quehacer docente. Es evidente que la evaluación desempeña diversas funciones. En el estado actual de la cuestión, es inevitable. Lo importante de todos modos, es saber y reconocer al servicio de qué funciones trabajan los profesores y a cuáles dan preferencia. Esto exigirá que el profesor *se sitúe* frente al conocimiento y frente a su propia responsabilidad profesional, y que tome partido por los fines que persigue con su acción. Es la necesidad de comprometerse responsablemente con la educación y con las personas de educación. Si la apuesta va a favor de quien aprende, la acción tendrá una dirección y un interés muy distinto de la de quien, ajeno al devenir histórico, se empeña en mantener el *statu quo*.

Ante estas perspectivas, las prácticas de evaluación usuales, ¿son un estímulo para la mejora del aprendizaje y para la mejora de la enseñanza o son un obstáculo? ¿Ayudan a salir de situaciones de ignorancia o a superar estados de carencia cultural o contribuyen a perpetuar situaciones educativas que resultan socialmente injustas?

Las técnicas más usuales de evaluación educativa, ¿son un estorbo o son una ayuda para estos propósitos? ¿Enriquecen a quienes trabajan codo con codo en el aula o simplemente esta-

blece nuevas divisiones, nuevas diferencias? ¿Qué aprenden los profesores de la evaluación que practican? ¿Qué aprenden *positivamente* los alumnos de la evaluación que sobre ellos se ejerce, más allá de la constatación de sus propias ignorancias? ¿Les sirve para superar las dificultades con las que se encuentran en el desempeño de su aprendizaje? ¿Al servicio de quién y en nombre de qué está la evaluación que se practica?

Se trata de evaluar para aprender, ésa es la cuestión, no de aprender para ser evaluado ni de enseñar para evaluar ni de estudiar para ser evaluado. La evaluación educativa, más aún en los niveles de educación básica, tiene sentido y está plenamente justificada cuando actúa al servicio de quien aprende y asegura siempre y en todos los casos el correcto aprendizaje mediante las oportunas correcciones y las indicaciones pertinentes. Cada anotación explicativa que se añade a cualquier trabajo del alumno que se corrige debe volverse en texto de aprendizaje en sí mismo (Álvarez Méndez, 2001a). Es la razón que hace imposible eliminar la evaluación en los procesos de formación, aunque sí conviene reencontrar su sentido educativo y reconducir las prácticas y sobre todo cambiar los usos que de ella se hacen. El día que desaparezca la evaluación de los procesos educativos habremos perdido la capacidad de reflexionar sobre ellos mismos, y habremos eliminado una fuente primaria de conocimiento y una oportunidad excelente para asegurar el aprendizaje. Y este compromiso de cambio es tarea propia de los profesores. A ellos *también* les conviene, porque lo que con él se reivindica es el reconocimiento de una profesión que se acomoda a lo fácil sin tomar conciencia de que el precio que por ello paga es muy alto: la descalificación profesional.

Acostumbrados a prácticas rutinarias, prácticas habituales recibidas, heredadas, al servicio del mantenimiento del *statu quo* enfrentamos una visión *utópica* a una visión *pragmática*. Pero también se nos plantea la necesidad

El principal propósito de la evaluación debe ser el aprendizaje, el conocimiento.

de convertir en posibilidad tanto deseo y de convertir tanto discurso innovador en recurso de cambio. Sólo estudiando y comprendiendo la realidad que nos rodea se puede aspirar a la honesta utopía, a lo ideal deseable, porque esa realidad que tratamos de comprender no satisface los requerimiento que consideramos necesarios para el desarrollo de las personas.

Las líneas precedentes son una invitación para plantearnos como reflexión que invita a acciones docentes moralmente exigentes si la escuela que queremos puede ser mejor que la sociedad que tenemos. Si la educación que queremos para nuestros alumnos es la mejor educación que queremos para nuestros hijos. Y si la sociedad que deseamos es la que necesita de los ciudadanos que hoy estamos formando. El compromiso que de ahí salga marcará el rumbo de las acciones docentes. En esta dirección, es fundamental que los docentes crean en la educación, crean en la escuela porque “si la escuela deja de ser el lugar para soñar un futuro diferente, les estamos quitando a millones de nuestros alumnos y alumnas quizá lo más preciado que tienen: la esperanza” (Koichiro Matsuura, Director General de la Unesco, en entrevista al periódico argentino ‘La Nación’). Asimismo es fundamental que los profesores tengan y mantengan altas las expectativas de cara a las posibilidades de rendimiento y a las posibilidades de quienes con ellos aprenden. Merece la pena.

Bibliografía de referencia

Álvarez Méndez, J.M. *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid, Miño y Dávila, 2000.

Álvarez Méndez, J.M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, 2001a.

Álvarez Méndez, J.M. *Entender el currículum, entender la didáctica*. Madrid, Miño y Dávila, 2001b.

Álvarez Méndez, J.M. *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.

Burke, A. “Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo”, en: *Perspectivas*, vol.XXVI, nº3, 1996: 571-584.

Darling-Hammond, L. *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel Educación, 2001.

Dweck, C.S. “Creencias que convierten a las personas inteligentes en estúpidas”, en: Stenberg, R.J. (Ed.) *Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas*. Barcelona, Ares y Mares, 2003: 41-60.

Gardner, H. *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, 1995.

Gipps, C. “La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución”, en: *Perspectivas*, vol.XXVIII, nº1, 1998: 33-49.

Henkel, M. “Evaluation in Higher Education: conceptual and epistemological foundations”, en: *European Journal of Education*, vol.33, nº3, 1998: 285-297.

Hull, Ch. “Cómo hacer la triangulación cuando hay dos en el cuadrilátero”, en Elliott, J. *et al. Investigación/acción en el aula*. Valencia, Generalitat Valenciana, 1986 1986: 59-66.

Morin, E. *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona, Seix Barral, 2000.

Sternberg, R.J. *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós, 1997.



Avances y retos de la evaluación de carácter **diagnóstica formativa**

“Quien se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender...”

Miguel Ángel Santos Guerra



CEID-FECODE

John Ávila Buitrago, director CEID-FECODE.
Giovanny Rojas Morales, secretario CEID-FECODE.
John Granados Rico, Marcela A. Palomino A.,
Bernarda Andrea Sandino, Henry Sánchez
Heredia, José Hidalgo Restrepo B.,
asesores CEID-FECODE.
Dr. Carlos Rivas. Secretario Asuntos Pedagógicos

Palabras clave

Profesión docente, Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa, práctica educativa y pedagógica.

Presentación

La evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa –ECDF- reemplazará en adelante a la Evaluación de Competencias como requisito para ascenso y reubicación salarial y en el nivel

salarial en el escalafón de los docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002, mientras se estudia y aprueba el Estatuto Único de la Profesión Docente. El cambio del modelo es producto de la confrontación con el gobierno y de los pactos alcanzados luego del paro que culminó en mayo 7 de 2015. Sin embargo, la puesta en juego de un modelo de evaluación de docentes diferente al modelo de competencias, no es so-

lamente un cambio de forma o de nominación de un tipo específico de evaluación. Las diferencias conceptuales, epistemológicas y metodológicas entre la Evaluación de Competencias y la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa, tienen implicaciones que trascienden el campo estrictamente evaluativo, inaugurando un proceso de confrontación política en la cual, una parte importante de la política pública educativa comienza a ser redefinida a partir de la movilización y la lucha organizada.

Es un cambio de modelo en el tipo de evaluación que se traduce en otra concepción, organización, procedimiento e instrumentos. Pero sus alcances políticos y pedagógicos van más allá de la redefinición del modelo o de su reemplazo. Sin triunfalismos ni maximalismos, este cambio de modelo implica un avance en la lucha frente a las políticas neoliberales y la forma como estas pretenden configurar la profesión docente y definir el estatus del maestro bajo la tutela de la disciplina fiscal, de la despedagogización e instrumentalización de su práctica profesional y la reorganización de dispositivos para su control político e ideológico; procesos que vienen en marcha desde hace dos décadas y que pretenden reestructurar la profesión, para someterla al control del capitalismo cognitivo y a las normas de flexibilización laboral que demandan las nuevas reglas del mercado, reguladoras de gran parte de la política educativa que rige los destinos de la educación en la mayoría de países del mundo.

El cambio de modelo aparentemente transforma lo relacionado con la evaluación a docentes; pero las tensiones y la confrontación al interior del propio modelo neoliberal logran disputarle el sentido y finalidad de lo que venía ocurriendo en este campo. Sin pretender un cambio estructural y profundo a la gigantesca avalancha de reformas propiciadas por el neoliberalismo y sin consolidar una derrota a la concepción que sobre la profesión docente agencian las políticas educativas neoliberales, el cambio de modelo lo-

El cambio del modelo es producto de la confrontación con el gobierno y de los pactos alcanzados luego del paro que culminó en mayo 7 de 2015.

gra posicionar un avance en estas luchas y dar inicio a una confrontación en la que está en disputa el modelo de evaluación y su lugar en la configuración de la profesión docente.

En esa medida, este cambio de modelo logra dar un giro a varios aspectos de la política educativa. Su posicionamiento, el esfuerzo por definir el carácter de lo *diagnóstico formativo*, y la elaboración inédita de principios y criterios plasmados desde la conceptualización de la práctica educativa y pedagógica, pensados desde una valoración realista de la naturaleza del trabajo docente, detienen procesos, concepciones y agenciamientos que estaban en marcha. Aunque todo el campo que reestructuró la profesión docente y que implementó su desprofesionalización y despedagogización continúa vigente, y mientras el Decreto 1278 de 2002 se mantenga como referente jurídico para regular la profesión, el cambio de la evaluación de competencias por la ECDF constituye un severo golpe a ese modelo, un obstáculo a las intenciones para continuar desarrollándola y la apertura de un nuevo campo de confrontaciones en el que las definiciones sobre la profesión docente y el papel de la evaluación comienzan a redefinirse en una perspectiva diferente, incluso contraria y antagónica en la medida que busca detener los avances de ese modelo para abrir condiciones de posibilidad e instaurar visiones y sentidos diferentes sobre el rumbo de los propósitos de la política de evaluación docente, y su impacto en las condiciones para su ejercicio junto a la concepción de docente.

Las luchas inauguradas y el terreno disputado representan avances frente al neoliberalismo en los aspectos políticos, económicos y pedagógicos que definen a la profesión docente y cambian los propósitos e intereses de la política educativa. Caracterizar esos avances y replantear los retos que se inauguran, es un nuevo contexto que el magisterio no tenía, y se convierten en puntos nodales para defender y proyectar nuevas luchas buscando otras derrotas al neoliberalismo para disputarle sus concepciones sobre la profesión docente, la evaluación y la política educativa, hasta lograr erosionar muchos de sus métodos posibilitando otros discursos, concepciones y estrategias de un proceso permanente de lucha por la defensa de la dignidad de la profesión docente y su concepción como intelectual, trabajador de la cultura y sujeto de derechos políticos, tal como lo ha venido definiendo el Movimiento Pedagógico en sus tres décadas de existencia.

Los avances y retos tienen que ver con aspectos puntuales de la política educativa: el sometimiento de la carrera docente a las estrechas limitaciones de la política de ajuste fiscal, la superación del modelo de evaluación por competencias como perspectiva única para el control de la profesión, la recuperación de la pedagogía como referente para pensar la profesión docente, la apertura real de procesos de crecimiento y desarrollo de la profesión, y la contextualización realista del papel de la profesión, así como su lugar en los procesos en discusión sobre calidad de la educación.

Avances políticos y económicos

La política de ajuste fiscal no seguirá siendo el referente único para la elaboración de estrategias que impedían los ascensos. La dictadura de la reducción del gasto público en educación, estructurada sobre la base del castigo a la nómina docente deja de ser el parámetro que impide y frena los movimientos de los docentes en el escalafón. De otra parte, las nuevas dinámicas de la ECDF generan mayores oportunidades para que los docentes asciendan o sean reubicados en un nivel de asignación salarial y el Decreto 1757 de 2015 garantiza la apropiación de recursos para que las entidades territoriales certificadas puedan reconocer, pagar los ascensos y reubicaciones que obtengan los maestros.

No es una derrota definitiva a la política de ajuste fiscal, pero si es un

y defensa del presupuesto educativo, en la medida que finaliza la vigencia del Acto Legislativo 04 de 2007 que modificó los recursos hasta 2016.

Avances en el campo de la evaluación

El control ideológico y político del modelo de competencias queda superado. La ECDF no se puede asumir como un hecho técnico, es un proceso evaluativo, complejo, cualitativo y con propósitos formativos. Se cambia la lógica de la evaluación control por la evaluación formativa, es decir, el remplazo de la sanción por la promoción y la valoración. Igualmente, es la superación de la lógica técnico instrumental concebida en la evaluación de competencias y reemplazada por una visión comprensiva, que en lugar de asumir la profesión en la visión reduc-

zan por la pedagógica, más cercana a la realidad de la profesión docente y a las condiciones de su ejercicio.

Objeto de la ECDF

La práctica educativa y pedagógica contextualizada en la realidad educativa cuyo referente es la Ley 115 de 1994.

La Práctica Educativa y Pedagógica

Es el trabajo que el docente, el directivo docente y el orientador realizan en la escuela a través de la construcción del conocimiento pedagógico y la manera como lo relacionan con la práctica; es un acontecimiento intelectual y complejo, inmerso en la relación maestro-alumno-saberes que está cruzada por el lenguaje, los valores, la ética, el pensamiento crítico, los saberes de los estudiantes, el pensamiento del profesor, los textos, la ciencia y la tecnología.

Concepto de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa –ECDF

La ECDF docente es el proceso de reflexión e indagación que permite identificar, en su conjunto, los aciertos, las condiciones, las necesidades y los problemas en los que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes y orientadores estatales, generando conocimientos que se constituyen en referentes para incidir en la transformación de la práctica educativa y pedagógica del docente, mejorar su ejercicio y condiciones, favoreciendo avances en los procesos pedagógicos y educativos de la escuela.

La ECDF ubica al docente en el contexto de la realidad institucional y social, integra la reflexión sobre su práctica, reconociéndolo como sujeto de saber pedagógico, intelectual y trabajador de la cultura; además, establece los aspectos en los que puede incidir a través de su práctica y aquellos en los que no tiene alcance. Bajo esta premisa, parte de reconocer las potencialidades y las limitaciones institucionales y sociales; en esta medida, es un aprendizaje

El cambio de modelo logra posicionar un avance en estas luchas y dar inicio a una confrontación en la que está en disputa el modelo de evaluación y su lugar en la configuración de la profesión docente

freno importante a sus aspiraciones por controlar el crecimiento de los gastos en educación por concepto de nómina docente. La ECDF permitirá que un mayor número de docentes sea ascendido o reubicado y esa cifra será superior a la que históricamente se venía dando con la evaluación de competencias. El impacto político y económico de este proceso es el punto de partida para consolidar mejores condiciones salariales; pero al mismo tiempo, es el inicio de una confrontación por el conjunto macro de la política de ajuste fiscal. Corresponde al magisterio estar alerta en la discusión

cionista de la función docente, es sustituida por un proceso de indagación, comprensión y reflexión que tiene como objeto central la práctica educativa y pedagógica.

Avances pedagógicos

La evaluación de competencias corresponde a la mirada económica de la profesión docente y su instrumentalización bajo la lógica del capital humano. Por el contrario, la práctica pedagógica en su relación con la naturaleza del trabajo docente y los criterios de reflexión, contexto y praxis superan esa mirada economicista y la reempla-

para el docente, la institución y el Estado,; por lo tanto, es un proceso dialéctico donde los hechos de lectura de la realidad son al mismo tiempo formativos, aportando al desarrollo de una educación humanista, científica y democrática.

El Enfoque cualitativo en la Evaluación de la Práctica Educativa y Pedagógica

La ECDF es un tipo de evaluación que apunta a indagar las prácticas educativas y pedagógicas del docente con el propósito de transformarlas para su mejora. En este sentido, parte del discurso moderno de la pedagogía, la sitúa como una disciplina en el marco comprensivo de la práctica docente y no de una serie de protocolos técnicos para la enseñanza. Por lo anterior, la pedagogía permite dar sentido al discurso educativo y pedagógico del docente para comprender, y por tanto, orientar su evaluación.

Desde este punto de vista, la evaluación no es una acción que valora el desempeño docente en un marco normalizado, sino que permite reconocer las acciones particulares que desarrolla, las cuales se manifiestan por medio de eventos del lenguaje y la comunicación en la formación de sujetos; en consecuencia, los resultados de la ECDF constituyen conocimientos que permiten la comprensión de la práctica educativa y pedagógica del docente para su mejora y transformación mediante un proceso de formación, superando la concepción sumativa.

De esta manera, la ECDF busca dar cuenta de los significados de las prácticas educativas y pedagógicas, destacando las particularidades del medio en que circulan y convergen en ella. Se debe desarrollar en el contexto del docente, sin la imposición de teorías y métodos específicos, sin obstruir sus acciones y con la intención de comprender sus puntos de vista. Así se constituye un conocimiento de las prácticas a partir de las interacciones entre los sujetos.

Principios de la ECDF

Vinculada al ascenso y reubicación de los docentes oficiales de Colombia, la ECDF estará enmarcada en unos principios generales del sistema de evaluación:

1. De carácter diagnóstico-formativo

La evaluación es uno de los componentes del ejercicio profesional docente que se constituye en posibilidad para el mejoramiento continuo. La ECDF es el proceso de reflexión e indagación que permite identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes y orientadores, para incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa y pedagógica, su mejoramiento continuo, sus condiciones y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en la escuela.

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga
Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandra Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 69
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriquera Del Conejo
Carrera 11 N° 85-52
2368186 - Bogotá

Librería Universidad Externado de Colombia
Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.riveral@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B
3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte
Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro
Av. Jiménez # 4-35
2823049 - Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 N° 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería el Educador
Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio
Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.
Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro
6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
Centro Comercial
Sebastián De Belalcazar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense
Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincalejo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 N° 19-40 Local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria
Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

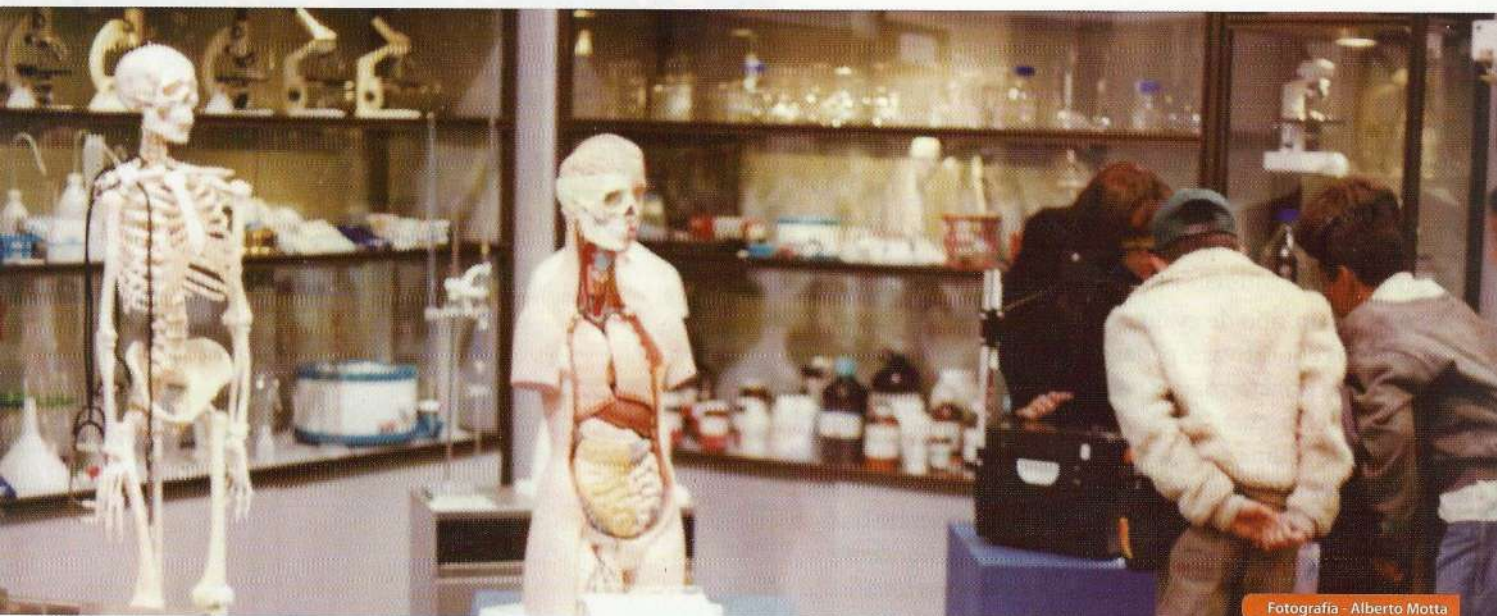
Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

Librería Café Libro
Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café
Esquina Calle de la Iglesia
y Mantilla No 3 - 86
6648290 - 3153517305
Cartagena

Karin Libros
Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán



Fotografía - Alberto Motta

Al mismo tiempo, es un juicio de valor con criterios pedagógicos para comprender y mejorar el proceso de formación, la práctica profesional y pedagógica del maestro, y para determinar sus fortalezas y oportunidades de mejora en el quehacer diario de su ejercicio docente.

La ECDF otorga impulso a la reflexión realizada por el docente al tomar distancia sobre su propia experiencia, generando la comprensión de su práctica y propiciando oportunidades para su formación, valoración y transformación. Para que el carácter diagnóstico formativo se cumpla, la evaluación debe ofrecer retroalimentación de las prácticas educativas y pedagógicas e incluir información sobre dónde están los educadores, hacia dónde se quiere que lleguen de acuerdo con la ECDF y las estrategias de mejoramiento para lograrlo.

2. Con enfoque cualitativo

Desde la mirada cualitativa, la evaluación es conocimiento, orientación y formación. Indaga los procesos de enseñanza-aprendizaje y la condición socio económica de sus actores, examina las pautas en la práctica educativa y pedagógica del maestro y reformula estrategias frente a ellas; explora formas creativas de interacción pedagógica, interpreta cambios y posibilita

la comprensión de la realidad, teniendo en cuenta los procesos educativos y pedagógicos en sus respectivos contextos.

Es un proceso que aborda la profesión docente en su práctica concreta, en su contexto, en sus condiciones y en las características propias de su quehacer. Esta concepción demanda un cambio del enfoque de la evaluación-sanción por una visión humanista y de formación, que promueve valores de reconocimiento, de autorreflexión en su rol de constructor de conocimiento, capacidad de estudio, discusión, compañerismo y solidaridad.

3. De contexto y reflexión

La ECDF centra su mirada en la manera como el educador se relaciona con el contexto sociocultural, en medio del cual se estructuran las propuestas actuales de formación de sujetos que se realizan en la institución educativa, así como las prácticas que asume en su contexto, reconociendo las posturas pedagógicas que se retroalimentan en la práctica educativa y pedagógica.

La ECDF es un proceso de reflexión del educador para comprender qué está pasando con su práctica educativa y pedagógica; para transformarla y profundizar su responsabilidad en la labor cotidiana; para proponer modi-

ficaciones en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a la cualificación de las dinámicas de formación que impactan la calidad de la educación.

4. Integralidad y validez

La ECDF es integral, por cuanto permite comprender la forma como el maestro enfrenta su relación con la práctica educativa y pedagógica, pero también con las condiciones socioeconómicas y culturales propias del contexto familiar de los estudiantes. En ese sentido, permite identificar las oportunidades y las amenazas de dicho contexto para establecer los límites y las posibilidades de su acción pedagógica.

El enfoque cualitativo de la ECDF garantizará la validez del proceso metodológico de valoración de la práctica educativa y pedagógica; en esa medida, el consenso sobre los métodos, los instrumentos y el rigor académico en su construcción, serán las fuentes de validación del proceso evaluativo.

De este modo, la validez del proceso evaluativo tiene como propósito identificar, de manera precisa, las necesidades de reconocimiento, refuerzo y formación de los docentes, el mejoramiento de sus condiciones laborales, las recomendaciones de política edu-

cativa que inciden en las condiciones de contexto y socioeconómicas de los estudiantes; y, las políticas de formación de docentes.

5. De aula

La práctica educativa y pedagógica está relacionada con el quehacer del maestro en el aula, desde allí se valora su capacidad para relacionarse con los actores de la comunidad educativa en el marco del PEI.

6. Transparencia

La ECDF debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantice la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar. En ella, los criterios de valoración han de ser explícitos, públicos y publicados. A mayor transparencia, mayor ecuanimidad y equidad. Supone responsabilidad entre los actores de la evaluación (evaluados, evaluadores, universidades, entidades territoriales y Estado) y un trato equitativo para los evaluados.

7. Democrática

Reconoce al educador como ciudadano, sujeto de derechos, deberes y de saber. Por lo mismo, la ECDF es democrática, garantiza el derecho del educador a intervenir en su proceso de evaluación y a presentar su propuesta educativa y pedagógica acorde con el contexto.

8. Con autonomía escolar

La ECDF se realiza en el marco de la autonomía escolar, el PEI, el plan de estudios, la adopción de métodos de enseñanza y las características regionales.

9. Con libertad de cátedra

La ECDF se realiza en el marco de la libertad de cátedra, que reconoce las perspectivas académicas e intelectuales de los docentes, docentes directivos y orientadores, y sus desarrollos en la práctica.

10. Con pluralismo pedagógico

La ECDF respeta las diferentes posturas pedagógicas que orientan la práctica. Supone el reconocimiento de una

gama de posturas diversas y diferenciables que se actualizan en la acción docente y que producen elaboraciones y reelaboraciones de sentido.

En su conjunto, los principios constituyen un horizonte de sentido que remite a una posibilidad abierta y general, que convoca las diferentes líneas de pensamiento que existen en la pedagogía sobre la evaluación y las concepciones de la profesión docente. El campo plural, heterogéneo, diverso, puede tener lugar aquí, sin caer en el eclecticismo. Es la posibilidad de valorar la profesión desde miradas que no la reducen o que no se limitan a evaluarla desde la perspectiva única de un modelo educativo y pedagógico. Con estos principios se reconoce que tanto en la evaluación como en la profesión docente, el campo conceptual y práctico está constituido por un espectro plural y heterogéneo, para nada uniforme o estandarizado.

La ECDF y la naturaleza del trabajo docente

La ECDF aborda la práctica educativa y pedagógica a través de un proceso cualitativo que la interroga a partir de la naturaleza del trabajo docente. No es observable de manera directa y plana, su abordaje no puede redu-

que se deben transformar; los cuales no aparecen a simple vista, sino que son resultado del ejercicio comprensivo e interpretativo de la mirada cualitativa sobre la forma como la práctica educativa y pedagógica se desenvuelve en la naturaleza del trabajo docente.

La comprensión de la naturaleza del trabajo docente obliga a distanciarse de propuestas evaluativas que se reducen a las nociones de desempeño o competencias, o al cumplimiento de unas funciones o tareas. El trabajo docente involucra la relación del docente con un conjunto de elementos, procesos y dinámicas sobre su contexto, su formación y las relaciones con los estudiantes; esa compleja red de relaciones es bastante difícil de enumerar por la diversidad de aspectos que ponen en juego diferentes modalidades de forma, nivel y profundidad que se entrecruzan en el ejercicio cotidiano de la práctica educativa y pedagógica.

En el trabajo docente ocurre el encuentro de hechos como: el contexto del trabajo docente, las características económicas, culturales y sociales de ese contexto y de sus estudiantes; el PEI y las características institucionales que enmarcan el ejercicio de la práctica; la formación previa y los procesos de formación permanente, lo

No es una derrota definitiva a la política de ajuste fiscal, pero si es un freno importante a sus aspiraciones por controlar el crecimiento de los gastos en educación por concepto de nómina docente.

cirse a un momento o hecho técnico. El carácter diagnóstico implica una lectura comprensiva de la realidad de esa práctica a través de la forma como esta se desarrolla en el ejercicio del trabajo docente, y a su vez, su desarrollo formativo aborda esa naturaleza, para comprenderla y revelar ante la reflexión los aspectos a fortalecer y los

asimilado y aprendido de las experiencias como docente y en el ejercicio de la vida profesional, los conocimientos y saberes con los que ha interactuado, sus relaciones y procesos con la pedagogía y las disciplinas profesionales específicas; las relaciones de diálogo, experiencia e interacción con sus estudiantes; e incluso, el mundo cultu-

Los criterios de reflexión, contexto y praxis superan esa mirada economicista y la reemplazan por la pedagógica, más cercana a la realidad de la profesión docente y a las condiciones de su ejercicio.

ral y el horizonte de vida que construye en el ámbito de su labor constante en el aula y la institución educativa. Estos disímiles hechos de la naturaleza del trabajo docente se comprenden y relacionan a través de los criterios de contexto, reflexión y praxis presentes en los hechos enunciados.

La mirada comprensiva de la naturaleza del trabajo docente implica situarse más allá de la relación triple entre estudiantes, conocimientos y profesor. Cuando se aborda la práctica educativa y pedagógica en relación con la naturaleza del trabajo docente, la ECDF debe situarse más allá del triángulo didáctico y ubicarla en el escenario, ese otro conjunto de elementos de carácter académico, social y cultural que entran en juego en el ejercicio de la práctica educativa y pedagógica. Esto, implica además, reconocer que los resultados de los procesos educativos no dependen exclusivamente del docente, sino que son entrecruce y yuxtaposición de los innumerables elementos que se dan cita en las complejas relaciones e interacciones que se tejen en el ejercicio de la práctica educativa y pedagógica, y que dan forma a la naturaleza del trabajo docente.

En consecuencia, se reconocen tres ámbitos constitutivos de esa naturaleza y que agrupan los acontecimientos: el contexto, la reflexión y la praxis; dando lugar a los criterios que son el abordaje para la ECDF. Estos criterios corresponden a componentes macro de la práctica educativa y pedagógica y están directamente relacionados con la naturaleza del trabajo docente, sus condiciones, límites y posibilidades.

Hacen explícitos diferentes momentos y procesos de los saberes, los conocimientos, los estudiantes, el profesor y los contextos en los que se dan sus prácticas y relaciones; por eso, son una forma criterial para organizar el abordaje de la ECDF en su propósito de contribuir a la comprensión y a la formación en el ejercicio y desarrollo profesional del docente.

Criterios de la ECDF

Los siguientes criterios, concebidos desde el CEID-FECODE, se formularon como referentes para contribuir, valorar y reconocer al docente como profesional e intelectual:

1. **Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente.** Comprendido como el espacio histórico, cultural y geográfico en donde los docentes realizan su práctica educativa y pedagógica en condiciones sociales, políticas, culturales y económicas específicas que inciden en la realidad y en las relaciones escolares.

El contexto incide en la práctica educativa y pedagógica de dos modos: en el primero, genera unas condiciones para el ejercicio de ésta, y en el segundo, son objeto de reflexión por parte del docente, permitiéndole ver cómo facilitan o dificultan su práctica. En ese sentido, la ECDF indaga sobre las oportunidades, posibilidades y experiencias que el docente hace frente a estos dos modos de considerar el contexto y, lo aborda para definir los referentes de la práctica, situarla en el conjunto de opciones, oportunidades y limitaciones en que se ejerce.

Cuando la ECDF aborda el contexto, sitúa dos aspectos que lo constituyen: las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, y las condiciones institucionales; en ambos casos aborda las preguntas: ¿dónde se enseña? y ¿a quién se enseña? Estas dos preguntas ubican el horizonte evaluador frente a la realidad en que se ejerce la práctica educativa y pedagógica. La concepción pedagógica instrumental considera que los resultados en los procesos educativos son independientes de las condiciones del contexto, ya sean éstas inscritas en el orden social o institucional; por el contrario, el enfoque cualitativo ubica las tensiones que posibilitan o dificultan la práctica educativa y pedagógica. La mirada sobre este aspecto de la realidad permite considerar que el trabajo docente entra en tensión con esos elementos del contexto y pone en su justa dimensión la naturaleza del trabajo docente señalando esas tensiones que determinan su práctica y que distancian los resultados de los propósitos, o que en condiciones óptimas generan situaciones de posibilidad que acercan los propósitos a los resultados.

La ECDF asumirá la tarea de diagnosticar los distintos elementos del contexto y las tensiones que producen en relación con la práctica. El objeto aquí es la práctica en el contexto que la determina, limitándola o potenciándola; para ello, el proceso asume el reto de preguntar por las características de esas condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, y las características de la institución educativa, con el propósito de hacer el esfuerzo por establecer cómo se generan esas tensiones entre estos elementos y la práctica pedagógica, y qué condiciones de posibilidad crean para el proceso formativo de los estudiantes y el fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional.

