

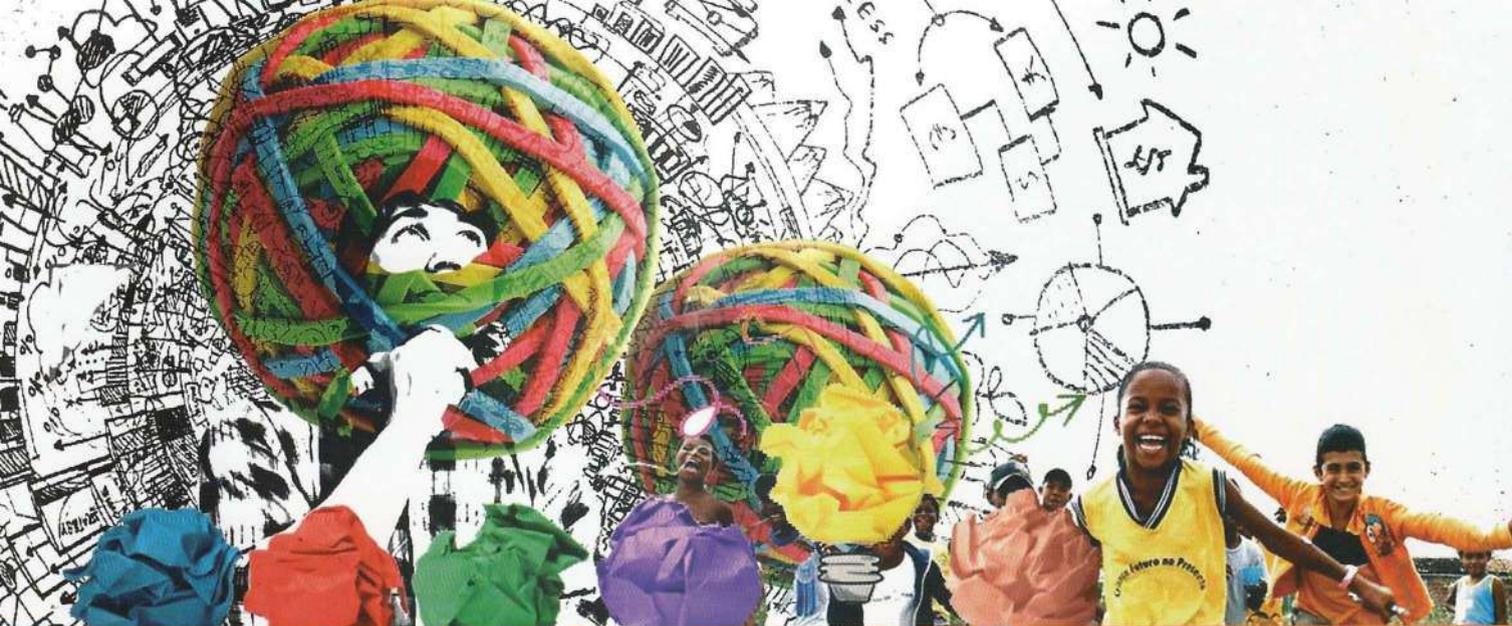
# EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE FEBRERO DE 2018



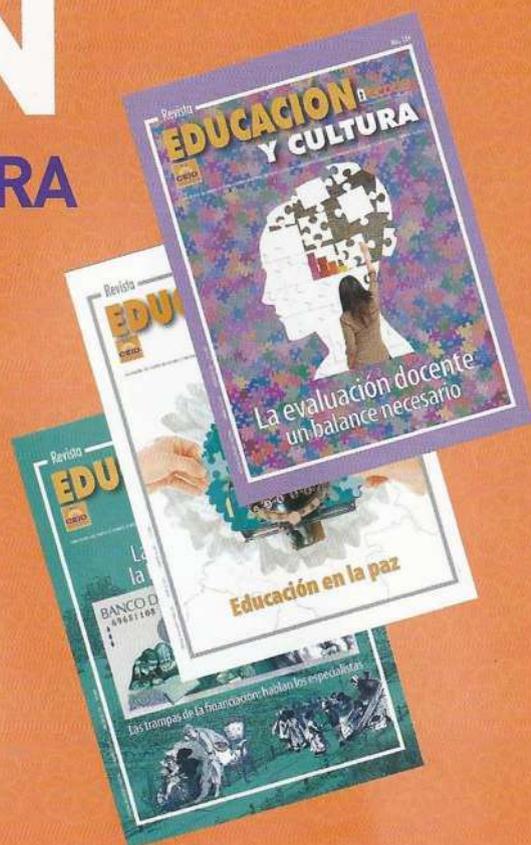
## La evaluación docente un balance necesario



# PAUTE EN

## REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

Más de 30 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



**Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente**



[www.facebook.com/revistaeducacionycultura](http://www.facebook.com/revistaeducacionycultura)

**Contáctenos:**

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - [direccioncomercialrevista@fecode.edu.co](mailto:direccioncomercialrevista@fecode.edu.co)

<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

www.lmaseguramos.com

VIGILADO  
SUPERINTENDENCIA  
DE SOCIEDADES



**ASEGURAMOS** LTDA.  
Asesores de Seguros Consultores

Los docentes  
nos han enseñado  
**¡ qué aprender !**

Nosotros les  
enseñamos  
a vivir  
**¡ con tranquilidad !**

Seguro de vida grupo familiar para el  
Magisterio de Colombia.

### Otros productos

- Póliza de salud
- Póliza de cáncer
- Todo riesgo vehículos colectiva e individual
- Incendio y terremoto
- Copropiedades
- Soat
- Póliza de cumplimiento
- Póliza judicial
- Pymes
- Entre otros



LO QUE  
DEBE SABER  
DE:  
**LMASEGURAMOS**.LTD.A.

### COBERTURA

Ofrecemos la cobertura de aseguramiento a todo el grupo familiar (Cónyuge, Hijos, Hijastros, Nietos, Padres, Tíos, Sobrinos y Hermanos) con algunas de las compañías aseguradoras.

### ASEGURABILIDAD

Con algunas de nuestras aseguradoras, ofrecemos la opción de asegurar personas con antecedentes de salud, con cobro adicional. (Consultar)

### MEDIOS DE PAGO

Contamos con diferentes alternativas de pago: Descuento por nómina, Débito automático, Consignaciones bancarias, Pago en línea, entre otros.

### SUCURSALES

Nuestros servicios los podemos ofrecer en todo el territorio de Colombia, para lo cual tenemos dispuestas más de 30 oficinas.

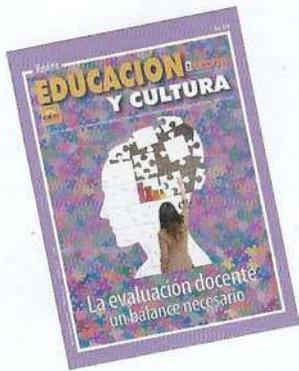
### CONVENIOS

Para pensionados y jubilados tenemos convenio con FIDUPREVISORA y FOPEP, lo cual le permite al afiliado continuar asegurado.

### NUESTRA FUNDACIÓN

Todos los asegurados de LM ASEGURAMOS, quedan vinculados a nuestra fundación "FUNEDUCOL" accediendo a los diferentes beneficios en salud, Recreación, Educación y convenios a nivel nacional. (Consultar)  
Línea gratuita: 01 8000 949 444

EL AMPARO BÁSICO DE NUESTRAS PÓLIZAS ES VITALICIO.



## Revista Educación y Cultura

Enero - Febrero de 2018 No. 124

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  
Multi-impresos S.A.S. (Bogotá-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**  
Carlos Enrique Rivas Segura  
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 Perrián



**Tesorero**  
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



**Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos**  
Fabio Manuel Herrera Martínez



**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. Magister 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



**Clara Rueda**  
Secretaria Revista



**José Hidalgo Restrepo**  
CEID



**Giovanni Rojas Morales**  
CEID



**Hernán Mauricio Suárez Acosta**  
Diseño, diagramación e ilustraciones

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Una evaluación para la reflexión y la transformación  
*Entrevista al Profesor Carlos Rivas Segura*
- 10** Evaluación formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo  
*Guillermo Torres Zambrano*
- 21** La evaluación docente: concepciones e implicaciones en la cualificación profesional  
*Gloria Malaver*
- 28** Los resultados de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa nos dan la razón  
*Jhon Granados*
- 32** La Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa en Colombia: El árbol que no deja ver el bosque  
*José Israel González Blanco*
- 40** Voces y realidades de la evaluación docente  
*Luisa Milena Cañón Ruiz y Giovanni Rojas Morales*
- INVESTIGACIÓN**
- 46** La comprensión lectora desde las Matemáticas y las Ciencias Naturales  
*Aiden Yaneth Castellanos Sánchez y Ludy Maritza Salinas Roza*
- INTERNACIONAL**
- 54** Movimiento Pedagógico Latinoamericano: Los Círculos Pedagógicos de la Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja, Argentina  
*Diana López Cardona*
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 59** Un sistema educativo de retazos y sin sentido: Es hora de una educación para el contexto  
*Eidy Johana Toro Tangarife y Deyby Rodrigo Espinosa Gómez*
- 65** Desafíos para la educación en el posconflicto  
*Jaime Mejía Bastidas y Edgardo Salazar*
- 70** La escuela, con su evaluación instrumental, ¿a quién legitima?  
*Jesús Edgardo Picón Carrascal*
- CULTURA**
- 74** The post. Los oscuros secretos del Pentágono  
*Edgar Torres Cárdenas*
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

## ¿Un Estado demasiado “comprometido”, o, un estado ajeno a sus nacionales?

**E**l reiterado incumplimiento del gobierno nacional con los acuerdos que suscribe en el orden interno sobre todos los asuntos en los cuales tiene responsabilidades, autoriza pensar, cada vez con mayor acento, que estamos frente a un actor con muchas dificultades para ejercer soberanamente sus funciones, tal como se lo ordena la Carta Constitucional. Y, lo que se va poniendo en evidencia, más bien, no es otra cosa que la existencia de un Estado que, por encontrarse atado a compromisos de todo orden, con actores externos que le imponen su poder político y económico, termina siendo, para sus nacionales, apenas una mala parodia de Estado social de derecho, cuyo ejercicio de soberanía, resulta como una bufonada contra los propios compatriotas.

Desde una perspectiva basada en los desarrollos de la pedagogía, como saber que fundamenta el quehacer del maestro, la Evaluación con Carácter Diagnóstico-Formativa –ECDF- o, la Evaluación Formativa –EF- como la llama el profesor Guillermo Torres es, en todo caso, una “oportunidad para el mejoramiento educativo” que, en materia de cualificación del profesorado, supera, si se quiere y se permite hacerla como es debido, cualquier otro programa de formación de maestros en ejercicio, es decir, de maestros que ya tienen una formación básica y certificada como válida para su ejercicio profesional a quienes debe permitirse el ejercicio de su profesión sin otro condicionante que el realizarlo cabalmente

Todo maestro/a, de cualquier nivel del sistema, está obligado a mantener y poder demostrar una actualización permanente de su saber disciplinar y metodológico. La evaluación entre pares es, la mejor forma posible, de que los maestros puedan garantizarse dicha actualización, porque en el compartir de sus prácticas, hacen de ellas una experiencia compartida y, por tanto, enriquecida en términos de conocimiento, de la cual los educandos podrán beneficiarse. Los obstáculos o peros, permanentemente interpuestos por el MEN y las secretarías de educación, son el efecto tangible de la concepción que, en estos ámbitos prevalece prioritariamente, de la educación pública como dispositivo de control social.

Para la instancia estatal lo que importa no es tanto la calidad de la educación, sino su acomodamiento al modelo de sociedad impuesto. Y, podría decirse que, en democracia, ello debe ser de esa manera; sin embargo, la pregunta ahí sería: ¿Qué tan autónomo o soberano es el Estado Nacional (suponiendo que exista realmente) para imponer unas formas de ser y hacer lo educativo?, ¿Qué tanto beneficio para el país, trae consigo, el someterse a una agencia interbancaria como lo es la OCDE, cuyo interés no puede ser el crecimiento de las economías nacionales a la par que el

crecimiento del capital transnacional, porque es un hecho que este último crece solo en la medida en que se estrangulan las economías nacionales de países como el nuestro?

Pero, sin purismos y atendiendo a la realidad de nuestra educación, valdría la pena prestar atención a un comentario que en forma creciente y cada vez más intensa o atemperada vienen haciendo algunos educadores que, por la calidad de sus aportaciones, no pueden desatenderse en el sentido de que, dados los resultados que los hechos evidencian en el comportamiento social general, tenemos si, una muy mala educación, no en cuanto a la adquisición de saberes o conocimientos requeridos para el ejercicio profesional, pero si en lo relativo a lo que logramos ser como sociedad. Y, en este sentido, valdría destacar, tomando una referencia de Agamben, que la educación habría que tomarla como aquello que le permite al humano no ser esclavo, o sea, no ser de otro, sino, de sí, dado que el “ser esclavo” es un hecho, que se constata, como muy evidente, en nuestros procesos electorales.

Por lo dicho antes es que resulta, no como una conveniencia del régimen político, sino de la educación en sí misma, el tener muy claro, si lo que se persigue es educar en la libertad y para la libertad, que el maestro como formador sea un sujeto que atiende a unos propósitos compartidos o susceptibles de ser compartidos por la sociedad a la cual sirve, no porque obedece a quienes la mandan, sino, porque sirve a la sociedad toda.

Antes que sea algo irremediable, es preciso advertir que el camino que se perfila en la continuidad del proyecto neoliberal de acumulación, tiende a revertir lo alcanzado en materia de reconocimiento efectivo de derechos y hace temer como posible que, en un futuro no lejano, estemos des-andando lo que pudimos haber llegado a pensar como un avance hacia la plenitud de su reconocimiento. Hoy en día la rentabilidad del capital también se mide sobre la duración de la vida de las personas.

Ahora nos encaminamos hacia la elección del nuevo Comité Ejecutivo de FECODE que se efectuará en Septiembre próximo. Deseamos que lo que está pasando y acabe de pasar con relación a estos comicios, le sirva a todos los maestros y las maestras, pensando en sus legítimas aspiraciones como gremio, para sacar lecciones que les permita tomar las mejores decisiones para nuestro inmediato futuro.

*Carlos Enrique Rivas Segura*  
Presidente de FECODE

## Las trampas del Ministerio de Educación Nacional a la evaluación de docentes

**E**n mayo de 2015, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -Fecode-, en representación de más de 300.000 maestros afiliados, después de un paro de 38 días y un sinfín de argumentos, mediaciones y presiones mediáticas, logró un acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional en cabeza de su Ministra Dra. Gina Parodi que modifica la manera de evaluar a los maestros del Decreto 1278 de 2002, para el ascenso o nivelación salarial en el escalafón docente.

El Acuerdo establece con claridad que la evaluación será “con carácter diagnóstico formativa y por pares académicos” y que se establece una “comisión de seguimiento e implementación para fijar criterios e instrumentos”. Este es un compromiso vinculante para las partes y tiene efectos que deben ser garantizados por la Defensoría del Pueblo, la Procuraduría y la Fiscalía al tenor de los derechos laborales de los trabajadores como servidores públicos.

Las consecuencias de este Acuerdo tienen que ver con los fundamentos y criterios del enfoque formativo que supera y modifica la evaluación de examen por competencias, además del proceso mismo para llevar a cabo este nuevo compromiso. Pero, a casi tres años de lo firmado en mayo 2015, y sin que se haya modificado el Acuerdo, lo que ha sucedido es la aparición arbitraria de una instancia gubernamental que no estaba prevista en éste. En efecto, tanto para la elaboración de las rúbricas como para la contratación y capacitación de los pares, así como para llevar a cabo la evaluación de los docentes, el MEN contrata al Icfes, una institución que no tiene experiencia en la administración ni mucho menos en la elaboración de evaluaciones formativas.

Mediante la contratación con el Icfes, el Gobierno, pretende despojar a la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo, de su sentido cualitativo de mejoramiento de las prácticas educativas y pedagógicas; en tal sentido, la Comisión de Seguimiento e implementación se ha reducido a una función formalista y figurativa cuyas decisiones, sin que se tengan en cuenta las propuestas de Fecode, se configuran en el plano de la instrumentalización de la Evaluación docente direccionada a “ponerle palos en la rueda” al carácter formativo de la evaluación de los docentes, y a impedir el ascenso y la reubicación salarial de los educadores en el escalafón docente.

En consecuencia con lo anterior, se pierde el rol formativo de los pares de emitir juicios de valor con criterios pedagógicos sobre los videos y, como lo propone Fecode, de establecer un diálogo pedagógico con los docentes evaluados para que realmente se produzca una relación dialéctica,

dialógica, complementaria y de retroalimentación entre la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa y las prácticas pedagógicas de los maestros. El papel de los pares se reduce a capacitarlos en confrontar y decodificar ítems pre-establecidos frente a los videos en un ejercicio técnico de aplicar una lista de chequeo estandarizada. Esta acción operativa desprovista de la reflexión ha degenerado en situaciones indignas, de irrespeto y de calumnia para con los educadores, porque desconociendo las realidades que muestra el video, el Icfes hace anotaciones de circunstancias que no aparecen en éste, por ejemplo, que el maestro maltrata a los estudiantes.

El MEN también quiere asestarle otro golpe mortal al sentido de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa al pretender imponer dos situaciones que, a toda costa, son estocadas para matar el carácter formativo no solo de la evaluación docente sino de la educación: 1. Volver a la evaluación-examen que como ya se demostró en las cinco primeras evaluaciones de 2010 a 2014, en nada contribuyeron al mejoramiento de la educación. En este punto, desconoce el acuerdo Fecode-MEN por cuanto la transitoriedad de la ECDF va hasta la expedición del Estatuto Único de la Profesión Docente. 2. Alargar el tiempo de la tercera cohorte hasta 2020. El MEN obstaculiza los cursos de formación sobre las prácticas pedagógicas para los docentes que obtengan menos de 80 puntos. Como están planteados los cursos en el Acuerdo Fecode-MEN de 2015, son la mejor opción y el aspecto más importante y transformador de la Evaluación con Carácter Diagnóstico formativa, puesto que se convierten en el escenario reflexivo y creativo para tomar distancia crítica, analítica y propositiva de la evaluación docente y de las prácticas pedagógicas de los maestros en el aula, para potenciarlas no solo como acción de enseñanza, sino como posibilidad de cambio del docente por una educación digna.

Convocamos al magisterio a defender el carácter diagnóstico formativo de la evaluación docente; es un desafío en la lucha política, sindical y del Movimiento Pedagógico, de los maestros como intelectuales, posicionarse en el campo de la Pedagogía y asumir su práctica como un proceso de acción, reflexión y participación continuas y creadoras en el campo de las resistencias transformadoras de la educación. Para hacer presente este horizonte en la evaluación docente es necesario convertir en experiencia de vida los diálogos pedagógicos entre pares académicos y los cursos de formación en las prácticas pedagógicas escolares; esto es asunto de dignificación de la profesión docente.

## Bogotá

**UPN sobre el Foro Financiación y acceso: desafíos de la educación en Colombia.**



El 15 de febrero de 2018 se llevó a cabo el foro "Financiación y acceso. Desafíos de la educación en Colombia", de Semana Educación. Como asistentes de la Universidad Pedagógica Nacional estuvieron la profesora Olga Cecilia Díaz, representante de los profesores ante el Consejo Académico, y Jorge Virviescas, representante de los egresados ante el Consejo Superior.

En este foro se expusieron las problemáticas de la aplicación del modelo de financiación contemplado en la Ley 30 de 1992, artículos 86 y 87. Los puntos importantes para abrir el debate fueron: el Programa Ser Pilo Paga, la deserción estudiantil, los pares internacionales, la calidad, el acceso, la vinculación con el sector productivo y la internacionalización.

## Bogotá

**Ciclo de Conferencias 2018: ¿Qué significa educar para la paz?**



**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

- 26 de marzo. Experiencias internacionales de educación para la paz en el posacuerdo. Marieta Quintero.
- 23 de abril. Escuela y enseñanza sobre el conflicto. Diego Arias.
- 28 de mayo. Museos, Pedagogía y reparación simbólica. Elsa Castañeda.
- 25 de junio. Animitas y otros sonidos del corazón: por una estética de la vida. Alexis Rodríguez.

Lugar: Auditorio Sabio Caldas. Universidad Distrital, sede de ingeniería. Carrera 8 No. 40-62.

Hora: 6:00 p.m. a 7:30 p.m.

Entrada libre inscripción previa: [clicodeconferenciaspaz@gmail.com](mailto:clicodeconferenciaspaz@gmail.com)

## Bogotá

**Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Pedagógico Nacional -IPN-**



Celebraron los 50 años de la Sección de Educación Especial del Instituto Pedagógico Nacional con el reconocimiento a quienes con su labor han contribuido a la construcción de la educación especial en esta institución y a los educandos que a ella pertenecen. Se contó con la participación de docentes, padres de familia y de los estudiantes.

## Manizales

**III Biental Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes. Desigualdades, desafíos a las democracias, memoria y re-existencias**



30 de julio a 3 de agosto de 2018

- Eje 1: Infancias y Juventudes: Acción Colectiva, Participación, Políticas Públicas y Estado
- Eje 2: Desigualdades generacionales: investigaciones, experiencias de transformación social y políticas públicas hacia la igualdad
- Eje 3: Juventudes e Infancias: Narrativas Culturales y Hegemonías
- Eje 4: Infancias y Juventudes: Conflictos, Memorias y Construcción de Paz Eje
- Eje 5: Educaciones, Infancias y Juventudes: Desigualdades, desafíos a las democracias, memorias y re-existencias en educación.
- Eje 6: Primera Infancia: políticas y re-existencias.
- Eje 7: Epistemología de las Ciencias Sociales: Rutas para la comprensión de la niñez y la juventud

Plazo para envío de resumen de ponencia hasta el lunes 26 de febrero

Resumen de ponencia máximo 500 palabras

## La Habana

**Congreso internacional didácticas de las ciencias y XV Taller internacional de la enseñanza de la física**



Palacio de las Convenciones, La Habana, 2 al 6 de abril de 2018

Las actividades programadas se desarrollarán en sesiones plenarias y en simposios. Entre los simposios ya proyectados se encuentran los siguientes:

- XV Taller Internacional sobre la enseñanza de la Física
- Enseñanza aprendizaje de la Matemática
- Enseñanza aprendizaje de la Química
- Enseñanza aprendizaje de la Biología
- Enseñanza de las ciencias en las edades tempranas
- Educación en ciencias y desarrollo sostenible
- Divulgación y formas no escolarizadas de educación en ciencias.
- Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a las didácticas de las ciencias.

Sitio Web Oficial: <http://www.didadcienc.com>, [didadcienc@mined.rimed.cu](mailto:didadcienc@mined.rimed.cu)

## Latinoamérica

**Concurso de ensayos. Educación crítica y emancipación**



El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), junto a la Editorial OCTAEDRO de Barcelona convocan al Concurso de ensayos "Educación crítica y emancipación" con el objetivo de promover el pensamiento crítico vinculado a temas educativos que problematicen las experiencias y los proyectos emancipadores de Iberoamérica. Asimismo, el concurso busca contribuir a la reflexión y la promoción de las ideas en torno a las experiencias y los proyectos educativos emancipadores que incluyan investigadores, profesionales, políticos, miembros de organizaciones sociales y sindicatos y a la comunidad educativa en general, en un marco de perspectivas críticas plurales.

Se espera que los ensayos aborden alguno de los siguientes ejes temáticos:

- Neoliberalismo y políticas educativas.
- Formación docente y Profesorado.
- Educación, justicia social e igualdad.
- Derechos humanos, paz y no violencia.
- Innovación y prácticas educativas.

Informes: [concursoeducacion@clacso.edu.ar](mailto:concursoeducacion@clacso.edu.ar)

Fecha de cierre: abril 8 de 2018

**Lima**

**XII Seminario Internacional de la Red Estrado. "Derecho a la educación pública y trabajo docente: resistencias y alternativas"**



3, 4 y 5 de diciembre de 2018

La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO), creada hacia fines del año 1999, convoca a su XII Seminario Internacional. A lo largo de estos años la Red ESTRADO se ha consolidado como un espacio de referencia en el campo de estudios sobre el trabajo docente en el contexto latinoamericano. Con el objetivo de seguir consolidando y expandiendo la Red y profundizar los espacios de intercambio, el Seminario Internacional de la Red se desarrollará en la Ciudad de Lima. En una coyuntura compleja en América Latina el seminario "Derecho a la educación pública y trabajo docente: resistencias y alternativas" se propone generar un espacio para el análisis y el intercambio sobre los diversos procesos y dimensiones vinculados con el trabajo y la formación docente desde la perspectiva del derecho a la educación, considerando la heterogeneidad de proyectos políticos y sociales en disputa en la región.

**Público destinatario**

Investigadores, investigadoras, docentes y estudiantes de grado y posgrado, sindicalistas y trabajadoras y trabajadores comprometidos con la investigación y los debates sobre el trabajo docente.