2. Reflexión educativa y pedagógica.

Es la comprensión y análisis que realiza el docente sobre su práctica educativa y pedagógica en la perspectiva de mejorar y transformar su desarrollo profesional. El ejercicio reflexivo que realiza el maestro sobre su práctica reconoce el contexto para ubicarla en unas condiciones que la limitan o la facilitan, dotándola de unas intenciones y propósitos que están fundamentados en su conocimiento pedagógico y disciplinar, concretados en el proceso de planeación.

El conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar son pilares fundamentales y estrechamente vinculados en el desarrollo de la práctica educativa y pedagógica del docente; el primero, ubica al docente en un enfoque conceptual que le permite organizar y adaptar aspectos particulares de una disciplina para facilitar su enseñanza; el segundo, involucra la reflexión en la manera de llevar los contenidos, determinar su selección y organización para su desarrollo en el aula.

3. Praxis de aula. Es la reflexión y acción que el docente realiza en el aula, parte del conocimiento que tiene de su práctica, la interacción pedagógica y los procesos didácticos que aplica. Comprendiendo el aula como el escenario donde el docente desarrolla su praxis, la cual está inmersa en los criterios de contexto y reflexión, que además de ser referentes, dotan de sentido sus decisiones y acciones en el desarrollo de su quehacer.

El conocimiento de la práctica reconoce la experiencia profesional acumulada del docente, que le permite tomar decisiones enmarcadas en la teoría y la práctica. La interacción pedagógica es el sustento formativo del docente y responde a un marco personal e institucional, que orienta el proceso de enseñanza y los medios que le permiten generar espacios propicios para el aprendizaje. Lo anterior se sintetiza en los procesos didácticos y metodológicos en el aula.



En el momento de la negociación con el MEN, y aunque se mantiene prioritariamente el sentido de los criterios propuestos por CEID-FECODE, los planteados en el documento final fueron: contexto de la práctica educativa y pedagógica, reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica, praxis pedagógica y ambiente en el aula, éste último en la evaluación a los docentes, y ambiente institucional, en el caso de los directivos y orientadores.

Estilos de Práctica Educativa y Pedagógica

El estilo es la manera propia y particular como el docente desarrolla su práctica educativa y pedagógica, a partir de la experiencia acumulada, la reflexión permanente y los diversos grados de comprensión teórica. Es la forma característica del docente al reflexionar el proceso educativo y al realizar la práctica poniendo en juego conocimientos, actitudes, sentimientos y valores. Desde el estilo de práctica, el docente responde a su compromiso, orienta su labor e interrelaciona las experiencias educativas, personales y profesionales, dentro de un contexto específico. Por esta razón, es posible

hablar de variedad de estilos en la medida que cada docente lo elabora y lo expresa de manera diferente al de sus pares.

Todos los estilos docentes son válidos, aunque difieran entre sí. El análisis y comprensión de la práctica educativa y pedagógica de cada docente, según el contexto y las intenciones del acto educativo en correspondencia a las realidades escolares, permiten hallar el estilo para consolidar y potencializar aciertos e incorporar transformaciones en relación con los modos de proceder en situaciones educativas diversas, perfilando su proceso formativo.

Los estilos son dinámicos y expresan la aproximación de los maestros a una práctica reflexiva que involucra y apropia el contexto. En este sentido, es necesario pensar que la práctica educativa y pedagógica está en permanente construcción, a diferencia de la concepción que plantea a la práctica como acción técnica, instrumental y predecible. La práctica tiene sentidos y significados que no pueden comprenderse únicamente con la observación de acciones para diferenciarlas unas de otras; de ahí la importancia de caracterizar los estilos desde el

sentido de la profesión docente, de cara a los criterios propuestos y su integración desde las relaciones que la configuran. Los estilos de la práctica relacionan los modos de reflexionar y proceder del docente en situaciones educativas y comunicativas diversas.

Instrumentos de la ECDF

El reto en la construcción e implementación de los instrumentos de la ECDF implica una mirada cualitativa teórica y metodológica, que se nutre de los aportes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales para permitir la comprensión de la práctica educativa y pedagógica desde conocimientos y procedimientos que van más allá de las teorías y marcos técnicos instrumentales. Desde esta concepción, los instrumentos permiten observar, interpretar, analizar y valorar la práctica educativa y pedagógica de manera contextualizada y con un carácter eminentemente diagnóstico, reflexivo y formativo.

Conclusiones

Cada conquista implica una nueva lucha. La ECDF es un proceso en construcción, inacabado, que está en disputa con las pretensiones únicas, uniformes, estandarizadas, economicistas y del control de las perspectivas neoliberales sobre la evaluación y la profesión docente. No todo lo planteado como horizonte de trabajo para construir una propuesta de ECDF ha quedado plasmado en los resultados finales. La negociación implicó una elaboración distinta a la concebida; sin embargo, este término "final", no es del todo definitivo. La disputa continuará, y en esa medida, es importante fortalecer el carácter formativo de esta evaluación, acopiar más elementos conceptuales, teóricos y metodológicos para su desarrollo; poten-

ciar su sentido pedagógico y dar valor a su posibilidad para concebir la profesión docente en su definición como intelectual y trabajador de la cultura. Todo esto hace parte de los campos teóricos y de debate que deben continuar trabajándose, claro está, en la perspectiva de unas evaluaciones y maneras de concebir la profesión docente en horizontes diferentes a la racionalidad técnico instrumental y para el control.

Los retos abarcan un haz de lucha difícil y complejo, pero posible. Los ámbitos de estos retos son: La lucha contra la reforma a las transferencias y la disputa por un financiamiento de la educación que esté lejos de las doctrinas de ajuste fiscal. Recalcar la importancia de superar la visión reduccionista y la insistencia por un campo de evaluación formulado en la perspectiva de su sentido formativo que habrá que ampliarse, profundizarse y enlazarse con un reconocimiento más cercano de la naturaleza del trabajo docente. Luchar por una conceptualización de la labor docente, opuesta a su conceptualización como funcionario, o como operario desprovisto de sus saberes, conocimientos, formación, experiencia y práctica. Adelantar los avances pedagógicos, proyectando la comprensión de la práctica pedagógica y su relación con el contexto en que se ejerce la profesión docente. Todo ello, no es más que un proceso deliberativo, y de preparación académica y política para una lucha mucho más de fondo, que posibilite adelantar la conquista de un Estatuto Único de la Profesión Docente.

Referencias

Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

García, M. R. (2014). *Modelos de Evaluación docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar ventajas, desventajas y consideraciones para su elección*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pérez Gómez, A. I., Gimeno Sacristán J. & MacDonald, B. (1993). *La evaluación: su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Santiago, P. (2013a, noviembre). *Evaluación docente en Chile: Fortalezas y desafíos*. Ponencia presentada en el Seminario Evaluación Docente en Chile: Un enfoque internacional, Santiago, Chile.

_____. (2013b, noviembre). *Evaluación docente en Chile: Las recomendaciones de la OECD*. Ponencia presentada en el Seminario Evaluación Docente en Chile: Un enfoque internacional, Santiago, Chile.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de comprensión y mejora*. España: Editorial Aljibe.

_____. (1999). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Río de la Plata: Editorial Magisterio.

_____. (2010). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. 3ª ed. Buenos Aires: Bonum.

_____. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. No. 50. Santiago de Chile: PREAL.

_____. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Notas

1 En el presente documento siempre que se nombre al docente, también se hará referencia a los directivos docentes y orientadores.

El acuerdo del mes de mayo,

un avance en un panorama de crisis económica y profundización de la política neoliberal



Palabras clave

Crisis económica, TLC, privatización, evaluación formativa, principios, criterios, instrumentos

El pliego de peticiones del magisterio, su discusión, el paro nacional indefinido y los acuerdos alcanzados se dan en el marco de la crisis económica mundial causada por la política del imperialismo, fundamentalmente el norteamericano, que afecta gravemente a Colombia, donde el Gobierno de Santos aplica celosamente el credo neoliberal de entrega de la soberanía con la firma de Tratados de Libre Comercio que destruyen lo poco que queda de producción nacional, de una catarata de privatizaciones y medidas contra la mayoría de los colombianos. Olvidar

esta situación no permite valorar adecuadamente la correlación de fuerzas, lo que lleva a graves errores en el análisis y en el accionar, minando la fuerza del magisterio y debilitando su unidad, todo lo cual es de provecho para Santos, que viene anunciando una reforma pensional destinada a reducir las pensiones por debajo del salario mínimo y una nueva reforma tributaria. Todo conduce a que sean los trabajadores, agricultores y productores nacionales los que lleven a costas el peso de la crisis.

En los últimos 12 meses la cotización del dólar ha pasado de \$1.800 a superar holgadamente la barrera de los \$3.000, de este modo, el efecto del desmesurado aumento de la divisa tiene



Francisco Alfonso Torres

Secretario de Relaciones Internacionales
FECODE



Jhon Granados

Licenciado en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista Gerencia de Multimedia de la Universidad Santo Tomás

como consecuencia el incremento en el costo de las importaciones de todos los productos y una revaluación de la deuda; con respecto a esta situación, el senador Jorge Robledo del Polo Democrático, expresa lo siguiente “El dólar a \$3.200 le significa un duro golpe a la economía nacional y pobreza a los colombianos. Porque no da lo mismo pagar 50 mil millones de dólares de importaciones y 106 mil millones de deuda externa (2015) a ese precio que a \$1.800” (tomado de <http://www.moir.org.co/Ensenanzas-de-la-escandalosa-alza.html>).

La crisis causada por la devaluación se acrecienta por la disminución de las exportaciones, que según el economista Mario Valencia, es de más del 30%. Los precios internacionales del petróleo pasaron de US\$95 en Agosto de 2014 a US\$49 en el mismo mes de 2015; asimismo, la producción agrícola e industrial no paran su caída libre en lo transcurrido del año. El economista Eduardo Sarmiento ha denunciado que las importaciones duplican las exportaciones nacionales, también ha escrito que “las ventas externas cayeron 31% en el primer semestre y se explican, tanto por el desplome de las exportaciones como por el descenso de las exportaciones industriales y agrícolas (...). En contra de todos los vaticinios oficiales, el desbalance externo se ampliará de manera que el déficit en cuenta corriente superará el 7% del PIB al final del año” (tomado de <http://jorgerobledo.com/ensenanzas-de-la-escandalosa-alza-del-dolar/>).

De otro lado, la privatización de la educación avanza en todo el mundo. Se trata de convertir en mercancía un sector en el que se invierten anualmente entre 5 y 6 billones de dólares. Ante ello, la Internacional de la Educación que agrupa más de treinta millones de maestros, trazó la orientación de oponerse a la mercantilización de la educación. Por su parte, Santos negocia en secreto el acuerdo TISA con Estados Unidos y la Unión Europea, con el cual se pretende hacer irreversible la

privatización, gravísima amenaza que se agrega a lo hecho en el Plan Nacional de Desarrollo al sumar, al ya existente esquema de bancos de oferentes y colegios en concesión, las Asociaciones Público Privadas para entregar la educación a las multinacionales.

Pese a las grandes dificultades anotadas, el magisterio, con el apoyo de vastos sectores de padres de familia y estudiantes, enfrentó la arremetida del Gobierno santista luchando contra el Plan Nacional de Desarrollo y a favor del pliego de peticiones. Es de resaltar que por medio del paro nacional indefinido, el magisterio colombiano pudo lograr que mediante el acuerdo del 7 de mayo de 2015 se modificara favorablemente el mecanismo para el ascenso de los nuevos maestros; además de lo acordado en nivelación salarial, el aumento de los sueldos (pactados en la mesa estatal), bonificación para el grado 14, mejora de las condiciones laborales de los etnoeducadores indígenas; lo que sin lugar a dudas, representa un sustancial avance. No obstante la fuerza del paro del magisterio colombiano, el Gobierno hizo aprobar en el Congreso el Plan Nacional de Desarrollo.

Sumado a lo anterior, cabe señalar la importancia de la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa, a través de la cual hay que recordar que en el año 2001 el Presidente Andrés Pastrana y su Ministro de Hacienda, Juan Manuel Santos, le impusieron al país una reforma constitucional que ha significado un nefasto recorte de recursos para Educación, Salud y Saneamiento Básico. En desarrollo del acto legislativo, se promulgó la Ley 715 y el Estatuto Docente 1278, que fue diseñado para evitar que los docentes logran ascender en el escalafón mediante la aplicación de la Evaluación de Competencias, que en el 2014 fue presentada por 70.000 maestros, de los cuales sólo ascendieron o se reubicaron alrededor de 12.000.

Es así como la política de control fiscal en la nómina del magisterio aplicada por medio de la evaluación de com-

petencias, ha afectado los ingresos a más del 70% de los maestros nombrados en propiedad por el Estatuto de la Profesionalización Docente. Los datos arrojados por el Ministerio de Educación para el año 2014, indican que estaban vinculados en propiedad por el Estatuto Docente 1278, tan solo 89.979 docentes, de los cuales 26.597 están en los niveles B, C y D del escalafón, los docentes restantes se encuentran en el nivel A. Pese a que la evaluación fue convocada de manera ininterrumpida durante el periodo 2010 - 2014, apenas 160 docentes han logrado ubicarse en el grado 3D.

En este sentido, es importante resaltar que la evaluación de competencias es una prueba estandarizada; como lo plantea la Profesora María Rosa García, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, este tipo de pruebas les ha permitido a los gobiernos difundir “a los docentes los estándares requeridos para el ejercicio profesional del profesorado. Específicamente, daban a conocer el conocimiento disciplinario y pedagógico que se espera que los docentes manejen en cada área de aprendizaje”. (Darling-Hammond, citado por García, 2014, p. 31). Lo anterior ha significado la imposición de los estándares básicos de aprendizaje y de modelos, enfoques y métodos de enseñanza; también este tipo de evaluación nunca valoró la práctica docente en el contexto institucional, desconociendo la importancia de los Proyectos Educativos Institucionales establecidos en la Ley General de Educación, que de manera sustantiva inciden en la labor docente.

En desarrollo de los acuerdos alcanzados en Mayo de 2015, la Federación de Trabajadores de la Educación, FECODE y el Ministerio de Educación Nacional, conformaron una comisión de trabajo, encargada de diseñar un nuevo modelo de ascenso y reubicación salarial para los docentes vinculados por medio del estatuto 1278. La comisión se encargó de acordar el decreto reglamentario, los principios, los criterios, los instrumentos y

definir las características de los pares evaluadores de la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa - ECDF.

En el proceso, el CEID orientado por el Comité Ejecutivo de la Federación estudió los modelos de evaluación docente de Chile y Ecuador, se analizó a profundidad el Marco de la Buena Enseñanza de Charlotte Danielson, se convocó a un Seminario Nacional con docentes de reconocidas universidades expertos en evaluación; además, realizó un encuentro nacional con rectores y coordinadores de Normales Superiores. También se contó con el juicio de expertos en evaluación, quienes realizaron aportes y críticas para que la propuesta de la Federación fuese consistente y operativa tomando en cuenta el número de los maestros a evaluar.

La Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa representa un significativo cambio en la evaluación de los educadores colombianos. Este modelo indaga sobre la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula del docente, tal como quedó expresado en el decreto 1757 del 1 de septiembre de 2015. Supera la concepción instrumental de la labor docente inmersa en la evaluación de competencias y gran parte de la evaluación queda en manos de pares evaluadores que son docentes del sector público, lo que le quita al gobierno nacional la capacidad de evaluar a los maestros del país.

El documento acordado entre la FECODE y el MEN concibe la evaluación docente de la siguiente manera:

En consideración a su naturaleza pedagógica, la evaluación de educadores pretende ubicar y contextualizar situaciones vivenciales, construcciones de sentido, experiencias dialógicas, de comunicación, de reconocimiento de la diferencia, así como las problemáticas que las acompañan. Estos aspectos en su conjunto mostrarían la disposición del maestro a realizar, cuestionar y cualificar el sentido de su práctica educativa y pedagógica y su interacción con los estudiantes y otros agentes educativos. (Tomado del

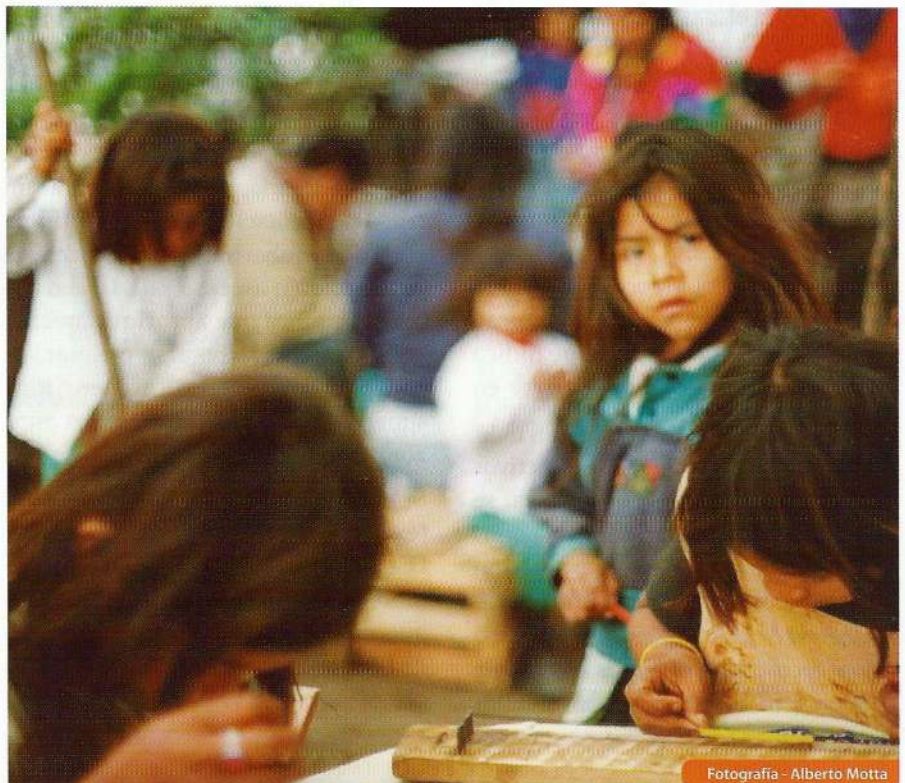
documento acordado entre la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación y el Ministerio de Educación Nacional).

La Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa plantea los siguientes principios:

- De carácter diagnóstico-formativo: implica que la evaluación identificará los aciertos y las dificultades en la Práctica Educativa y Pedagógica de los maestros colombianos, con el propósito de propiciar un mejoramiento continuo.
- Con enfoque cualitativo: implica que la evaluación arroja conocimiento acerca de las Prácticas Educativas y Pedagógicas y del contexto en el que se desarrollan, promoviendo una visión de formación de la evaluación.
- De contexto y reflexión: implica centrar la mirada en la manera como la Práctica Educativa y Pedagógica se relaciona con el contexto sociocultural.
- De validez y con integralidad: implica valorar la Práctica Educativa y Pedagógica con una visión amplia,

partiendo del consenso y el rigor académico en el diseño de los métodos e instrumentos para realizar la evaluación.

- De aula: implica que la Práctica Educativa y Pedagógica del docente se centra en la actividad que realiza en el aula en el marco del Proyecto Educativo Institucional.
- Transparente: implica que la ECDF debe garantizar que la información de todo el proceso debe estar a la mano de los docentes.
- Democrática: reconoce al docente como sujeto de derechos y que su evaluación estará enmarcada en el contexto en el que labora.
- Con autonomía escolar: reconoce la importancia de los Proyectos Educativos Institucionales y su papel en el desarrollo de la Práctica Educativa y Pedagógica.
- Con libertad de cátedra: reconoce las perspectivas académicas e intelectuales de los docentes.
- Con pluralismo pedagógico: reconoce que la Práctica Educativa y Pedagógica es particular, por lo



Fotografía - Alberto Motta

tanto, se respetan las diferentes posturas pedagógicas que orientan la práctica.

En desarrollo a los principios mencionados, los criterios consideran las particularidades de la labor ejercida por los docentes, directivos docentes y orientadores escolares, reconociendo el ejercicio profesional e intelectual de la Práctica Educativa y Pedagógica, desligando la práctica de los aspectos instrumentales inscritos en la concepción de las conductas observables evaluadas en las competencias docentes. En este sentido, los criterios de evaluación de contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente, de reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica, de praxis pedagógica y de ambiente de aula, implican una evaluación dentro del marco conceptual de la práctica reflexiva, reconociendo el conocimiento que el docente acumula con su experiencia, alcanzado con la práctica cotidiana.

En cuanto a los instrumentos, se estableció que el video de clase tendrá una ponderación del 80%, la autoevaluación el 10%, la encuesta a estudiantes el 5% y el promedio de las dos últimas evaluaciones de desempeño el 5%. Para el caso de los docentes que dan clase en los grados de Transición, Primero, Segundo y Tercero, la ponderación de la encuesta a estudiantes se distribuirá entre la autoevaluación 12.5% y el promedio de las dos últimas evaluaciones de desempeño 7.5%. Como se señaló anteriormente, el video de clase y la autoevaluación tienen el mayor peso en la ponderación final, lo que indica que el 90% de la evaluación está en manos del docente.

En el caso particular de los directivos docentes y orientadores escolares, se mantiene el mismo criterio en la ponderación del video, la autoevaluación y el promedio de las dos últimas evaluaciones de desempeño. Para el caso de los rectores y directores de escuela participarán los estudiantes con un

2%, los docentes con un 2% y padres de familia con un 1%. Para los coordinadores la apreciación de los docentes será del 5% y para los orientadores 2.5% para los docentes y 2.5% para los estudiantes.

La elaboración del video permitirá hacer visible las prácticas educativas de los docentes del país, reconocer la creatividad con la que el maestro desarrolla su actividad educativa, ya sea en contextos urbanos o rurales o en condiciones desfavorables para su labor.

Uno de los avances de la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa es que será realizada por pares evaluadores, integrado por docentes del sector público, seleccionados por medio de convocatoria abierta. Este aspecto garantiza que la evaluación será realizada por maestros que son conscientes de las características en las que se desarrolla la Práctica Educativa y Pedagógica en el sector oficial y restringe la posibilidad de evaluar e imponer modelos al gobierno nacional, dando la posibilidad de profundizar en la autonomía escolar y la libertad de cátedra.

Con la expedición del decreto 1757 del 1 de Septiembre de 2015, tendrán prioridad los docentes que han presentado una o más evaluaciones de competencias y no han podido ascender; los maestros que aprueben, se reubicarán o ascenderán en el escalafón; en caso de no aprobarla, podrán presentar un curso de formación y con la certificación de aprobación se garantizará la reubicación o ascenso salarial. Lo anterior significa que aproximadamente 40.000 maestros lograrán mejorar sus condiciones laborales, número muy superior a lo ocurrido entre los años 2010 al 2014.

Según lo argumentado a lo largo del texto, la evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa es un importante avance para el magisterio, dado que mejora las condiciones laborales de los docentes vinculados por medio del decreto 1278 y significa un golpe al

corazón del Estatuto de Profesionalización Docente y la política fiscal del gobierno nacional. Quedan pendientes importantes luchas y para ellas se requiere la unidad del magisterio en torno a FECODE.

Referencias

- Decreto 1757 de 1 de Septiembre de 2015. Por el cual se adiciona el decreto 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto Ley 1278 de 2002, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial que se aplicará a los educadores que participaron en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014 y no lograron el ascenso o la reubicación salarial en cualquiera de los grados del Escalafón Docente.
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE y Ministerio de Educación Nacional. (2015). Propuesta de evaluación de carácter diagnóstico-formativo (ECDF) para el ascenso de grado y reubicación de nivel salarial en el escalafón de educadores del estatuto 1278 de 2002.
- García, M. R. (2014). Modelos de Evaluación docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar ventajas, desventajas y consideraciones para su elección. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Niño Zafra, L. S. (2001) Las tendencias predominantes en la evaluación docente. En: Opciones Pedagógicas, No. 24. UD. Bogotá.
- Robledo, J. (2015). Enseñanzas de la escandalosa alza del dólar. Recuperado de <http://jorgerobledo.com/ensenanzas-de-la-escandalosa-alza-del-dolar/>
- Santos Guerra, M. A. (2010). La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. 3ª ed. Bonum. Buenos Aires.
- Sarmiento, E. (2015). Descontrol Cambiario. <http://www.elespectador.com/opinion/descontrol-cambiario-o>.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona.



La evaluación diagnóstica formativa:

un avance en las luchas del magisterio colombiano.



Carlos Enrique Rivas Segura

Ejecutivo de FECODE. Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad del Tolima) Bachiller Normalista (Normal de Ibagué), Especialista en Docencia Universitaria (Universidad de la Habana y Universidad de Ibagué), Abogado (Universidad Cooperativa, Ibagué), Especialista en Derecho Probatorio (Universidad Católica), Inició Doctorado en Pedagogía Crítica y Educación Popular (México).



Alfonso Tamayo Valencia

Filósofo Universidad Javeriana.
Catedrático Universidad Pedagógica Nacional.
Editor Revista Educación y Cultura

Palabras clave

Enfoque, Objeto, Instrumento, Criterios, Avances

Los delegados de la Federación Nacional de Trabajadores de la Educación- FECODE- y del Ministerio de Educación, con la participación de los rectores de las universidades Pedagógica Nacional, Antioquia y Distrital han dado a conocer el documento final que contiene la caracterización, los principios y los instrumentos para la evaluación de docentes cobijados por el decreto 1278, orientada al ascenso y la reubicación en el escalafón.

En el siguiente texto, analizaremos los aspectos que consideramos más importantes de dicho documento y para ello, dividimos la exposición en cuatro aspectos: el enfoque, el objeto, el instrumento y los avances logrados para bien del magisterio.

1.El enfoque: Cómo se caracteriza la evaluación diagnóstica formativa?

“En los tratados, monografías e investigaciones sobre evaluación se presta mucha más atención, por ejemplo, a las técnicas psicométricas que a lo que

los profesores hacen cotidianamente” G.Sacristán-Perez Gómez.

La evaluación diagnóstica formativa, también llamada alternativa, naturalista, interna o autoreguladora, parte de un paradigma epistemológico que asume la construcción de conocimiento como un acontecimiento social, intersubjetivo, de interacción, mediado por el lenguaje y contextualizado en situaciones sociales y culturales determinadas. Es eminentemente cualitativo pero no descarta la búsqueda de datos cuantitativos cuando sea pertinente. La evaluación, desde esta visión, es la elaboración de un juicio de valor con criterios que obedecen a la naturaleza del sujeto evaluado; en este caso, el maestro y su práctica ya que busca comprender el proceso en el que está articulado y las reglas que lo enmarcan en el ejercicio de su profesión.

Comprender este proceso, construir conocimiento sobre su práctica situada desde la razón de ser de su oficio: ser maestro en Colombia hoy, es lo que permitirá reconocer y valorar las múltiples dimensiones que lo constituyen y también las que pretende innovar desde su lugar como sujeto de saber, trabajador de la cultura y miembro de una comunidad profesional.

Tiene un aspecto ético, en la medida en que es un imperativo moral la pregunta por el estado de los procesos de formación que agencia con los estudiantes, con los saberes, con la comunidad, con la institución y con el país, de cara a los fines de la educación contemplados en la Constitución Nacional y en la ley 115 de educación, en el Proyecto Educativo Institucional y en el diseño curricular.

Este imperativo es autoregulativo, es el maestro el primer interesado en saber ¿cómo van sus procesos de planeación, de ejecución, de evaluación de los aprendizajes? ¿Cómo contribuyen a la formación integral de los estudiantes? ¿Cómo se articula su labor con el Proyecto Educativo Institucional? Preguntas que a su vez dan pie

a la autoevaluación como el primer referente a la hora de pensar la evaluación diagnóstica –formativa.

Ya que cuando se habla de formativa es porque está orientada a corregir procesos y actuaciones, donde es el mismo maestro el que tiene que hacerse consciente de ello, es él quien se corrige. La equivocación de la evaluación externa es creer que otro con autoridad, verdad y poder va a corregirlo, sin conocer su contexto y sus esquemas de actuación pedagógicos y didácticos, axiológicos y estéticos, sociales y culturales. O peor aún, creer que imponiendo una norma, instrumento o prueba lo va a lograr.

Como establece Neus: “Evaluar es la condición necesaria para mejorar la enseñanza. La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta.”(p18). De acuerdo con esta afirmación podemos decir que cuando se evalúa mucho y no se transforma nada, algo está fallando.

Desde Scriven, 1967 y Black y Williams, citados por Neus, en 1998 (p31) “La evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores cuando se evalúan ellos mismos y que dan información que puede ser utilizada para revisar y modificar los procesos en los que están comprometidos.” ¿Para qué enseña? ¿Cómo enseña? ¿Qué enseña? ¿Qué y cómo evalúa? Son pautas de actuación que permiten comprender el posicionamiento pedagógico del profesor, sus problemas y dilemas, supuestos y creencias para identificar fortalezas y debilidades.

La evaluación formativa tiene entonces una función reguladora de los procesos internos a la institución y al aula, se basa en el refuerzo de los éxitos y la reconducción de los errores estimulando el trabajo colectivo, la reflexión sobre la acción y la expresión de concepciones implícitas que dan sentido a las prácticas de los maestros.

Desde esta perspectiva, la evaluación de docentes solo tiene sentido si estimula y favorece la propia evaluación, generando así un maestro reflexivo sobre su propia práctica, como lo propone Swab, Dewey, Fernstenmacher, Schon y la pedagogía crítica.(p 417).

“La evaluación como tal es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación.”(Niño, Bustamante y Carrillo 1997.) La evaluación así entendida tiene que ver con las mediaciones, los medios y los mediadores que hacen posible la práctica pedagógica y el papel de evaluador es comprenderla, interpretarla y valorarla.

La evaluación formativa supone compartir significados con los colegas que fungen como pares y construir un espejo que nos permita mirarnos de acuerdo con lo que caracteriza la profesión: un saber propio, un lenguaje común, una reglas construidas en la experiencia y compartidas con la comunidad profesional, un claro proyecto ético y una responsabilidad con la educación como asunto público, eso es lo que da lugar a la autonomía escolar.

En este sentido, evaluar un maestro no puede reducirse a elaborar una prueba y aplicarla para dar a conocer sus resultados... eso es demasiado simple para dar cuenta de una práctica tan compleja como es la enseñanza, la educación y la formación; hay que comenzar a pensar de otra manera.

La finalidad de la evaluación formativa no es para rendir cuentas al gobierno sobre lo que ha invertido en educación, ni mucho menos para demostrarle a los organismos internacionales que las reformas educativas que exigen van por buen camino; su propósito es tomarle el pulso al empoderamiento pedagógico del maestro y a la mejora de la institución al servicio de la formación de ciudadana-

nos democráticos, capaces de vivir en paz, respetuosos de las diferencias, comprometidos en la transformación del país y no en la perpetuación de sus desigualdades.

Desde el principio hasta el final, las conversaciones versaron sobre el enfoque diagnóstico-formativo que es una opción cualitativa y contextualizada para el empoderamiento profesional del docente desde la pedagogía y la didáctica, desde el saber disciplinario y para la formación integral.

2.El objeto de la evaluación formativa: la práctica educativa y pedagógica

A pesar de las diferencias y respetando los diversos enfoques sobre las políticas en educación, tanto la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), como el Ministerio de Educación (MEN) hemos estado de acuerdo en que el objeto de la evaluación de los maestros, en el marco del decreto 1278 para efectos de ascenso y reubicación salarial es la práctica educativa y pedagógica.

Pero, ¿qué entendemos por práctica educativa y pedagógica? ¿por qué decimos que construir conocimiento sobre ella es un asunto cualitativo? ¿cómo se relaciona su naturaleza con los criterios e instrumentos de evaluación? El siguiente apartado tiene como propósito explicitar el sentido y significado de estas preguntas para dimensionar el compromiso adquirido con los maestros cuando se trata de pensar su evaluación.

Aclarando términos:

Una rápida revisión de la literatura nos permite afirmar que la educación es fundamentalmente una acción cultural, gracias a ella se transmite, recrea, asimila y transforma lo mejor del patrimonio cultural de un país; por ella se conserva la identidad. De este modo, educar es el proceso social por medio del cual se entrega al niño y al joven el mundo de conocimientos, valores, técnicas, creencias, lenguajes,

tradiciones; es decir, una visión del mundo. Esta misión no sería posible sin el maestro.