Inscripción de trabajos completos y de relatos de experiencias: Desde el 1 de marzo al 30 de mayo de 2018. Evaluación por parte del Comité Científico y publicación de los resultados: 30 de julio de 2018. Sitio web de la Rede ESTRADO: [www.redeestrado.org](http://www.redeestrado.org)

**Ejes temáticos**

- Eje 1: Políticas educativas en América Latina: resistencia y alternativa
- Eje 2: Carrera, condiciones y procesos de trabajo docente

- Eje 3: Las políticas de formación docente en América Latina: experiencias y propuestas
- Eje 4: Docentes, políticas curriculares y evaluaciones estandarizadas
- Eje 5: Movimientos sociales, movimientos estudiantiles y sindicatos docentes frente a las agendas en disputa
- Eje 6: Salud laboral docente
- Eje 7: Trabajo docente en la educación superior
- Eje 8: Trabajo docente, perspectivas interculturales, etnicidades y derecho a la educación
- Eje 9: Perspectivas de género y trabajo docente
- Eje 10: Trabajo docente, ruralidades y educación en el campo
- Eje 11: Trabajo docente, políticas de inclusión y derecho a la educación
- Eje 12: Educación popular y movimientos pedagógicos en América Latina
- Eje 13: Cultura transmedia, nuevas tecnologías y trabajo docente

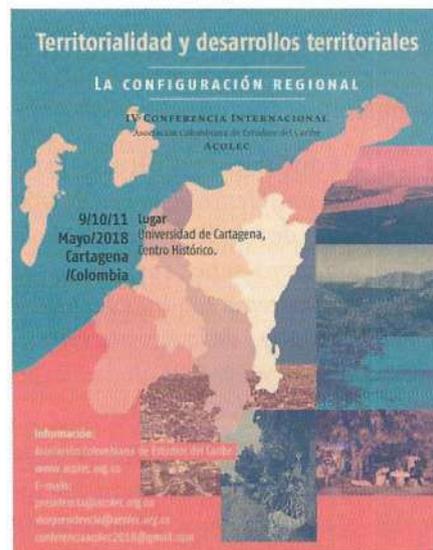
**Inscripción**

Participantes internacionales:

- a) Investigadores: 60 USD.
- b) Profesores de educación básica y estudiantes: 30 USD (con comprobante).

**Cartagena**

**Conferencia Internacional "Territorialidad y desarrollos territoriales: La configuración regional"**



La Asociación Colombiana de Estudios del Caribe –ACOLEC–, con el apoyo de la Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe, el Instituto Internacional de Estudios del Caribe -IIECARIBE- de la Universidad de Cartagena, el Banco de la República–sede Cartagena, la Universidad Autónoma de Chihuahua de México, el Museo Histórico de Cartagena de Indias, el Instituto de Altos estudios Sociales de América Latina y del Caribe de la Universidad del Norte y el Centro de Estudios para el Desarrollo y la Competitividad (CEDEC) de la Cámara de Comercio de Cartage-

na, invitan a investigadores, docentes y estudiantes de diferentes disciplinas interesados(as) en participar en la Cuarta Conferencia Internacional de la Asociación Colombiana de Estudios del Caribe que se realizará en las instalaciones de la Universidad de Cartagena, en la ciudad de Cartagena de Indias (Colombia) durante los días comprendidos entre el 9 y el 11 de mayo de 2018, a que presenten sus ponencias, en torno al tema central "Territorialidad y desarrollos territoriales. La configuración Regional".

Fecha del evento: 9, 10 y 11 de mayo | 9:00 am.

Lugar: Universidad de Cartagena, Centro Histórico.

Información e inscripciones:

<http://caribe.unal.edu.co/fileadmin/docs/concovatorias/2018/IV-CONFERENCIA-INTERNACIONAL-ASOCIACION-Afiche.pdf>

**Bogotá**

**Salud mental y posacuerdo. retos para la sociedad colombiana**

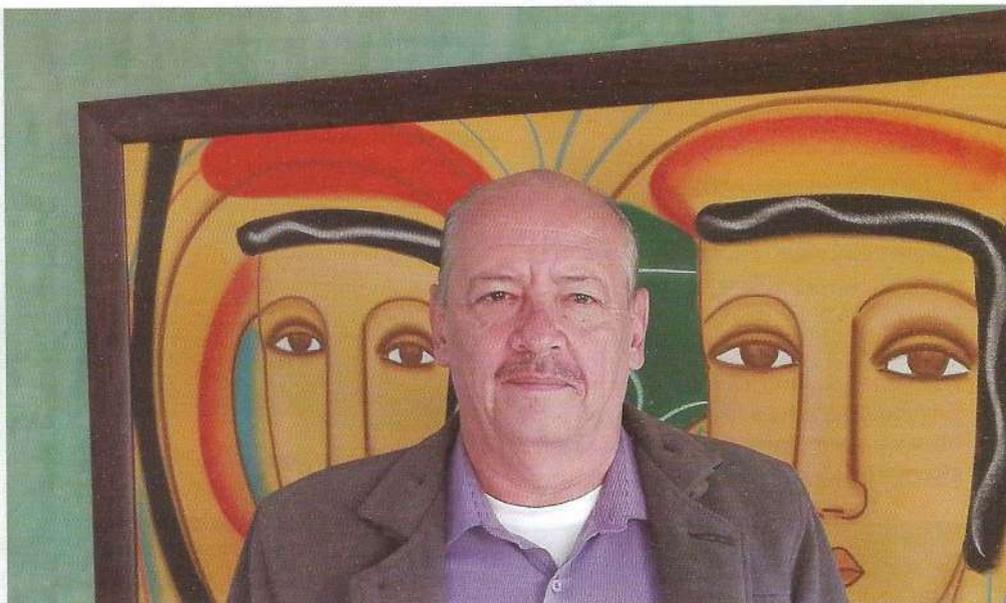


Inicia el ciclo de conferencias de la Catedra Democracia y Ciudadanía, que este semestre se llevará a cabo en cada una de las facultades de la universidad Distrital Francisco José de Caldas, el tema de este semestre es Salud Mental y Pos-Acuerdo.

La cátedra Democracia y Ciudadanía se fundamenta en una firme convicción: para afrontar los diversos retos de la implementación del acuerdo de paz, el conflicto armado en Colombia y la creación de una cultura de paz es fundamental construir la participación activa de la ciudadanía en los procesos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. Igualmente se hace necesario construir espacios de debate democrático en los cuales los ciudadanos puedan conocer de la mano de especialistas el avance de los procesos, los detalles de implementación en cada uno de los acuerdos y las posibles formas de incidencia política de la ciudadanía en el contexto de posacuerdo.

Informes: [ipazud@udistrital.edu.co](mailto:ipazud@udistrital.edu.co)

Informes: 3239300, extensiones: 1330-1337



## Una evaluación para la reflexión y la transformación

### Entrevista a Carlos Rivas Segura

Presidente de la Federación Colombiana de los Trabajadores de la Educación

**Revista Educación y Cultura:** *Estamos con el presidente de la Federación Colombiana de los Trabajadores de la Educación, para saber sus conceptos acerca de este tema tan importante de la edición No. 124 de la Revista Educación y Cultura, sobre la Evaluación con carácter diagnóstico formativo.*

*Profesor Rivas, Cuáles son los avances más importantes que la Federación logró en el acuerdo con el Ministerio de Educación respecto de la evaluación de docentes?*

**Carlos Rivas:** Bueno, en el primer lugar cambiar el concepto de la evaluación de competencias que es una evaluación eminentemente cuantitativa por una evaluación de carácter diagnóstico formativo, que además de ser cualitativa muestra y reflexiona sobre la práctica educativa y pedagógica del docente, en donde se tiene en cuenta

el contexto, la convivencia, la realidad de las instituciones educativas, la realidad de los estudiantes, y en donde se hace un diagnóstico no sólo de la práctica del docente, sino también un diagnóstico de cómo está la situación en las instituciones educativas, la carencia del material didáctico, la carencia de tecnología, bueno de una serie de aspectos que son necesarios en el trabajo de los maestros. Pero también tenemos que decir que rompimos la regla fiscal que fuimos más allá del 20% o el 17% que pasaban de los maestros; hoy la verdad es de a puño, en la primera corte pasó el 98% de los maestros, en la segunda el 65. Igual manera este es un modelo diferente a ascenso. Es un modelo en donde se tiene en cuenta la parte formativa, en donde juegan un papel importante los pares académicos, en donde hay juicio de valor y planteamos la necesidad

de que hubiese un diálogo pedagógico. Tenemos que ir hacia allá, hacia la posibilidad de que los maestros hablen de su práctica educativa y pedagógica con que los evalúan.

Esta evaluación también dejó de ser una evaluación sancionatoria y, queremos decir, que a diferencia de los países como Chile y como México en donde si el maestro no pasa la evaluación lo sancionan, en Colombia logramos en el cuerpo del documento que sin importar los resultados de la evaluación el maestro mantiene su estabilidad laboral.

**R.E.C:** *Bueno profesor, pero en ese proceso, se presentaron también dificultades. Cuáles son las dificultades que en su trayectoria como dirigente del magisterio ha tenido que enfrentar respecto a este punto?*

**Carlos Rivas:** Bueno, pues el Icfes quiso volver esta evaluación, una evaluación yo diría técnico-instrumental. El Icfes aparece como un segundo dentro del proceso, no estuvo en el proceso de negociación. Lo que ha hecho el Icfes es volver a los pares académicos en simples codificadores, no permite hacer una evaluación mucho más importante en la primera cohorte. En la segunda cohorte, logramos que el compañero par, pueda emitir un juicio de valor, y esos juicios de valor pues lo podemos contrastar con la calificación que hace el Icfes y además con el video que elaboró el compañero, y, tenemos que plantear que antes teníamos dificultades porque el maestro no tenía a quien pedirle ayuda o a quien exigirle que se cumpliera. Aquí se logró la constitución de una comisión de implementación y de unos mecanismos en donde el maestro pudiera realmente participar. Pero se volvió técnico-instrumental en la medida en que el Icfes simplemente llevó a que el par hiciera lista de chequeos o contrastación de rúbricas. Esto desfiguró realmente la actividad que debería de desarrollar el par académico que logramos recuperarla en la segunda cohorte.

Otras dificultades que tuvimos fue: la plataforma se caía de manera permanente, el gobierno convirtió la autoevaluación de los maestros en una heteroevaluación, no hubo una técnica especial para lo que tiene que ver con la aplicación de las encuestas de los estudiantes y las decisiones unilaterales por parte del Ministerio de Educación en cabeza del Icfes, sacando decretos para poder desdibujar el trabajo que viene desarrollando la evaluación de carácter diagnóstico formativo.

En la segunda cohorte tuvimos una gran dificultad y es que no hubo los cursos de formación de los docentes, lo que se aleja de la primera cohorte donde logramos que el maestro fuera a la universidad, sobre todo a la universidad pública a recrear sus conocimientos y su saber, a conocer de nuevas prácticas, a conocer de nuevos pedagogos, de nuevas corrientes ideológicas y políticas y de eso pues en la segunda cohorte va a ser una mayor dificultad.

**R.E.C:** *Muy bien profesor, pero qué le podemos decir a maestros que están reclamando?*

**Carlos Rivas:** Bueno, en la reclamación de los maestros en esta segunda cohorte tenemos una gran ventaja y es que los pares emitieron juicio de valor y de igual manera tienen el cd como autoridad intelectual y se puede contrastar estos dos instrumentos si se quiere decir así, con la calificación del Icfes.

Hoy, el Icfes desafortunadamente lo que hizo fue corte y pegue, porque a todos los maestros les colocó casi que los mismos, si se pudiera decir juicio de valor, pero hay un hecho que es lamentable y dice que los maestros maltratamos a los estudiantes. Creemos que esta es una falacia de parte del Icfes, se puede ver en los videos nuestra actitud y nuestro trabajo como profesionales de la educación es con los estudiantes, es ganarnos a los estudiantes, es motivar a los estudiantes, es construir en los estudiantes un pensamiento crítico, reflexivo,

de interpretación de su realidad y eso no lo ve el Icfes. Eso al Icfes no le interesa evaluarlo, a nosotros si nos interesa porque consideramos que hace parte de la convivencia, de la realidad del entorno donde se desarrolla el estudiante.

Que ha propuesto Fecode. Entonces Fecode lo que ha propuesto es que ante la respuesta nuevamente del Icfes en las solicitudes que hizo el magisterio de reclamación, vamos a colocar una demanda, una demanda ante los jueces de la República para decirles que los maestros fueron mal evaluados y cada maestro debe colocar en conocimiento las pruebas que tiene para esta situación. Pero de igual manera, también queremos decir una cosa, es que somos capaces de demostrar que los maestros mejoramos nuestras prácticas educativa y pedagógica en la segunda cohorte.

En este momento el gobierno está proponiendo que regresemos a la evaluación escrita. Fecode considera que tenemos que separar lo que tiene que ver entre la evaluación y los ascensos de los maestros, porque debemos de tener en cuenta los títulos, el tiempo de servicio de los maestros y su producción para poder el maestro mostrar realmente sus posibilidades de ascenso y de reubicación. Creemos que hay que separar definitivamente todo lo que tiene que ver con la parte evaluativa en lo que tiene que ver en la parte formativa de los maestros separarlos de los ascensos para no unificarlo.

Fecode le acaba de hacer una propuesta al gobierno, para que los maestros hoy asciendan en el escalafón y se reubiquen, que se hagan a través de los cursos, y que esos cursos se hagan con las universidades, y que esos cursos tengan la misma rigurosidad que tuvieron en la primera cohorte porque el maestro es un intelectual y como intelectual tiene que hacer los esfuerzos necesarios para mejorar cada día mucho más en el proceso de enseñanza aprendizaje.



## Evaluación formativa:

oportunidad para el  
mejoramiento educativo



**Guillermo Torres Zambrano**

M. Sc. Evaluación educativa. Consultor  
guillermotorreszambrano@gmail.com

Los tópicos relacionados con la evaluación educativa se constituyen, sin lugar a duda, en asuntos de difícil tratamiento. Esto sucede porque son muchos y muy diversos los elementos que concurren en la comprensión del concepto. Tales elementos van desde características culturales que contribuyen con rasgos (muchas veces muy interesantes) que lo relativizan hasta componentes académicos que muestran diversos enfoques (lo cual da la posibilidad de enriquecer el concepto) pasando, por qué no decirlo, por expresiones caracterizadas por una franca ignorancia.

Y si lo anterior se puede afirmar de la evaluación en general con seguridad también puede decirse de la denominada "evaluación formativa" (EF). Son muchas las prácticas ubicadas bajo esta denominación y sin un fundamento conceptual que las respalde: "exámenes intermedios" que en nada se diferencian de los "exámenes finales"; pruebas evaluativas para clasificar personas sin que medie una información de retorno ni se busque una real formación de esas personas. Y se podría mencionar muchos casos más.



planteado por Michael Scriven (Tyler, Gagné and Scriven, 1967) en un artículo denominado “La metodología de la evaluación”. Allí el autor introduce el tema bajo el título: “Metas (*goals*) de la evaluación versus roles de la evaluación; roles formativo y sumativo”. Plantea que en términos de metas la evaluación busca “responder ciertos tipos de preguntas acerca de ciertas entidades”. Estas se refieren a elementos educativos tales como procesos, personal, programas etc. Y en cuanto

Estados Unidos estaba en auge la corriente denominada como “tecnología instruccional” la cual consideraba, por lo menos en algunas de sus expresiones, que los elementos educativos, como por ejemplo un currículo, debían ser planteados y desarrollados por personal especializado (como lo menciona Scriven una “agencia”) para después ser implementado por las instituciones y los docentes en las aulas. Tal concepción implicaba que el currículo era un elemento “externo” a la

**...Para abordar el origen del concepto de EF se acude a lo planteado por los primeros exponentes pues sus trabajos marcan el sentido básico que posteriormente fue desarrollado por una gran cantidad de autores...**

Desde un ángulo conceptual una revisión del término arroja variadas interpretaciones muchas de las cuales desconocen tanto su desarrollo histórico como sus eventuales campos de aplicación. Por esto un adecuado tratamiento del tema debe iniciarse buscando esclarecer qué se entiende por EF. De hecho debe reconocerse que el campo de la evaluación tal como se conoce y se practica en la actualidad es relativamente nuevo (cerca de 100 años), lo cual puede dar lugar a muy diversas interpretaciones.

### Una aproximación a los fundamentos

Para abordar el origen del concepto de EF se acude a lo planteado por los primeros exponentes pues sus trabajos marcan el sentido básico que posteriormente fue desarrollado por una gran cantidad de autores.

Dentro del campo evaluativo, técnicamente hablando, el concepto apareció por primera vez en 1967 y fue

a los roles afirma que pueden ser múltiples: ser un componente de procesos de formación de docentes, ser un elemento de la selección de materiales educativos, etc. Sin embargo, resalta que uno de los campos en los cuales la evaluación ha jugado un papel muy importante han sido el desarrollo del currículo y el automejoramiento de los profesores. Refiriéndose específicamente al campo curricular afirma: la evaluación puede “tener un rol en el mejoramiento del currículo que se está formulando y puede contribuir a la formulación de preguntas tales como: ¿en este punto de su desarrollo el currículo puede hacer distinciones entre prejuicio y compromiso?; ¿se está tomando demasiado tiempo para desarrollar un determinado aspecto? A esto se le puede llamar el rol *formativo*. La retroalimentación proveniente de la respuesta a estas preguntas permanece dentro de la agencia que está desarrollando el currículo y sirve para mejorar el producto.”<sup>1</sup>

En este punto se requiere aclarar el contexto educativo en el cual se pronunció Scriven en ese momento. En

institución. En este orden de ideas el campo de desarrollo del “rol formativo” de la evaluación era un asunto de especialistas externos y no de quienes trabajaban día a día en una institución.

Mucho se ha discutido, y Scriven no ha sido explícito al respecto, sobre cuáles fueron las bases que este autor tomó para formular el concepto de EF. Sin embargo, se ha planteado que, muy probablemente, el concepto en el campo educativo se tomó de las prácticas que ocurren en la producción de bienes industriales. Cuando se decide elaborar, por ejemplo, un televisor, la fábrica que lo hace establece una serie de controles durante todo el proceso de producción de tal manera que se garantice que cuando el bien llegue al consumidor este tenga la garantía de una buena calidad: se controla el proceso de producción por medio de evaluaciones periódicas que permiten establecer si ese proceso avanza conforme a los diseños acordados. Análogamente puede hacerse lo mismo con el currículo: lo diseñan y desarrollan unos expertos quienes a medida que van llevando a cabo el proceso de su

trabajo generan una serie de “momentos de evaluación” a fin de garantizar un producto que al implementarse en las instituciones educativas cumpla con los resultados ofrecidos. A estos “momentos de evaluación” Scriven los denominó “evaluación formativa”.

No es de extrañar la ocurrencia de este tipo de extrapolaciones, muchas veces sin beneficio de inventario, desde los procesos administrativos y de producción hacia los ámbitos educativos. La ventaja en el caso de los planteamientos de Scriven es que, a diferencia de lo realizado por otros autores, fueron hechos teniendo ya como referente más inmediato el campo educativo.

El concepto de EF así planteado se constituyó, desde un principio, en un referente importante para el desarrollo de la evaluación. Cabe advertir que desde mediados de la década de los años 60 del siglo pasado se produjo (especialmente en los Estados Unidos) una explosión de ideas y propuestas de trabajo que incidieron de manera definitiva en el moldeamiento de los conceptos y las prácticas de la evaluación sentando las bases de lo que en este campo ocurre en la actualidad. Y ese fue el caso de la EF.

El concepto comenzó, entonces, a ser trabajado de diversas maneras, bajo diversos entendimientos, pero no es exagerado afirmar que dio lugar a una primera ganancia: pensar que la evaluación no ocurría únicamente como una acción final que solo miraba resultados, productos. Había otros momentos del desarrollo educativo que debían ser tenidos en cuenta. Y estos planteamientos poco a poco se fueron acompañando con otros conceptos que desde la psicología y desde la teoría de la administración insistían (por supuesto desde fundamentos muy distintos e incluso a veces contradictorios) en la posibilidad de concebir la educación (instrucción la denomina la tecnología educativa) como una acción que se va desarrollando, que requiere de un proceso complejo en el cual la evaluación puede jugar un papel relevante. Así surgieron pro-

puestas de autores como Gagné, Dick, Briggs. Y más adelante, por supuesto desde un paradigma muy diferente, llegarían los planteamientos del constructivismo en los cuales la evaluación también jugaría un papel especial. Lo que interesa es que la idea del proceso estaba adquiriendo carta de ciudadanía en la educación.

En el campo evaluativo propiamente dicho el concepto de EF tuvo una importante resonancia en los planteamientos que en 1971 formuló Daniel Stufflebeam en una obra que tuvo, y sigue teniendo, muy amplia resonancia. Este autor publicó “Evaluación educativa y toma de decisiones” (Stufflebeam et al, 1971) en la cual desarrolla el modelo CIPP: evaluación de contexto, evaluación de insumo, evaluación de proceso, evaluación de producto. El modelo se orientó, básicamente, a la valoración de programas. Este autor amplía el concepto de evaluación indicando que debe tener en cuenta, por supuesto más allá de los productos o resultados, el medio o contexto en el cual va a operar el programa, los elementos (insumos) que

se van a emplear para implementar el programa y, claro está, sus procesos de desarrollo. Por otra parte, define la EF, precisando lo dicho por Scriven, como “la evaluación que está relacionada con el mejoramiento de un programa” (p. 353). Así el concepto adquiere una mayor repercusión.

También en 1971 Benjamín Bloom incorpora de manera importante el concepto en su muy difundida obra “Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning” que fue publicada en castellano en 1975 bajo el título “Evaluación del aprendizaje”. Esto significa que los conceptos de evaluación formativa y sumativa, en el caso de esta obra, se perdieron en la traducción del título<sup>2</sup>. Bloom afirma: “Consideramos que la evaluación formativa es útil no solo para la elaboración del currículo sino también para la instrucción y el aprendizaje del estudiante. Ella es para nosotros el uso de la evaluación sistemática en el proceso de planificación del currículo, la enseñanza y el aprendizaje con el propósito de mejorar cualquiera de esos tres procesos. Puesto que la evalua-



ción formativa tiene lugar durante la etapa de formación, se debe efectuar todo el esfuerzo posible para utilizarla a fin de mejorar el proceso. Esto significa que en la evaluación formativa se debe tratar de obtener los tipos de evidencia que resultarán útiles en el proceso, buscar el método más adecuado para informar acerca de la evidencia, y tratar de encontrar formas de reducir el efecto negativo asociado con la evaluación, tal vez disminuyendo los aspectos de la evaluación relacionados con el juicio personal, o bien logrando que los juicios sean formulados por quienes utilizan la evaluación formativa (docentes, estudiantes y planificadores del currículo)". De esta manera Bloom va un poco más adelante de Scriven señalando que la EF también debe cubrir el aprendizaje de los estudiantes.

Con el transcurso del tiempo su uso se hizo más amplio y pasó a ser aplicado a muy diversos campos del accionar educativo: la institución, la formación, el desarrollo de programas, etc. Sin embargo, lo más importante es que, de manera en ocasiones clara y en ocasiones borrosa, con el uso del concepto de EF comenzó a resaltarse la importancia de mirar hacia los procesos superando el enfoque con énfasis en los productos. Pero, es importante señalarlo, fue justamente en el campo de la evaluación de los aprendizajes donde el uso del término se entendió más y se ha difundido más. Una revisión de la literatura (ver Black and Wiliam, 1998, obra considerada como referente necesario en el estudio de la EF), señala la importancia del concepto en el campo del aprendizaje. Sin embargo, considera que las conceptualizaciones en este dominio pueden extrapolarse a otras áreas educativas.

### En torno al entendimiento actual del concepto

En la actualidad el concepto de EF es de uso corriente en el campo educativo. Pero, como sucede con muchos conceptos, su uso no siempre está identificado con el rigor con el cual

se ha trabajado por parte de la comunidad interesada en la educación y la pedagogía.

Algunos de los significados que en variados escenarios educativos se le han dado al concepto son los siguientes:

- La EF es aquella que se realiza en algún momento de un transcurso (proceso) educativo, por ejemplo, cuando en un curso un profesor realiza un examen denominado como "parcial" y orientado a asignar una calificación que forma parte de un conjunto de calificaciones que, con frecuencia, se promedian. Igual ocurre con evaluaciones llevadas a cabo en ciertos momentos de un proceso educativo como pueden ser algunos de los denominados "exámenes de medio término" hoy de moda en las universidades.
- En muchos ámbitos la EF se entiende como una posibilidad de dar *formación* en el sentido moral o incluso religioso del término. Se considera que si se hace EF las personas van a ser mejores seres humanos. Es posible que la EF contribuya a lograr esto. Pero de ninguna manera el concepto en su desarrollo ha contemplado tal propósito. Resulta factible que esto ocurra debido a las asociaciones que se hacen, sin fundamento, entre los conceptos "formativo" y "formación". Y aquí de nuevo surge el problema de traducción. Evidentemente la palabra "formative" en inglés se refiere a dar forma a algo: puede ser la construcción un televisor o una carretera. Pero de ninguna manera en inglés y mucho menos en su traducción literal al español se alude aspectos que tengan que ver con el concepto educativo de formación entendido como educación integral.
- También se extiende el significado del concepto a ciertas acciones de valoración llevadas a cabo como una parte de un *proceso* educativo por contraposición a la evaluación puramente sumativa. Sin lugar a duda esta mirada se acerca a lo que es la esencia de la EF, pero no es su-

ficiente pues no relaciona la acción de valorar con la esencia de lo que un proceso educativo significa. Así, la EF se considera como una actividad aislada sin entronque real en el proceso.

- Como corolario del punto anterior debe decirse que con muchísima frecuencia acciones que dicen corresponderse con algún tipo de concepto de EF se llevan a cabo desligadas de cualquier concepción pedagógica y evaluativa. Esto, sin duda, conduce a la instrumentalización de la EF. Es posiblemente una de las deformaciones que más daño hace al concepto pues los alcances que pudiera tener este tipo de evaluación se pierden. Interesa decir (muchas veces por motivaciones meramente políticas) que se hace EF, pero no se sabe por qué ni para qué. En tal situación inciden, incluso, aspectos que con cierta frecuencia se ponen de moda en algunos espacios educativos. El concepto se adopta, se usa, pero se desconoce cuáles son sus fundamentos, cuáles sus posibles alcances y cuáles sus limitaciones.

La EF es, sin duda, un concepto y una realidad que con el devenir de los años se ha ido "pedagogizando" en el sentido de que a pesar de tener sus raíces últimas en contextos industriales se ha introducido, de una u otra manera, en el desarrollo de la educación y ha ganado terreno por lo menos en cuanto a discusión y propuesta de ciertas formas de llevarla a cabo que no siempre son las más ortodoxas y las más adecuadas a la luz de los desarrollos teóricos. Formas de entenderla y practicarla, como las ya mencionadas, obedecen a esa forma de abordar el concepto.