Así, el maestro es el sujeto designado históricamente por la sociedad para asumir la misión ética, epistemológica, pedagógica y política de dinamizar la relación de las capacidades del niño con el patrimonio cultural de la humanidad. A esto podemos llamar, siguiendo a J.Dewey, práctica educativa.

Pero esa práctica educativa ha ido configurando un campo intelectual de saberes y prácticas, de tensiones, teorías, corrientes de pensamiento, autores investigaciones y producción intelectual acerca de los fines, los contenidos, las metodologías, la didáctica, las formas de evaluación, los recursos materiales y humanos que llamamos pedagogía. La pedagogía como disciplina, como dispositivo de poder, como pensamiento sobre la enseñanza o como disciplina reconstructiva tiene como objeto la educación y la enseñanza. (ver Tamayo A. "Tendencias de la pedagogía en Colombia" Tunja.2005).

Con base en lo anterior, es posible entonces ubicar la respuesta a la pregunta por la práctica educativa y pedagógica: por práctica educativa y pedagógica entendemos el conjunto de actividades de planeación, ejecución y evaluación que realiza un maestro en una institución, en orden a lograr los fines de la educación en un contexto social, cultural y económico determinado. La práctica es un asunto complejo que se mueve en relación con los alumnos, los saberes y los maestros, dentro de un marco legal e institucional.

Por su parte, la práctica educativa y pedagógica es una red de relaciones de tipo interactivo y comunicativo que se establece en el aula de clase y que tiene que ver con el lenguaje, los valores, el pensamiento, la estética, la cultura, los saberes del alumno y el pensamiento del profesor, los libros de texto, la ética y la política; relaciones que dinamizan el cumplimiento de los fines de la educación.

La práctica educativa y pedagógica se ha denominado comúnmente enseñanza pero no asumida como simple transmisión mecánica de contenidos sino como un "acontecimiento complejo", como una "categoría" cuyo significado puede ser analizado desde las investigaciones y desde la reflexión del maestro mismo. (Ver los trabajos del grupo de historia de la práctica pedagógica, especialmente "La enseñanza como vía al pensamiento", de Alberto Martínez Boom. Coprodic.1999).

Esta práctica está articulada al Proyecto Educativo Institucional, a la estrategia pedagógica, al currículo y a la evaluación, es allí donde adquiere sentido. No es por tanto una acción aislada, ni depende únicamente de la buena o mala voluntad del maestro.

La práctica pedagógica tiene siempre un carácter territorial porque está inscrita en un saber, en un tiempo y en un espacio y la ejercen sujetos inmersos en el mundo de la vida y es desde allí como tiene sentido y significado. (Ortega P. 2013).

Para Olga Lucía Zuluaga (1979) la práctica pedagógica designa modelos pedagógicos, pluralidad de conceptos retomados por la pedagogía, formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas y características sociales asignadas a los sujetos de esas prácticas.

Según Giroux (2003), la práctica pedagógica se refiere a formas de producción cultural que son inextricablemente históricas y políticas; a su vez están interrelacionadas con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. Construcciones que están mediadas por la subjetividad (historia, deseo, necesidades, corporeidades), la experiencia y el conocimiento disciplinar, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos.

De este modo, La práctica se intenciona como una construcción deliberada, decidida, comprometida, porque ningún maestro es un robot que actúa de manera mecánica, su actuar, como

diría R. Porlán, (1995) está cargado de sentido desde sus creencias, supuestos, dilemas y problemas que caracterizan sus pautas de actuación.

Para Gimeno Sacristán (1998) la práctica articula un componente dinámico integrado por las intenciones personales y sociales que dan pertinencia a la educación, un componente cognitivo conformado por las construcciones epistemológicas que delimita las acciones que se realizan y un componente práctico compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer.

Es así como la práctica del maestro le significa convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, cómo lo hace, para qué y con quiénes lo hace. El maestro recrea "aquello" con lo cual lo formaron y por ello produce nuevas prácticas. En estas nuevas producciones aparecen otros saberes en diálogo interdisciplinario y contextual. Hacemos referencia al saber propio, saber histórico, saber cultural, saber del otro, saber de disputa, de protesta, de resistencia. Por lo tanto, comprender la práctica pedagógica no puede ser una simple y mecánica comparación entre lo observado y unos estándares elaborados por los técnicos, es por el contrario, un ejercicio hermenéutico-interpretativo para la reconstrucción del horizonte de sentido.

Explicando su naturaleza:

Si esto es así, entonces es apenas una consecuencia de lo anterior declarar el carácter eminentemente social, interactivo, cultural y simbólico de esta práctica.

En efecto, en ella no se relacionan cosas o productos materiales sino personas humanas, interlocutores válidos, ambientes sociales cargados de redes de significados que se comunican para generar conocimiento, comportamiento, prácticas, construcción de subjetividades por el ejercicio de una razón comunicativa.

De este modo, maestros, alumnos y saberes se configuran en un lenguaje

cuyas múltiples funciones generan el mundo de la vida, una forma de vida con sentido y significado. Nos movemos pues en un campo simbólico.

Por lo tanto, comprender la práctica educativa y pedagógica se instala en las ciencias sociales y son sus cánones epistemológicos, heurísticos, ontológicos y axiológicos los que rigen su abordaje investigativo. (Ver E. Eisner, 1998).

Sobre la evaluación formativa de la práctica educativa y pedagógica:

Evaluar es construir conocimiento con base en criterios para elaborar juicios de valor sobre objetos, procesos, prácticas, obras de arte, para tomar decisiones que permitan su comprensión o su mejoramiento. (Stufflebeam, 1989).

En el caso de la práctica educativa y pedagógica se trata de comprenderla para valorarla en su sentido y significado, con el fin de aprender de ella y darnos cuenta del papel fundamental que cumplen los maestros en este país. Es un ejercicio hermenéutico que pregunta no por la relación causa-efecto entre dos variables, sino por el horizonte de sentido que se construye en esa red de relaciones enunciadas y que nos permite ver con ojos de maestro, de pedagogo, de par evaluador, esa complejidad y pronunciar un juicio de valor con criterios; entendidos como los parámetros o puntos de referencia sobre la base a través de los cuales se emiten los juicios evaluativos (ver Guillermo Torres y otros, pag 129).

Es aquí donde cobra especial importancia la cuestión de la selección de criterios, los que deben ser coherentes con la naturaleza del objeto a evaluar para que podamos hablar de una evaluación justa.

Evaluar, es decir elaborar un juicio de valor con base en el conocimiento, es en este caso la responsabilidad pedagógica y ética de la comunidad de

maestros que, para el caso de Colombia, durante más de 30 años ha venido consolidando pensamiento pedagógico como lo demuestran los 110 números de la revista Educación y Cultura, los dos Congresos Pedagógicos Nacionales, la labor del CEID nacional y regionales, así como la propuesta del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA).

Papel fundamental cumplen aquí los pares evaluadores que no son ni técnicos externos ni jueces observadores, sino colegas que tienen capacidad para interpretar y valorar lo que se hace explícito en la matriz de evaluación y en el video realizado por el compañero profesor.

3. El Instrumento:

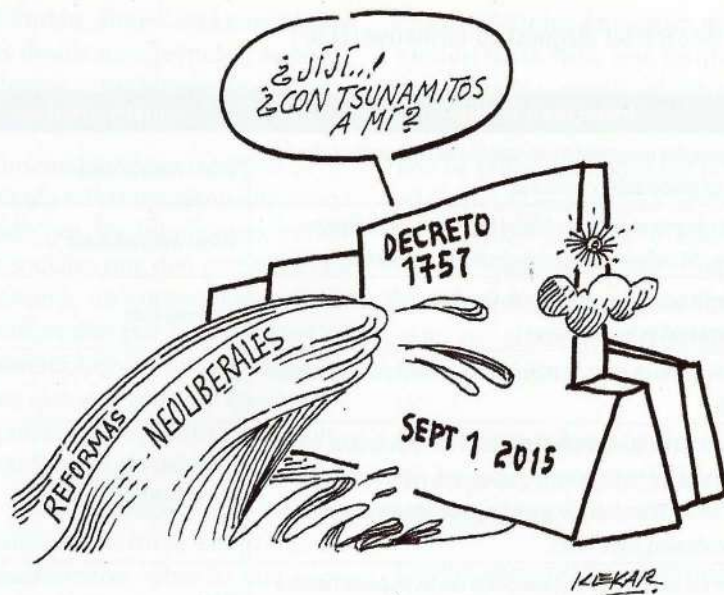
El instrumento finalmente elaborado, en coherencia con lo anterior parte de unos principios de la evaluación enumerados así:

De carácter diagnóstico - formativo, con enfoque cualitativo, de contexto y reflexión de validez y con integralidad de aula, transparente, democrático, con autonomía escolar, con libertad de cátedra y con pluralismo pedagógico. Estos principios se explican en el documento.

La ponderación otorga un 80% a la observación del video, un 10% a la autoevaluación mediante encuesta, un 5% a la evaluación de los estudiantes mediante encuesta, un 5% a la evaluación de desempeño promedio de las últimas dos. Se aclara que para los docentes de preescolar y hasta tercero de primaria no hay evaluación por los estudiantes. Se establece un principio de favorabilidad, entendido como que "la valoración del video se hará tomando como referente el universo de los educadores que permita SIEMPRE calificar automáticamente con 100 puntos al educador o educadores que obtengan el más alto puntaje en sus prácticas educativas y pedagógicas". (Documento).

Matriz de evaluación de carácter diagnóstico-formativo (ECDF)

Crterios	Componentes	Aspectos a Evaluar	Instrumentos
1. Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente	Contexto social, económico y cultural	El docente demuestra comprensión y apropiación de las especificidades de su contexto, sus posibilidades y limitantes.	Video - Autoevaluación
		La práctica del docente muestra flexibilidad con respecto a los aspectos fundamentales del entorno y las necesidades de sus estudiantes.	Video - Autoevaluación
		El docente diseña estrategias para tratar de vincular a las familias en el proceso de formación de los estudiantes.	Autoevaluación
	Contexto institucional y profesional	El docente es recursivo en el uso de materiales disponibles para el desarrollo de su práctica.	Video
		El docente participa en su comunidad profesional a nivel individual, grupal, institucional o regional (clubes, círculos pedagógicos, redes académicas, reuniones de área, comunidades de aprendizaje, diálogo con colegas, encuentros académicos, entre otros).	Autoevaluación
		La práctica del docente está en correspondencia con los propósitos planteados en el PEI.	Video
2. Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica	Pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinares	El docente establece propósitos claros en su práctica educativa y pedagógica.	Video (y formulario ¹)
		Los contenidos se orientan y articulan con el Plan de Estudios de la institución educativa.	Video (y formulario)
		El docente organiza el conocimiento disciplinar a partir del nivel de sus estudiantes.	Video (y formulario)
	Propuesta pedagógica y disciplinar	El docente reflexiona permanentemente sobre su práctica educativa y pedagógica.	Video - Autoevaluación
		El docente demuestra dominio pedagógico y disciplinar.	Video
3. Praxis pedagógica	Interacción pedagógica	Hay una comunicación permanente y adecuada entre el docente y sus estudiantes.	Video
		El docente propicia estrategias de participación de los estudiantes que favorecen su aprendizaje.	Video
		El docente utiliza estrategias que generan interés de los estudiantes en las actividades de aula.	Video
	Procesos didácticos	El docente utiliza estrategias de evaluación formativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	Video - Autoevaluación Encuesta a estudiantes
		El docente utiliza estrategias metodológicas y recursos educativos (digital, análogos y otros) acordes con las finalidades del proceso de enseñanza/aprendizaje.	Video
		El docente reconoce las características y particularidades de los estudiantes en el desarrollo de su práctica.	Video ²
4. Ambiente en el aula	Relaciones docente – estudiantes.	Existe un clima de aula en el cual predomina un ambiente de respeto y comunicación asertiva y dialógica.	Video
		El docente toma decisiones en el aula acordes con las situaciones y necesidades que surgen en el desarrollo de la práctica.	Video
	Dinámicas del aula.	En la práctica se evidencia una estructura formativa y la organización de los momentos de clase acordes con la propuesta de aula del docente.	Video
		Existen normas de comportamiento y convivencia y se cumplen en el aula.	Video



4. Avances logrados para el magisterio colombiano.

- a) Política pública concertada: La fuerza del paro nacional del magisterio forzó a la constitución de la comisión para la elaboración de este nuevo enfoque, que partió del rechazo a la evaluación por competencias como una de las consignas del movimiento magisterial. Hecho este que demuestra que si es posible construir política pública concertada con quienes van a ser los actores principales de ella.
- b) Abandono de la evaluación por Competencias: al menos para esta cohorte, pero como una señal promisorio para las futuras negociaciones, quedó consignado en las actas de la comisión que no va más la evaluación por competencias porque su lenguaje y su campo de conceptualización, desde la razón técnico-instrumental, no es coherente con la evaluación cualitativa.
- c) Reconocimiento de la práctica pedagógica como objeto de saber y punto de partida para la mejora contra el concepto de calidad como resultados de las pruebas. Este es un avance de gran importancia para el reconocimiento de la identidad y la profesionalidad del docente. Ya no se evalúa por criterios externos de eficacia, o por una norma prescrita

desde los “técnicos” del ministerio de educación, sino que se centra en el complejo acontecimiento de la enseñanza como red de relaciones contextualizadas, con intencionalidades y fines, con usos y gramáticas propias del campo intelectual de la educación y de la pedagogía.

- d) Reconocimiento de pares como interlocutores válidos para construir conocimiento sobre la práctica contextualizada y de cara al Proyecto Educativo Institucional. Fundamental aspecto que es donde se juega el carácter cualitativo y formativo de la evaluación, interacción comunicativa que se orienta a develar el sentido y significado de la práctica mediante el diálogo entre miembros de una misma comunidad que se autoregula, ejercicio ético de acogida y reconocimiento del otro, cuyo juicio de valor muestra caminos de mejora, orienta e interpreta la práctica pedagógica.
- e) Valorar la autoevaluación como dimensión ética y con criterios de transparencia. Es generar una cultura del cuidado de mi práctica como responsable de la formación de un ciudadano para un país en democracia.
- f) Evaluación como oportunidad para mejorar y no para sancionar, excluir, y jerarquizar, lo cual implica

abandono del pago por mérito y la rendición de cuentas.

- g) Centrar la evaluación en el desarrollo profesional y el mejoramiento institucional. Es esta una apuesta por la calidad de la educación desde otro enfoque, que no tiene que ver con test ni pruebas estandarizadas y sí mucho con la apropiación de la pedagogía y de la investigación en el aula.

Referencias Bibliográficas:

- Eisner W.E. (1990). EL OJO ILUSTRADO. Paidós.Barcelona.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. (2010). COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA. Morata. La Madrid. 10 edición.
- Giroux H. (2003). PEDAGOGIA Y POLITICA DE LA ESPERANZA. Amorrortu. Buenos Aires.
- Martinez B.A. (1999). PEDAGOGIA DISCURSO Y PODER. Coprodic. Bogotá.
- Neus Sanmartí. (2007). EVALUAR PARA APRENDER. Grao. Barcelona.
- Niño L. Bustamante G. y otros. (1997). EVALUACION, PROYECTO EDUCATIVO Y DESCENTRALIZACION EN LA EDUCACION. UPN. Bogotá.
- Ortega P. (2013). PEDAGOGIA Y DIDACTICA: Aproximaciones desde una perspectiva crítica. Boaventuriana. Bogotá.
- Porlán R. (1995). CONSTRUCTIVISMO Y ESCUELA. cap V. Diada. Sevilla.
- Stufflebeam, D. (1989). EVALUACION SISTEMATICA. Paidós. Barcelona.
- Tamayo A. (2005). TENDENCIAS DE LA PEDAGOGIA EN COLOMBIA. uptc-Tunja.
- Torres G. (2000). EVALUACION DE LOS ROGRAMAS DE FORMACION PERMANENTE DE DOCENTES. IDEP. Bogotá.
- Zuluaga O. (1999). PEDAGOGIA E HISTORIA. Antropos. Bogotá.

Notas:

- 1 El formulario no es un instrumento más, sino una fuente de información adicional que se diligencia y anexa con el video de la práctica educativa y pedagógica del docente.
- 2 En la implementación se tendrán en cuenta las evidencias y registros sobre sus estudiantes (conocimiento de ellos, seguimiento a sus aprendizajes, etc.).

Actores en la evaluación con carácter **diagnóstico – formativo**



“Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor.”

Paulo Freire

Palabras clave

Maestro, estudiante, pares, propósito.

La evaluación con carácter diagnóstico – formativo para los(as) maestros(as) en Colombia, requiere asumirse como una oportunidad para la puesta en marcha de una estrategia general y amplia de cualificación y valoración permanente, no solo de la labor docente, sino de la educación misma.

Fue este, precisamente, el criterio con el cual la Universidad Pedagógica Nacional participó como miembro de la Mesa de Concertación entre el Ministerio de

Educación Nacional y Fecode, para diseñar el tipo de evaluación que demanda el magisterio colombiano¹. La trayectoria de la Universidad, su producción académica e investigativa, su carácter misional en la formación de maestros, y el compromiso frente a sus egresados, señalaron la importancia de manifestarse con respecto al conflicto suscitado.

El acuerdo alcanzado a través del Decreto 1757 del 1 de septiembre de 2015, se constituye en un referente inicial, a través del cual, se favorece la construcción de un sistema de formación y evaluación que ha de contar con la



Adolfo León Atehortúa Cruz

Rector Universidad Pedagógica Nacional

participación, el diálogo, el intercambio de perspectivas y la interlocución entre los distintos actores de la acción educativa y pedagógica. El presente artículo los ubica y enuncia.

El maestro

En primer lugar, es indudable que el actor protagónico en la evaluación es el maestro a evaluar. Atendiendo la naturaleza misma de lo pedagógico, la evaluación docente pretende ubicar y contextualizar en posibles situaciones vivenciales, en su proyecto y experiencia de vida, los posicionamientos pedagógicos del maestro que, en principio, no dependen ya de competencias y habilidades, sino que aluden a un campo conceptual de la pedagogía, a un estilo, una actitud, una manera de actuar, decir y decidir del maestro, que darían lugar a la comprensión de sus construcciones de sentido, de sus interpretaciones dialógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; incluso, de su misma trayectoria vital. El nuevo carácter de la evaluación refiere la comunicación y el reconocimiento de la diferencia, junto a la problemática y el contexto que la acompaña; aspectos que, en su conjunto, hablarían de la disposición del sujeto maestro a vivir, realizar, cuestionar y cualificar el sentido de su práctica educativa y pedagógica.

La invitación es, por supuesto, a autoevaluarse. Ello significa descifrar cambios, posibilitar diversos sentidos de una realidad compleja como es aquella en la que desplegamos nuestra acción, reflexionar sobre nuestra propia experiencia, analizar creativamente interpretaciones posibles sobre hechos y contextos de nuestra práctica educativa y pedagógica, explorar los aportes epistemológicos de la enseñanza, en diálogo con su saber específico y cultural.

El Estudiante

En segundo lugar, la invitación es a tener en cuenta la condición del estudiante como actor en el proceso que encierra la praxis educativa y pe-

Desde el punto de vista cualitativo, la evaluación es conocimiento y evaluar significa interpretar cambios, posibilitar diversos sentidos de una realidad compleja; reflexionar sobre experiencias, analizar, dar interpretaciones posibles a hechos y contextos.

dagógica. La realidad en la que viven nuestros estudiantes es fundamental, y de ella hace parte la valoración que ellos tienen sobre la práctica pedagógica de sus maestros. Dicha práctica es impensable sin el diálogo y la relación estrecha e intersubjetiva entre maestro y estudiante. Esta relación hace significativa la experiencia pedagógica por cuanto es contingente, varía siempre y sucede en circunstancias multideterminadas. Así, la actuación de los estudiantes se convierte en parte de lo que debe tener en cuenta el maestro para leer y recontextualizar su quehacer. Ello, precisamente, hace parte de su saber pedagógico.

La valoración del estudiante se recoge de manera permanente, pero debe existir un momento especial en el que se evalúe al maestro mismo; donde, a través de un instrumento determinado, se observe su valoración. Es cierto que tal valoración no es necesariamente objetiva y que está mediada por la relación pedagógica misma, pero eso es parte de lo que el maestro sabe leer e interpretar. Sin esa mirada no es posible comprender la práctica pedagógica, hecho que supone dicha relación con toda su complejidad.

Por otra parte, la participación del estudiante en la evaluación del maestro lo moviliza, lo empodera, lo incluye. Ampliar su participación, desde el trabajo en el aula hasta la evaluación,

estimula el sentido de la democracia y su ejercicio, otorga fuerza a los principios del consentimiento, la responsabilidad, el gobierno y la oposición política. Puesto que hombres y mujeres únicamente pueden ser iguales y libres si participan en la elección de sus propios asuntos; por tanto, la participación del estudiante en la evaluación se convierte en un medio concreto para construir conciencia sobre los objetivos democráticos.

Los pares

Finalmente, la evaluación es apenas una dimensión en un proceso de mayor envergadura, de carácter educativo y formativo, de investigación y producción constante de conocimiento pedagógico y didáctico. En este sentido, la percepción de los colegas, de los pares, del directivo que observa con cuidado y se compromete e integra a la labor del maestro, ayudan al proceso. La valoración colectiva debe brillar sobre la individual. Las decisiones y las transformaciones sustantivas en el proyecto pedagógico del centro educativo pueden abordarse bajo la perspectiva del trabajo en conjunto.

El propósito

Desde el punto de vista cualitativo, la evaluación es conocimiento y evaluar significa interpretar cambios, posibilitar diversos sentidos de una rea-

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el
movimiento pedagógico

alidad compleja; reflexionar sobre experiencias, analizar, dar interpretaciones posibles a hechos y contextos. Esta concepción, aplicada a la evaluación docente, ha determinado el cambio del enfoque de la evaluación-sanción, de la evaluación por competencias, hacia una visión diagnóstico – formativa que requiere de un nuevo posicionamiento del maestro con respecto a sus múltiples saberes que pone en juego en el acto de enseñar. Igualmente, implica sus propios reconocimientos en relación con su lugar como intelectual productor de saber pedagógico, llamado a destacar la resignificación de sus comunidades de trabajo pedagógico en una esfera política de negociación cultural.

La evaluación debe considerarse parte integral de la cualificación de la educación en el país. Se quiere potenciar al maestro desde la categoría de intelectual transformativo, contribuyendo a que lo pedagógico de su actuación sea más político y lo político más pedagógico. Esta postura muestra, por un lado, que el maestro necesita moverse en el campo de la pedagogía y que es éste el sitio que le posibilita hacer una inserción de lo político en su práctica, para transformarla y resignificarla de acuerdo con los contextos de la escuela, de los saberes y de las demandas de los estudiantes.

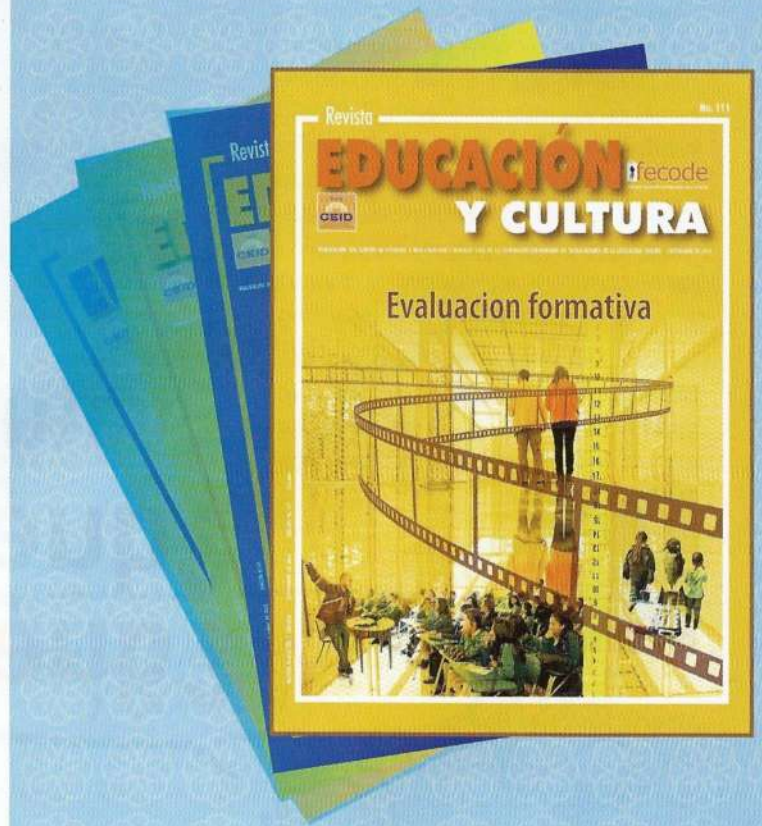
Desde luego, esta perspectiva supone un programa que reciba ajustes. La evaluación de docentes se convierte en un objeto de investigación cuyos protagonistas son los maestros mismos. Abrir su participación favorece al sujeto, a la evaluación y al sistema educativo; además, a la escuela, a las comunidades pedagógicas, a sus propios pares, a los niños y jóvenes del país entero. Así mismo, puede funcionar como fundamento y programa para la formación continuada.

“No nací marcado para ser un profesor, así me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de las prácticas de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de los textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias con quienes y con los cuales es probable que aprendamos.”

Paulo Freire

Notas:

- 1 Se destaca en esta labor el acompañamiento constante del Grupo de Investigación “Evaluando-nos”, de la Dirección del Instituto Pedagógico Nacional y de profesores de la Facultad de Educación. Las ideas expuestas en la Mesa fueron discutidas con ellos en diversas oportunidades y se expresan en las presentes líneas.



Plan Referidos

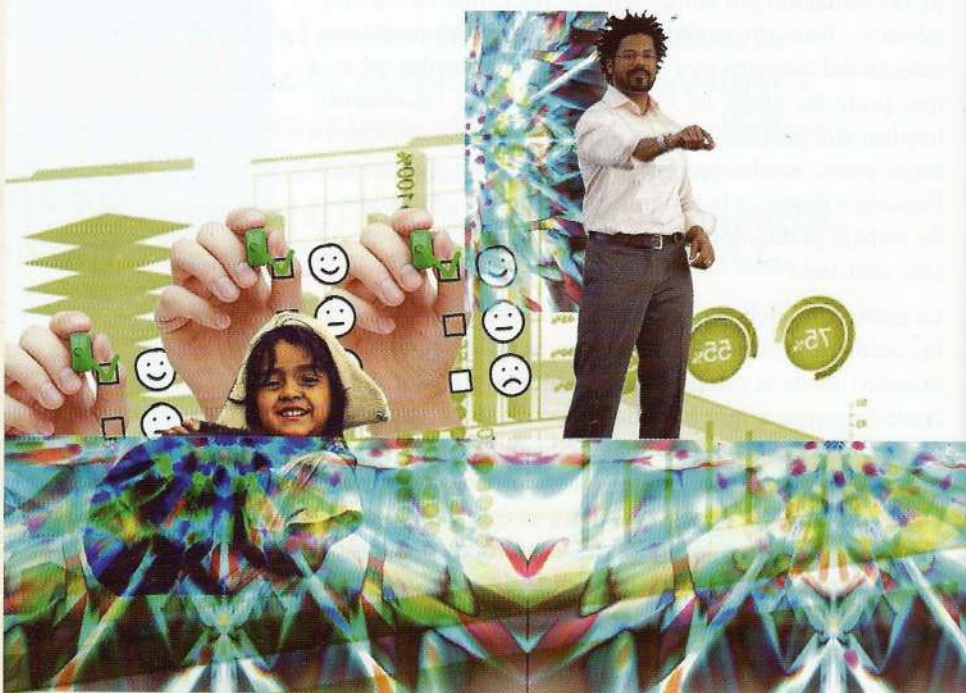
Refiera a 5 personas interesadas
en suscribirse a la revista y reciba
tres ejemplares de cortesía

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 – 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fencode.edu.co



Alberto Martínez Boom

PhD UNED, España. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Miembro Grupo de Investigación: Historia de la Práctica Pedagógica

Evaluación docente. ¿qué esconde? ¿qué pretende?

Inicio advirtiendo sobre dos planos distintos de análisis. En el primero están los maestros y sus sensaciones de malestar permanente como expresión de un malestar general de la sociedad en su conjunto, reflejados en fenómenos como el crecimiento de la pobreza, la precarización del trabajo, el desempleo que se agudiza, las dificultades para incluirse y crecer en un entorno altamente competitivo.

En el segundo plano, se ubican los enunciados de la política, sus palabras optimistas que expresan términos deseables y “políticamente correctos”: calidad, evaluación y excelencia; términos cuya novedad radica en que se erigen en la salida de todos los males, pero que no pueden ocultar sus prácticas cotidianas de intervención, control, coerción y limitación, a veces criminal, de un gobierno del apren-

dizaje que busca desesperadamente alcanzar indicadores de excelencia educativa.

Todo este proceso se inició en la década de los años sesenta cuando la educación cambia drásticamente de horizonte, o mejor de geometría; su mundialización significó que los organismos internacionales, con sus cuerpos de expertos, se erigieron estratégicamente en los productores principales del régimen de verdad sobre esta nueva educación en la que se estrecha la relación entre sociedad, economía, cerebro y aprendizaje. Desde entonces, todas las intervenciones en educación se calculan, se suscitan y se anticipan. La mundialización de la educación se consolidó en una doble discursividad: primero, la educación como piedra angular del desarrollo, y segundo, las teorías del capital humano, cada una de ellas registradas en la racionalidad de los indicadores y afinadas sistemáticamente a través de los dispositivos evaluativos.

Cabe advertir un detalle no menor, los indicadores de *evaluación para la excelencia* tienen su origen y son establecidos por la OCDE, lo que significa que la política contemporánea en materia educativa nos coloca en una carrera loca tras la OCDE. No es exagerado afirmar que los contenidos de la evaluación por competencias son una fabricación que no tocan a los maestros, no hablan de su experiencia, no toman en cuenta sus potencias y en su defecto, se trata de requerimientos que apuntan más bien a indicadores de eficacia y eficiencia. Lo que explica el diálogo imposible entre un Ministerio de Educación que sataniza al maestro porque no quiere ser evaluado y el maestro de a pie que no se encuentra en los simulacros evaluativos que dicen legitimar su aspiración de ascenso profesional.

Si conectamos estos planos en lo que cada uno de ellos representa, es decir, en su no relación, tenemos unas políticas educativas que especulan con un discurso deseable, fabricado de una manera tal, que exige que cada

persona y cada maestro incorpore este deseo como propio; entretanto como el deseo no se realiza, como no se cumple, entonces se instala el malestar. Por supuesto que los maestros desean la heroicidad que describe la excelencia, pero no puede alcanzarla sencillamente porque lo evalúan pidiéndole que sea otro: el maestro de los indicadores.

Por otra parte, hay quienes cifran en la *excelencia docente* grandes esperanzas, celebraciones y expectativas porque creen ver en ella posibilidades de respuesta a crisis e inequidades que aún nos faltan como sociedad y que se podrían enfrentar a través de la educación. Otros por el contrario, enfatizan que la *excelencia docente* no alude a un maestro que se potencia en sus relaciones con el conocimiento y el pensamiento, sino que como expresión da cuenta de un proceder aséptico, capaz de describir individuos sin experiencia pero altamente calificados en cuanto recurso docente.

Estas posiciones en tensión comprometen a grupos de investigación, académicos y expertos que tienen en común la certeza de considerar la

educación como problema político de primer orden, aunque se diferencian en la diversidad de posiciones que asumen. Por supuesto, habrá quienes acudan a los discursos de la pedagogía, la historia y la filosofía para renovar convicciones y finalidades, tanto de ahora como de antaño; elementos que no invalida esa pléyade de nuevos discursos que aluden a fines inmanentes, menos dirigidos al futuro y más comprometidos con resultados de aquí y ahora.

Asimismo, habría que conectar estos análisis con el estudio más reciente efectuado por la Fundación Compartir, titulado *Tras la excelencia docente*, estudio que ha sido acogido con un entusiasmo excesivo por parte del gobierno Santos, empresarios, asesores ministeriales y algunos investigadores que ven en sus recomendaciones, de descarada imitación a lo que se hace en otros países, algo que suponen encuadra y racionaliza sus decisiones políticas.

Afirmar que la educación es la variable clave para lograr que una sociedad progrese, es la consigna que repiten por igual individuos, medios de co-



municación, políticos y expertos de la economía. Podemos compartir esa consigna, no sin advertir que se trata de una consigna poco novedosa, aunque es indudable que su sentido común conlleva un profundo valor redentor: la educación nos redime hasta un punto en el que solo funciona como coartada. *Tras la excelencia docente* persiste en un juego preposicional, ya conocido, que no hace mucho tiempo se reiteró políticamente como *tras el desarrollo*, y que ahora sería *tras OCDE* (sociedad liberal avanzada).