### El concepto básico de EF

Tratar de abordar y *definir* qué se entiende por EF no es fácil. A partir de los trabajos iniciales de Scriven, Sufflebeam o Bloom son muchas las interpretaciones y los aportes que se han dado para buscar construir un

concepto que en términos pedagógicos resulte importante y útil. Por lo tanto, llegar a “la” definición no es fácil y precisarla posiblemente no tiene mayor sentido. Sobre esta base es procedente caracterizar el concepto para posteriormente trabajar sus posibilidades.

En primer lugar, se requiere aproximarse al concepto general de evaluación para lo cual se toma la aproximación más sencilla y más comprensible: evaluar es estimar (juzgar) el valor o el mérito de algo. Dado un objeto, por ejemplo, un proceso de formación de docentes, la evaluación que se haga del mismo consistirá en juzgar el valor que tal proceso tiene en relación con unos determinados referentes. Para emitir el juicio la evaluación se fundamenta en unos criterios que muestran lo que es deseable de ser trabajado por la experiencia educativa evaluada y, a partir de ellos, formular juicios sobre lo observado en la realidad. Con frecuencia se constata una tendencia a formular juicios “en el vacío”, es decir, sin tener unos criterios claros sobre lo que resulta importante para ser valorado y sobre los cuales los diversos actores involucrados en la acción evaluativa puedan llevar a cabo sus análisis.

A partir de esta concepción genérica y básica de la evaluación (asunto sobre el cual hay una multiplicidad de tendencias y enfoques) se debe complementar el concepto con el de “formativo”. Este, en el sentido más trabajado en la actualidad por los expertos, alude a la necesidad de contar con información que, de acuerdo con lo planteado por Scriven, cumpla el rol de aportar elementos, basados en un juicio, orientados al mejoramiento del proceso educativo que está en curso.

A su vez, un proceso puede entenderse, también en un sentido general, como un conjunto de fundamentos y acciones que se desarrollan a lo largo de un tiempo con el ánimo de construir una experiencia educativa, más o menos compleja, que resulte significativa para las personas que en ella

intervienen, así como para el contexto en el cual ocurre. Con frecuencia un proceso se orienta a la búsqueda de unos propósitos más o menos explícitos, aunque en ocasiones ocurre de una manera mucho más abierta y menos prefijada. En el caso educativo las características de un proceso deberían estar determinadas por el fundamento pedagógico que orienta ese proceso. De hecho, no es lo mismo un proceso fundamentado en el constructivismo que uno fundamentado en el conductismo. Lo que interesa es que todos los actores involucrados en un determinado proceso sean conscientes de cuáles son los fundamentos del mismo y las acciones que le son consecuentes.

Así vistas las cosas la EF, en un sentido general, se entiende como la posibilidad de formular juicios (valoraciones) fundamentados en criterios explícitos sobre el desarrollo de un proceso y generar elementos de diverso tipo para incidir en el mejoramiento de ese proceso a medida que se va construyendo. Esto implica un reconocimiento de lo educativo como una realidad inacabada y susceptible de mejoramiento.

### Características de la EF

Partiendo de este marco básico es factible señalar las principales características que los expertos plantean para la EF. Esto se hará desde cuatro grandes categorías cada una de las cuales reúne elementos similares.

#### Fundamentación de la EF

- A fin de superar el instrumentalismo tan común en el campo educativo, *la EF debe basarse en los fundamentos de una propuesta pedagógica* que orienta la acción educativa dentro de la cual va a tener lugar. Quiere decir que no opera como una rueda suelta, sino que reconoce y respeta los principios que animan una determinada experiencia. Por lo tanto, la EF no puede limitarse a una aplicación de instrumentos y a una recolección de información que no va a respon-

der a la visión integral del objeto de evaluación. Una EF auténtica debe ser una posibilidad de pensar y hacer pedagogía lo cual se puede lograr si explícitamente se lleva a cabo como parte de un proyecto pedagógico.

Esta fundamentación resulta definitiva pues a partir de ella se establecen y adquieren sentido aspectos tales como los objetivos o propósitos de la EF, la definición de los objetos específicos a ser evaluados, los criterios de valoración y todos aquellos aspectos que van a identificar el sentido de una tarea que, como la del docente, debe considerarse multidimensional y a largo plazo.

- Si por algún motivo, por ejemplo, contractual o legal, la EF debe realizarse, lo importante es definir claramente a la luz de la propuesta pedagógica cuáles son *el sentido* y *el enfoque* que se le va a dar a su implementación. Si esto no se hace con seguridad se caerá en el instrumentalismo perdiéndose una importante oportunidad para el mejoramiento de los procesos.
- Una experiencia de EF debe partir del *reconocimiento de la incertidumbre implícita en el desarrollo de toda acción educativa*. A pesar de los grandes esfuerzos que se hacen para planear una determinada experiencia es bastante probable que las cosas no ocurran como se habían pensado. Y ahí es donde adquiere gran importancia la EF pues es el medio por el cual se pueden ir introduciendo los cambios que respondan a la incertidumbre observada y a partir de ello se puedan generar, de manera reflexiva y justificada, los caminos que permitan el mejoramiento de la experiencia. Dicho de otra manera: se trata de una *evaluación abierta y oportuna*.
- La EF *debe separarse, en su esencia, de compromisos meramente formales o políticos* para dar lugar a una experiencia significativa que realmente contribuya a un propósito central: el mejoramiento, en

diversas perspectivas, de la acción educativa que está siendo evaluada. Cuando la EF se pone al servicio de intereses políticos no educativos se desvirtúa y pierde sus potencialidades. En tal sentido la EF no debe considerarse como un asunto marginal en los ámbitos en los cuales ocurre (Black & Wiliam, 1998).

- Así la EF no deba responder a compromisos políticos, sí debe estar acompañada de una *voluntad política de cambio*. Si se espera que el proceso de evaluación genere pautas de mejoramiento, de cambio, lo más lógico es que en los contextos en los cuales esta evaluación ocurre haya una disposición claramente manifiesta para que los cambios puedan tener lugar a pesar de su dificultad o complejidad. Si esto no ocurre, si no hay esa disposición, es preferible no llevar a cabo la evaluación. Desde hace algunos años se ha trabajado el concepto de “evaluabilidad” que se entiende como la necesidad de analizar si una determinada situación está en condiciones de ser evaluada. Implica reconocer que no siempre una acción evaluativa va a encontrar un campo fértil para su desarrollo. En el caso de la EF si no hay esa voluntad política de cambio resulta mejor no realizarla.
- Dado que la EF tiene lugar en diversos momentos a lo largo de un proceso educativo *debe considerarse en sí misma como un proceso*. Significa que supera una visión circunstancial o coyuntural muy corriente en el campo educativo. Esta visión de proceso conduce a definir o establecer la manera como la EF se constituye en un elemento que tiene sentido y se acompasa con la acción educativa general a la cual está contribuyendo.
- En la actualidad se le reconoce a la EF un rol muy importante en la *comprensión* de las situaciones asociadas con el objeto que se está evaluando. Si se supera, por una parte,

el simple registro de lo que sucede y, por otra parte, se va más allá de la formulación de unas recomendaciones que muchas veces están descontextualizadas o carecen de sentido. Lo importante es profundizar en qué es lo que ocurre, por qué ocurre, qué significado tiene para los actores, qué puede implicar. Solamente dando respuesta a preguntas como las presentadas se podrán generar elementos para el mejoramiento de la acción educativa. Tal como lo afirma la Universidad de California “la evaluación formativa es una evaluación PARA el aprendizaje”. Y el comprender es un elemento definitivo para lograrlo

### ...Desde hace algunos años se ha trabajado el concepto de “evaluabilidad” que se entiende como la **necesidad de analizar** si una determinada situación está en condiciones de ser evaluada...

- Una condición básica para llevar a cabo una EF que tenga sentido es la *necesidad de reconocer los contextos* en los cuales se encuentran los objetos que van a ser valorados. En la concepción y la práctica de las evaluaciones a gran escala no siempre se reconoce la importancia del contexto. En cambio, en el ámbito de las evaluaciones orientadas de manera explícita al mejoramiento de las experiencias educativas se requiere establecer cuáles son los factores que rodean y muy posiblemente inciden en un determinado desarrollo (comportamiento) del objeto que está siendo evaluado. No resulta lo mismo, por lo menos en términos de comprensión, una propuesta curricular trabajada en un contexto urbano que en uno rural. Lo mismo podría decirse de la acción de un docente que orien-

ta cursos de filosofía o cursos de biología. El reconocimiento de los contextos permitirá llevar a cabo una acción evaluativa caracterizada por la validez ecológica. No se trata, por ejemplo, de evaluar el trabajo de un docente de manera aislada sino de ubicarlo, con posibilidades de significación, en el medio en el cual interactúa con los estudiantes, los demás profesores, los padres de familia.

- Necesariamente, por su énfasis en el mejoramiento y en el desarrollo, la EF debe *estar alejada de todo tipo de penalización y castigo* asuntos que son muy corrientes, y casi que aceptados, en las prácticas evalua-

tivas más comunes. En muchos ámbitos educativos prácticamente que hay la expectativa de que la acción evaluativa misma como sus derivaciones tienen una finalidad punitiva. En la EF es imperioso que tal visión cambie para dar paso a la autorreflexión, al reconocimiento y la proposición orientadas al mejoramiento. Como muy bien lo planteó Stufflebeam: “El propósito de la evaluación no es probar sino mejorar”. Resulta casi que obvio decir que si hay interés en una acción educativa determinada, que si ha habido un cuidadoso diseño y una preparación adecuada de las personas encargadas de implementarla entonces el mejor camino está marcado, a partir de la ocurrencia de la EF, por un empoderamiento de las personas y los procesos y no por un castigo o rechazo de estos.

- No debe esperarse que la EF se constituya en una panacea para solucionar todos los problemas concernientes con una acción educativa y tampoco los que específicamente se refieren a lo evaluativo. Significa que la EF a pesar de haber sido debidamente planeada, de permitir una buena participación de los actores, de contar con voluntad política institucional, etc., presenta limitaciones en cuanto a que, como toda acción educativa, según ya se dicho, también está acompañada por la incertidumbre. Es decir, *la EF tiene limitaciones*. Factores tales como el cambio de personal en un determinado contexto educativo, el predominio de una cultura de evaluación basada en resultados, la burocracia que caracteriza ciertos ambientes educativos, etc., se constituyen en elementos que pueden entorpecer las posibilidades y los aportes de esta evaluación.

### Oportunidades metodológicas para la EF

- Desde un punto de vista metodológico la EF debe estar *dispuesta al empleo de metodologías abiertas y no tradicionales* que puedan responder tanto a las características de determinados contextos como a la posibilidad de que su desarrollo permita mostrar otras facetas de lo evaluativo superando la rigidez que con frecuencia caracteriza a la evaluación tradicional. No quiere decir que se deban evitar ciertas formas de trabajo consideradas como “tradicionalistas” y que han probado ser importantes y eficientes. Posiblemente una combinación de los dos estilos sería acertada. Y lo mismo puede afirmarse en cuanto al tipo de información a ser trabajada: debe haber apertura, por ejemplo, al empleo de visiones tanto cualitativas como cuantitativas y esto, con seguridad, dará una mayor riqueza al proceso.
- Un asunto de primera línea para que la EF se constituya en un elemento que pueda ser estudiado,

analizado, comunicado y mejorado es la *formulación de criterios claros y coherentes de evaluación*. Es prácticamente unánime dentro de la comunidad evaluadora que uno de los aspectos necesarios para tener una acción evaluativa de calidad consiste en definir el conjunto de criterios que servirá de base para formular los juicios. Muchas evaluaciones no prestan atención a este punto lo cual conduce a que los diferentes actores educativos tengan o imaginen diversos tipos de referentes que los conducirán a formular valoraciones que, supuestamente mirando los mismos objetos, pueden ser no coincidentes entre sí generando confusión y por lo tanto restando validez. Los criterios, que en el mejor de los casos deben ser acordados, por una parte, antes del acto evaluativo y, por otra parte, por consenso entre quienes intervienen en el proceso, se derivan de los fundamentos del proyecto pedagógico dentro del cual la evaluación ocurre. Los criterios no se refieren a hechos (por ejemplo, participación de los estudiantes) sino a valores de referencia que sirven para juzgar los hechos (por ejemplo, pertinencia de las acciones desarrolladas por el docente para promover la participación de los estudiantes).

Y para el caso de la EF resulta importante, en términos de la formulación de criterios, tener en cuenta no solo, como ya se dijo, todos los fundamentos del proyecto pedagógico, sino también las propias expectativas y las propias orientaciones formuladas por el docente para guiar su labor. La combinación de estos aspectos con seguridad introduce una mayor riqueza a los parámetros evaluativos.