La evaluación, según la entienden hoy las agencias internacionales, adquiere valor en la medida en que se conecta con los sistemas globales de producción, información, consumo e innovación; es decir, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas. Más allá de cualquier nostalgia humanista, esta educación enfatiza el papel económico de una conceptualización que pasa, tanto por el derecho a la educación como por el servicio educativo, o por su sofisticación en términos de educapital (ya no se trata solo de la educación como mercancía sino de su capitalización y especulación). No es de extrañar que la vieja promesa educativa, de la que hablan las corrientes clásicas de la pedagogía, sean objeto especial de críticas, en tanto no logran avanzar porque precisamente no hablan de esta nueva veta econométrica, o si lo prefieren, la educación que dicen impartir no es la educación que el capitalismo actual necesita, fabrica y demanda.

Algunas voces sugieren que estamos ingresando en una educación poshumana. Valdría la pena preguntar: ¿qué clase de sociedad queremos? Tal vez una sociedad altamente competitiva y por lo tanto, algo más hostil. ¿Qué consecuencias podrían acarrear estos sugestivos desafíos evaluativos? Tal vez una educación que se compromete solo con lo productivo, y que abandona lo que hoy parece ponerse en crisis: la formación, la experiencia

y el pensamiento que ahora se califican de inútiles. ¿Qué conviene decidir? Tal vez apostarle ciegamente a ese enunciado vacío, pero abarcador, que nombran los discursos como educación de calidad. En resumen, hemos vuelto a retomar con la *excelencia y evaluación docente* las teorías del capital humano, afinadas primero como calidad de educación y actualizadas ahora, por su evidente desgaste, con el discurso de la excelencia y de la evaluación para la excelencia.

Los menos ingenuos saben que la *excelencia docente* conserva en su interior una vieja sospecha, encarnada precisamente en ese sujeto que, por conveniencia, señalan ahora como héroe. De los maestros se ha sospechado desde hace mucho tiempo y tanto disciplinas como tecnologías y dispositivos, donde por ejemplo el currículo, la tecnología instruccional o el lenguaje de las competencias han pretendido gobernarlo y dirigirlo. En el fondo, los discursos de la rimbombante excelencia disimulan con aquella palabra unos compromisos menos grandiosos y convincentes, los de la economía educativa, el educapital y el *management* educativo.

Podríamos partir del supuesto de ver la educación como un factor de progreso económico que contribuye de por sí, a la disminución de los problemas de equidad en los que vivimos. Semejante afirmación expresa un sofisma publicitario que se construye sobre datos endebles y maleables a las pruebas. Ya aprendimos de otro viejo sofisma, que con el tiempo perdió vigencia, y que aseguraba que la educación promovía la movilidad social. Los beneficios económicos de la educación no son los mismos para todos y hay demasiadas evidencias empíricas para descreer de este entusiasmo. Más que una política, la evaluación para la excelencia define prácticas muy precisas, donde la educación es intervenida desde los derroteros del gerenciamiento, desde la cual se concibe que

entre más gestión del aula, del aprender a aprender y de la evaluación, mayor excelencia docente se logra.

Pero este es un falso supuesto, ya que en general los discursos de la evaluación, de la excelencia y de la calidad repiten una carencia común a otros informes elaborados por expertos en el pasado, donde ignoran la realidad histórica de la escuela, del sistema educativo, de la propia educación y carece de cualquier reflexión pedagógica, como si estas discursividades nunca hubieran existido. Buscan intervenir asépticamente en un asunto que no conocen en profundidad, y del que reflexionan desde una sola parte de lo actuado: su analítica económica.

Desde esta perspectiva podemos debatir y cuestionar. Ni la tradición como nostalgia de un supuesto maestro anterior, ni acaballarse en esas tendencias descarnadas de una evaluación, que al tiempo que controla todo, olvida las tradiciones y desprecia la experiencia. Ni colocarse en el campo de la utopía, como tampoco en el pragmatismo más burdo. Si los protagonistas centrales de estos asuntos fueran los "docentes" importaría su voz, sus trabajos, sus preocupaciones, asuntos susceptibles de ser problematizados y que sirven como elementos de debate, reformulación y ampliación, pero ya sabemos que no hay manera de conciliar una opción ética con el menudeo de una economía para pobres.

Pienso que no hay un único futuro para los maestros. Nos compete intervenir en el presente y describir otros caminos, no tomados aún y que no se limitan a los lineamientos de competir para la excelencia. Tenemos en nuestra historia reciente experiencias como el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica que han mostrado que existen múltiples formas de ser maestro y de hacer escuela, o si lo prefieren, que podemos colocarnos más allá de estas políticas desastrosas, que en el fondo disimulan, y mal, lo poco que creen en los maestros.

¿Formar en investigación? ¿enseñar a investigar?

Una reflexión para el debate.



Las estrategias en la investigación o en el acto pedagógico, no son más que apuestas; le apostamos a un acto de proceder, en cuyo camino podemos devolvemos o desviarnos según sean las coyunturas”.

Fabio Jurado.



Alfonso Acuña Medina

Profesor Colegio “La Inmaculada”
de Maicao, La Guajira.
Correos Electrónico: majupay1@hotmail.com
Alfonsojota1@gmail.com

Resumen

El problema de la investigación ronda siempre el discurso de quienes se mueven en distintos escenarios educativos, en todos los niveles. También lo ronda el problema de la calidad de la enseñanza y de la educación en general. Lo que hago en este texto es una puesta en común de algunos criterios, a manera de pinceladas, respecta de una problemática que tiene tanto de largo como de ancho.

Son los criterios de quien ha tenido la oportunidad de conocer distintas experiencias investigativas en el campo de la educación y que ha participado en programas orientados a formar en ese sentido. Es el aporte a este debate legítimo y necesario, si aspiramos a consolidar la investigación como concomitante con la docencia. Son nuestras voces que esperan escuchar la de los demás.

Palabras Claves

Investigación, docencia, universidad, maestros, estudiantes, formación, lectura, escritura.

Elementos para el debate.

Esta reflexión, desde el aula de clase, se ha visto estimulada por la búsqueda de mejores condiciones para el trabajo pedagógico en el aula y por las acciones que procuran formar investigadores en educación, como estrategia para aportar a mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles. En ese sentido se han movido los intereses y los discursos de quienes tienen la responsabilidad y competencias para introducir acciones que mejoren los niveles de desempeño de niños, niñas y jóvenes, en el sistema educativo colombiano, a partir de formar maestros investigadores.

Desde esa perspectiva, los maestros y las maestras del país nos vimos abocados a dar el tránsito de ser sujetos-formadores-enseñantes a sujetos-investigadores-enseñantes. Es de suponer que, si somos maestros-investigadores, seremos mejores maestros-as; esto es, mejores enseñantes. No obstante, queremos dejar en claro que “La mención a la investigación puede formar parte de un contexto del <<hablar>> sobre educación que no hace más que engrosar la terminología que ya invade ese espacio social —con palabras como <<calidad>>, <<eficiencia>>, <<proyecto>>, <<innovación>>, <<autonomía>>, etc.— y que no necesariamente tiene efectos directos sobre el proceso educativo” (Bustamante:1998). Tampoco tendría efectos algunos para mover, a un sujeto-maestro-a a investigar o a una institución a promoverla y realizarla efectivamente. Tampoco es garantía que, si un maestro realiza una investigación se convierta en mejor enseñante. Ser un excelente investigador no es garantía de ser un excelente maestro-enseñante; la historia así lo demuestra.

No pretendemos darles lecciones de investigación ni decirles cómo formar en investigación. Solo procuramos

El problema de la investigación ronda siempre el discurso de quienes se mueven en distintos escenarios educativos, en todos los niveles

compartir nuestra experiencia como maestros de aula que ha tenido la oportunidad de investigar lo que hacemos y como acompañantes e interlocutores de otros colegas interesados en el tema o asistentes a programas de formación en educación, es por ello que limitamos nuestras palabras a la investigación educativa y pedagógica; si se quiere, en el aula.

Para empezar consideramos que uno de los problemas claves a afrontar en este debate tiene que ver con los imaginarios que circulan en los espacios educativos de las entidades que socialmente están llamadas a investigar y formar en ese sentido. Uno de esos imaginarios, asumidos como verdades insospechadas se relaciona con el lugar que ocupa el problema del método, tanto para investigar como para enseñar.

La racionalidad predominante en la cultura occidental en relación con la investigación y el saber; considera el método como la condición primaria para acceder al conocimiento. El método es el camino, sentencia el modelo hipotético deductivo del positivismo científico. El método correcto es garantía de verdad y certeza. Esto constituye uno de los elementos que configuran muchas de las verdades que se juegan en lo educativo, a los que Lilian Caicedo (1998) les da el carácter de “consolidados”. Parte de esta racionalidad es el lugar que ocupan en la malla curricular las asignaturas que formarían en investigación. Siempre

se ubican sustentadas en la idea de apoyar del proceso, esto porque para investigar primero “*hay que tener las bases*”, entiéndase por bases, el conocimiento de los pasos, las reglas, los modelos y el formato para realizar una investigación y formar en ese campo, esto es el método. Enseñar en el aula transita también por el mismo camino: si tienes un buen método, serás buen maestro. Siempre se detienen y se interesan por el como, es decir, por el método, por ello nunca se detienen a preguntarse por el sentido; lo que colocaría el debate en otro lugar. ¿Qué otros intereses se ponen en juego al momento de investigar? ¿Qué otros momentos y acciones acompañan una investigación auténtica?

Propio de esta racionalidad es considerar al método como la garantía de certeza y objetividad del conocimiento científico. La ausencia de método, es sinónimo de subjetividad y ello denota un vacío de científicidad. Allí donde hubo aplicación del método científico correcto, es de esperarse la consecución de un conocimiento científico. Coherente con esta racionalidad es enseñar primero e investigar después o aprender primero y practicar después. En este orden de ideas, no hay lugar para materializar otra perspectiva según la cual “*No hay investigación sin escritura. No hay escritura sin lectura. Tanto la investigación como la lectura-escritura comprometen la educación. Pero para hacer realidad estas dimensiones es*

necesario tomar distancia de los métodos prefigurados. Las estrategias, en la investigación o en el acto pedagógico, no son más que apuestas; le apostamos a un acto de proceder, en cuyo camino podemos devolvemos o desviarnos según sean las coyunturas".
Fabio Jurado (1998)

No es gratuito entonces que, en las universidades y en otros escenarios donde se busca investigar y formar en investigación, circulen las ideas antes mencionadas sobre investigación, formación y pedagogía: Nunca se habla desde ninguna parte, las acciones y los discursos que se ponen en juego en el ámbito educativo, evidencian qué modelo o modelos pedagógicos habitan en cada sujeto. Trabajar primero las técnicas, los parámetros, los métodos, para luego ser aplicados en el proceso de investigación y de enseñanza, es consecuente con un modelo pedagógico que presupone que; para realizar investigación siempre hacen falta unos prerrequisitos de orden metodológico, sin los cuales no se podría emprender tal investigación.

Ahora bien, asumir la investigación como un evento que puede ser enseñado y aprendido, podría ser el resultado de estar posesionado en un modelo pedagógico que concibe la investigación como un listado de contenidos temáticos. "Un ejemplo de investigador bajo este modelo es aquel que hace lo que le enseñaron, que inventa desde el punto de vista de las implicaciones de la gramática de su disciplina; que trabaja de manera tal que no se siente obligado a pensar en otros ámbitos de la vida social y no se considera responsable de las implicaciones éticas de los productos de su investigación" (Bustamante: 1998) Las implicaciones de esta perspectiva es concebir al docente como un sujeto acabado; ya estructurado. Es asumir que está en disposición de enseñar y de formar a otros sujetos (estudiantes-colegas) Es decir, el docente asiste a la institución educativa a formar, nunca a formarse, siempre va a dar lecciones nunca a recibirlas.

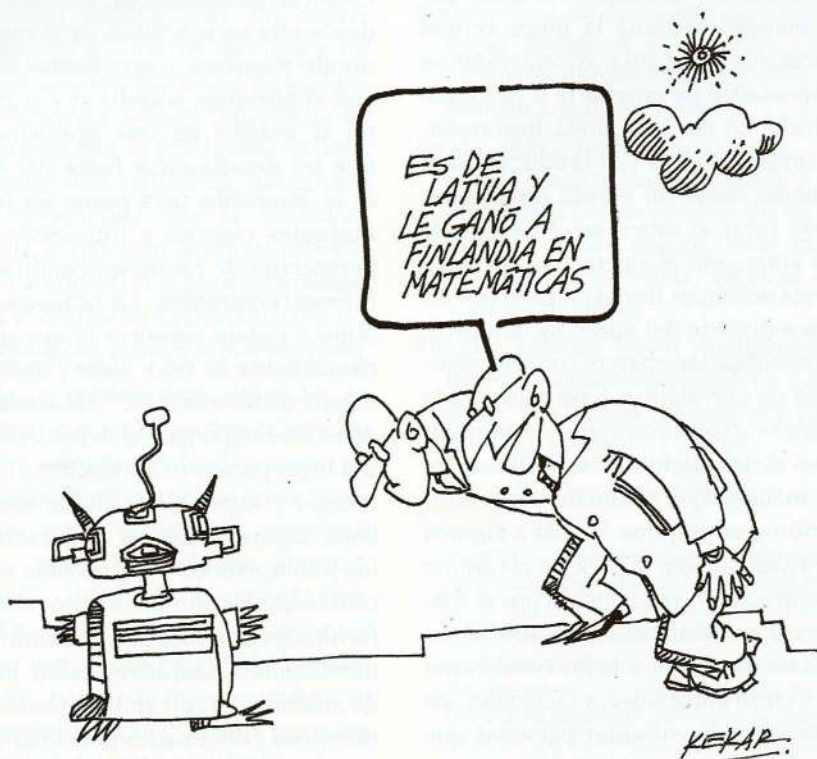
No por ello los maestros y maestras dejan de repetir palabras del mundo constructivista según la cual, los niños y niñas tienen y llegan a la escuela con "ideas previas", "preconceptos", "contexto". Las preguntas son ¿Qué les dicen esos "preconceptos" de los niños y niñas a los maestros y maestras que tienen la responsabilidad de enseñarles? Es decir ¿pueden los maestros y las maestras leer, decodificar, descifrar esas "señas", que a manera de "preconceptos" les envían los niños y niñas para proceder a hacer las propias de ser maestro-a? ¿Qué lugar ocupa "el otro" en la intención de enseñar y formar; en investigación o estándares, competencias, logros, etc.? ¿Cuál es la mirada que tienen los maestros y las maestras de los llamados "semilleros de investigación?"

Como se ve, al posicionarse frente a la investigación y la docencia en el marco de lo educativo, es inevitable manifestar también la posición que se tiene frente a la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, el sujeto (maestro-estudiante), etc. Es en este escenario donde queremos interpelar y proponer una discusión académica que propicie

condiciones para repensar y problematizar alrededor de la investigación y la pedagogía; orientada a formar en investigación, si es el caso o a la enseñanza de una asignatura o área.

Desde nuestra perspectiva, toda docencia, si es auténtica, es investigación; al menos en los términos que lo propone el C.N.A. cuando habla de investigación formativa'. Pero a su vez, toda investigación debe conducir a la docencia; en la que se socializan los logros y avances de lo investigado; en un proceso infinito de investigar-enseñar-aprender. Lo otro es continuar en la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual; cuyos efectos, en el campo de la educación han sido que unos maestros investigan y otros enseñan.

En el mismo nivel problemático consideramos el asunto de *la escritura y la producción de textos*. Es decir, todo docente comprometido con la investigación debe procurar el desarrollo de las competencias necesarias para la escritura, especialmente, con miras a la socialización y la publicación de los avances logrados en su trabajo investigativo y a la elaboración de textos para la realización de sus clases. A este



respecto quiero reafirmar lo dicho por Fabio Jurado “No hay investigación sin escritura. No hay escritura sin lectura. Tanto la investigación como la lectura-escritura comprometen la educación”. Entendidas así, la docencia y la investigación se asumen como acciones complementarias de un mismo quehacer, como ejes que otorgan sentido al trabajo del maestro, indistintamente del nivel donde lo realiza. Formar o formarse para la docencia es formar o formarse para la investigación, lo que ineludiblemente provoca la necesidad de formar o formarse para la producción escrita.

El *universo simbólico* del maestro que cree que hace investigación y que luego la enseña, explícita una separación entre academia e investigación por un lado y entre investigación y escritura por el otro. En consecuencia, la investigación y la enseñanza no constituyen el eje central del hacer del maestro o la maestra; su razón de ser en cualquier escenario académico; sino una asignatura más del plan de estudio sin ninguna posibilidad de diálogo con las otras. No será tampoco un lugar propicio para el debate y la puesta en común de múltiples verdades que se juegan en la educación, dado que el maestro encarna la única verdad circulante en el aula, considerándose responsable de enseñarla o de transmitirla. En este sentido G. Bustamante (1998). afirma “...si la educación se concibe como un evento desencadenado sobre el saber, en el sentido de ser entregado al sujeto que aprende, y esta acción es llevada a cabo por alguien distinto del aprendiz, entonces la investigación aparece como el resultado de que alguien haya puesto a la persona a tono con cierta <<gramática>> de las disciplinas específicas. De tal manera, quien concibe así la educación y se propone formar a alguien en investigación, lo pone en el camino <<correcto>>, ya conocido por el instructor, que está más avanzado.” Pero, si la educación se concibe como como un evento entre sujetos racionales, en el sentido de enfrentar personas que ya saben algo, pero que quieren apren-



Fotografía - Alberto Motta

der más; saber más, entonces la investigación aparece como una acción entre pares que dan y reciben formación.

En estas circunstancias, para formar y formarse en investigación no hay un camino pre-escrito y predeterminado conocido por uno e ignorado por otro; hay caminos por construir. Es allí donde el otro lo asumo y lo requiero como interlocutor válido. Es esta la perspectiva a materializar en oposición a las creencias generalizadas. La academia, desde esta racionalidad, es el espacio donde maestros y estudiantes debaten, confrontan, socializan y avanzan en el análisis de una problemática que les desafía en o fuera del aula, es el momento para poner en juego múltiples visiones e intereses en la perspectiva de promover condiciones interestructurantes. La academia no seguirá siendo entonces lo que tradicionalmente ha sido: lugar y momento para dictar una clase. Si la academia no es un campo para el debate, no habrá lugar para la investigación ni para recoger y seguir el estado de ese debate, seguramente por eso, escasean las publicaciones y las revistas especializadas. Y seguramente por ello las facultades de educación, los centros e instituciones educativas están llenas de maestros que exhiben títulos de maestrías y doctorados pero la calidad de los egresados no es mejor.

Investigar constituye el principal desafío para las universidades del país, no solo (ni principalmente) por las exigencias derivadas del CESU y el CNA, sino porque es ella, en sus distintas miradas, la que promueve y produce el conocimiento y éste se viene constituyendo en la principal fuente de capital en los tiempos actuales, al menos eso es lo que podemos concluir de las afirmaciones de investigadores como Antanas Mockus(cf.) que con mucho rigor insiste en que se le reconozca el valor que el saber encierra. De paso es oportuno reconocer que no sólo la Universidad es el espacio en donde se potencia y producen conocimientos, pero sí debería de serlo principalmente dado que ello garantiza, legítima y consolida su lugar en la sociedad.

Si aspiramos que la universidad sea el lugar principal para la investigación y consecutivamente para la producción de conocimientos, es pertinente hacer una mirada a las condiciones que la harían posible. En este sentido afloran algunos interrogantes ¿Qué condiciones han hecho posible la consolidación de la realidad que hoy predomina en las universidades? o mejor ¿Qué tipo de intereses habitan en maestros, estudiantes, institución y sociedad, de tal manera que han hecho posible el enrarecimiento de la investigación y la producción

En estas condiciones, tanto maestros como estudiantes aprenden a investigar investigando y se desmonta el supuesto de “enseñar a investigar”.

escrita en la U? ¿Qué acciones harían posible otra visión de investigación y docencia? ¿Es suficiente con que la U. cuente con los recursos financieros?

Seguramente aquí no se agota el debate en relación con la investigación, el nuestro es apenas un punto de vista que aportamos para enriquecerlo con la intención de reconocernos a través de la escritura. A él tienen que llegar otras voces conectadas con esta problemática y con otras que tienen que ver con los intereses que están en juego en maestros y estudiantes, la posibilidad de apoyo financiero y logístico, etc. En este marco, nos parece legítimo preguntarnos ¿Qué condiciones harían posible que un maestro investigue? ¿Qué posibilidad ofrece la U. para formar maestros investigadores? ¿Es posible enseñar a investigar sin investigar? ¿Es posible enseñar a escribir sin escribir? La búsqueda de respuestas a éstos y otros interrogantes que surjan en el debate, podrían aportar elementos para definir el futuro de la Universidad en el campo de la investigación y la enseñanza.

Una posible salida.

Es común que en las Facultades de Educación se conciben la Investigación y la Pedagogía como asignaturas que estructuran su plan de estudios. Asignaturas que pueden moverse independientemente entre ellas y con respecto a las demás, puesto que se las considera con un campo propio que las particulariza y les da las especificidades que las hace diferentes entre sí. Pero si concebimos la educación como un evento en donde confluyen los sujetos maestro y estudiante con un interés común: el saber, enton-

ces las fronteras entre investigación y pedagogía, entre enseñante-aprendiz, se hacen cada vez más difusas. Desde este punto de vista, el conocimiento que se pretende elaborar-enseñar se asume a partir de un acto pedagógico que convoca una participación igualitaria, donde se destaca la interacción negociada del sentido en oposición al verticalismo autoritario, donde es relevante el horizonte hacia la conceptualización, en oposición al memorismo mecánico definicional y donde la incertidumbre y la duda es lo que promueve las relaciones entre los actores pedagógicos (Cf. Jurado).

Vista así, la práctica pedagógica no podría asumirse desde otro supuesto sino desde la investigación, tanto de quienes agencian el acto educativo (maestros) como de quienes la demandan (estudiantes). En consecuencia, se trataría de establecer un diálogo permanente entre pedagogía, investigación y saberes específicos, de tal manera que se pueda desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida por la discusión, permita la reflexión continua sobre la práctica educativa y particularmente, sobre el avance en la construcción del conocimiento, esto es, la investigación.

Desde un modelo pedagógico así, en el que al evento educativo asisten los sujetos siempre con la disposición de formarse, de estructurarse intelectualmente, pierden vigencia conceptos como: maestro-enseñante, alumno-aprendiz, dictar clase, capacitación, etc. En cambio, se promueven los espacios que hacen posible la interacción de “pares”, de interlocutores que convergen por sus intereses y por sus necesidades de tipo académico.

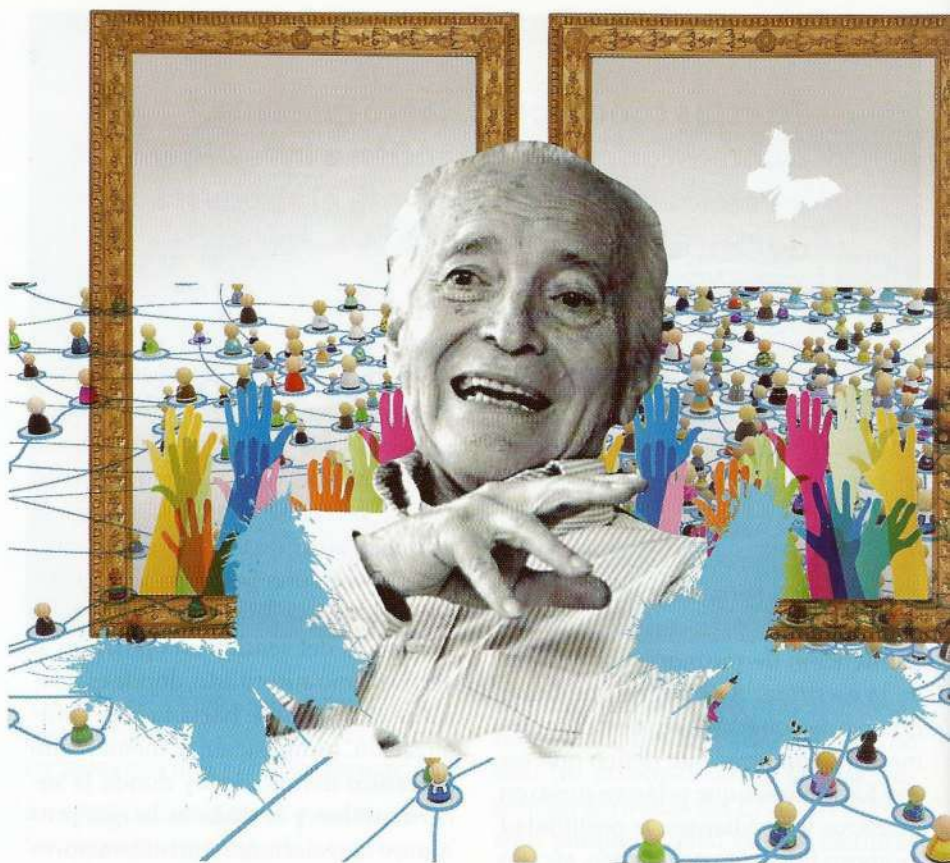
Es aquí donde la relación pedagógica, supone una dinámica permanente de enriquecimiento mutuo, de aproximación entre los interlocutores, que corresponde a un proceso continuo de autorreflexión, de indagación o de búsqueda de explicaciones a las problemáticas que aparecen durante los diversos procesos educativos. Es por tanto, a partir de la experiencia investigativa que se pueden ganar competencias pedagógicas que posibiliten la elaboración de conocimientos en las diferentes disciplinas del saber, y es desde allí, desde donde se pueden obtener mayores niveles de abstracción en dichas disciplinas y por consiguiente, mayores niveles de conceptualización; sobre investigación, si es el caso. En estas condiciones, tanto maestros como estudiantes aprenden a investigar investigando y se desmonta el supuesto de “enseñar a investigar”.

Bibliografía

- Bustamante, Guillermo (1998) *¿Se puede formar en investigación?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Caicedo, Lilian. (1998) “Vigilia evaluativa”. En: Revista “Contextos educativos” No. 1. Bogotá.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (1999) *Pedagogía y educación*. Colección de documentos de Reflexión Número 2. Santafé de Bogotá.
- Jurado, Fabio. (1998) *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. – 2a ed. – Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Mockus, Antanas. (1990) “Fundamentos teóricos para una reforma de la universidad”. En: Revista “Educación y Cultura” No. 21. Bogotá: FECODE.

Notas

- 1 La investigación formativa puede ser interpretada como espacio de encuentro de distintas prácticas de los docentes y estudiantes, en los cuales se siguen los modos de proceder propios de la investigación, alrededor de problemas pedagógicos que, a su vez, son objeto de investigación propiamente dicha por parte de docentes investigadores de amplio reconocimiento a nivel nacional o internacional.



Orlando Fals Borda y la I.A.P. como una pedagogía de la praxis:

Aportes en el Proceso de Formación para la Transformación



Javier Calderón Castillo

Doctorando de la Universidad de Buenos Aires, Magister en Sociología y Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Investigador, docente y formador social.



Diana López Cardona

Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires, Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y Filósofa de la Universidad Nacional. Investigadora, docente, formadora de docentes en ejercicio y formadora social.

Orlando Fals Borda es uno de los pensadores críticos contemporáneos más importantes en Colombia y en toda Latinoamérica. Dedicó su vida a la academia comprometida con la sociedad, siendo sus más preciados aportes las intensas e inteligentes reflexiones críticas sobre las condiciones de la población

colombiana, sus estudios en relación con las formas de ser de las comunidades, sus aportes a la sociología y sobre todo la investigación transformadora para el contexto de conflicto social. Es extenso su legado al movimiento social y al mundo académico debido a su compromiso militante.

La Investigación Acción Participativa -IAP- es una metodología que surgió del debate en una época de auge de la sociología colombiana a comienzos de la década de 1960. La nueva metodología se iría abriendo paso en el mundo académico producto de los profundos y cualificados resultados obtenidos desde las primeras investigaciones con acción y participación, tanto para las comunidades -que son las que construyen herramientas para sus acciones sociales- como para el mundo académico que empezó a reconocer detalles de la vida social planteados por los propios actores colectivos, desconocidos hasta ese momento y de difícil consecución a través de la investigación social positivista que dominaba el ámbito sociológico en dicho contexto (Molano, 1989:12). De esa manera, comenzó una nueva forma de investigar y de hacer sociología, que sin demora empezó a recorrer el país y todo el continente.

La I.A.P. surgió como una metodología inspirada en la sociología convirtiéndose de inmediato en acción educativa, en cuanto recuperó la unidad dialéctica entre la teoría (hasta ese momento alejada de los actores sociales) y la praxis, cuyo desarrollo demostró procesos de aprendizaje significativo, haciendo de la investigación una constante acción creadora tanto para los investigadores como para los actores sociales. Diría Orlando Fals Borda que: "Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma

colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento." (Fals y Brandao: 1987, 18)

Esta nueva forma de investigar es una vivencia que transforma las relaciones entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro, superando por completo tales dicotomías, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento social. En ese sentido, tanto la labor investigativa como la labor pedagógica de construcción de conocimiento, reconocen a los sujetos que hacen los procesos sociales y los reúne en la búsqueda y consolidación de propuestas transformativas de su compartida realidad. En ese orden de ideas, la IAP transforma a los sujetos y al tiempo transforma su propia realidad, de tal manera que es una pedagogía de la transformación, tal y como años después lo postulara Freire y otros Pedagogos Críticos.

Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en la rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia la transformación estructural de la sociedad y de la cultura como objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de vida en la misma medida que es un método. (Anisur R y Fals O, 1983).

La I.A.P. surgió como una metodología inspirada en la sociología convirtiéndose de inmediato en acción educativa, en cuanto recuperó la unidad dialéctica entre la teoría (hasta ese momento alejada de los actores sociales) y la praxis.

Cabe resaltar que O. Fals Borda, fue formado en la Universidad de Lovaina en Bélgica bajo la orientación de la teoría sistémica funcionalista que representaba la moda intelectual en aquellos años (1952-1957), sin embargo, después de instalarse en Colombia y de ser parte de la fundación de la primera facultad de sociología en el país (1959), utilizó elementos constitutivos del materialismo y la filosofía de la praxis como fundamento de su práctica sociológica, además de referenciar paulatinamente desarrollos de la teoría crítica, como la escuela de Frankfurt, de la fenomenología y de manera especial de las producciones intelectuales de Habermas. Se puede afirmar que Fals Borda practicó con rigurosidad la apertura al cambio permanente, era un intelectual transformador cuya práctica le exigía abrirse a nuevas teorías, así como a una actualización permanente y consecuente del ejercicio político del cambio social y la democracia.

La Investigación Acción Participativa como una pedagogía de la praxis

La Investigación Acción Participativa es un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos.

La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Fals Borda: 1987:5)

Fals Borda recorrió el país poniendo en práctica la IAP obteniendo como resultados varios volúmenes de in-



Fotografía - Alberto Motta

investigación sociológica en la que se puede reconocer la identidad colombiana: "Historia doble de la Costa" (1974), cuya tesis central defiende que Colombia es un país de regiones diversas, con lo cual la identidad nacional es esa propia diversidad. En ese recorrido por la nación de regiones con la IAP auestas, Fals Borda apoyó la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-ANUC que fue uno de los movimientos campesinos más importantes de los años 70 y 80 cuyos activistas lucharon por la reforma agraria.

Dicho desarrollo teórico y práctico de la IAP no fue suficiente para estar exento de múltiples interpretaciones, algunas de ellas erróneas, se sabe de algunas que han tratado de volver invisible la idea de la Acción en esa conjunción teórica I.A.P., acuñando una práctica de investigación participativa que encubre la observancia de los actores como objetos y no como sujetos. Es así como se ha regresado a la metodología propuesta por Kurt Lewin (1946) de la Investigación-Acción o en algunos casos se trabaja con Investigación Participativa, dejando de lado la Acción como elemento consustancial de la triada propuesta, como si se tratara de tres elementos que se pueden

separar. En realidad la IAP es una conjunción en interacción permanente de estos tres elementos, que pierden su perspectiva cuando se separan.