- Otro elemento que merece especial importancia es el relacionado con el cubrimiento de la EF en términos del número de participantes en el proceso. En general se trata de un asunto muy discutido en el campo de la evaluación. Hay dos tenden-

cias principales: la de las llamadas evaluaciones a gran escala (por ejemplo, las pruebas SABER o las pruebas Pisa que cubren grandes grupos poblacionales) y las evaluaciones focalizadas (en las cuales participa un número reducido de actores, por ejemplo, los profesores de un colegio). En el caso de la EF es factible pensar que se trata de una acción valorativa más orientada a la participación de actores específicos ubicados en contextos particulares que deben ser claramente identificados y reconocidos. Significa, por ejemplo, que la problemática de un proyecto o programa puede ser muy distinta de otro que se considera como similar. Dicho de otra manera: el análisis valorativo de lo que un actor lleva a cabo en un colegio puede asumir rasgos muy diferentes a lo que un actor similar realiza en otro colegio. Si se trata de dar relevancia a los contextos en la implementación y en la interpretación de la EF sin duda, es conveniente *privilegiar una evaluación de tipo focalizado*.

### Participación de los actores en la EF

- Casi como una condición ‘sine qua non’ la EF por su característica de mirar a los procesos y en sí misma ser procesual debe *permitir una amplia participación de todos los actores involucrados*. Realmente no tiene mucho sentido pensar que, como en los esquemas más tradicionales de la evaluación, esta llega y se impone por parte de agentes externos no vinculados directamente a la experiencia. Si el propósito de la EF es mejorar posiblemente quienes están en mayor capacidad para realizar ese mejoramiento son las personas involucradas en el proceso. Sin embargo, no debe olvidarse que es difícil superar una cierta costumbre ya muy arraigada en el sentido de que “el sujeto evaluado” (por ejemplo, un docente) debe considerarse como alguien

pasivo que simplemente ejecuta lo establecido por otros. En la EF esta visión debe superarse con creces si se espera que realmente el proceso evaluativo tenga efectos factibles de conducir a un cambio. Para que esto suceda, por ejemplo en un ambiente institucional, es necesario realizar una preparación muy fuerte alrededor de la discusión sobre la conveniencia y las implicaciones de este tipo de evaluación.

En el mejor de los casos la EF se refiere a una *evaluación interna* realizada por los diversos actores comprometidos con el desarrollo de un determinado proceso educativo y que es usada, de manera principal, aunque no exclusiva, por parte de esos mismos actores.

- Es muy importante en la implementación de la EF la *preparación de los actores educativos* sobre el sentido de este tipo de valoración. Es muy claro que por motivos culturales y por el seguimiento a determinadas propuestas pedagógicas (y muchas veces no pedagógicas) predominan ciertos comportamientos y expectativas que enfatizan en asuntos como la evaluación de resultados, la evaluación como expresión de autoritarismo, el predominio de la evaluación externa, etc. Para buscar el desarrollo de una EF que realmente contribuya al mejoramiento es muy importante trabajar con los actores educativos acerca del sentido de esta posibilidad de evaluación. Se debe buscar, no solo al principio sino a lo largo de todo el proceso evaluativo, que los profesores, los estudiantes, los padres de familia, los directivos, las autoridades educativas, ganen en cuanto a una nueva visión sobre este tipo de procesos.

Lograr una actitud positiva debe constituirse en un propósito que dará fundamentos para apoyar el desarrollo de una EF más auténtica y más útil. Para lograr esta nueva visión deben responderse preguntas tales como: ¿Cuáles son las expectativas de los diferentes actores

educativos ante la EF? ¿Cuáles son las ideas que tienen los actores en relación con la EF?

- En una gran medida, tomando en cuenta lo ya dicho sobre este tipo de evaluación como una acción interna del proceso y como una excelente oportunidad de participación, la EF se puede considerar como un ejercicio de *autoevaluación*. De hecho, son los actores del proceso quienes reflexionan y buscan comprender la realidad del objeto evaluación, de su objeto de evaluación que muchas veces pueden ser ellos mismos. Entonces, la EF no puede considerarse como “algo que otros hacen sobre lo que nosotros hacemos”. Más bien se trata de “nuestra valoración sobre lo que nosotros hacemos”, sobre nuestras responsabilidades, sobre nuestras formas de acción, sobre nuestras perspectivas. Y dentro de esta perspectiva también vale la pena considerar las posibilidades de la *coevaluación* (Taras, 2005)

### Gestión de la EF

- Una EF que busque ser eficiente y tener un significado en relación con el objeto que está siendo valorado debe *partir de una planeación básica*. Esta permitirá, por una parte, ubicar a todos los actores educativos en relación con el sentido de la evaluación y las eventuales responsabilidades que asumirán. Y, por otra parte, aportará elementos para la gestión de todo el proceso. EF no significa, incluso reconociendo la incertidumbre propia de la educación, carencia de organización y de un plan de trabajo. Por supuesto que se trata de una planeación flexible y abierta. En cualquier caso, debe responderse a preguntas como estas: ¿quiénes participarán?, ¿qué roles desempeñarán?, ¿qué estrategias de trabajo van a ser empleadas?, ¿en qué situaciones van a ocurrir los hechos evaluativos específicos? (Weston et al., 1995, citado por Black y Wiliam, 1998).

En un sentido más estricto la planeación de la EF debe estar inscrita en el marco de planeación, por ejemplo, de una institución educativa.

Por otra parte, en desarrollo de la planeación de la EF se debe contar con los *recursos de diverso tipo* (tiempo, dinero) para que el proceso no se trunque en su desarrollo.

- En consonancia con la necesidad de tener información sobre todo el proceso de EF es importante enfatizar sobre la necesidad de que esa *información sea clara y pertinente* para los diversos interesados. Muchas evaluaciones, incluso contando con excelentes canales de comunicación, pecan por las deficiencias de la información que se trabaja. Y este es uno de los aspectos que más le resta interés y compromiso al desarrollo de la evaluación. Si me hablan en términos que no entiendo y en relación con cosas que no me son pertinentes, pues eso no me interesa. Desde un principio es preciso tener en cuenta al definir el sentido y el enfoque de la evaluación el tipo información que se va a manejar y estar abierto a dar cabida a los lenguajes, los significados y los modos de comunicación de quienes participan en los procesos. Es factible que para muchos esto le quite “cierto rigor” al proceso evaluativo, pero con seguridad lo hará más eficiente.
- La información de retorno se constituye en un aspecto absolutamente esencial de la EF. Ramaprasad, 1983 (citado por Taras, 2005) acuñó el término “*información de retorno formativa*” para diferenciarlo del comúnmente usado: simplemente “información de retorno” que la experiencia reporta se ha convertido en dar una información que no necesariamente es clara y suficiente y que no está destinada a ser trabajada para lograr mejoramiento. Y añade Ramaprasad: la información de retorno formativa “indica la existencia de una diferencia entre

el actual nivel de desarrollo del objeto de trabajo que está siendo valorado y el referente de evaluación previamente establecido”.

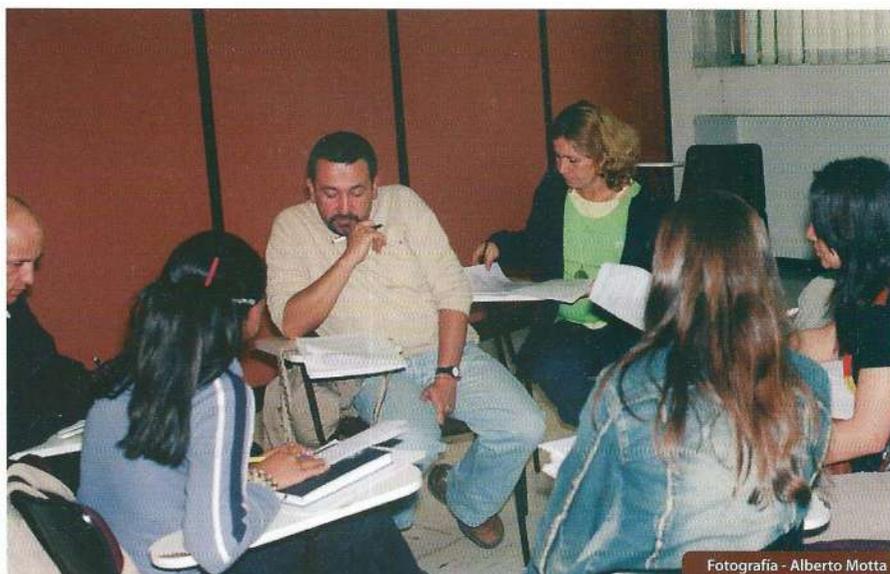
- Un proceso de EF no puede considerarse completo si no cuenta con *políticas y canales claros y suficientes de comunicación*. Si la EF debe buscar la participación abierta de todos los actores involucrados en un proceso educativo se requiere que los procesos de valoración y la información resultante sean conocidos, de manera amplia y oportuna, por todos los actores. Es muy común que la evaluación ocurra y prácticamente después de ser practicada “muera” en el sentido de que todo el desarrollo valorativo quede en manos de quienes lo hicieron, no hagan nada a partir de los hallazgos y no se difunda a los interesados. En su gran mayoría las acciones educativas involucran a muchas personas y son del interés de muchas personas. De ahí que sea necesario involucrar en los diferentes momentos de la evaluación a todos los interesados y eso implica, por supuesto, el conocimiento suficiente y oportuno de los procesos y los resultados de la valoración formativa los cuales serán un insumo esencial para adelantar el mejoramiento que se busca. Por ejemplo, en una evaluación de docentes el interesado es, por supuesto, el docente que es sujeto de la evaluación, pero también lo son los compañeros de área, el coordinador del área, el coordinador académico de un colegio, el rector, los estudiantes y los padres de familia. No se puede negar que esto le introduce complejidad al proceso y en consideración de ciertos términos prácticos puede hacerlo dispendioso. Sin embargo, es necesario balancear entre la posibilidad de una EF que realmente incida en el cambio y la gestión de la valoración formativa en términos de posibilidades de manejo de la información. Ambos aspectos son muy importantes.
- En la dinámica del desarrollo de una acción educativa es necesario *precisar cuáles son los mejores momentos para llevar a cabo la EF*. Ya se ha dicho que este tipo de evaluación se constituye en sí misma en un proceso. Lo cual no significa que todo tenga que ser evaluado y que todo se vuelva evaluación. En las evaluaciones más tradicionales hay una tendencia a marcar con exageración los momentos evaluativos. Estos se constituyen en una especie de “tiempo supremo” en el cual prácticamente que se juega a todo o a nada. Es el caso, por ejemplo, de los exámenes finales en las instituciones educativas de diversos niveles. Se requiere pensar cuáles son las implicaciones de este tipo de prácticas. En el caso de la EF también son válidas estas reflexiones. Se trata de una evaluación que cubre un proceso, pero, es necesario reconocerlo, no se puede estar evaluando todo el tiempo. Se deben destinar algunos momentos específicos, “más formales” para su ocurrencia. Y posiblemente la mejor manera de definirlos es por medio de la consulta a todos los interesados. Adicionalmente, y por tratarse la EF de un proceso dinámico, se requiere estar abierto a llevar a cabo eventos evaluativos en momentos distintos a los ordinariamente planeados. Esto obedece a la incertidumbre, ya mencionada, propia de las acciones educativas. Es factible que surjan eventos no previstos pero importantes y en este caso se hace necesario analizar la conveniencia de llevar a cabo una acción evaluativa de carácter formativo.
- La EF se constituye en un proceso interno y en ocasiones informal (es decir, no predeterminado, para emplear la terminología de Robert Stake). Sin embargo, esto no impide que *se definan claras responsabilidades* que permitan hacer una adecuada gestión de todo el proceso. Significa que determinados actores deben asumir responsabilidades concretas para dinamizar el proceso, reorientarlo cuando sea necesario, generar informes, etc.
- Pero no basta contar con los mejores canales y la información más clara, sino que también debe tenerse en cuenta la necesidad de contar con *pautas de uso de la información evaluativa*. De acuerdo con los expertos (Black y Wiliam, 1989) es claro que uno de los puntos más débiles de las acciones evaluativas de diversa índole es el “no uso” de la evaluación. Esto se debe a que, como ya se dijo, es realizada por expertos externos que cumplen con su tarea, pero no están inmersos en el contexto de ocurrencia de ciertas acciones evaluativas y por lo tanto no promueven, o por lo menos no saben promover o no los han contratado para promover, el uso de una determinada acción valorativa. En el caso de la EF no puede haber lugar para que esto suceda. El mejoramiento de los procesos de un cierto desarrollo educativo por medio de la EF debe garantizar que los actores involucrados cuentan con las condiciones para que los procesos y los resultados de este tipo evaluación sean realmente empleados en el mejoramiento. “Lo que hace que una evaluación sea “formativa” no es el diseño de una prueba o una técnica o el desarrollo de la auto-evaluación, *per se*, sino la manera como va a ser usada” (The Glossary of Educational Reform, 2014)
- Toda acción que se lleve a cabo alrededor de la EF debe contemplar *una propuesta de trabajo que conduzca a un uso efectivo de los aportes derivados de este proceso*. En el campo evaluativo en general es muy frecuente que no se sepa qué hacer tanto con el proceso de valoración como con sus resultados. Por tal razón es necesario prever que se hará con la información que va surgiendo a medida que la EF está ocurriendo: cómo se elaborarán informes, cómo se distribuirán, quiénes y cómo participarán en el análisis,

cuáles son las posibles áreas que se verán afectadas, eventualmente de qué manera se tomarán decisiones que contribuyan a generar acciones de mejoramiento, cómo se impulsarán nuevas acciones de valoración. Es posible que desde un principio no se pueda llegar a una propuesta de trabajo muy definida, pero si se requiere formular algunos lineamientos al respecto. Y aquí juega un papel importante, por una parte, la determinación de quiénes son los responsables de los diferentes actos de evaluación y, por otra parte, la capacidad de autorregulación que identifique al proceso de EF.