De otro lado, hay interpretaciones consecuentes que además han tenido desarrollos que dimensionan la acción como el eje innovador de ésta metodología y han introducido elementos centrales de la pedagogía crítica, impulsando la disolución de los privilegios propios de las investigaciones academicistas en aras de la transformación social. De tal forma, que se incentiva la inclusión de investigadores (educadores) en las organizaciones, conduciendo la búsqueda de conocimiento en la construcción de procesos colectivos de transformación del contexto social, cuyos resultados se encuentran en correspondencia con todos los que participan de dichos procesos.

Esa práctica que reconoce la IAP en toda su dimensión es posible porque los investigadores-educadores se asumen como participantes y aprendices de estos procesos, en tanto que la IAP entiende a todos los que participan como sujetos de conocimiento y a su vez como sujetos en proceso de formación: "Los investigadores entran así en un proceso en que la objetivación de sí mismos, en una suerte de inagotable

sociología del conocimiento, se convierte en testigo de la calidad emancipatoria de su actuación" (Fals, 1991:34)

Esas variadas interpretaciones de la IAP, obligan explicar con mayor detalle los principios a tener en cuenta en este cambio de paradigma que es la investigación acción participativa consecuente con sus postulados fundacionales. Estos son los siguientes:

La relación sujeto-objeto: La IAP se separa de la relación sujeto-objeto de la epistemología tradicional porque considera tanto al investigador como a las comunidades como sujetos, permitiendo una relación de intersubjetividad y no de jerarquía objetivada del hecho social propia del positivismo sociológico. Esto significa que quien desea conocer la realidad no puede estar en el contexto social observando como objetos de estudio a los agentes sociales sino más bien reconociendo que la interacción sólo es posible en un proceso de conocimiento intersubjetivo. Este es el principio de un nuevo paradigma en la investigación que reconoce el proceso intersubjetivo, con ello identifica y vuelve protagonistas de la formación-aprendizaje a todos los sujetos que allí se encuentran como parte de los procesos sociales, que permite el continuo cambio.

La Práctica de la conciencia: Uno de los elementos derivados del proceso de conocimiento intersubjetivo es la del ejercicio de la conciencia. Todo conocimiento reflexivo-auto-reflexivo genera conciencia en el sujeto, más aun cuando dichos procesos son grupales y sus resultados son para los partícipes de las acciones colectivas, es decir, la IAP propicia reflexiones colectivas que permiten toma de conciencia igualmente colectiva. De tal manera que se rompe con la idea de generar conciencia desde la idea y la externalidad y se atiende a un nuevo paradigma donde la conciencia es praxis:

La piedra filosofal de aquella trascendencia de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia. (Fals Borda: 1983: 2)

Redescubrimiento del saber popular: La IAP reconoce en los colectivos sociales un saber acumulado que se hace potencia y se desarrolla a partir de los anteriores principios descriptos. Ordena y valida conocimientos ancestrales, deconstruye colectivamente prejuicios acerca de la realidad y promueve la innovación para trascender o superar la realidad en la que se encuentre la comunidad. En tal sentido, los grupos sociales se convierten en movimiento social, con un pasado reconocido colectivamente, un saber construido por todos y con propósitos sociales colectivos pensados para intervenir la realidad y transformarla.

La acción como elemento central de la formación: La praxis política ha de ser el centro de la formación en el ejercicio de ese reconocimiento de los procesos intersubjetivos de conocimiento, de los que se hablaba anteriormente, puesto que permite la cualificación consciente de la acción del sujeto social (unidimensional y colectivo) y a su vez nutre el trabajo de las comunidades para realizar acciones que modifiquen las situaciones de pobreza, marginalidad o desigualdad en las que por lo general se encuentran.

Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento."

En tal sentido, la acción es transformación:

Es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico. (Fals Borda: 1983: 2)

La participación: En general cuando se facilita la participación se hace para que se expresen las vivencias y problemas de los agentes sociales, sin abrir espacios de reflexión que generen acciones de cambio y transformación profunda de las estructuras hegemónicas y de enajenación o cosificación de los sujetos; en tal sentido, la IAP promueve la superación de la idea de esa participación enmarcada dentro de los presupuestos del estatus quo impuesto a los colectivos sociales.

La participación en manos de un promotor de la IAP potencia la "libre expresión", plantea preguntas y cuestiones que desentrañen las reflexiones críticas que tienen los actores sociales, pero que no se atreven a compartir con los otros o a construir como alternativas populares. La participación, desde esa perspectiva es activa y crítica, por lo que no puede ser regulada más que por los colectivos o grupos sociales.

Participar es entonces la posibilidad de actuar como iguales en un colectivo social que busca respuestas críticas a su situación económica, política, ambiental, social y cultural, siendo el educador-investigador uno más del colectivo social, que pone su saber al servicio de dicha reflexión, aunque sin duda la potencia y la sistematiza,

pero no por ello, intenta imponer sus concepciones o genera relaciones verticales de imposición cultural: "Participación es, por lo tanto, el rompimiento de la relación tradicional de dependencia, explotación, opresión o sumisión a todo nivel, individual y colectivamente: de sujeto/objeto a una relación simétrica o de equivalencia". (Fals Borda: 1987:4)

La IAP como fundamento de una formación para la transformación:

A partir de la comprensión de esta propuesta investigativa hecha por Orlando Fals Borda, desde hace algunos años un grupo de investigadores hemos asumido el desafío de ser educadores-investigadores, desarrollando procesos de formación política y sindical con comunidades campesinas y de trabajadores de base de los sindicatos de Colombia y Argentina, en los cuales nos hemos integrado con el propósito de llevar a la práctica los presupuestos de la IAP combinados con planteamientos de las pedagogías críticas. Inmersión que hemos realizando como militantes del movimiento popular y nos ha posibilitado la producción de conocimiento a partir de la experiencia político-pedagógica, al punto en el que podríamos afirmar que aquí no hablamos nosotros, ni el propio Fals Borda, sino los cientos de miles de campesinos, trabajadores y estudiantes con los que compartimos ese hermoso lugar en la lucha social por la independencia.

Con el propósito expositivo, sintetizamos y enumeramos algunas experiencias y aprendizajes con los cuales hemos desarrollado nuestras prácticas:

- **Los fines.** *La transformación de la realidad concreta: de la dominación a la emancipación.* En ese sentido, los objetivos de una pedagogía de la praxis que se realiza en los procesos de *formación para la transformación* están relacionados con la búsqueda de procesos cada vez más complejos, colectivos y de fortalecimiento de las organizaciones para superar los niveles de alienación y de opresión.
- **Los sujetos.** *reconocidos en el entramado de la intersubjetividad como sujetos de saber, participantes y actuantes.* No como objetos a observar, tampoco como seres vacíos a quienes hay que llenar, sino como sujetos activos que producen conocimiento en el entramado de las relaciones. Aquí nos referimos a los/as trabajadoras de la educación, a los campesinos/as, a los trabajadores sindicalizados que son los protagonistas de la propuesta de formación.
- **Las relaciones en condiciones de igualdad, sujeto-sujeto sentipensantes.** Tejiendo procesos de validación del conocimiento, del reconocimiento de los múltiples saberes a partir de las experiencias de los sujetos y las organizaciones.
- **El contexto:** *de dominación y explotación por transformar.* La ubicación del contexto en clave espacio/temporal, pero también como contexto cultural, social, político y pedagógico. En el caso de Colombia, el reconocimiento del conflicto social, político y armado, en toda Latinoamérica el avance del neoliberalismo como amenaza a los gobiernos alternativos de la región y como política de Estado en otros países. La necesidad de reconocernos como Patria Grande y develar el poder de dominación a través de la

ingerencia extranjera y el monopolio de los medios de comunicación y su manipulación a la población.

- **Las dificultades:** *la resistencia a los cambios:* i) a considerar que sólo hay una manera de hacer las cosas; ii) a no reconocer sino grandes marcos teóricos hegemónicos o de moda; a asumir en la práctica el nuevo paradigma; iii) a reconocer la propuesta de forma teórica pero no a identificar las prácticas cotidianas de alienación que aun nos impiden el cambio; iv) a reconocer los conflictos como impulso, como posibilidad y a asumir procesos de subversión del orden establecido, miedo real que en Colombia tiene un correlato de desaparición y exterminio, pero con muchos deseos de avanzar y vencer el miedo; v) a reconocer los factores externos e internos que obstaculizan los procesos participativos como las dinámicas burocráticas que se instalan fuertemente en algunas organizaciones; vi) a identificar y superar la limitación en la producción de conocimiento a partir de la lectura crítica de la realidad que pasa por hacernos una autocrítica, lo que genera temor o duda frente a lo que se propone.

Las experiencias llevadas a cabo durante la última década, han permitido que este ejercicio de formación para la transformación se dinamice y reconstruya en el diálogo permanente con la experiencia. La diversidad de sujetos y organizaciones con las que hemos entrado en contacto (Sindicatos, organizaciones sociales, campesinas, agrarias y movimientos) a partir de la interacción y la recuperación del conocimiento social y compartido, ha sido el insumo para consolidar esta propuesta, profundamente arraigada en los aportes de Orlando Fals Borda y la IAP, así como en la historia personal

y colectiva de quienes nos hemos asumido en este ejercicio de formación y transformación a partir de lo propio, de lo que consideramos nuestro y nos alimenta en el día a día. En ese sentido, somos militantes de una propuesta que cada vez toma más cuerpo y se va teorizando a sí misma.

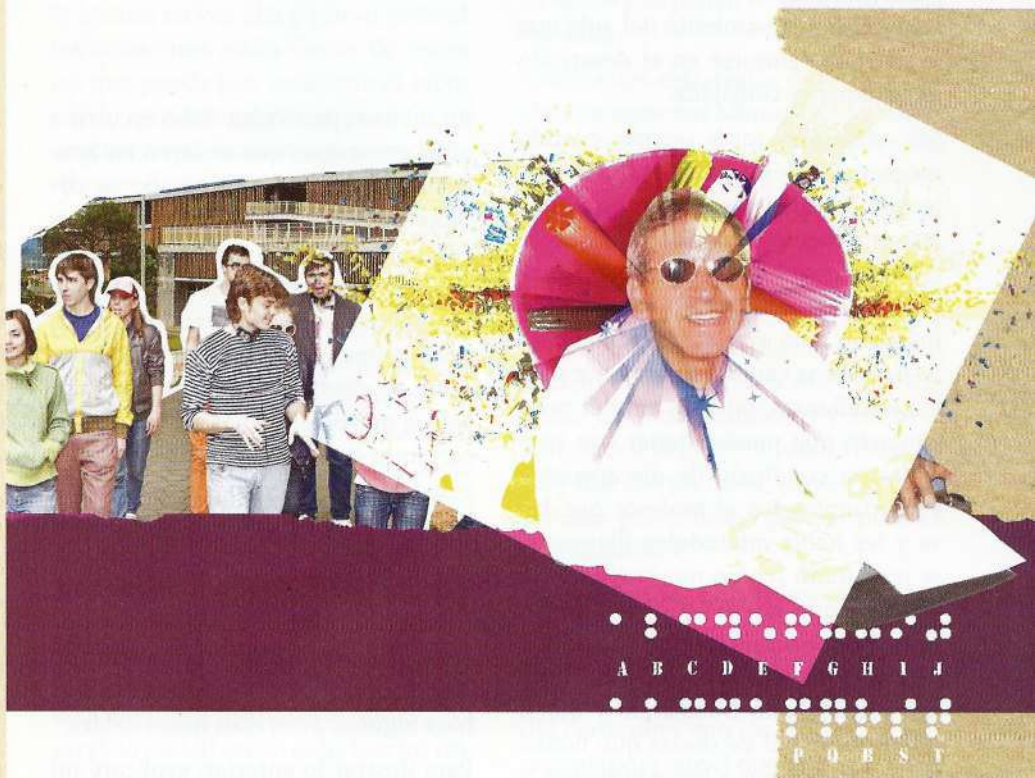
Esperamos avanzar en este propósito, ya que la formación ha sido el punto de partida, la construcción y consolidación de organizaciones y movimientos ha sido el lugar de la acción y la sistematización como registro intencional de las experiencias, en diálogo y debate con las diversas teorías; son el recurso para seguir reflexionando, analizando críticamente y desarrollando esta propuesta; una propuesta que pasa por la vida de cientos de personas que sueñan con aportar a los cambios que su realidad requiere, y no pasar sólo por el papel y la tinta.

Referencias

- Molano, A. (1989). "Cartagena revisitada", carta enviada al XX Congreso Mundial IAP Cartagena de Indias: "Economía, humanismo y neoliberalismo" en: *Participación popular retos del futuro*. Bogotá: ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS.
- Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fals Borda, O. (1986) "La investigación-acción participativa: Política y epistemología", en . (ed.), *La Colombia de hoy*, Bogotá, Cerec, pp. 21-38.
- _____ (1987) *Ciencia Propia y Colonialismo intelectual*. Bogotá: Valencia Editores
- _____ (1988) *El Problema de cómo Investigar la Realidad para Transformarla por la Praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- FALS BORDA, Orlando y MD. ANISUR (1991) *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahman.

Hablando de educación a la luz

de las condiciones del maestro



Angel Gabriel Jiménez

Docente IED Bogotá. Estudiante Programa de Maestría en Educación Universidad Javeriana.

Cuando leemos sobre procesos educativos encontramos muchos textos que debaten sobre cómo enseñar, qué modelo pedagógico seguir, qué método emplear, cuáles son las necesidades de los estudiantes, cómo incorporarlas a su proceso educativo, etc. Pero sobre el maestro poco se ha dicho, sus necesidades, sus debilidades, sus habilidades y sus condiciones han pasado a un plano casi invisible; nos hemos preguntado muy poco por ese ser humano que también tiene sentimientos, necesidades y

quien también requiere que nos preocupemos por su hacer y por sus condiciones. A ese tema dedicaré las siguientes páginas, en las que comentaré mi experiencia pedagógica personal, y quizá para el lector parezca que en algunos momentos concierdo o riño con los modelos y con los métodos, dado el hacer cotidiano y las condiciones de trabajo que enfrenta un profesor cuando se encuentra frente a 40 estudiantes y que con sus adormilados ojos de sorpresa anhelan saber que les aportará un maestro en mis condiciones.

Cada profesor al entrar en el salón de clase pretende saber qué ocurrirá allí con sus estudiantes, tiene claro una serie de actividades que llevará a cabo para desarrollar su accionar; lo primero es poner orden en su clase para iniciar el desarrollo de las actividades planeadas para el día, siendo necesario tener cierto control del espacio; es decir, debe tener la percepción de dónde y que está haciendo cada estudiante, configurando un panorama visual del funcionamiento del aula que le permita centrarse en el desarrollo de la temática trabajada.

Sin embargo ¿qué ocurre cuando quien realiza esta labor es un docente que no puede ver? ¿que no puede aparentemente dimensionar el espacio donde se encuentra? ¿que quizá no pueda usar el tablero, ni recurrir a imágenes para explicar las temáticas? El panorama cambia totalmente para los estudiantes, quienes ante el poco contacto que pueden tener con personas en condición de discapacidad y acostumbrados al profesor que los ve y les habla mirándolos fijamente, se preguntan ¿cómo nos enseñará un profesor que no ve? ¿Cómo calificará? ¿Cómo revisará nuestros trabajos? ¿Cómo se manejará en el salón? ¿Cómo sabrá quien está trabajando y quién no? E infinidad de dudas que llenan de incertidumbre a los estudiantes y son el primer choque que tienen con los modelos tradicionales en que el profesor simplemente posa su mirada en ellos y con un gesto o una palabra centra nuevamente su atención o bosqueja una imagen en el tablero que explica sus palabras y resuelve sus dudas o simplemente rectifica el trabajo realizado por el estudiante.

Debo confesar que como docente también a diario me asaltan las mismas dudas, pues para nadie es un secreto que trabajar en estas condiciones es algo que puede salirse de la normalidad, el tener que preparar clases, formular talleres y trabajos para luego corregirlos y calificarlos, explicar un tema en el tablero, hacer llamados de atención, etc. son algunos desafíos que tengo que sortear continuamente.

Nos hemos preguntado muy poco por ese ser humano que también tiene sentimientos, necesidades y quien también requiere que nos preocupemos por su hacer y por sus condiciones.

En mi caso particular, debo recurrir a otras estrategias que soslayan las aparentes “dificultades”, pues no es común encontrar a un docente en estas condiciones en un aula regular; primero, porque también es un reto que produce miedo a la reacción de los estudiantes y a la discriminación por parte de ellos, y segundo, porque nosotros mismos muchas veces nos encerramos en el mundo de las personas con discapacidad y no vemos más allá, aunque en los últimos años y gracias al empoderamiento que han alcanzado las personas con discapacidad, cada vez es más común de lo que parece encontrar personas en condición de discapacidad ejerciendo labores que hace algunos años eran impensables.

Para ilustrar lo anterior, explicaré mi labor diaria en tres momentos, el antes, el durante y el después de la clase. Inicialmente me tomo un tiempo para preparar guías y talleres mediante el empleo de recursos tecnológicos que facilitan el acceso a la información. A través de ellos construyo guías, diseño juegos, hago presentaciones o consigo algunas que ya están hechas y solo debo estudiarlas, adaptarlas a las necesidades de mis estudiantes y ponerlas en funcionamiento; quizá lo más difícil porque por lo general la planeación nunca sale acorde al libreto del profesor; en eso radica su pericia y la vivacidad que puede tener la clase.

Una vez en el aula ordeno y pongo al alcance de mi mano los materiales, marcadores, guías, textos, y el inflexible computador que acompaña mis

clases y está siempre presente en ellas para llevar el control de las actividades del estudiante y sobre todo para servirme de apoyo en el desarrollo de los temas. Esto último, es una gran herramienta a la que accedo gracias a un software llamado JAWS, el cual verbaliza toda la información expuesta en la pantalla y que manipulo mediante el teclado empleando comandos.

No siempre ha sido así, cuando empecé a ejercer no contaba con muchos de los recursos que tengo ahora, así que dependía de la buena voluntad de mis compañeros de trabajo y de asignarle responsabilidades a algunos estudiantes; que no siempre cumplían. Más adelante descubrí que la tecnología me brindaba apoyos importantes que podía usar autónomamente y de manera sencilla; por ejemplo, llevar listados y guías grabadas en la memoria del celular o usar narraciones en audio para ejemplificar las temáticas.

Esto último constituye un reto continuo, pues bien sabemos que para el estudiante es fundamental vivenciar la teoría a través de la experiencia para disipar dudas y aclarar conceptos, lo que se logra mediante el ejemplo. Muchas veces el ejemplo debe ser puesto en el tablero, siendo necesario escribirlo; no obstante, se espera que un docente que no puede ver no tenga manejo de tablero, pero es algo que sorprende no solo a los estudiantes sino también a los demás docentes; algunos se atreven a apostar que no soy capaz de escribir ni una palabra; sin embargo, en algunas ocasiones cuan-

do se trata de frases breves, yo escribo en el tablero. Debo manifestar que mi caligrafía no es la mejor, pero algunos estudiantes manifiestan preferir mi letra a la de algún monitor o a la suya propia.

Antes de iniciar clase con cualquier curso y al mejor estilo conductista, siempre fijo una serie de normas que optimizan mi trabajo y ofrecen a los estudiantes la seguridad para que puedan estar tranquilos en el aula; me refiero a tener en cuenta que no los veo, por lo cual deben ser cuidadosos y no ponerse de pie durante la clase, por su propia integridad física y para conservar el orden del salón, lo cual puede evitar que yo choque con los pupitres o me enrede en sus maletines.

Esas circunstancias me obligan a estar alerta, a diseñar estrategias para encaminar el desarrollo y la disciplina de la clase y poder hacer llamados de atención cuando sea necesario; para ello hago uso de los sentidos que compensan el faltante, así exploro lo auditivo, y por qué no decirlo, aprovecho el lenguaje para hacer predicciones y ponerlos en cintura; por ejemplo, a veces y gracias a la experiencia hago un llamado de atención como si estuviera viendo a quien no está atento y ellos piensan que estoy viendo y se sorprenden, pero no se dan cuenta que estoy suponiendo algo posible que la mayo-

ría de veces resulta ser real. En otras palabras, desde mi papel de docente debo anticiparme al pensamiento y la reacción del estudiante.

En cuanto a las estrategias empleadas en la clase, recorro a la expresión oral, al uso de la dramatización para ejemplificar las temáticas, a técnicas de creación literaria que den cuenta del manejo que tienen los estudiantes de un tema luego de ser explicado, a la lectura en voz alta y por lo general, los cuadernos están llenos de texturas que pueda leer mediante el tacto, por lo que normalmente pueden encontrar a mis estudiantes recortando siluetas de papel o repujando figuras para que yo pueda interpretarlas a través de mis manos.

Todo ello constituye un reto académico también para el estudiante, en tanto que algunas veces son ellos quienes deben buscar la manera de presentarme la actividad, explorando su creatividad, trabajando en equipo, mostrando sus habilidades y fomentando la autonomía personal.

Luego de las clases y en mis horas libres me dedico a calificar trabajos, actividad que hago de dos maneras: la primera, es mediante la ayuda de una monitora (estudiante que realiza servicio social) quien debe leer los trabajos escritos y por ser alguien que ya

está en un grado superior, debe tener buena ortografía y redacción; aunque no siempre reúne estas condiciones para corregir y subrayar los aspectos destacados. Y la otra manera, es empleando las TICS (correo electrónico, Facebook, blocs, etc.) que como ya indiqué más arriba manejo mediante el software JAWS. A través de estas herramientas los estudiantes me envían trabajos, desarrollan actividades virtuales y se ponen en contacto fuera del aula.

Todas estas estrategias despiertan en algunas personas admiración y encanto; por ejemplo, los padres de familia suelen sorprenderse al ver que el profesor de su hijo que puede ser juicioso o no, es una persona invidente, que se enfrenta diariamente a la tenacidad que pueden representar los jóvenes y adolescentes que colman nuestras aulas. Sin embargo, no es otra cosa que poner en funcionamiento y en favor del conocimiento recursos ya existentes y que con un buen manejo pueden resultar provechosos para el proceso de aprendizaje.

En conclusión, cada docente tiene su estilo y su modelo acorde a sus condiciones personales, ello puede en ocasiones romper con las formalidades del currículo y con los modelos pedagógicos para que el docente a partir de sus propias condiciones pueda adelantar su clase, pueda cumplir con su labor, soslayando los obstáculos y en estos tiempos tan caóticos y llenos de mediaciones pueda echar mano de los recursos que le ofrece el entorno tecnológico.

Así, el aula es un pequeño mundo que reúne infinidad de universos posibles. En cada estudiante, encontramos pensamiento y acciones diferentes que debemos atender para orientarlos, conduciéndolos a un futuro escolar exitoso; menudo trabajo para quien decide ser docente, que en su aula aunque parezca ser rey no es más que lacayo del conocimiento y quien debe tener todos sus sentidos despiertos para captar cualquier cambio o atisbo de anormalidad en el entorno escolar.



Fotografía - Alberto Motta



La calidad de la educación:

Un discurso de competencias en un mundo de diferencias.

Introducción¹

“Colombia se raja en Pruebas PISA”; “Vergüenza: Entre los peores en educación”. Son algunos titulares de periódicos luego de los resultados de nuestro país en las Pruebas internacionales PISA del año 2014. Inmediatamente el discurso de la calidad se frotó las manos, y allí el señor Presidente y la Ministra de educación comenzaron a utilizar como cliché el discurso de la calidad a la hora de tratar el tema, señalando como referentes a seguir los modelos educativos de los países europeos que ocupan el primer puesto en el ranking de las pruebas; así mismo, se culpabiliza de los resultados a los maestros y maestras, “necesitamos maestros de calidad”, “necesitamos una educación de calidad”.

El presente artículo pretende, en principio, presentar las trampas, efectos, consecuencias y discursos de la calidad en la educación. Y en segundo lugar, develar la necesidad de construir significados alternos al concepto de calidad en la educación. Esta reflexión deriva de la investigación “Análisis deconstructivo del modelo de evaluación de la calidad de la educación en la Universidad de Antioquia”, en su convocatoria temática “Universidad y Educación Superior”, del mes de noviembre de 2011. Se sustenta en el campo de la pedagogía de la tolerancia,



Deyby Rodrigo Espinosa Gómez

Licenciado en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Maestro en el colegio San Francisco de Asís. Miembro de la REDMENA. deibit05@hotmail.com

la pedagogía de la escucha, la pedagogía crítica y la educación en derechos humanos.

Palabras clave:

Calidad de la Educación, Contexto, Pedagogía crítica, Pedagogía de la Tolerancia, Educación en Derechos Humanos.

El discurso de la calidad: Una pirámide deshumanizante.

Nunca el mundo ha sido tan desigual en las oportunidades que brinda, pero tampoco ha sido nunca tan igualador en las ideas y las costumbres que impone. En el mundo sin alma que se nos obliga a aceptar como único mundo posible, no hay pueblos sino mercados.

(Eduardo Galeano, 1997, p. 140)

El discurso implica realidad, el uso de una ideología, cultura y dimensiones que condicionan y estructuran las relaciones comunicativas. De acuerdo con Michel Foucault (1970) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (p. 5). En este sentido, Julieta Haidar (1990) sostiene que las prácticas discursivas están antes, durante y después de cualquier práctica social, al mismo tiempo, que produce, reproduce y transforman la vida social; en sí las prácticas discursivas son prácticas socio-culturales.

Entre todas las trampas y efectos más visibles podemos reflexionar las consecuencias sociales que trae consigo el discurso de la calidad de la educación. Cuatro problemas-consecuencias merecen una atención particular, problemas como: Competencia entre diferencias, extinción del tiempo, exclusión y finalmente lo In y Out como demanda del discurso. Estas consecuencias se representan en forma de pirámide generando un proceso deshumanizante. (Ver Figura 1)

Figura. 1. Consecuencias de la Calidad de la Educación.



Figura 1. Consecuencias de la calidad de la educación. Representan un proceso deshumanizante; transformando los valores de la dignidad humana en simples valores del mundo del mercado. El ser humano desde la base de la pirámide "competencia entre diferencias" hasta la cúspide "In-Out" se somete a una diferencia juzgada y condicionada por la calidad.

Competencia entre diferencias.

Para el discurso de la calidad, la educación es vista como un instrumento de supervivencia, toda gira en y para un proceso educativo caracterizado por la "competencia-centrismo"; así la base y centro de la educación es la competencia. Se presenta una lucha y competitividad de capacidades e inteligencias; es decir, si cumples con las capacidades para competir y sales victorioso eres un ser humano de calidad, si no cuentas con las capacidades, no eres un ser humano de calidad. El discurso de la calidad se configura en un discurso de competencias en un mundo de diferencias. ¿Cómo competir entre las diferencias? ¿Por qué competir en la educación? ¿Por qué en lugar de competir por ocupar los primeros puestos a nivel mundial en educación, no se comienza por reconocer las necesidades de nuestros contextos educativos? El discurso de la calidad no se interesa por comprender y reconocer que la mayor igualdad entre los seres humanos es la diferencia.

En la competencia educativa producto de la calidad parece que todos deben pensar igual, de la misma forma y en los mismos tiempos; debe haber una

competencia entre capacidades sin importar las diferencias y mucho menos las consecuencias; lo cual define si se es un buen estudiante o un mal estudiante. Un ejemplo de esta consecuencia producto de la calidad lo encontramos en la siguiente ilustración realizada por Santos Guerra (2008). Un ejemplo es que hoy se exige una diferencia estandarizada y competitiva, más no reconocida. El discurso de la calidad de la educación pretende educar a las personas en equidad, mientras se prioriza en la competitividad; se da valor a la diversidad, mientras se establecen unos parámetros únicos de calidad educativa para todos; se pretende que los estudiantes sean creativos y en las pruebas estandarizadas deben responder de memoria y no se tienen en cuenta sus necesidades específicas. Como diría el pensador polaco Zygmunt Bauman (2012, agosto 20) frente a la crisis actual educativa "nos han dicho que hay que ser mejor que el otro, que hay que competir constantemente".

Imagen 1.



Ilustración de Santos Guerra. (2008). Evaluación. Recuperada de <https://aidavars.wordpress.com>

Extinción del tiempo

“La educación y el maestro están, sin saberlo formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; reprimen el pensamiento para que puedan funcionar en cualquier parte.

Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se lo respeta ni se lo reconoce como un pensador”.

Zuleta, E. (Citado por Ghiso 1998, P. 3).

El discurso de la calidad está permeado por los tiempos pasado y futuro, en la que los y las estudiantes no son seres del presente sino seres que serán; su meta principal es formar para el futuro, por lo cual no es extraño encontrar discursos en nuestros gobernantes como *“Colombia será la más educada de Latinoamérica en el 2025”, “los niños son el futuro de Colombia”*. Este tipo de discursos son contraproducentes en los estudiantes, ya que al enfocarse exclusivamente en el futuro o en el pasado, les ahorra la preocupación de pensar su presente y sus necesidades como sociedad, no olvidemos que los estudiantes son un presente aquí y ahora.

La calidad de la educación parece absorber el tiempo de los estudiantes, de los maestros y las familias; no es fan-

tasía afirmar que en nuestro contexto comienza a cobrar gran significado la jornada complementaria como aseguramiento absoluto de la calidad; es decir, a mayor tiempo de los estudiantes en los planteles educativos, mayor aseguramiento de la calidad. *“La jornada única solo tiene un objetivo específico y se traduce en el interés de responder a los estándares de “calidad” impuestos por estructuras económicas fuertes, con realidades disímiles”*. (Adams, Soto y Wilches, 2015, p. 24). Al parecer nuestros gobernantes solo resaltan los puntos positivos que han tenido los países que han implementado la jornada única, ignorándose las dificultades, los pocos avances logrados y problemáticas que refleja el programa; tal es el caso chileno, en el cual no se produjo una transformación del tiempo pedagógico tal como lo planteaba la hipótesis central del programa, no hubo una relación directa entre aumento de horas y aprendizaje en el aseguramiento de la calidad. Al mismo tiempo, la calidad adherida al concepto de jornada única, estigmatiza con la etiqueta de excelencia, de calidad y superioridad, como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (2014), *“La jornada única produce impactos en términos de calidad, los estudiantes que asisten a los colegios privados están en nivel superior en las Pruebas Saber”*.

Con las demandas de la calidad, desaparece como por arte de magia, el tiempo para que los maestros se sienten a pensar la pedagogía y su práctica pedagógica, y consigo, los espacios para el diálogo con sus estudiantes, el tiempo para atender a los padres, el tiempo para investigar sobre la educación y las necesidades de su contexto educativo; todos estos tiempos se reemplazan por el diligenciamiento de listados, planillas, parámetros y tiempos creados por la calidad de la educación. De acuerdo con el maestro Jaramillo (2013):

Los espacios que antes correspondían al ámbito de lo educativo han sido cubiertos por tiempos de respuesta automática a cuestiones de segundo o tercer orden, como la calidad, el estándar, el logro o la certificación. Esta nueva avalancha ha impedido que la educación haga lo que debe hacer y sea lo que debe ser. (p. 95).

En consecuencia, se forma al estudiante para el deber ser de las competencias, pruebas, estándares, el trabajo y la empresa, más no para el querer ser de cada persona.

Exclusión:

“El hombre en lo más profundo de su ser, depende de la imagen de sí mismo que se forma en el alma ajena. La exclusión es un proceso de empequeñecimiento, de estrechamiento, de disminución, en manos de un sistema y de unos sujetos “que sólo pueden sentirse grandes cuando empequeñecen a otros...” Larrosa (Citado por Ghiso, 2009 .p. 8).

Se estigmatiza y excluye a personas por no cumplir con buenos resultados, por no contar con las competencias necesarias, sin importar sus necesidades y, en última instancia, les convierte sus limitantes, pensamientos, anhelos, sueños y dignidad en un número. Se considera a los seres humanos como objetos. Es de recordar, que el discurso de la calidad de la educación persigue la naturalización y normalización de los diversos modos de pensar, instaurándose como principio que controla e influye el comportamiento humano.

Hoy el conocimiento se ha reducido a un recurso, a una competencia entre sistemas, planteles educativos y seres humanos que luchan por ocupar los primeros puestos; así el primer puesto constituye una mayor garantía de calidad (de supervivencia educativa). No es fantasía afirmar, exclamaciones como “Pedrito es un estudiante excelente, Pedrito es un estudiante de calidad”, mientras que “Juanito no cumplió con las competencias, Juanito es un estudiante con muy bajo rendimiento académico”, o en el peor de los casos, “Juanito es un fracasado escolar”, ¿Y si Juanito presenta NEES? o ¿si a Juanito se le dificultó comprender la temática? o ¿Si simplemente Juanito no se interesó por las competencias, ya que estas le parecían aburridas? La respuesta es sencilla, Juanito está *OUT*. Para un sistema neoliberal al que pertenece el discurso de la calidad, la igualdad de oportunidades se refleja en el respeto a las normas competitivas y a las consecuencias que de ellas derivan. Así, la igualdad en este discurso denota competencias cognitivas genéticamente heredadas o ambientalmente determinadas, que tornan a algunos individuos biológicamente más competitivos que otros.

Este proceso agudiza la lucha de todos contra todos, el “sálvese quien pueda” (Boron, citado por Fernández, 2008), y justifica la exclusión social. Al mismo tiempo, no es raro encontrar educadores proclamando la igualdad de oportunidades pero señalando a los perdedores, distinguiendo y humillando a los derrotados, acusándolos de mediocridad. (Ghiso, 2009 p. 7). A esto último, es a lo que el psicólogo Larrosa (Citado por Ghiso, 2009) considera “*fariseísmo que atraviesa la pedagogía*”, ya que para este autor, la pedagogía se pone al servicio de un sistema neoliberal definiendo a los otros por lo que no son, por lo que les falta, por lo que deberían ser, lo que deberían saber, lo que deberían pensar, lo que deberían hacer.

In- Out.

La calidad se ha convertido en una moda educativa, por lo tanto, estar *In* con la calidad significa *el cumplir con las competencias, estándares y capacidades* que demanda la propia calidad, mientras que el estar *Out* significa no cumplir con las competencias, no contar con las capacidades, es estar *fuera del sistema*. Esta tendencia, la condiciona y la evalúan los propios parámetros de la calidad educativa. Para Jaramillo (2013:8) sin lugar a duda, estamos frente una nueva modalidad de fetichismo de la mercancía. La calidad es el pase, el estándar, el certificado, el diploma a obtener. Quien no ingrese a ese mundo está por fuera de este mundo. Las organizaciones de educación superior en Colombia dan por hecho que si no hay reconocimiento de su calidad, quedan por fuera de los rankings que les posibiliten mantener la clientela, así estos sean los menos exigentes.

El discurso de la calidad de acuerdo con Luengo & Saura (2012) ha generado variaciones y cambios en la praxis del profesorado; tales como, relaciones personales más individualistas y competitivas, basadas en el miedo y el recelo a no cumplir con los cánones de calidad impuestos, así como la inseguridad y la pérdida de identidad profesional al sentirse continuamente observado (evaluado). De hecho, se advierten actitudes de resistencia en sectores del profesorado que son más críticos con la imposición de estas medidas, siendo excluidos en muchas ocasiones de los círculos de calidad por el dictamen de una nueva figura que emerge con fuerza en este escenario, el gerente educativo. Muchos maestros por resistirse a una educación de y para el mercado terminan representando las palabras del cantautor español Patxi Andión en su canción *el maestro*:

Por estas y otras razones
al fin triunfó el buen criterio
y al terminar el invierno

le relevaron del puesto.
Y ahora las buenas gentes
tienen tranquilo el sueño
porque han librado a sus hijos
del peligro de un maestro.
Con el alma en una nube
y el cuerpo como un lamento,
se marcha el padre del pueblo,
se marcha el maestro.

Los parámetros de calidad pueden tener tranquilo su discurso porque han librado a los estudiantes del peligro de un maestro emancipador. Es de anotar que estas consecuencias, producto de las trampas y efectos generan un proceso cíclico, pues el ser humano siempre ha de estar en competencia para la excelencia y supervivencia educativa.

Hacia una escuela diferente.

“Lo que la auténtica tolerancia demanda de mí es que respete al que es diferente, sus sueños, sus ideas, sus opciones, sus gustos, que no lo niegue porque es diferente.”

Paulo Freire (Citado por Zúñiga, 2007, p. 287).

En este apartado se abordará una escuela diferente, posibilitadora de caminos hacia un reconocimiento del otro (pedagogía de la tolerancia y escucha) y su desarrollo de una conciencia crítica, emancipadora y de conciencia en derechos (pedagogía crítica y educación en derechos humanos). Una escuela desprendida de los condicionamientos de y para el mundo económico; en la que el aprendizaje no sea para el tiempo del mercado, sino para el tiempo de las personas; para el tiempo de los derechos. Una escuela diferente que comprenda la humanidad del humanismo no como punto de partida sino como punto de llegada. En últimas, el derecho no sólo a ser diferentes, sino a reconocer que los ritmos de aprendizaje varían de un estudiante a otro.

Pedagogía de la tolerancia y pedagogía de la escucha.

En los tiempos actuales, no solo se precisa de una escuela mejor sino ante todo de una escuela diferente. Es decir, una escuela que reconozca y permita la palabra del otro. Una escuela de y para la tolerancia, entendiendo la tolerancia no desde una perspectiva de superioridad desde el tolerante hacia el tolerado, sino por el contrario, entendida como una virtud de convivencia humana, como base educativa para convivir con el otro y con la diversidad. No es posible hacer la educación para la comunidad, si primero no se comprende el contexto de la comunidad y su visión del mundo.

Para el pedagogo brasileño Paulo Freire (Citado por Zzáens, 2007) la pedagogía de la tolerancia significa un proceso de respeto por quien es diferente, significa asumir una actitud democrática que parta de la presencia del ser como sujeto de su conocimiento, como sujeto de su educación, a fin de que se construya una pedagogía diferente. La base de la pedagogía de la tolerancia se encuentra en el diálogo y escucha. Una pedagogía de la tolerancia significa un proceso centrado en la persona y en el respeto a su dignidad; pensar una escuela diferente desde la pedagogía de la tolerancia es aprender a “sentir al otro”; implica reconocer la dignidad intrínseca e igualdad sin distinción entre personas, posibilitando que la escuela sea una práctica y una manera de vivir la diferencia en comunidad.

De otro lado, la pedagogía de la escucha es necesaria para que el ser humano pueda llegar a ser persona. Toda educación y pedagogía radica en el saber escuchar, ¿Y qué significa saber escuchar? Es reconocer la palabra de uno mismo y la palabra del otro; conlleva la conciencia de expresar la palabra; implica generar preguntas; dotar de existencia al ser humano; no temerle a la crítica; reconocer la diferencia y la lectura de “contextos”; pensar en los otros, que no son si no existo, esos otros que me dan plena existencia. Hablar a y con los educan-

do contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos, comprometidos con los derechos. Esto conlleva evitar hablar impositivamente; transforma el discurso en un discurso “con sentido”, es decir, un discurso permeado por el contexto para el desarrollo de la crítica, a través de la exigencia y disponibilidad para el diálogo (Espinosa, 2015, p 48).

De este modo, una pedagogía de la tolerancia considera el respeto a la diferencia como base para comenzar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, reemplaza la educación conductista y memorística por una educación en la cual los estudiantes aprendan a pronunciar sus propias palabras y a no repetir las de otros; así el aprendizaje es una construcción de todos.

Para Freire (Citado por Zzáens, 2007) implica una actitud democrática que parta de la presencia del ser como sujeto de conocimiento, como sujeto de educación, a fin de que se construya una pedagogía diferente, partiendo del punto en el que se encuentran los educandos y no a partir del punto en el que están los/as educadores, porque esto último nos coloca en el plano de la intolerancia.

Una pedagogía de la escucha exige saber escuchar. Establece relaciones y confrontaciones entre el educador y los educandos, mediado por la palabra y por la escucha. La pedagogía de la escucha en la escuela incluye la necesidad de aprender a escuchar en nuestras experiencias como maestros, de un aula como lugar de la palabra y finalmente de un aula como lugar de la escucha. Es así como la escucha representa un ejercicio crítico de pensar la experiencia, cuanto más se piensa lo que se vive, tanto más y mejor comprende el sujeto lo que está haciendo y se prepara para hacer y ser más humano.

Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.

De acuerdo con Piedad Ortega (2009) la pedagogía crítica desde su postura ética se sustenta en el reconocimien-

to, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades. La pedagogía crítica busca la emancipación a través de la toma de conciencia crítica y reflexiva que problematiza las realidades y relaciones sociales. La pedagogía crítica se interesa por formar personas optimistas, conscientes de que es posible transformar la realidad, de que es posible superar los obstáculos para conformar una sociedad en la que predomine el respeto por la dignidad humana. Entre las características de la pedagogía crítica podemos resaltar la participación, la comunicación, la humanización, la transformación y la contextualización. De un lado, la educación en derechos humanos forma a las personas para que sean sujetos de derechos; de otro, la pedagogía crítica considera la libertad de elegir, de tomar decisiones, de expresarse, de preguntar.

El pensador chileno Abraham Magendzo (2003) considera que existe una relación muy fuerte entre educación en derechos humanos y pedagogía crítica, para este pensador, la educación en derechos humanos es una de las expresiones más concretas y tangibles de la pedagogía crítica, ya que la educación en derechos humanos, a fin de cumplir su propósito de emancipar a las personas para que sean sujetos de derecho, requiere de una atmósfera educativa apropiada, de un sistema educativo basado en los principios de la pedagogía crítica. Ser un sujeto de derecho significa de acuerdo con Magendzo (2003) “alguien con el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y demás personas” (p. 23). La educación en derechos humanos y la pedagogía crítica comprenden la educación como una forma de intervención en el mundo, una intervención en la cual el estudiante es un ser pensante con capacidad crítica, curiosidad y autonomía para el reconocimiento y práctica de los derechos en defensa de la dignidad humana.

Tabla. 1. Pedagogías, camino a una escuela diferente.

Pedagogía y/o Educación	Objetivo	Característica	Aporte para una escuela de la diferencia
Pedagogía de la Tolerancia	Reconocer y convivir con el que es diferente.	<ul style="list-style-type: none"> Respeto por la otra y el otro como un derecho humano. Indignación ante la indiferencia y ante un mundo cruel. Un proceso experiencial, constante preguntar por nuestro qué hacer transformativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomenta espacios para asumir una actitud democrática en comunidad. Reconocimiento de la palabra del otro. Sujetos éticos para la convivencia. Lectura del contexto.
Pedagogía de la Escucha.	Reconocer la palabra de uno mismo y del otro. Saber escuchar.	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo de saberes. Reemplaza la cultura del silencio, por la cultura de la palabra. No existe la diferencia por competencia, se reconoce la diferencia. Un proceso experiencial. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento e inclusión del otro. Contribuye a la formación de ciudadanos responsables y críticos, comprometidos con los derechos. Un aula como lugar de la palabra y la escucha. (Lectura del contexto).
Pedagogía Crítica	Desarrollar un pensamiento crítico y emancipatorio para el reconocimiento como sujeto transformativo.	<ul style="list-style-type: none"> Dialogicidad entre maestro y estudiante en pro de la práctica reflexiva y transformativa. Sujetos con conciencia crítica y reflexiva. Se opone a la pedagogía bancaria, rechaza toda manipulación que perpetúe las diferencias entre las personas. Destaca la primacía de lo ético. Crea espacios para el respeto y defensa de la dignidad humana. Implica un proceso de participación, comunicación, humanización, transformación y contextualización 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve el aprendizaje igualitario y autosuficiente. Empodera a los estudiantes para que sean sujetos de derechos. Promueve la autonomía, libertad y responsabilidad ante situaciones que amenazan su dignidad y la de otros. Fomenta y crea espacios para que los estudiantes se familiaricen con la pedagogía de la pregunta más no con la pedagogía de la respuesta.
Educación en Derechos Humanos.	Educar en el reconocimiento y práctica de los derechos humanos en sociedad. Formar sujetos de derechos.	<ul style="list-style-type: none"> Elimina todo tipo de discriminación. Diálogo reflexivo en defensa y promoción de los derechos humanos. Crea espacios para vivir la alteridad y asumir la propia identidad. Los derechos humanos se aprenden practicándolos. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomenta el sentido de pertenencia a una comunidad. Crea una escuela de vida, en la que se viva la cultura de los derechos, el respeto a la dignidad de todos y todas. Concientiza de la importancia de la convivencia en la escuela y en el contexto social.

Desde la pedagogía de la tolerancia, la pedagogía de la escucha, la pedagogía crítica y la educación en derechos humanos podemos atrevernos a pensar una escuela diferente, otra educación diferente, desprendida de los brazos del mercado; una educación en la cual se reconozca y se dignifique la diferencia.

A continuación se presentan posibles acciones transformadoras para repensar una educación y escuela desprendidas del concepto calidad; cabe advertir que no deben tomarse estas posibles acciones como el único ca-

mino, pues se estaría igualando al discurso de la calidad en su absolutismo, sencillamente estas acciones deben verse como una invitación a atrevernos a soñar otra educación diferente.

- **Una escuela con presente:** Es necesario que el maestro a través de la experiencia aprenda a dialogar con el otro, a escucharlo en el aula y hasta en espacios cercanos pero a la vez tan lejanos al maestro mismo, como lo puede llegar a ser el descanso; espacios en que el otro tiene mucho que decirnos. Pues, no

es fantasía afirmar que la escuela se configura como un lugar cerrado desligado de la escucha y lectura del contexto. La clase debe ser un espacio para la palabra y escucha. Debe comprenderse que los estudiantes son presente, son contexto, son respuesta y a la vez pregunta.

El aprender a escuchar y permitir el diálogo en la escuela, otorgándole significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas; posibilitando el intercambio de discursos y de conver-

saciones cotidianas cargadas de realidades que solamente podrá descubrir un maestro dispuesto al principio educativo; *educar es escuchar*. Los maestros deben crear espacios no sólo en el aula, sino fuera de ella que permitan la reinención del ser, el hacer y sentir, donde se pueda comprender y vivir con el otro

Los maestros deben ser propiciadores de procesos de reflexión-acción-reflexión pedagógica acerca de la lectura de los contextos y de las realidades de los estudiantes. Una escuela de y para la conciencia.

- **Una escuela de y para la diferencia:** Es hora de una escuela que no enseñe a pensar desde y para la competencia; por el contrario, una escuela que forme en reconocer la propia palabra y la del otro; una escuela para reconocer la diferencia y no para categorizarla de acuerdo a sus competencias. Para ello, es fundamental implementar lo que Freire llama proceso dialógico; *pedagogía dialógica* que reconoce la intersubjetividad y contexto del otro; *un ambiente dialógico* propicio para la ruptura de la cultura del silencio, en el cual todos los estudiantes puedan expresarse sin limitante; y finalmente, el *método dialógico* como un proceso crítico, problematizador y reflexivo sobre las diferencias con el fin de reconocerlas, un proceso que permite comprender que la mayor igualdad entre los seres humanos es la diferencia.

Fortalecer “procesos sentipensantes” en la escuela; es decir, procesos mediatizados por el corazón y la razón. Procesos de y para “sentir al otro”, para la convivencia desde el reconocimiento y la palabra. (Espinoza, 2015).

- **Una escuela para el respeto y defensa de la dignidad humana:** El derecho a la educación no puede convertirse en una muletilla del discurso de calidad, ¡la educación no tiene precio!, ¡ni puede condi-

cionarse por intereses políticos, económicos, religiosos o sociales! La educación es un derecho que tenemos por el simple hecho de ser humanos, debe ser digna para todos sin exclusión alguna. Es hora de construir una educación sin estigmas para el sector público y privado; Construir una escuela para el vivir de la dignidad humana, más no para el vivir de la calidad y el mercado

- **Una escuela para la pregunta:** Significa promover espacios para el desarrollo de procesos reflexivos, en el cual toda la comunidad educativa se forme con y para la pedagogía de la pregunta, más no se acostumbren a la pedagogía de la respuesta. Ser estudiantes y maestros de la pregunta, significa ser sujetos comprometidos con la investigación para el reconocimiento y transformación de la realidad. Un sujeto de la pregunta piensa globalmente y actúa comunitariamente con y para la comprensión del otro.

A modo de conclusión

Para no terminar con la reflexión en este punto y para poder evocarla en los nuevos tiempos de escuelas de y para la diferencia, debemos comprender que no se comenzará una verdadera transformación educativa desprendida de los brazos del mercado y la competencia, si dicha iniciativa no empieza desde la propia práctica pedagógica de cada maestro; como lo diría el historiador Jorge Orlando Melo (2013) “los únicos que pueden cambiar la educación son los maestros”. Hoy más que nunca, la escuela ha de posibilitar caminos educativos para el encuentro, reconocimiento y convivencia con el otro.

No es lo mismo tener un modelo de calidad para las empresas y para la industria, que tenerlo para la educación y para nuestras escuelas. Antes de pensarse un modelo de calidad para la escuela debe, en primer lugar, comprenderse la escuela como un campo de humanidad, de humanidades y de

humanización. Un espacio libre de condicionamientos y competencias entre las diferencias.

La realidad de los nuevos tiempos nos exigen asumir un compromiso político-ético como educadores para ayudar a construir un mundo más igualitario, en el cual la diferencia no sea vista con los ojos de las competencias, sino por el contrario, con los ojos de la dignidad humana. Depende de los maestros si asienten varias veces con sus cabezas y se retiran satisfechos ante realidades como la planteada en la obra de Bernard Shaw, *Pigmalión* (citado por Inés Dussel & Marcelo Caruso. 2003):

Liza Doolittle, una humilde florista callejera, tiene un encuentro fortuito con dos aristócratas ingleses, Pickering y Higgings. Estos estudiosos de la lingüística deciden hacer un experimento: reeducarla para que hable y se comporte como una dama de sociedad. La idea es que la educación, si tiene un buen método, logrará transformar por completo a las personas hasta borrar los rastros de su origen social y cultural. Instalan a Liza en su casa y le dan lecciones diarias, teóricas y prácticas. Los lingüistas triunfan (...). Final feliz para la pedagogía: Liza ama a sus maestros y éstos la aman porque se ha convertido en lo que ellos deseaban” (p. 1).

O sí, por el contrario ante esta realidad, como lo señalaría Freire (1979, p. 16-17):

Un educador crítico, comprometido con la vida: [...] no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de éstos caminos.

¿Cuál escoge usted estimado maestro?

Bibliografía

- Adams, J., Soto, C., Wilches, E. (2015). Jornada Escolar Única en Colombia. ¿Qué hay detrás? Revista Educación y Cultura. No 107. Fecode. Bogotá- Colombia.

- Andión, P. El maestro. Recuperado de <https://youtu.be/jRXJAgsQ4po>
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. *Crítica de la "Gestión de Calidad Total"*. *Aula de innovación educativa*.
- Bauman, Z. (2012, agosto 20). Entrevista con Nacho Martín. La Provincia. es. Recuperado de <http://www.laprovincia.es/sociedad/2012/08/20/han-impuesto-feliz-consumes-compites/477528.html>
- Calero, J. & Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuestos y Gasto Público*, 67, 29-41.
- Cantor, Renán. (2011). Bienvenidos a la Universidad de la ignorancia. Recuperado de <http://www.rebelion.org/docs/139451.pdf>
- Caruso, M & Dussel, I. (2003). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana, 2003, pp. 13-21.
- Espinosa, D. (2013). Diógenes, Einstein y Freire asisten a la escuela del siglo XXI: De los medios a las mediaciones pedagógicas para la práctica de los derechos humanos. *Medios Mediaciones e investigación acción pedagógica*. Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia.
- Espinosa, D. (2014). "Una escuela Sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos". *Revista Rastros Rostros*. Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de [file:///D:/Downloads/824-1926-1-PB%20\(8\).pdf](file:///D:/Downloads/824-1926-1-PB%20(8).pdf)
- Espinosa, D. (2015). Hacia una pedagogía de la escucha: En la escuela el otro tiene mucho que decirnos. *Revista Educación y Cultura*. Fecode. No. 107.
- Fernandez M. 2008. Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Pablo Freire. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Foucault, M. El orden del Discurso. (1970). Tusquets Editores. Buenos Aires. Recuperado de http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/complementaria/fou_mic.pdf
- Freire, P. (1979). *Cambio*, Bogotá, Colombia: América Latina.
- Galeano, E. (1997). La comunicación desigual. *Política y Cultura*. No 8. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- Ghiso, A. (1998). *Pedagogía y Conflicto*. Cesep. Recuperado de http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/18/Unidad2/Tema1/Alfredo_Ghiso_C.pdf
- Ghiso, A. (2009). *Pedagogía social en un mundo contemporáneo Desigual*. Congreso Internacional de Pedagogía Amigonia Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Guerra, Santos. (1999). Las trampas de la Calidad. *Acción Pedagógica*. Vol. 8. No 2. Recuperado de [file:///D:/Downloads/Dialnet-LasTrampasDeLaCalidad-2973330%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-LasTrampasDeLaCalidad-2973330%20(2).pdf)
- Santos Guerra. (2008). Evaluación. Recuperada de <https://aidaivars.wordpress.com/2012/04/26/una-evaluacion-mas-justa-pero-como-conseguirla/>
- Haidar, J. (1990). *Discurso Sindical y procesos de fetichización*. México. ENAH.
- Jaramillo, Rodrigo. (2005). La calidad de la educación: Un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI. No. 38. Recuperado de <http://consultacalidadeducativa.me.gob.ve/wp-content/uploads/2014/05/Rodrigo-Jaramillo-Roldan-La-Calidad-de-la-Educaci%C3%B3n-1999.pdf> <http://www.rebelion.org/docs/139451.pdf>
- Jaramillo, Rodrigo. (2013). Planes de desarrollo económico-social y calidad de la educación en Colombia. *Revista Unipluri/versidad*, Vol. 13, No 2. Medellín-Colombia.
- Jaramillo, Rodrigo. (Octubre 2013). La noción de calidad en la educación superior colombiana: algunos efectos fascinantes. Congreso Investigación y Pedagogía III Nacional y II Internacional. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Antioquia. Tunja, Colombia.
- Le Mouel, J. (1992): *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Piados.
- Luengo, J & Casanova, C. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/revi63ART6.pdf>
- Magendzo, A. (2003). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. Año 2. No 2.
- Martínez Boom, Alberto (2004): *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Melo, Jorge Orlando. Conferencia en el marco de la celebración de los 60 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2013.
- Ministerio de Educación Nacional. (23 de septiembre de 2014). *MinEducación iniciará prueba piloto de jornada única escolar*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-345921.html>.
- Orozco, J., Olaya, A., Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 51. pp. 161-181
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes*. No. 31.
- Záens, A. Comprender el mundo para la libertad. Texto leído durante la presentación del libro, el 20 de marzo de 2007, en el Centro Cultural Bella Época, del FCE. Recuperado de http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2007-1/resenas_contrasesas2.pdf

Notas

- 1 Agradezco a la maestra Nohora Velandia y al maestro Rodrigo Jaramillo por su apoyo brindado para escribir el presente artículo nacido del corazón y la razón. A ellos los eximo de cualquier responsabilidad por las ideas aquí expresadas.

La Escuela pública, entre las violencias

y el proyecto cultural democrático



Frank Molano Camargo

Docente Asociado Universidad
Distrital Francisco José de Caldas
fmolanoc@udistrital.edu.co

Introducción

La violencia en la escuela no puede reducirse a asuntos como el “matoneo”, las pandillas juveniles o las agresiones físicas. Estas solo son expresiones difusas de asuntos mayores. Toda violencia tiene su origen en intrincados mecanismos de expropiación y saqueo, de tiempo, territorio, trabajo y corporeidad, que alteran las subjetividades y las prácticas sociales. La violencia no es nunca resultado de comportamientos desviados, seres irracionales, o de la falta de autoridad

y orden; es por el contrario, expresión del ejercicio asimétrico del poder entre sujetos y clases sociales. De ahí que una mirada a la dialéctica de las expropiaciones y las violencias en la escuela, no parte de la ingenua creencia de que en algún tiempo la escolaridad moderna capitalista fue el paraíso perdido, sino de que cada reinención cultural y política del capitalismo trae consigo la expropiación de los sujetos y sus prácticas como una necesidad de la acumulación y la ganancia.

La violencia en la escuela del orden neoliberal emergió hace apenas un par de décadas, con la promesa de superar la pobreza de millones, posibilitando a los individuos enriquecerse con capital humano. Ministros de Educación, empresarios de la educación, intelectuales orgánicos del capital, periodistas a sueldo, directivos docentes y hasta líderes sindicales le apostaron por todo el mundo capitalista a la escuela eficaz, promotora del individualismo meritocrático, capaz de normalizar e incluir subordinadamente a los sectores sociales marginados y vulnerados por las nuevas condiciones de competitividad económica (Pérez, 1998: 147). Sin embargo, al cabo de unas pocas décadas de contra utopía neoliberal el fracaso de esta promesa del mercado se expresa en la expansión de situaciones de desarraigo y violencias, como formas de relacionamiento en las escuelas públicas y privadas.

No obstante, en medio de esas expropiaciones y violencias contra la escuela pública, en prácticas de educación popular y pedagogía crítica, aparecen formas nuevas de hacer escuela para el pueblo, guiadas por nociones de poder popular y de reapropiación de la escuela, lo que se puede convertir en un movimiento social contra el proyecto capitalista de educación.

En este artículo abordo en primer lugar la explicación de la relación entre expropiaciones y violencias en, desde y contra la escuela pública; y en segundo lugar, las rutas emergentes del proyecto alternativo de educación para el pueblo.

La escuela expropiada y violentada

Cada vez más las políticas educativas del Estado colombiano buscan hacer de la educación un proceso instrumental de producción de capital humano, programable y controlable, en la que operarios educativos, compiten por clientelas educativas. Esto es posible por la mercantilización de la educación, la misma que es contraria a pensar y construir una práctica

Aparecen formas nuevas de hacer escuela para el pueblo, guiadas por nociones de poder popular y de reapropiación de la escuela, lo que se puede convertir en un movimiento social contra el proyecto capitalista de educación.

educativa vivida como una dimensión cultural de la sociedad y un ejercicio intelectual de docentes y estudiantes. Lo que se está produciendo es un proceso de expropiaciones sociales y culturales de la escuela pública, que implican un tipo de relaciones violentas que atraviesan la experiencia escolar de estudiantes, maestros y directivos docentes. Estas expropiaciones apuntan a desestructurar las identidades y subjetividades para promover otras formas de relación social mediadas por el capitalismo y el consumismo, y esto a su vez implica un proceso de violencias que tienden a envolver la vida en las escuelas.

La primera expropiación es la del trabajo escolar, es decir del conocimiento, y su reemplazo por las competencias, o los saberes prescindibles, presentes en las teorías del capital humano. El conocimiento ha sido expulsado de la escuela pública, por lo menos de la escuela a la que acceden los sectores populares. El “conocimiento líquido” para hacer referencia a Zygmunt Bauman, implica que en el cambiante mundo del mercado, los sujetos escolares no requieren producir conocimiento, ni tan siquiera acumularlo, sino tener habilidades de aprendizaje. La escuela y el ejercicio de la enseñanza buscan entonces, la restricción del acceso a capitales culturales densos. “El consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas, sino por el breve goce de esas cosas” (Bauman, 2005: 27), incluye esto al conocimiento, cada vez más mercantilizado y por ende distribuido acorde al principio de capacidad de compra: para los altos

ingresos conocimientos suntuarios, prestigiosos, para los pobres conocimientos desechables, habilidades para aprender, competencias. El trabajo docente es forzado a un proceso instrumental previamente formateado por tecnocracias de las competencias y los estándares, con los que se mide la efectividad del maestro. La expropiación del trabajo es el punto de partida de la primera violencia: la violencia contra la escuela.

La segunda expropiación es el saqueo del tiempo, del sentido de historicidad y la posibilidad de asumirse como sujeto político. Esto se hace mediante la negación o restricción a los sujetos de construir sus proyectos de vida en el largo plazo. La difusión de la ideología del “realízalo ahora”, “no esperes a mañana”, “obtenlo ya”, implica para el sujeto la desconexión con su tiempo, con su memoria y su proyecto de futuro, quedando a merced del horizonte simbólico privilegiado: el consumo mercantil. Al saquear la solidaridad se siembra miedo frente a la posibilidad y necesidad de establecer relaciones duraderas, negando los lazos solidarios y sometiéndolos a un balance de costo beneficio (Bauman, 2007). Nuevas formas de insensibilidad demandan a la escuela la formación de sujetos flexibles, fragmentados, escindidos entre intereses y afectos, con habilidad camaleónica para abandonar compromisos y lealtades. Esta expropiación, genera la violencia desde la escuela.

La tercera expropiación es la del territorio escolar, mediante la destrucción de las relaciones de reciprocidad



Fotografía - Alberto Motta

y solidaridad y por ende la dificultad para construir en los territorios escolares apuestas colectivas y decisiones autónomas. La sociedad desaparece y en su lugar la sumatoria de individuos en competencia, como lo pensaron los economistas clásicos del siglo XVIII, hoy esta ideología se cristaliza en la cotidianidad de las escuelas y la sociedad. Richard Sennet (2012), nos propone una ruta analítica para comprender la manera en que el capitalismo apunta a desbaratar los “marcos mentales de la cooperación y la solidaridad” como condiciones de la instalación definitiva del individuo en competencia perpetua. El territorio escolar es gobernado por tecnocracias ajenas a la escuela, que suprimen del espacio aquellas prácticas consideradas como ineficaces para la obtención de capital cultural; por ejemplo, el declive de las artes y las humanidades en la escuela pública, sometida a las exigencias de cátedras coyunturales con las que el Estado supone, modificará los problemas sociales. Problemas ambientales: cátedra de medio ambiente; problemas de discriminación étnica: cátedra de afrocolombianidad o interculturalidad; problemas de conflicto: cátedra de la paz. Al ser territorio escolar un espacio expropiado, genera la violencia en la escuela.

Violencias y escuela

Las diferentes violencias vivenciadas por la escuela pública y los sujetos escolares, se pueden agrupar en tres grandes categorías: la violencia contra la escuela, la violencia desde la escuela y la violencia en la escuela.

La violencia contra la escuela

Esta es la violencia ejercida por el estado y muchas veces por las instancias paraestatales, contra la escuela. La tendencia de la reforma educativa neoliberal, implicó una retirada del Estado de asuntos vitales de la educación, relacionados con el presupuesto y su impacto en la desmejora laboral de los educadores, sometidos a formas neotayloristas que socavan los cuerpos y la subjetividad de un magisterio cada vez más agotado y desencantado. Desde la lógica neoliberal, la arremetida contra la escuela ha sido una estrategia cultural y política para convertir la escuela de las mayorías, en un medio que logra desintegrar la idea del derecho a la educación y reconvertir la institución en un espacio que aporta a la política de segregación y exclusión social, dejando la escuela como lugar de capacitación, entrenamiento y reconversión de la fuerza de trabajo para escenarios precarios y flexibles.

El Estado neoliberal es el garante de la continuidad de la violencia del mercado en los sistemas educativos públicos y en el tipo de “ciudadanía” que se propone para el mercado, haciendo que la sociedad no se rija por la lógica de los derechos, sino de la capacidad de acumulación de diversos capitales (cultural, simbólico, económico y humano entre otros) y eficiencia que cada individuo particular tenga capacidad de adquirir. Esto produce, además de las divisiones de clase social, una división entre aquellos que al comportarse como empresarios exitosos logran dotarse de las claves de la productividad y el triunfo, mientras los perdedores, los derrotados, deben resignarse o buscar por otras vías, abrirse paso en un orden social que excluye al que no tiene prestigio y dinero. Esto puede explicarse con lo que el filósofo francés Michael Foucault denominó Racismo de Estado (Foucault, 2006: 217), un nuevo tipo de racismo que la sociedad neoliberal ejercerá contra sí misma, contra sus propios elementos, contra sus propios productos, un mecanismo de segregación para administrar y regular las poblaciones diferenciadas.

Las políticas educativas neoliberales tienen el sesgo del Racismo de Estado, aquel marcado por la práctica excluyente que segrega al incluir, puesto

que confiere el status de perdedor, o de habilitado exclusivamente para las labores menos complejas y por ende peor remuneradas de la producción capitalista. Esta forma de segregación implementada en las políticas educativas para la escuela ha significado la aceptación de que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los plenamente incluidos, los triunfadores, sólo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada. Un ejemplo de esto es la implementación en la educación media de la idea de educación para el trabajo, cuyo modelo paradigmático son las estructuras curriculares Sena, o de las instituciones de educación técnica. Donde existen dos o más estructuras curriculares, es normal que estas operen como diferenciadoras de clase: los más juiciosos van a las estructuras para ocuparse en cargos de tipo administrativo de rango bajo, jamás directivo. Mientras que los de "mal comportamiento", son llevados a las estructuras que forman para trabajos logísticos, de mayor gasto corporal que intelectual.

No se trata de una intención deliberada de parte de los actores escolares institucionales, hoy se reconoce una cultura institucional mucho más tolerante con los comportamientos de los estudiantes, que en épocas pasadas, se trata de formas de exclusión más sutiles, presionadas por factores de política pública externa que busca gobernar la diversidad a partir de la estandarización. No obstante, muchos rectores pasan por alto las decisiones de los Consejos Directivos y en nombre de buscar el bien para "esos muchachos que nunca llegarán a la universidad", se firma de manera inconsulta los convenios de educación para el trabajo.