- Se requiere, desde el momento de la planeación, proponer *acciones de evaluación de la EF* (metaevaluación). Esto es especialmente importante cuando hay la posibilidad debidamente justificada de realizar acciones valorativas en períodos prolongados o cubriendo grupos poblacionales amplios. Dicho de otra manera: no basta con, simplemente, tener las mejores intenciones para el desarrollo de la EF pues es necesario investigar, evidenciar lo que está sucediendo con la implementación de esta experiencia educativa de aprendizaje. Por múltiples razones, derivadas de la incertidumbre de la acción educativa, es factible pensar que la ocurrencia de este tipo de evaluación puede generar efectos inesperados, tanto positivos como negativos, en el contexto en el cual opera. Si la EF busca el mejoramiento de las experiencias educativas, por medio de la indagación referida se debe buscar el mejoramiento de la EF.

### Utilidad de la EF

Sin temor equivocación puede afirmarse que dentro de la comunidad educativa evaluadora la EF está considerada como una oportunidad para generar posibilidades de mejoramiento en los contextos educativos. También debe reconocerse que no opera



Fotografía - Alberto Motta

como algo “mágico” y que, por el contrario, si se quiere desarrollar con un profundo sentido de cambio, posiblemente van a ser más los tropiezos que se encuentran que los espacios para una “implementación perfecta”. La EF, entendida en su sentido más profundo, no se encuentra con facilidad en el repertorio de las prácticas y la cultura de la evaluación. Las percepciones acerca de ella, las distorsionadas o fallidas aplicaciones, los ambientes educativos altamente politizados y formalizados se constituyen, sin lugar a duda, en obstáculos para desplegar cabalmente sus alcances.

Dunn y Mulvenon (2009) elaboraron un interesante trabajo en el cual sostienen que no hay evidencia sobre la utilidad de la EF. Afirman que “La existencia de una plétora de evidencia empírica que documenta el mejoramiento de los resultados educativos por medio del uso de la evaluación formativa es una sabiduría convencional dentro de la educación. En realidad, lo que existe es un conjunto limitado de evidencia empírica fundamentada científicamente para apoyar que la evaluación formativa contribuye directamente al logro de resultados educativos positivos. El uso de evaluaciones formativas u otros esfuerzos diagnósticos en las aulas de clase, suministra información que podría ayudar a facilitar prácticas educativas

y logros instruccionales mejorados. Sin embargo, una revisión de la literatura sobre evaluación formativa mostró que no hay un acuerdo en relación con la terminología usada sobre lo que es la evaluación formativa y sobre los enfoques metodológicos empleados para demostrar los efectos positivos que pueden ser atribuidos a las evaluaciones formativas”.

Pero lo dicho, que no tiene un carácter absoluto, no es una traba para buscar con la EF nuevos senderos de construcción educativa. Es necesario que las autoridades, las instituciones, busquen sacar el mejor provecho y arriesgarse en este campo no como una imposición legal sino como una posibilidad de mejora.

Algunas razones para explorar las posibilidades y los beneficios de la EF son las siguientes:

- “Sin EF usted se puede embarcar en un proyecto (algún tipo de trabajo educativo) que no responde a necesidad reales o que puede estar presionado por factores externos sobre los cuales usted no tiene control.
- La EF es especialmente importante en proyectos que tiene que ver con el compromiso de las comunidades y los cambios de comportamiento dado que este tipo de intervenciones con frecuencia son complejas y por lo tanto requieren un cuidado-

so monitoreo de los procesos a fin de responder a desarrollos que van emergiendo y a cualquier tipo de resultados no previstos.

- No tener en cuenta la EF puede significar que usted no va a poder obtener información de retorno orientada a mejorar la implementación de un proyecto y por ende la posibilidad de lograr los propósitos deseados.
- La EF le permite desarrollar un mejor entendimiento de los procesos, saber lo que realmente está trabajando, lo que no por qué. Y esto le permite adquirir el conocimiento para aprender y mejorar futuros proyectos y su implementación” (Evaluation Toolbox).

En último término lo que está en juego al plantear la posibilidad de llevar a cabo la EF es la oportunidad de renovar las experiencias educativas de diverso tipo desde el ángulo de la evaluación. Esta ha sido mal interpretada y mal aprovechada como desarrollo pedagógico de aprendizaje. La excesiva instrumentalización le ha restado la capacidad de incidir de manera significativa en el cambio educativo. Evaluar es mucho más que certificar. Evaluar debería ser, ante todo, comprender y apoyar el desarrollo de nuevos rumbos en la educación. Y en el campo evaluativo, a pesar de que no exista unanimidad derivada de estudios experimentales sobre los efectos de la EF, sí hay evidencia sobre sus capacidades para introducir visiones y experiencias distintas en el mejoramiento de diversos tipos de acciones educativas. Lo que se requiere, entonces, es pensar y realizar una EF auténtica y rigurosa.

## Bibliografía

Big Dog & Little Dog's Performance Juxtaposition. *Types of Evaluations in Instructional Design*. Recuperado de [http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/types\\_of\\_evaluations.html](http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/types_of_evaluations.html).

Bloom, B. et al (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Bloom, B. et al. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (1971) New York: McGraw Hill

Black, Paul & Dylan Wiliam (s.f) *Changing Teaching Through Formative Assessment: Research and Practice. The King'smedway- Oxfordshire Formative Assessment Project*. OECD-CERI

Black, Paul & Dylan Wiliam (1998) *Assessment and Classroom Learning*. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74, DOI: 10.1080/0969595980050102

Boyle, Bill & Marie Charles (2014). *Formative Assessment for Teaching & Learning*. London: Sage Publications Ltd.

Dunn Karee E. & Sean W. Mulvenon. A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research and Evaluation*. Volume 14, Number 7, March 2009 ISSN 1531-7714

Evaluation Toolbox (sf). *Formative Evaluation*. Recuperado de [http://evaluationtoolbox.net.au/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24&Itemid=125](http://evaluationtoolbox.net.au/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=125)

Perrenoud, Philippe (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In P. Weston (Ed.), *Assessment of pupil achievement: Motivation and school success*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

Pryor John and Harry Torrance (1998) *Formative Assessment in the Classroom: Where Psychological Theory Meets Social Practice?* *Social Psychology of Education* 2: 151-176, 1998.

Ramaprasad, A (1983) On the definition of feedback, *Behavioural Science*, 28, 4-13.

Stufflebeam, d. et al (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers.

Taras Maddalena (2005). Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, ISSN 0007-1005 Vol. 53, No. 4, December 2005, pp 466-478

The Glossary of Educational Reform (2014). *Formative Assessment*. Recuperado de <http://edglossary.org/formative-assessment/>

Tyler, Ralph; Gagné Robert and Scriven Michael (1967) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally and Company.

Tyler, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

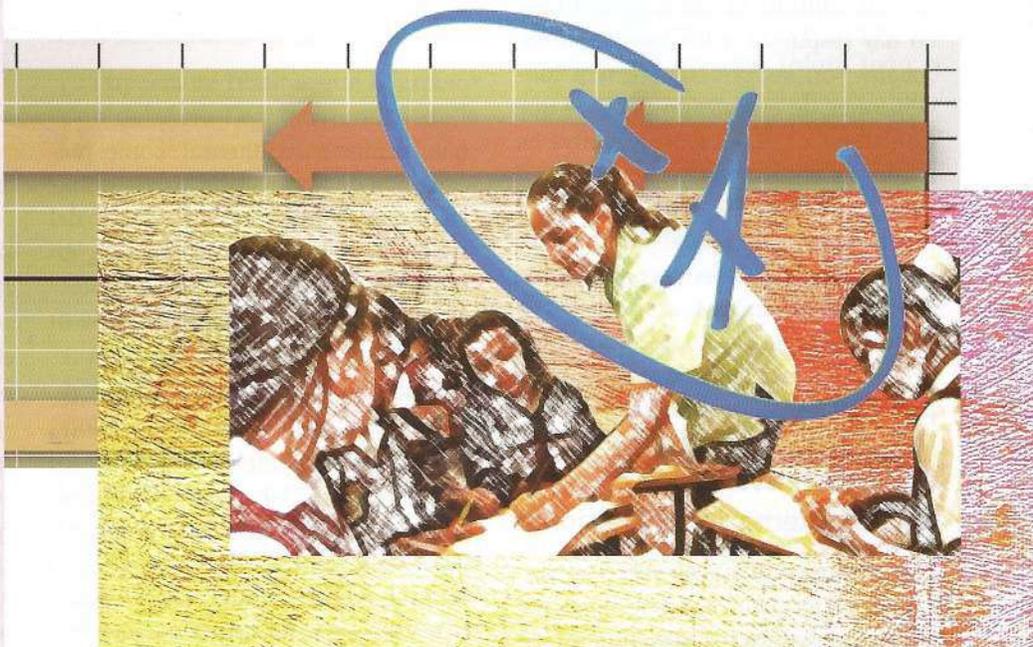
Universidad de California (Berkeley) *Formative Evaluations*. Recuperado de <https://teaching.berkeley.edu/formative-evaluations>

Weston, C.J, McAlpine, L. & Bordonaro, T. (1995) A model for understanding formative evaluation in instructional design, *Educational Technology Research and Development*, 43(3), pp. 29-48.

## Notas

- 1 Scriven menciona los roles: formativo (objeto del presente trabajo) y sumativo. A los dos conceptos, ordinariamente, se alude como un conjunto. Pero en la práctica no operan de esta manera ya sea por el desconocimiento del significado cada concepto (en especial el formativo) o porque se da preeminencia a la práctica de la evaluación de producto orientada a calificar y certificar.
  - 2 Es interesante anotar que como una especie de denominador común en el campo de la evaluación (y también en otros campos relacionados con la pedagogía) se encuentran serios problemas en las traducciones del inglés al castellano. Un ejemplo es lo ya mencionado con la obra de Bloom y también pueden señalarse, por una parte, el caso de Ralph Tyler cuya obra principal (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949, The University of Chicago Press) y que dio origen a toda la corriente de evaluación basada en objetivos (aún vigente) tuvo dos versiones al español siendo la más difundida la de editorial Troquel de Buenos Aires (1986) que apareció bajo el nombre "Principios básicos de currículo" (evitando lo relacionado con la "instrucción" uno de los conceptos básicos de la tecnología educativa) y es un verdadero monumento a la pésima traducción. Sin embargo, fue la versión que se difundió distorsionando el tema central de la obra: el enfoque de los objetivos. Por otra parte, se encuentra la obra de Stufflebeam (ya referenciada) que nunca fue traducida en su totalidad al español. Las partes que se tradujeron, si se las compara con el original en inglés, en una buena medida proponen ideas que traicionan el pensamiento original del autor.
- \* Agradezco la información suministrada para el desarrollo de este documento por parte de Diana Torres Palacios (Université de Montréal) y Nick Maibroda (McGill University)

# La evaluación docente: concepciones e implicaciones en la cualificación profesional



*Evaluar es interpretar cambios, descubrir y posibilitar significados de una realidad compleja, reflexionar sobre experiencias, analizar creativamente, dar interpretaciones posibles a hechos y contextos.*

Libia Stella Niño Zafra (2005)



**Gloria Malaver**

Magister en Educación Universidad  
Pedagógica Nacional. Rectora IED  
María Cano

## Resumen

Este artículo expone el contexto de la evaluación docente como política, la caracterización de las concepciones de evaluación que tienen los docentes, directivos docentes y líderes sindicales de los Estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 y las implicaciones pedagógicas de esta. También presenta una propuesta de evaluación docente que promueva la cualificación profesional y el desarrollo pedagógico y plantea los lineamientos para implementarla y desarrollarla desde un enfoque formativo y crítico.

## Introducción

Los procesos de evaluación docente implementados hasta ahora responden a las exigencias de la economía desde el enfoque técnico instrumental. Al adoptar las tendencias de rendición de cuentas y pago por mérito en la formulación de la política pública evaluativa, con énfasis sancionatorio, el sistema educativo tal como se ha instaurado tiende a obstaculizar el desarrollo profesional y la cualificación de procesos pedagógicos. Esto se debe a que el sistema de evaluación no sirve para retroalimentar el desarrollo

de prácticas de coevaluación y autoevaluación en el colectivo docente, y tampoco contribuye para el mejoramiento de la escuela o para la cualificación profesional. Además, al ser usado como instrumento para el control de los ascensos en el escalafón, se desvirtúa la verdadera esencia de este proceso evaluativo.