Los neoliberales discuten que la estandarización no pretende la igualdad y uniformización, sino que son la base desde la cual surge la competencia que posibilita que los meritorios se destaquen, de ahí el culto ideológico a la meritocracia. Para autores como Hargreaves, la meritocracia y la igualdad meritocrática de oportunidades subyace a las prácticas de estandarización, ya que detrás de los trillados lemas de «todos podemos» y «todos tenemos las mismas capacidades» se esconde la competencia desigual, por cuanto olvidan las condiciones previas a la competencia (Hargreaves, 1996).

Esta lógica transfiere a los sujetos la responsabilidad por su triunfo o su fracaso, naturalizando las desigualdades e injusticias sociales, ya que se supone que las diferencias socioeconómicas se neutralizan con el ingreso de los sujetos a la escuela, así sus logros y fracasos dependerán más de su "esfuerzo" y de su "mérito" que de factores exógenos. Por esto es discutible el ideal de igualdad basada en la meritocracia, ya que no es cierto que todos los estudiantes al competir en igualdad de oportunidades por cupos, notas, distinciones, alcanzan el éxito, pero ocurre que existen los perdedores, que además de recibir la sanción y el estigma del perdedor, construyen una identidad como incompetentes, fracasados, confrontando muchas



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid

ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918

Móvil: 3158916832

veces un resentimiento a la institución, los maestros y los compañeros, vistos como rivales.

La violencia de la escuela

En otras épocas, la escuela seleccionaba y formaba grupos homogéneos, dejando por fuera grupos sociales portadores de marcas e identidades relacionadas con la heterogeneidad (poblaciones diversas por razones de género, etnia, diferentes capacidades, edades extraescolares). El reclamo a la escuela, en tiempos de neoliberalismo, de que ella resuelva la inclusión y la democracia, mientras el Estado se reduce y privatiza los servicios de atención social a las poblaciones heterogéneas (donde se dieron estas condiciones), alteró radicalmente el equilibrio dado por la normalización, pues la presencia de sujetos sociales de diferentes contextos socio-culturales, con identidades fracturadas y diversas experiencias de violencia en los tejidos sociales de los que hacen parte, crea nuevas tensiones y conflictos. Desde una perspectiva optimista y eficientista, la inclusión de sectores antes excluidos implica una ampliación educativa para estos grupos sociales, pero este optimismo no debiera clausurar la pregunta por la escuela que los incluye y la forma en que fueron recibidos, no obstante y ahí radica el asunto de la violencia en la escuela, la inclusión de grupos humanos heterogéneos a una estructura escolar que todavía busca estandarizar y homogenizar no puede sino generar tensión, resistencia y alejamiento (Dubet y Martucelli, 2000: 209).

Los estudiantes que no logran ser incluidos en las dinámicas de la estandarización, los “problemáticos”, apelan a estrategias de distancia cultural conflictiva con el proyecto educativo, que por responder a las múltiples presiones y exigencias locales, gubernamentales y de las autoridades escolares, no puede atender las necesidades de estas poblaciones, construyendo soportes que promueva su construcción como sujetos y ciudadanos. La escuela estandarizada construye re-

presentaciones sobre la heterogeneidad de comportamientos que suelen asociarse con la violencia. Existe una creencia generalizada que considera como violencias en la escuela los comportamientos y conductas que se desarrollan dentro o fuera del espacio y del tiempo escolar, pero que no encajan en los cánones de comportamiento normalizado y deseado.

Por regla general, aquellos estudiantes considerados violentos son aquellos que, si bien continúan inscritos en la escuela a la que concurren con mayor o menor frecuencia –muchas veces menor–, no realizan casi ninguna de las actividades escolares que se supone debe hacer un estudiante (cumplir la tarea, estudiar, tomar apuntes, llevar los útiles, mantener la regularidad, someterse a evaluaciones, etc.). Se limitan a estar en las aulas en forma intermitente; es decir, experimentan lo que Gabriel Kessler (2004) denomina “escolaridad de baja intensidad”, describiendo el tipo de vínculo educativo que establecen con la escuela muchos estudiantes provenientes de sectores socialmente vulnerados. Estos estudiantes no se “enganchan” con la vida escolar y son protagonistas no únicos, de un tipo de situaciones de conflicto y agresividad, por cuanto la escuela, al no poder regularlos, o busca expulsarlos o renuncia a toda exigencia con tal de que salgan lo antes posible de allí. Desde la perspectiva de los rechazados, esta es la prueba de que la escuela “no sirve para nada”, ya que o es incapaz de promoverles y enseñarles o sin necesidad de estudiar pueden aprobar los cursos, e incluso obtener el grado.

Estas subjetividades de los escolar y socialmente contruidos como fracasados suelen vivenciar una espiral de conflicto y violencia hacia sí mismos, o hacia otros, ya sea a sus pares o docentes.

La violencia en la escuela

Una escuela pensada con los criterios del individualismo, la competencia, la eficiencia, los resultados, sin tiempo para dar cuenta y tramitar

las experiencias subjetivas de los estudiantes, de sus historias, miedos, vivencias, es de por sí una escuela violenta. Y esto, por cuanto como lo planteó el sociólogo norteamericano Neil Postman (1999), es una política pública que simula estar en función de los niños, de los estudiantes, pero que no ha superado el considerarlos como sujetos en “empollamiento”, y no son tenidos en cuenta desde un rol de participación en los asuntos que los atañen. Por el contrario, dando mayor fuerza a la función reproductora que a la posibilitadora, la cultura escolar está inmersa en la carga cultural de una sociedad que legitima la opresión, el dominio y prestigio del más fuerte, del triunfador.

En la raíz de las violencias en la escuela, están las manifestaciones radicalizadas del individualismo: el individualismo positivo y el individualismo negativo (Castel, 1995). El individualismo positivo está asociado a las posibilidades que tienen muchos sujetos escolares de ser portadores de un creciente margen de autonomía, libertad, prestigio y poder reconocido y valorado por otros; en tanto que el individualismo negativo es coercitivo, ya que se refiere a los sujetos escolares que al no ser incluidos en los márgenes de normalidad y éxito, deben vérselas solos para arreglar por su cuenta, desde una secuencia de faltas: falta de seguridad, falta de consideración, falta de reconocimiento y de relaciones estables.

Resistencias como reapropiación de las apuestas formativas radicales

Si bien la escuela surgió en la modernidad como parte de las dinámicas de construcción de la dominación de las clases sociales subalternas, como sujetos obedientes, esta apuesta de dominación ha sido contestada por incontables propuestas liberadoras, expresadas de manera diversa, en propuestas desde el aula o la institución, en trabajos silenciosos, cooperativos e incluso en redes que traspasan las

fronteras nacionales, las cuales confrontan los cánones de los mercados capitalistas de la educación y sus prácticas educativas.

Estas propuestas portadoras del principio esperanza, se caracterizan porque están reapropiando el tiempo, el trabajo, el territorio, la corporeidad y la subjetividad y articulan sus prácticas en las raíces y en principios liberadores, por eso son pedagogías radicales, porque anudan con firmeza sus apuestas, cuando se supone que las nuevas ciudadanía de consumo no deberían estar atadas a nada, para que puedan surfear flexiblemente las discontinuas olas de la moda y el cambio acelerado. Proponer un proyecto radicalmente alternativo supone confrontar las tres violencias y las tres expropiaciones.

Los fundamentos político ideológicos de una alternativa de educación para el pueblo descansan en la defensa de la autonomía y la autogestión del territorio escolar; es decir, en el poder popular. Autonomía y autogestión en diversas escalas y posibilidades de realización. En los hechos, la reivindicación del valor político de la asamblea de maestras y maestros, como instancia decisoria, a la que se acogen el Consejo Directivo y el Académico, ya es una realidad en varias escuelas públicas del país. Esa misma instancia asamblearia es la que en los últimos paros convocados por la FECODE ha puesto a las instancias de dirección del sindicato como aparatos alejados de las bases, como burocracias sin relevo, incapaces de leer la cotidianidad de las escuelas y por ende, sin propuestas al respecto. También en numerosos colegios del país, existen experiencias asamblearias de estudiantes, que vencen la “democracia de baja intensidad escolar” y asume a los estudiantes como sujetos políticos deliberantes. Esto no ha implicado dejar de exigir al estado sus obligaciones presupuestales con la educación pública y el respeto por las condiciones laborales del magisterio, tanto del sector público, como el privado.

También hay una rebelión contra las competencias y los estándares; es difícil enumerar las propuestas pedagógicas alternativas que reivindican el saber, el arte, la cultura, la ciencia y la lucha de ideas como la práctica cultural escolar, que se fija sus propios tiempos, metas, criterios pedagógicos y concepciones educativas.

De ahí que hoy la pedagogía de la esperanza continúa alimentando el hambre de saber y el gusto por el conocimiento, a la vez que contribuye a dar cabida a los saberes excluidos por los códigos curriculares convencionales. Estas pedagogías esperanzadoras también se distinguen porque dialogan e interrogan profundamente las experiencias de los sujetos escolares, sus narraciones, vivencias, haciendo de la experiencia y la cotidianidad, un campo de batalla en disputa con la lógica cultural del neoliberalismo, ampliando en confianza el universo simbólico y las expectativas de los sujetos escolares, reconociendo, valorando y potenciando las vidas de niños, adolescentes y jóvenes; para esto se retoma la vieja tradición del diálogo apacible, sin el afán del tiempo capitalista que no permite las pausas y que mira con sospecha los diálogos no estandarizados y curricularizados parametralmente. Es en estas nuevas y viejas prácticas pedagógicas de resistencia y esperanza que se renuevan y fortalecen los lazos de solidaridad y amor crítico por el otro; sumando todas las manos, escuchando todas las voces, construyendo un nosotros fraterno y solidario, que evidencia que no solo otro mundo es posible, sino que ya se está construyendo. Es la utopía de una educación para la democracia y la paz.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt. (2005) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona. Paidós.
- Castel, Robert. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

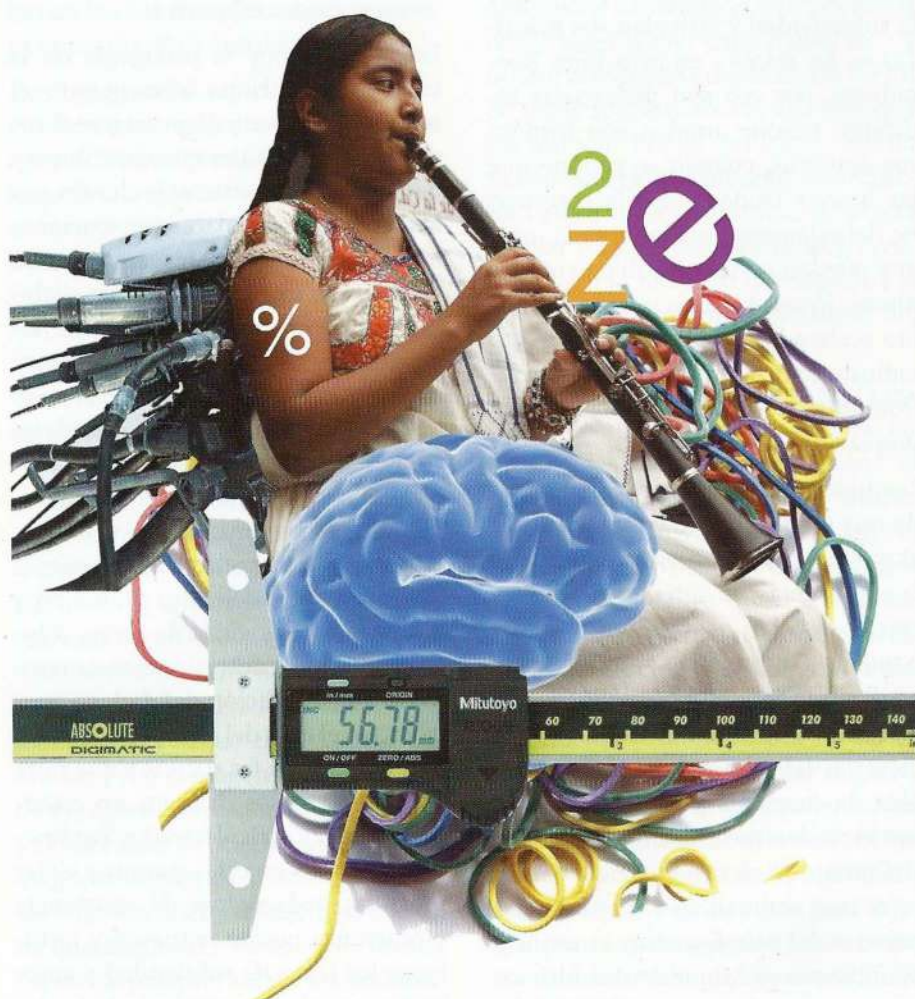
- Dubet, François. (1998). “Les figures de la violence a l'école”. *Revue Française de Pédagogie*. No. 123.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Losada. Buenos Aires.
- Foucault, Michel. (2006). *Defender la sociedad*. curso del 17 de marzo de 1976. Buenos Aires. FCE.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Hargreaves, Andy. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid. Ediciones Morata.
- Kessler, Gabriel. (2004). “Trayectorias escolares”. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Molano Camargo, Frank. (2011). “Ley de Seguridad Ciudadana: Criminalización de la protesta popular, securitización de los problemas sociales”. *Revista Izquierda*. No. 13, Bogotá.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Postman, Neil. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Madrid. Octaedro.
- Sennet, Richard. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). *Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo estudio regional comparativo y explicativo*. (2008. Disponible desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf>

Más cerca de la certificación de calidad, más lejos de la misión educativa



Hugo Silva

Especialista en Docencia Universitaria, Especialista en Investigación Criminal, Licenciado en Química. Títulos acreditados como equivalentes a estudios Canadienses por ICAS. International Credential Assessment Service of Canada, Experiencia Nacional en Educación Secundaria e Internacional en control de calidad en diferentes industrias. Autor de publicaciones realizadas en Colombia, Canadá y México. Ex Miembro del Club Rotario Internacional.



Resumen

En Colombia, las instituciones educativas, especialmente las privadas, han optado por la tendencia mundial a la *Certificación de Sistemas de Gestión de Calidad ISO 9001*. Lamentablemente, su interpretación inadecuada ha sumergido a las instituciones en serias dificultades, por cuanto su aplicación ha exacerbado los papeleos, trámites y procesos burocráticos. Aunque esta situación ha adecuado las instituciones educativas a los sistemas de gestión y no al contrario, así como ha exacerbado la burocracia y la tecnocracia en su interior, su exa-

men merece de una atención especial en aras de simplificar tales procesos y retornar a la actividad académica y formativa propia de las instituciones dedicadas a la educación y la formación. En este sentido, el examen de la experiencia acaecida en algunas instituciones educativas en Colombia ilustrará cómo los sistemas de gestión de calidad traumatizan la naturaleza de la educación y la formación.

Palabras clave

Gestión de Calidad, ISO 9001, sistema de calidad, procesos de calidad, calidad educativa, instituciones educativas, tecnocracia, Colombia.

En búsqueda de certificaciones de calidad, un importante número de instituciones educativas de carácter privado en Colombia han optado por la tendencia mundial a la *Certificación de Sistemas de Gestión de Calidad ISO 9001*, lo que trae indudables ventajas frente a la organización, jerarquización y seguimiento de los procesos mediante mediciones de trazabilidad. Sin embargo, en la experiencia resulta cuestionable que la aplicación de estos sistemas de gestión sean eficientes y garanticen la calidad educativa en instituciones con currículos únicos e irrepetibles.

Pese a la importancia de los estándares de calidad en el mejoramiento de los procesos académicos en el interior de las instituciones educativas, estos han sido ocasionalmente malinterpretados y ejecutados desafortunadamente por los departamentos de calidad: sus asesores y algunos auditores convirtieron su aplicación en el contexto educativo en una fortaleza administrativa con tendencia burocrática, suponiendo que su implementación comporta –a manera de consecuencia directa– un avance en la calidad educativa. Infortunadamente, esta situación dista mucho de la realidad si se tiene en cuenta que las certificaciones de calidad se focalizan más en aspectos administrativos y sutilmente en desempeños desde el punto de vista educativo conceptual. Incluso, a lo anterior es recurrente que las instituciones educativas se certifiquen en ISO 9001, aún evidenciando importantes vulnerabilidades en aspectos curriculares, pasan por alto mecanismos para verificar la alineación rigurosa de contenidos académicos con los estándares académicos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

Es pertinente partir de la consideración que los sistemas de gestión de la calidad, en teoría, deberían adaptarse

a la institución y no la institución al sistema de calidad. Se supone que las instituciones educativas son estructuras sociales de servicios que requieren procesos flexibles y amigables; sin embargo, en sus dinámicas administrativas es frecuente encontrar que la certificación en gestión de calidad ha transformado –en algunos casos– procesos simples y amigables en maquinarias complejas que crean rutas innecesarias y que con frecuencia exigen evidencia documental que esté soportada en más evidencia y contra-evidencia. De esta manera, convierten parte significativa de la labor académica en administrativa, por cuanto privilegian el diligenciamiento de documentos e informes, recortando no solo tiempo valioso para el trabajo docente, sino que en gran medida promoviendo el desgaste institucional, la desmotivación laboral, pérdida de tiempo en la planeación de procesos curriculares, desviación de actividades propias para el desarrollo eficiente de las prácticas pedagógicas y lo que es más controversial y cuestionable: la desviación de la misión educativa.

La situación no es menos alarmante en instituciones públicas que persiguen la estandarización de sus procesos, en la cual el docente se ve obligado cada vez más a reportar y contra-reportar, de manera minuciosa la información en todo tipo de formatos, informes y estadísticas, cuyo fin garantiza control pero no seguimiento ni mucho menos el registro de información relevante que persiga calidad. Por lo anterior, no es difícil inferir como este tipo de informes y procesos que persiguen trazabilidad representan enormes inversiones financieras que generan negativas consecuencias sociales ante su inadecuada implementación. Este modelo público de gestión de calidad, que busca estandarizar la educación con documentación, desprestigia el sector educativo, ignorando que su función primaria es facilitar para la comprensión de los fenómenos y procesos sociales en un contexto variable, donde la documentación minuciosa reporta pero no aporta.

Desde una perspectiva crítica, este modelo de calidad únicamente permite justificar la innecesaria burocracia (tecnocracia) sobre la misión académica, en la cual son asesores y supervisores los protagonistas. Debido a que cuentan con títulos académicos, no siempre idóneos, con una insensibilidad social notable y con apreciable inexperiencia curricular y de aula, influyen y vician la estructura educativa institucional con trámites, papeleos innecesarios y actividades administrativas que desde acciones burocráticas se superponen a la dinámica académica de las instituciones educativas. De esta manera, los asesores y supervisores construyen una estructura con todo tipo de procesos, que van desde sistemas para la supervisión de los profesionales docentes, casi al punto del nefasto micro-manejo, hasta la creación de documentos e informes amparados en un solo argumento: constituyen requisitos del sistema de calidad, pero que en la realidad aplicada en nada contribuyen a la evolución de una realidad educativa que evidencie mejores resultados de desempeños académicos, los cuales son el indicador máximo de la calidad educativa.

Igualmente, vale la pena poner a consideración las recurrentes instrucciones de los departamentos de calidad para diligenciar formatos. Los ejecutivos prometen con indicadores a sus empleados mejoras en calidad, con mínima inversión de tiempo en el diligenciamiento de cada formato, argumentando: “esto solo toma cinco minutos”. Sin embargo, y con frecuencia omiten las objeciones argumentadas y valederas de los docentes frente a su inadecuada implementación, lo cual en muchos casos es interpretado por los administradores de calidad como limitado conocimiento del tema o como negligencia de los trabajadores para diligenciar formatos que en sí invalidan la experiencia en la labor educativa, donde es clara y cierta la influencia negativa de tiempos invertidos en otras actividades, especialmente en tiempos de evaluación de los estudiantes.

Para el caso podrían mencionarse cientos de procesos y formatos, pero un sólo ejemplo es ilustrativo. Un colegio de 100 docentes que laboran 10 meses al año y con una carga laboral de 48 horas de trabajo semanal, incorporó un formato circunscrito dentro del proceso de gestión de calidad. Cada empleado, como es obvio, debe diligenciar un formato diario, el cual requiere –en promedio– 5 minutos de tiempo. Teniendo en cuenta esto, estaríamos hablando de 1666 horas anuales de tiempo dedicado al diligenciamiento de los formatos. Ahora si se multiplican estos formatos por los múltiples formatos que en el contexto real se manejan, serían miles de horas que, multiplicadas por salarios promedio, son sin duda cifras e inversiones financieras alarmantes.

Actualmente, no es sorprendente como una corta visita institucional de un padre de familia puede representar fácilmente el diligenciamiento de tres formatos: registro de visitas, registro de recepción y un registro de evidencia de la reunión. Esto por ilustrar otro caso de las múltiples variables de desgaste logístico de una institución educativa que deja en evidencia una invitación a procesos de reingeniería donde tiempos que se ahorran en temas administrativos y logísticos, pueden ser aportados a la planeación educativa, brindando más espacios a los docentes para realizar su función básica y fundamental: la educación.

Teniendo en cuenta los ejemplos anteriores, es importante proyectar estrategias y mecanismos de calidad que muestren evidencia y trazabilidad, pero con una significativa sensibilidad, priorizando la asignación del tiempo dedicado específicamente a la labor docente. Es necesaria la creación de sistemas eficientes pero no burocráticos, que suplan las necesidades del cliente externo (estudiantes y padres de familia), y también de los clientes internos (docentes). Me refiero a sistemas de calidad apoyados en circuitos de información que integren múltiples plataformas, que sean diná-

Es importante proyectar estrategias y mecanismos de calidad que muestren evidencia y trazabilidad, pero con una significativa sensibilidad, priorizando la asignación del tiempo dedicado específicamente a la labor docente.

micos y ágiles, que no sólo aseguren el cumplimiento de la misión institucional, sino que hagan los procesos más fluidos y simplificados. Es importante resaltar que desde el punto de vista administrativo, cada formato y verificación de trazabilidad representa inversiones importantes en su implementación y aún más, en su ejecución.

Las inversiones en nómina dicen mucho desde el punto de vista administrativo, pero lo verdaderamente importante, para este caso, es el contexto académico, si se tienen en cuenta las consecuencias de abordar sistemas de gestión de calidad forzosamente ajustados a instituciones educativas y que implican mala utilización de recursos financieros, desgaste de recursos humanos, desmotivación de los docentes, propagando efectos alternos inesperados, tales como: disminución de la calidad en la práctica docente, desmotivación, ausentismo laboral, incluso puede implicar enfermedades laborales por stress.

Las limitantes expuestas anteriormente parecieran situaciones ejecutivas fáciles de solucionar internamente, pero la realidad es otra, ya que con sólidos argumentos los departamentos de calidad suelen asumir las objeciones docentes en referencia a nuevos formatos como la excusa para “no hacer”. No obstante, cuando se analiza esta situación problemática, muchos argumentos son invaluable frente a las implicaciones en la ejecución de la labor docente.

Es contradictorio que en la actualidad, donde se imponen las tecnologías de la información y la comunicación “TICS”, aún existan directivos, asesores y auditores de calidad que se resistan al cambio y encuentren estrategias inconciliables para mediar con la tecnología y sistemas automatizados para minimizar múltiples procesos y formatos, usando sistemas de información en línea soportados en sólidas y amparadas bases de datos, que anuncien procesos, permitan registros y garanticen la trazabilidad. Atendiendo a estos argumentos, resulta evidente la necesidad de simplificación documental apoyada en la tecnología. Para algunos, esto sería una utopía, pero al buscar instituciones educativas, ya se encuentran algunas que, identificando y asumiendo el problema, ya están abordando de manera exitosa procesos de simplificación documental, que en el futuro facilitarán a los docentes invertir más tiempo en funciones básicas de enseñanza.

Frente a la enorme complejidad de la gestión de la calidad en el contexto educativo, espero que los anteriores argumentos, los cuales son producto de mi experiencia, hayan sido categóricos y convincentes en lo relacionado a la necesidad de una reingeniería en los procesos de gestión de calidad, en los cuales los sistemas se adapten a la institución y no instituciones a los sistemas de gestión de calidad con ajustes pertinentes priorizando la labor educativa.



Stella Cárdenas Agudelo

Docente de la I.E. Gran Colombia. Manizales
Integrante del CEID-EDUCAL
Integrante de la Expedición pedagógica
Nacional y de la Movilización Social por la
Educación.

Este trabajo es resultado del trabajo colectivo
del grupo Expedicionario de caldas
coordinado por Stella Cárdenas Agudelo.

Las prácticas pedagógicas

Resumen

El propósito de este escrito es dar a conocer una producción colectiva, realizada por un grupo de maestros expedicionarios de Caldas, quienes viajaron por las escuelas y en los registros realizados muestran la diversidad de escuelas, a diferencia de aquellas miradas de quienes pretenden reducirla y homogenizarla. Los registros de las prácticas visibilizadas dan cuenta de unos maestros y maestras que se han atrevido a pensarse, resistiendo a la normatividad y a las políticas del momento

Palabras clave

Práctica, Práctica Pedagógica, Expedición Pedagógica, Maestro, Territorio, Trabajo Colectivo, Saber Pedagógico.

La práctica es la repetición de una actividad. Una repetición continua que llega a convertirse en hábito, sin ningún raciocinio y regularmente se aprende. La práctica se convierte en un hecho fáctico que se realiza o resulta por intuición, que es objetivo, sin características, ni alcances, pero que según la tradición popular es la que hace el o al maestro.

En el campo educativo, la práctica puede ser el ejercicio que desarrolla

un estudiante, donde aplica teorías, métodos, fines, metodologías y didácticas aprendidas en la universidad y por la cual se le evalúa para poder acceder al título de Licenciado. Pero, la práctica que realiza el maestro en ejercicio es la pedagógica, es aquella acción dialéctica que realiza al relacionarse con el saber, los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y que se puede convertir en un hábito y en una rutina como resultado de la homogenización que pretenden las políticas de gobierno.

Cuando el maestro reflexiona sobre su práctica pedagógica, la interroga, la piensa, la explica, la inventa, la recrea, estableciendo las dificultades y fortalezas y la da a conocer como un saber, no como una simple representación de una realidad que existe independiente de quien la conoce, esta práctica se convierte en una Experiencia Pedagógica de gran valor para la pedagogía, los maestros y la escuela.

¿Cómo aprenden los estudiantes?
¿Por qué aprenden? ¿Cómo se enseña?
¿Qué método o recursos utiliza en clases?
¿Qué estrategias o herramientas utiliza para mejorar su quehacer?
¿Qué resultados se obtienen?
¿Cómo mejorar y cómo comunicar estos resultados?
Son interrogantes presentes, aunque no se enuncian directamente, pero se explican y comunican construyendo saber, un saber pedagógico que inscribe en una práctica pedagógica.

Así, las prácticas pedagógicas posibilitan el acercamiento, la experimentación, la exploración, pero sobre todo la inducción de los sujetos a los desafíos e interrogantes que plantea la pedagogía. De ahí, que el maestro cuando narra, recrea y visibiliza su

práctica hace el tránsito de portador de un saber pedagógico a productor de saber pedagógico; hecho que le da autonomía y profesionalismo.

Caracterizando las prácticas pedagógicas

En el encuentro expedicionario realizado en Palmira, en el año 2010, se establecieron elementos relevantes para reconocer las prácticas pedagógicas, a saber:

- La apropiación de maneras metodológicas diferentes.
- El territorio como posibilitador del reconocimiento de la diversidad cultural.
- La generación de otros dispositivos de intervención por parte del maestro, dado que es el maestro quien produce sus prácticas.
- El uso de un lenguaje propio con la intención de volverlo universal.
- La existencia de aspectos que no están regulados desde lo administrativo, ni lo convencional, por ello desde las prácticas expedicionarias se asumen posturas, se resiste a las políticas, se establecen relaciones de pares, se empodera al maestro.
- La apropiación de la relación territorio-pedagogía.
- La potenciación de una colectividad sin negar lo particular.
- Su movimiento en diversos planos, por ejemplo: Cultura, políticas educativas, territorio, territorialidades.
- El sello expedicionario propio en términos de la reflexión, el cuestionamiento, las oportunidades.
- Una continuidad en el tiempo y en el espacio.

- Una actuación expedicionaria en el marco del sistema, se construye en el poder y la práctica, es diferente. No podemos construir prácticas expedicionarias sino entendemos las especificidades.
- La fuerza de la práctica expedicionaria está en lo local, en el territorio, de ahí que la coordinación no está en el centro y eso permite construir distinto”.

Por lo anterior, cuando empezamos a valorar las prácticas, también reconocemos en ellas a un maestro, que reconoce la dimensión política de sus prácticas y que no ejerce su labor en función de las necesidades del niño o del mercado. De un maestro que se piensa y se resiste a la normatividad, a las políticas de gobierno y que reconoce la diversidad.

Prácticas Pedagógicas en Caldas

En los viajes expedicionarios se visitaron algunas prácticas pedagógicas de maestros y maestras que se resisten a la homogenización y monotonía y transforman sus prácticas enriqueciéndolas con sus aportes de creatividad para atender las necesidades de infantes y jóvenes, que cada vez se sumergen en el abandono y la exclusión, tratando de devolverles el deseo de aprender y estudiar para mejorar su calidad de vida. Colegios tales como el Instituto Universitario, el Leonardo Da Vinci, el Adolfo Hoyos Ocampo, la Normal Superior de Caldas, y la Escuela Nacional de Enfermería -ENAE, fueron visitados para valorar sus prácticas. De igual manera, se visitaron el San Vicente de Paúl, el Campoamor de fe y Alegría, la escuela Jorge Robledo y otras instituciones que ya no existen porque la racionalización educativa y la optimización de recursos produjeron el cierre o la fusión con otras instituciones.

Se hace la relación de las prácticas pedagógicas visibilizadas y se hace una descripción corta de algunas de ellas:

El colegio de la mano con la comunidad y el ave olfateador

En la escuela Aguacatal de Neira, las profesoras Luzmila Guerrero y Luz Marina Morales son arquetipo del trabajo docente en la zona rural, al liderar procesos que construyen comunidad. Con la intención de sacar adelante y fortalecer el trabajo de las mujeres emprenden un proyecto en soberanía y seguridad alimentaria, motivándolas a sembrar, a cosechar, a consumir y a preparar productos que permiten mejorar la dieta de los estudiantes. A través de este proyecto, “El

colegio de la mano con la comunidad” potenció la capacidad de la comunidad para trabajar en colectivo y superar el marginamiento, ya que permitió ahorrar, y lo producido aportó en el mejoramiento de la vivienda de una de las habitantes de la vereda.

Una segunda práctica pedagógica evidenció la manera cómo las docentes desarrollaron las capacidades investigativas de los estudiantes del sector rural, para problematizar y comunicar los resultados de sus investigaciones. En este sentido observaron y describieron la vida de los gallinazos y consultaron para profundizar sobre el conocimiento de este animal.

Práctica Pedagógica	Institución educativa	Autores
El círculo matemático	Normal del Rosario. Neira	Agudelo A Luis Hernán
Salud y Deportes	ENAE	Betancurth C Gloria Inés
“La palabra canta a la vida”.	Instituto Neira	Buitrago C Luz Eneidy
Los fraccionarios ¿Un eterno problema?	Esc N Superior del Quindío. Armenia	Cardona Castaño Mario
La música y la formación de valores	IE. San Vicente de Paúl	Cárdenas Agudelo Stella
La presión en la enseñanza	U. Caldas	Duque Parra Jorge E
Concepciones de enseñanza en profesores de ciencias, de la ciudad de Manizales, desde el concepto conocimiento pedagógico del contenido	ENAE	Flórez Espinosa Gloria Marcela
El Ecoturismo como construcción de identidad	La asunción	Gallo Ramírez Ana Clara
La comunidad de la mano con el colegio	I.E. Aguacatal. Neira	Guerrero Ibáñez Luzmila Morales Duque Luz Marina
El teatro como herramienta pedagógica en la formación integral de los niños y jóvenes	I.E. Adolfo Hoyos Ocampo	Herrera C Gloria Inés
La Comunidad: Un aprendizaje descentralizado	Col. Seráfico	Martínez T Albanery
Potenciales evocados cognitivos, de niños con diagnóstico de Trastorno por Déficit de la Atención y/o Hiperactividad (TDA/H).	Esc. Trabajo la Linda	Moscoso Ariza Oscar Hernán
El oficio de leer y escribir	I.E. San Agustín	Ocampo V Adriana Mercedes
Tierra, Territorio y Territorialidad, conceptos y retos en la construcción de un Sistema Educativo Propio.	CRIDEC	Soto Bañol Juan Pablo
Desarrollo del pensamiento crítico en educación ambiental en docentes de educación básica a partir de la resolución de problemas	U Caldas	Velásquez S Jairo Andrés
Control social sobre los efectos hombre- naturaleza	Col San Vicente de Paúl	Stella Cárdenas A

La lúdica en las matemáticas y el festival poético.

En el colegio El Rosario de Neira se descubrieron dos prácticas pedagógicas: la primera “El festival Poético”, un espacio para desarrollar las capacidades literarias y comunicativas de los estudiantes, donde la profesora Luz Eneidy Buitrago les orienta en la producción literaria y en la presentación de las producciones en otros espacios. Esta experiencia lingüística se combina con la lectura de obras literarias, de las cuales se producen guiones y videos.

La segunda práctica fue la del profesor Luis Hernán Agudelo, quien se ha convertido en un experto en hacer recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas y de manera creativa y lúdica enseña a sus estudiantes, acabando con la apatía por esta disciplina.

El teatro como herramienta pedagógica en la formación integral de los niños y jóvenes

Es una práctica pedagógica que viene desarrollando la profesora Gloria Inés Herrera desde hace 10 años en el colegio Alfonso Hoyos Ocampo de Manizales. Con el teatro se potencian las capacidades comunicativas e histriónicas de los estudiantes. No sólo al presentar las obras sino con la publicación de una revista. En su trayectoria ha hecho varios montajes de obras de teatro, pues cada año presenta uno diferente y los mismos estudiantes fortalecen el crecimiento del grupo acompañados de sus familias.

Educación Propia

Riosucio es un pueblo que tiene un arraigo cultural muy importante que se concreta con el Festival del Diablo y el Encuentro de la palabra, donde se presentan los aspectos inherentes a la identidad y la colombianidad, entrelazados con la música, la danza y la palabra. Allí, encontramos cuatro resguardos indígenas: El Resguardo de Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, Cañamomo y Lomapieta, Escopetera y Pirsá y San Lorenzo.

Los principios que orientan su accionar son:

- Autonomía
- La cultura
- Unidad
- Territorio y finalmente la identidad.

Para el indígena, docente es la persona que tiene un saber y que siempre trata de transmitirlo y profundizar sobre él. Se respeta la autoridad, y sobre todo la autoridad tradicional, los mayores son acatados y consultados por la comunidad. La macana es símbolo de mando y de control.

Los mayores hablan de una escuela sin puertas, abierta a los conocimientos, que respeta la madre tierra y reconoce los saberes ancestrales. Es una escuela donde se vive la

democracia con el ejercicio del gobierno escolar y con la guardia indígena. Se aprende a amar y conocer la territorio y se trabaja de manera participativa. La recuperación de lo ancestral, como la medicina tradicional, las siembras, las tradiciones, el lenguaje, la música y la danza es lo que finalmente se busca en la educación propia.

A manera de conclusión

Este ejercicio de reconocimiento y visibilización de las prácticas pedagógicas, es también la divulgación de un saber y de una profesión, que a pesar de las dificultades se realiza con amor y vocación. Prácticas pedagógicas que cuentan diversidad de aspectos, desde como motivar el conocimiento y el aprendizaje, hasta las didácticas y las estrategias usadas por los maestros para que el conocimiento cumpla su objetivo.

El maestro es consciente de las dificultades, de la exclusión y de la conflictividad, pero de manera solitaria y silenciosa lucha y trabaja con esmero para transformar sus prácticas, para realizar su labor de la mejor manera posible, en medio de la pobreza y de las imposiciones de un gobierno que margina. Por ello, la divulgación de estas prácticas es la posibilidad de poder garantizar el derecho a una educación de calidad para estas comunidades.

Bibliografía

- Álvarez Gallego, Alejandro; Orozco Cruz, Juan Carlos; (2001). Expedición pedagógica nacional: huellas y registros.
- Encuentro Nacional de Viajeros(2000: Armenia).
- Expedición Pedagógica Nacional. (2005). Con los dedos en la filigrana: una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Freire, Paulo. (2010).*Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno editores. México D.F.
- La educación como práctica de la libertad. (1969). Edit Siglo XXI.
- _____. *Pedagogía del Oprimido*. (1.970). Edit Siglo XXI.
- _____. *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo Veintiuno editores.
- Sentido político. (2011). Documento del grupo expedicionario de Caldas.
- Unda María del Pilar. (2001). Compiladora Expedición Pedagógica Nacional. Preparando el equipaje. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Unda María del Pilar, Rodríguez Abel y Juan Carlos Orozco. (2000). Huellas y Registros. Encuentro Nacional de Viajeros. Capítulo Formación de maestros. Universidad Pedagógica Nacional. Armenia.

Notas:

- 1 Relatoría del encuentro realizado en Palmira, Valle.

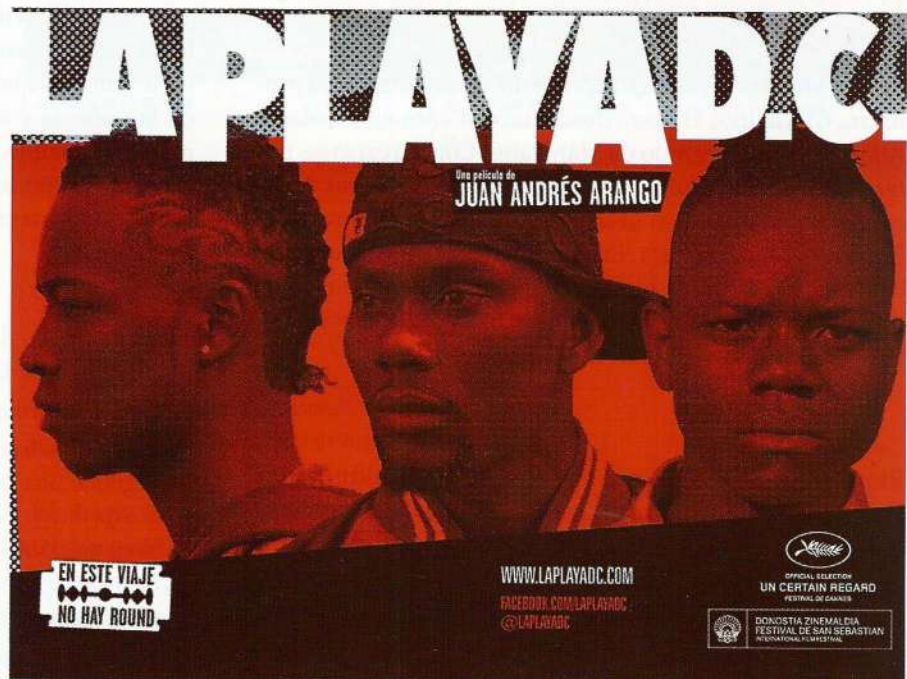
La Playa D.C.

Una película de contranarrativas, desplazados y rescate de valores fundamentales de la etnia originaria.



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com



La Playa D.C. es una de las cincuenta películas que el grupo Cinélangues del Rectorado de París ha dispuesto como apoyo pedagógico para los profesores franceses que enseñan las lenguas latinas (castellano, italiano y portugués) a los estudiantes, tanto de básica (collégiens) como de nivel medio (lycéens). La propuesta contiene un dossier pedagógico titulado "Escribo mi crítica de la película La Playa D.C. que puede ser adoptado para diversos niveles de

análisis" con sugerencias didácticas y artículos sobre los fenómenos de desplazamiento, racismo, música y conservación cultural en Colombia. El material pedagógico está propuesto para desarrollarse en tres momentos: antes de la visualización de la película, durante la visualización del filme y posterior a la visualización. Para el primero, se proponen textos sobre la situación social y política de Colombia que permitan a los estudiantes –según su nivel escolar– contextualizar

la narración; para la segunda, se trata de asistir a su proyección en la sala “La Nouveau Latina”; para la tercera, se proponen materiales que van desde fotogramas, diálogos de la película, preguntas acerca del desarrollo de la historia y propuestas de trabajo sobre el filme y sus contextos histórico-sociales. Para cada uno de esos momentos hay ejercicios propuestos para trabajo individual, de grupo y de intercambio oral y/o escrito. Pero todo ello se apoya en el carácter semi-documental del filme.

La película es definitivamente controvertida. Para algunos comentaristas se trata de una narración a medias, para otros es un testimonio valeroso y para algunos fue de lo menos significativo de lo hecho en Colombia en el 2011- 2012. El caso es que de ella se han ocupado tanto críticos que reciben remuneración por escribir sobre cine, como doctorandos en artes escénicas y –como se vio en el párrafo anterior– profesores extranjeros que la proponen como material pedagógico.

El asunto es que trata de afrodescendientes colombianos desplazados del litoral pacífico pero no muestra el proceso de desplazamiento; sabemos de la exclusión por razones de raza, pero no hay un seguimiento por los diversos escenarios racistas de la ciudad en donde se desarrolla la anécdota; sabemos del dolor del personaje, pero el gesto nunca se desgarró; sabemos que el personaje busca a un hermano perdido en los callejones perversos, pero encuentra a otro que no le interesa sino su propia suerte; sabemos que desperdicia la confianza que le brindan otros que apenas distingue, pero se reencuentra a sí mismo gracias a que esos otros no ejercen venganza contra él sino solidaridad sin discursos. En esas contranarrativas me parece que es donde reside el valor de esta película colombiana. Trataré de explicarme.

En la década de los cincuenta del siglo pasado, el dramaturgo alemán Bertolt Brecht dirigió los ensayos del grupo teatral Berliner Ensemble para poner

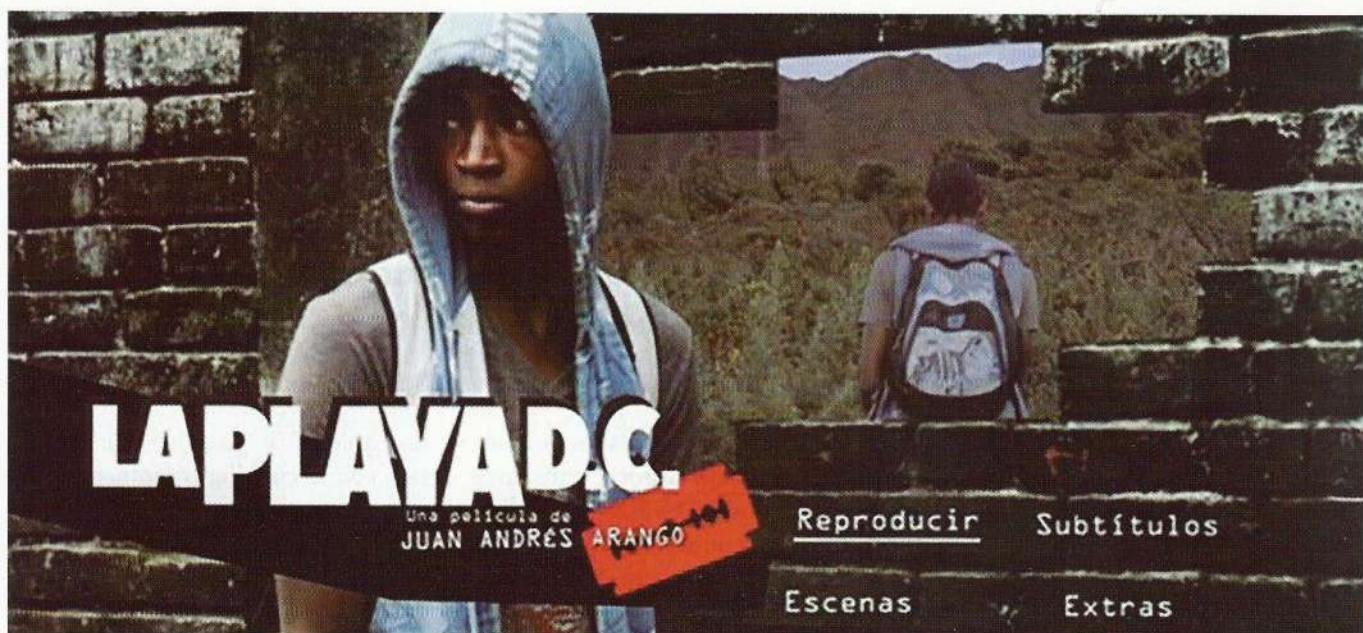
La película es definitivamente controvertida. Para algunos comentaristas se trata de una narración a medias, para otros es un testimonio valeroso y para algunos fue de lo menos significativo de lo hecho en Colombia en el 2011- 2012.

en escena su obra “Los fusiles de la señora Carrar”, cuya historia transcurre durante la guerra civil española. Un contingente republicano está en casa de ella reclamando un armamento que ella niega porque no quiere vincular sus hijos a una contienda que no les pertenece: la señora Carrar entiende que excluirlos de la guerra es su acto de amor supremo. Pero, entrada la noche, los aviones franquistas bombardean los botes de los pescadores y, contra todas las previsiones maternales, muere inocentemente el hijo de la protagonista. Cuando el grupo de pescadores ingresa a la casa con el cadáver de su hijo, la actriz que la representaba no irrumpe en gritos y lamentos: apenas baja la cabeza y dice a media voz “lo mataron”; se hizo un silencio de apenas un par de segundos que fueron como una eternidad, la mujer se levantó, tocó el rostro del difunto y empezó a disponer las cosas para el sepelio: la primera de ellas, sacar los fusiles de un escondrijo bajo el piso y entregarlos a quienes habían venido por ellos. El gran dolor, el inmenso drama que rompe el corazón de la Señora Carrar no se expresa con gritos como en la dramaturgia romántica, sino en la ruptura de la vida de quien comprende que nadie puede estar por fuera del conflicto y tiene que comprometerse y actuar en contrario de todo lo que había defendido.

Eso mismo es lo que me parece valiente de este filme: narrar sin los estereotipos y, tal vez, contra varios de ellos. Así como el neo-realismo italiano recurrió a personas sin previa formación actuarial en películas como “Roma ciu-

dad abierta” y “Ladrones de bicicletas”, con lo cual logró romper con los cánones narrativos de una cinematografía que había ignorado la profunda experiencia social de la segunda gran guerra –el hambre, la inseguridad y la vida colectiva– o la había reducido a la creación de personajes cuyo heroísmo se basaba en formas expresivas del romanticismo –el individualismo, la ignorancia de la cotidianidad social y la distancia con el drama cotidiano–; La playa DC fue protagonizada por actores sin alguna o con muy poca experiencia actuarial. Ello mismo conlleva consecuencias específicas en la forma de la narración como el hecho de que durante largas secuencias la cámara no se centre en el actor y su expresión gestual sino que lo acompañe tras su espalda, lo cual es aprovechado para contrastar su serenidad con el ritmo y la exterioridad de la ciudad que lo ignora. Ese es, en mi entender, el recurso estético que la película pone en juego para mostrar la extrañeza de la vida social en la ciudad, que siendo a la vez un lugar de acogida, es también de marginamiento y despreocupación por la suerte de las minorías huidizas.

Muchos han señalado que el momento más significativo de la película es la secuencia en que Tomás, el protagonista, y su hermano Jairo subidos en los restos de una vieja y deshuesada camioneta, a través de las cicatrices del panorámico, rememoran el asesinato de sus mayores y el encuentro de su propia vía de escape. Y hay que estar de acuerdo que como espectáculo de imagen, esa secuencia es inolvidable. Pero en la sutileza



de la vida profunda, me parece que el momento de la reconstrucción social es muchísimo menos espectacular. Se trata del reencuentro del valor de la solidaridad sin aspavientos ideológicos. Solidaridad étnica, solidaridad de quienes se buscan entre las cenizas del conflicto, solidaridad a pesar de la confusión ciudadana.

La secuencia que me parece significativa está integrada por la larga descripción de la angustia desatada por el hurto del que es víctima Tomás en un callejón del vicio. Allí pierde el dinero que –de buena fe– le había prestado un paisano del Pacífico ya establecido como peluquero en el centro comercial, con el fin que se comprara una rasuradora y se viniera a trabajar con él en su barbería. Cuando Tomás logra volver a reunir el dinero y compra la rasuradora, sale de las sombras de su fuga moral y le entrega el aparato a su paisano. Pero éste, mirándolo con desconfianza y aire de hombre ya salvado de la miseria del desplazamiento, le dice “Cójala para Ud. Yo tengo varias y no necesito esa”. Es un parlamento desconcertante. La cámara muestra a la vez la recriminación solidaria del paisano y la sorpresa del hombre recriminado pero conforme con la senda que se le pone como tarea para su nueva vida.

Estos son algunos de los rasgos de esta película colombiana del 2012. Película del desplazamiento, ciertamente. Pero ante todo, película de la búsqueda de sí, que es más que un yo individual y familiar, porque lo que encuentra y que poco gusta a los espectadores nutridos en el cine como industria es un yo social solidario que sin proponérselo pervive como un remedo de dirección a dónde ir.

Esta cinta es la metáfora de Bogotá. Pero también podría ser la de muchas de nuestras ciudades de Colombia. Ciudades que han desbordado los límites de habitantes oriundos de un lugar específico, de grupos étnicos y culturales aislados y son el abigarramiento de seres que han llegado en busca de seguridad, de vida y de un lugar sagrado donde morir para regresar a las entrañas del infinito mundo.

Este podría ser un bello ejercicio de rescate de la pluralidad de orígenes y etnias. Instituciones educativas en donde las Escuelas de Padres y las respectivas asociaciones, los grupos de profesores y las barras de estudiantes recuenten sus historias de vida, sus lugares de origen, las memorias de sus propios padres y abuelos. Las descripciones de lo que queda en la penumbra de sus recuerdos como las acciones que les permitieron romper

con sus pasados y volver a construirse. Las angustias, las incertidumbres y el efímero presente que reúne a todos y cada uno como miembro de la comunidad educativa.

Sin desvalorizar nada de lo dicho al comienzo, este no sería un ejercicio propuesto para descubrir la vida de otros más allá de los mares. Es una acción para descubrirse a sí mismo en medio de la cotidianidad que nos posee y nos moldea según el antojo de los medios de comunicación y los ideales de “la prosperidad”.

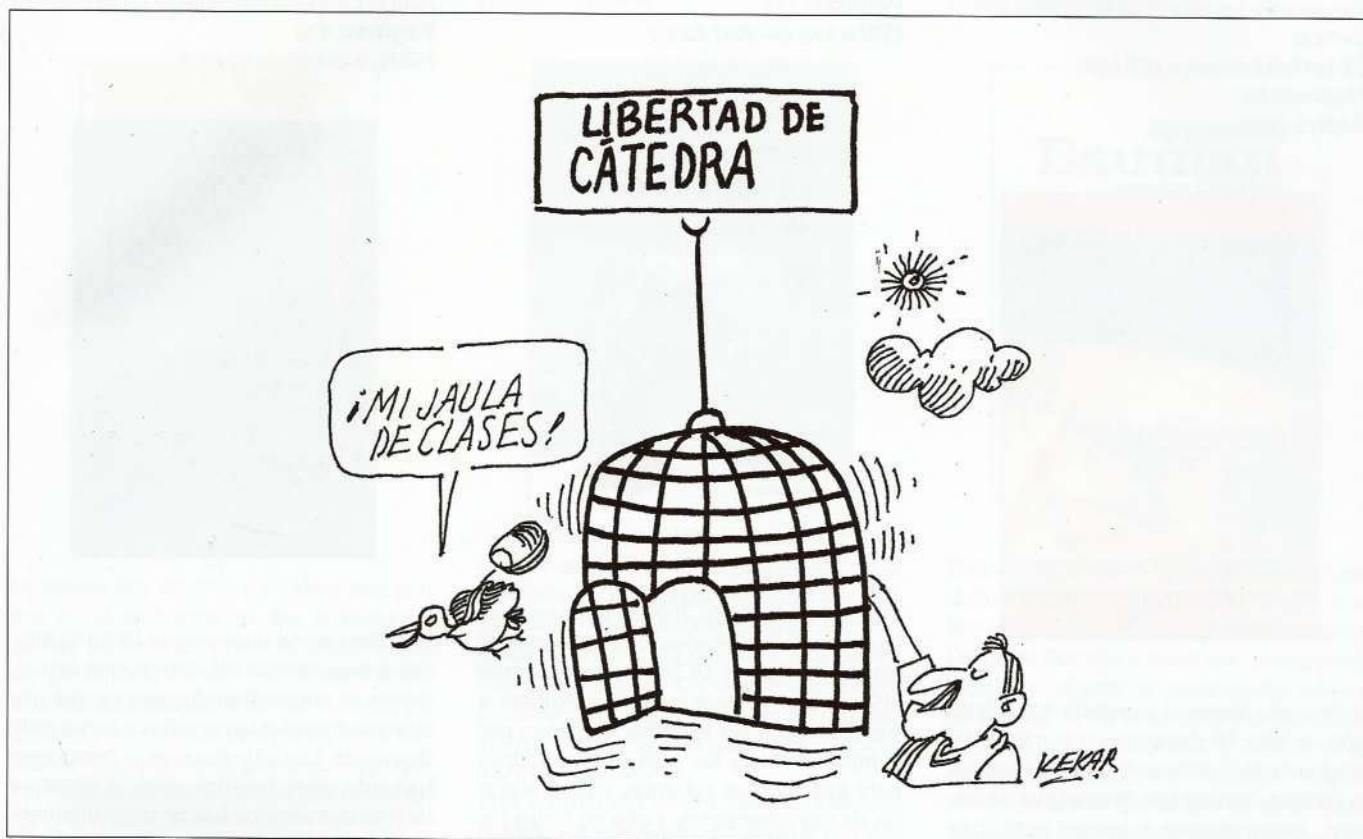
Lecturas recomendadas:

Odile Montaufray (<http://www.cinelandgues.com>) Dossier pédagogique (CE-CRLB1-B2)

http://www.cinelatino.com.fr/sites/default/files/lesdossiers/dossier_la_playa_v3_o.pdf

Autor: Carlos Fino en <http://www.razonpublica.com/index.php/cultura/3549-la-playa-dc-intersecciones-cartograficas-de-la-ciudad-invisible.html>

Autora: Patricia Martínez Sastre en <http://www.elantepenultimomohicano.com/2013/09/la-playa-dc-critica.html>



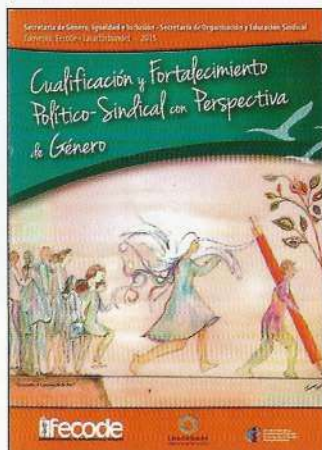
Cualificación y fortalecimiento político sindical con perspectiva de género

Autor: Secretaría de Género, Inclusión e Igualdad y Secretaría de Organización Sindical

Editorial: Ediciones LCB Ltda.

Páginas: 89

ISBN: S-ISBN



El presente material puesto a consideración de los y las docentes en el marco del Programa de Cualificación y Fortalecimiento Político-Sindical con Perspectiva de Género, busca motivar a quienes participan en la aproximación teórica de los contenidos planteados en el proyecto; también, sirve de apoyo a otras actividades de formación concebidas para contribuir al fortalecimiento de nuestras organizaciones. En este número se presentan artículos de gran interés para superar los imaginarios sobre la Mujer, desde el punto de vista de su rol asignado socialmente, como madre, trabajadora, esposa y gestora cultural. En el gremio magisterial, ellas constituyen una gran mayoría, cuya voz aún no tiene la suficiente fuerza en el momento de tomar decisiones. El libro es una muestra de la rigurosidad y seriedad que caracterizan el programa en su dimensión política y sindical. Esperamos la colaboración en la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo para el fortalecimiento del movimiento pedagógico colombiano.

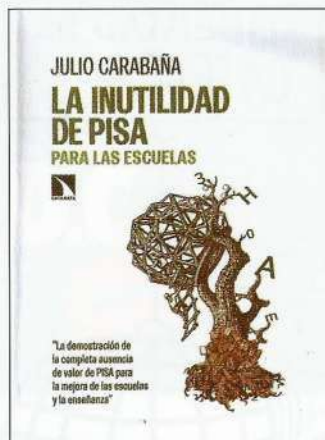
La inutilidad de PISA, para las Escuelas

Autor: Julio Carabaña

Editorial: Catarata

Páginas: 237

ISBN: 978-84-9097-023-2



Desde que en el año 2000 se puso en marcha el programa internacional para evaluar estudiantes de la OCDE, conocido como PISA, la prensa dedica grandes titulares a sus resultados, los expertos se afanan por comprenderlos y los políticos los utilizan para justificar sus reformas y para atacar las de sus adversarios, y ello en todos los países participantes sin excepción. Sin embargo, profundizando se puede ver que contiene muy poca información, una vez establecida la posición relativa de los países. La carencia más obvia es advertida por el propio PISA: si no se evalúan contenidos sino competencias, no se puede comparar la eficacia de las escuelas para transmitir contenidos. Además, PISA muestra que si se analizan los resultados teniendo en cuenta otras variables, como el programa de estudios o las características de las escuelas, tampoco se llega a conclusiones útiles para docentes, directores de centros o profesionales de la educación. Usando los datos de los informes PISA, este libro sintetiza las principales razones por las que PISA carece de valor para mejorar la enseñanza en las aulas y la organización de las escuelas.

Julio Carabaña es catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid y experto en sociología de la educación y en movilidad social. Ha sido director del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y de la Revista Española de Sociología.

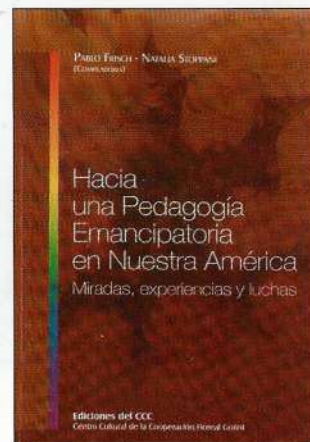
Hacia una pedagogía emancipadora en nuestra América

Autor: Pablo Frisch - Natalia Stoppani

Editorial: Ediciones del Centro Cultural para la Cooperación Floreal Gorini

Páginas: 422

ISBN: 978-987-1650-83-5



Este libro reúne una serie de lecturas, análisis y experiencias educativas que actualmente se encuentran dispersas y que nos interesa articular tanto teórica como políticamente. Los artículos que lo componen han sido seleccionados entre el centenar de trabajadores que fueron oportunamente presentados, debatidos y analizados en el marco del I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, que tuvo lugar en noviembre de 2013 en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, en la Ciudad de Buenos Aires. A lo largo de estas páginas, el lector encontrará producciones individuales y colectivas, algunas enfocadas en preocupaciones teóricas y otras en las potencialidades y desafíos concretos que presentan las prácticas de la enseñanza en las aulas de nuestras escuelas.

Creemos que esta compilación será de gran utilidad para especialistas, funcionarios y dirigentes sindicales comprometidos con la educación desde una perspectiva emancipadora. Así mismo, constituye, sin dudas, una valiosa herramienta de trabajo para los docentes que ponen en práctica la pedagogía crítica en sus aulas.

Juego musical y aprendizaje

Autor: Alix Virginia Zorrillo Pallavicino
Editorial: Tercera Edición-2004
Páginas: 70
ISBN: S-ISBN

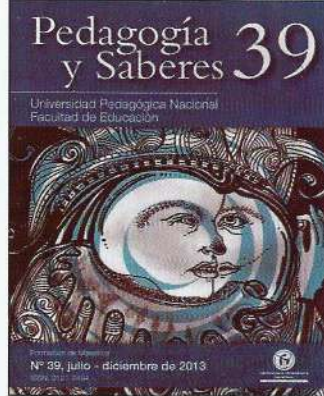


La autora Alix Zorrillo, considera que aún hoy en el ambiente escolar, la música y demás actividades estéticas siguen siendo presentadas a los estudiantes como actividades desligadas de las materias de estudio y en general desligadas de la formación integral de la persona. Hoy, que parece agravarse la situación comunicacional entre pares, entre adultos y niños-jóvenes en muchos centros escolares, llevando en ocasiones a situaciones críticas (agresividad, bulismo, depresión, desordenes alimenticios, etc.), se podría pensar que faltan elementos formativos comunicacionales que ofrezcan un canal alternativo para sacar a la luz y canalizar las causas que desencadenan tales situaciones.

Mas allá de intervenciones realizadas por especialistas, se hace necesario introducir en el diario vivir, un filtro dentro de ese mismo ambiente social conflictivo. La extensa experiencia de la autora (PhD en Ciencias de la Comunicación y de la Formación, musicoterapeuta y Pedagoga musical) en formación de maestros y en el contacto directo con la infancia como también sus investigaciones en tal área, han demostrado que los elementos estéticos comunicacionales propuestos con el juego musical han ratificado el logro de ésta perspectiva de trabajo (puesta en práctica a lo largo de decenios por muchos profesores colombianos e italianos).

Pedagogía y saberes 39

Autor: Universidad Pedagógica Nacional
Editorial: UPN
Páginas: 165
ISBN: 0121-2494

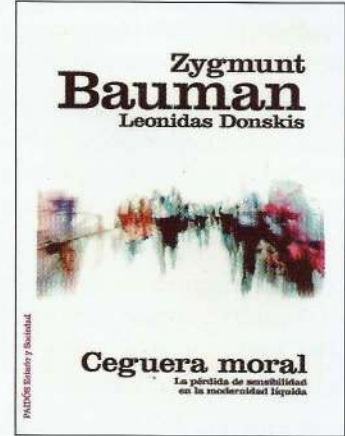


“Son Profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la profesión docente de acuerdo con lo dispuesto en este Decreto; y los normalistas superiores”(Decreto 1278 de 2002.Art.3°).

Este artículo del nuevo Estatuto Docente debería ser suficiente para generar una polémica nacional de gran alcance, pues con él se ha puesto en duda la pertinencia de la formación de maestros, y la profesión misma. Lo que de allí se deduce es que para ser maestro basta con tener una profesión cualquiera y adquirir una competencias didácticas en el ejercicio mismo de la enseñanza, reforzado por un curso de pocas horas que le permita afinar dichas destrezas. Este es un acontecimiento único e inédito. En ningún lugar del mundo esto sucede así. Nunca antes en la historia reciente de Colombia(desde que se crearon las Escuelas Normales y más tarde las Facultades de Educación) esto se había promovido. En la tradición anglosajona un profesional que no se ha formado como maestro puede ingresar al sistema educativo, pero siempre y cuando haya cursado un posgrado en pedagogía. En algunos países la carrera docente se abre para otros profesionales, pero sólo pueden ejercer el oficio en casos extremos de ausencia absoluta de profesionales formados para ello, y de manera temporal. Colombia es el único país del mundo que le permite trabajar en la escuela a personas que no han sido preparadas para ello. (extraído del editorial)

Ceguera moral

Autor: Zygmunt Bauman
Editorial: Paidós
Páginas: 271
ISBN: 978-84-493-3103-9



El tipo característico de ceguera moral que define nuestras sociedades es lo que analizan brillantemente Zygmunt Bauman y Leonidas Donskis a partir del concepto de “adiáfora”: el acto de situar ciertos actos o categorías de los seres humanos fuera del universo de evaluaciones y obligaciones morales. La adiafora implica una actitud de indiferencia a lo que acontece en el mundo, un entumecimiento moral. En una vida cuyos ritmos están dictados por guerras de audiencias e ingresos de taquilla, donde la gente está absorta en las últimas tendencias en aparatos tecnológicos y formas de cotilleo; en nuestra “vida apresurada” en la cual rara vez hay tiempo para detenernos y prestar atención a temas de importancia, corremos el grave riesgo de perder nuestra sensibilidad ante los problemas de los demás. Solo las celebridades y las estrellas mediáticas pueden esperar ser tenidas en cuenta en una sociedad extenuada por la información sensacionalista y sin valor. Esta penetrante investigación del destino de nuestra sensibilidad moral sera de gran interés para quienes se preocupen por los profundos cambios que silenciosamente configuran las vidas de todos en nuestro contemporáneo mundo líquido. (tomado de la contracaratula)

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. *(Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)*

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecycle.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEO
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inirida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 1:30 p.m. a 2:00 p.m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye
Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.



www.facebook.com/fecode



<https://twitter.com/fecode>

YouTube

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