En este sentido, la investigación buscó dar respuesta a los interrogantes: ¿cuáles son las características y concepciones de evaluación docente que fundamentan la política evaluativa en los dos Estatutos 2277/79 y 1278/2002?, ¿qué concepciones o sentidos otorgan los docentes a la evaluación?, ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas de los procesos evaluación docente? y ¿cómo hacer de la evaluación docente un instrumento para la cualificación profesional y el desarrollo pedagógico?

### Políticas de evaluación en el ámbito internacional y nacional

Las políticas públicas en el sector educativo responden a las exigencias del mundo globalizado y se configuran en el marco del capitalismo. De hecho, desde el enfoque macroeconómico, se reconoce que “la calidad de la educación de un país es el principal determinante de su crecimiento económico” (Perry, 2015). Asimismo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico —OCDE— reconoce explícitamente el papel protagónico del docente y de la calidad de la educación al afirmar, y que “la calidad de la educación no puede exceder la calidad de los maestros” (OCDE, 2009: 3).

Estas consideraciones de carácter político y económico que rodean los sistemas educativos [...] provienen de la globalización de las políticas neoliberales y neoconservadoras como dispositivos para regular el modelo de escuela, el prototipo de docente, el tipo de currículo y el modelo de evaluación a implementar. (Díez, 2010, citado en Díaz Ballén, 2013: 81)

En este contexto, la evaluación basada en competencias se configura como un elemento de poder desde el enfo-

## ...Una de las temáticas propuestas por el Banco Mundial es la de “evitar incrementos salariales a los docentes que no estuvieren vinculados a un análisis de resultados”...

que técnico instrumental, como mecanismo de control del gasto público en educación y de la “calidad” del ejercicio de la profesión docente, en tanto que “la prosperidad de los países ahora se deriva, en gran medida, de su capital humano.” (OCDE, 2009: 3).

En este sentido, para avanzar en el desarrollo económico, la OCDE orienta el diseño de estrategias conducentes a la expansión del comercio y al crecimiento de la economía mundial. Desde allí, se reconoce que el éxito económico tiene como base la educación y para esto los docentes son pieza clave, “la educación es la base para un futuro exitoso de nuestras sociedades [...] los docentes son la base del éxito del sistema educativo de una nación” (OCDE, 2011: 3).

Así, desde 1990 las organizaciones supranacionales han elaborado estudios comparativos e informes que documentan la “crisis de la educación” y a partir de los cuales formulan recomendaciones para mejorar la calidad de la educación, fomentando la rendición de cuentas a través de la legitimación de la evaluación con este fin. (Díaz & Inclán, 2001).

En concordancia con lo anterior, una de las temáticas propuestas por el Banco Mundial es la de “evitar incrementos salariales a los docentes que no estuvieren vinculados a un análisis de resultados” (Díaz & Inclán, 2001, p. 23). Así, queda claro que se reconoce el rol del docente en la materialización de las políticas y la necesidad de controlar su actuar mediante una

evaluación con enfoque de pago por mérito, usado este con el objetivo de estimular a los docentes para alcanzar un mejor efecto “en la obtención de resultados medibles del rendimiento académico de los estudiantes”, dando como incentivo dinero (Niño, 2001, p. 49-50)

En la exigencia de verificar si las actividades de los docentes y la escuela se encaminan al cumplimiento de lo pactado por los Organismos Supranacionales. Por otra parte, al ser estos organismos quienes ostentan el poder económico, la evaluación ha de estar a su servicio. Álvarez Méndez al respecto explica que:

Toda política de evaluación vista desde el enfoque macroeconómico suele estar al servicio de quien ejerce o representa el poder. Un poder aparentemente desideologizado, pragmático, realista, en cuanto a que no cuestiona las líneas de actuación debidas a exigencias macropolíticas que a su vez le vienen impuestas, sean del FMI, del BC, del BID, o de la OMC o de la OCDE. En este caso, la llamada política de evaluación se identifica con políticas del control del trabajo de los profesores. Entre otros recursos, lo hace con programas estandarizados y a través del control que los profesores ejercen sobre quiénes son sus alumnos, como si el resultado en educación dependiera lineal y exclusivamente del profesor, sin más variables, sin más complejidades. (2007, p. 18-19)

Así, queda claro que la evaluación es usada en el ejercicio de poder como un medio para el control económico, político y social sobre los profesores, con los parámetros de “calidad” definidos por las exigencias políticas glo-

bales. La evaluación como mecanismo de rendición de cuentas se implanta desde la década de los sesenta para controlar externamente a la escuela y exigir a los responsables de la educación responder por los resultados del rendimiento académico (Pedró, 1999, citado en Niño, 2001, pág. 47), y es “empleada como medida económica, para reducir costos y disminuir puestos de trabajo,” desconociendo su verdadera esencia pedagógica. (Niño, 2001, p. 48)

## La evaluación docente en Colombia

En la década de los 60, la evaluación como rendición de cuentas, o *accountability*, se asentaba como la tendencia global imperante en los procesos de evaluación del profesorado. En este marco de la rendición de cuentas, el control y la sanción, se concibe, en el año 1979, la evaluación para los docentes con el Decreto 2277<sup>1</sup> estableciendo en el Artículo 35

estarán sometidos a evaluaciones periódicas sobre el cumplimiento de sus deberes y responsabilidades, de conformidad con la reglamentación que al efecto expida el Gobierno Nacional [...] como consecuencia de la no aprobación se deberá regresar al cargo docente anterior y devengará la remuneración que corresponda dicho cargo. (Ministerio de Educación Nacional, 1979)

Vista la evaluación como una herramienta para el control y vigilancia en la prestación del servicio educativo, en la Constitución Política de Colombia de 1991, se establece el proceso de evaluación docente y en caso de calificación no satisfactoria ordena el retiro (Congreso de la República de Colombia, 1991). Posteriormente, en 1994 con la Ley 115, se plantea la evaluación de desempeño profesional para los docentes y se ordena un “examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional cada 6 años según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional” (Congreso de la República, 1994).

Sin embargo, para el 2001 no se había realizado dicho proceso evaluativo. Entonces surge la Ley 715 de 2001<sup>2</sup> en el que se asigna como función al rector o director rural realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo y se establece una evaluación anual para rectores y directores, así como la sanción por la no aprobación por dos años consecutivos.

Es importante resaltar que la expedición del Acto Legislativo 001 y de la Ley 715 de 2001 y el Decreto 1278 de 2002 se realiza en un momento histórico en el que, desde finales de la década de 1990, las asociaciones sindicales agrupadas en la Federación Colombiana de Educadores —Fecode—, académicos de diferentes universidades y el Ministerio de Educación Nacional participaban ampliamente en el debate sobre la implementación de la evaluación docente. Más específicamente, se discutía la necesidad de evaluar, los fines de la evaluación, la metodología para hacerla y las consecuencias conforme a los resultados obtenidos en esta.

El magisterio argumentó su oposición radical en contra de la evaluación sanción propuesta por el Ministerio de

Educación y sustentó las propuestas para el ascenso en la carrera docente. Por su parte, Mora como presidente de Fecode, aclaró que los maestros están de acuerdo con la evaluación y que la Federación promovía una evaluación formativa. Argumentó que la “resistencia del magisterio a la evaluación que le impone el Plan Nacional de Desarrollo (1998-2002), está motivada por el desacuerdo con los propósitos y usos allí planteados” (Mora, 1999, p. 77) y presentó al Gobierno Nacional una propuesta de evaluación formativa, basada en la autoevaluación y con consecuencias formativas sobre el docente evaluado.

Desde el otro lado, el Ministro contraargumentó, explicitando el espíritu sancionador y de pago por mérito de la evaluación que se gestaba. Germán Bula Escobar, quien para la fecha era Ministro de Educación, argumentaba que el país requería “maestros con más compromiso, con una formación óptima y no de títulos sin garantías de excelencia”, (Bula, 1999, p. 68) y que no se podía conferir “mérito al título, sino título al mérito” (70), que era necesario retirar a los docentes que no obtuvieran los resultados esperados en la prueba porque ello demostraba que estos eran quienes tenían “ francos problemas de



lectoescritura, de matemáticas, que no conocen la materia, los que no van a la escuela o generan relaciones altamente perjudiciales para ella”.

Así que, en el periodo comprendido entre 1998 y 2002, durante el gobierno de Andrés Pastrana Arango, la discusión entre Bula y Tarsicio Mora, presidente de Fecode, se centró en la evaluación docente y en cómo esta tomaba el carácter sancionatorio y no diagnóstico. Discusión que a la fecha se mantiene vigente.

Sin embargo, en el año 2002, con la expedición del Decreto 1278 se establecen tres tipos de evaluación: evaluación del periodo de prueba<sup>3</sup>, evaluación anual de desempeño reglamentada por el Decreto 3782 de 2007<sup>4</sup> y evaluación de competencias para ascenso y reubicación salarial, reglamentada por los Decretos 2715 de 2009<sup>5</sup> y 240 de 2012<sup>6</sup>. Cada una con implicaciones en la labor docente y el clima institucional.

Respecto a la evaluación de competencias y su enfoque técnico instrumental, se consideró que “la evaluación de la educación y de los docentes no puede [...] reducirse a una prueba única que se realiza en un determinado momento” (Granés, 1999, p. 17). Se consideraba que, tal como estaba planteada, esta evaluación desconocía que la actividad docente requiere de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que confluyen integralmente en un contexto y situación específica, única e irreplicable, por lo que era necesario resignificarla. Por ello se proponía que la evaluación reconociera la labor docente en su contexto, con criterios claros acerca de lo que se consideran atributos de la buena docencia, y con fines y usos plenamente establecidos que conllevaran a la mejora profesional. Así, en el 2015, después del paro nacional docente, Fecode logra que se sustituya la Evaluación de Competencias por la Evaluación con Carácter Diagnóstico y Formativo —ECDF— de manera transitoria hasta que se consensue el Estatuto Único Docente.



Como parte del proceso de adhesión de Colombia a la OCDE, después de revisar las políticas y prácticas de educación en Colombia, de evaluarlas y compararlas “con las mejores políticas y prácticas de la OCDE en el área de educación” (OCDE, 2016, p. 16), se reconoce en el Estatuto de Profesionalización Docente de 2002 un avance significativo en los procesos de evaluación. No obstante, la organización indica que se deben hacer ajustes para que el sistema de evaluación sea eficaz, por lo que se “requiere que se preste especial atención a las consecuencias del mismo, así como a los elementos clave de su diseño”. Señala que en los países de la OCDE “un bajo desempeño en la evaluación puede afectar el desarrollo profesional o el nivel de remuneración, y se contemplan despidos para aquellos con competencias docentes muy deficientes o que se ausentan constantemente (OCDE, 2013b citado en OCDE, 2016, p. 182); es decir, la Organización insiste en el carácter sancionatorio y en las tendencias de rendición de cuentas y pago por mérito

Frente a este panorama, diferentes autores de enfoque crítico coinciden en que se requiere plantear una evalua-

ción cualitativa de tipo formativo, que garantice la participación de los implicados en el proceso educativo, que se alimente y retroalimente con una autoevaluación y coevaluación, que tenga criterios claros y que permita la implementación de una evaluación democrática que se desarrolle de forma autónoma y colectiva. Asimismo, se hace un llamado para que la evaluación docente contribuya al desarrollo profesional, del proyecto pedagógico y del centro educativo, superando el individualismo del trabajo en el aula, y para que, desde allí, se origine un trabajo colectivo que facilite la investigación pedagógica, sociocultural y disciplinar que contribuya al desarrollo profesional del docente.

## Metodología

El desarrollo de este estudio se fundamenta en la investigación cualitativa desde el enfoque descriptivo e interpretativo. Se adopta la fenomenología hermenéutica como fundamento epistemológico, para lograr la interpretación de la realidad, construida intersubjetivamente por los docentes y directivos docentes, y para dar cuenta de ella. Para hacerlo, se emplearon como técnicas para obtención de da-

tos la entrevista semiestructurada tipo cuestionario y la entrevista semiestructurada directa.

En la entrevista semiestructurada tipo cuestionario, participaron cinco docentes del Estatuto 1278, cinco docentes Estatuto 2277, cinco directivos docentes Estatuto 1278, cinco directivos docentes Estatuto 2277 y tres líderes sindicales de la ADE. En las entrevistas directas participaron tres líderes sindicales de la ADE con experiencia en el tema, pertenecientes a cada estatuto, dos docentes y dos directivos docentes pertenecientes a cada estatuto. Los participantes trabajaban en diferentes instituciones educativas del Distrito Capital, en las localidades de Usaquén, Usme, Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Suba, en el Municipio de Soacha, Cundinamarca, y en el Municipio de Guayatá, Boyacá.

Con base en lo planteado por Bonilla & Rodríguez (1997), la información obtenida en las entrevistas realizadas presencialmente con pregunta abierta fue organizada, analizada e interpretada a partir de la construcción de matrices descriptivas de tipo deductivo e inductivo. La información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas tipo cuestionario se ordenó y analizó siguiendo la propuesta de Eisner (1998). Una vez realizado el análisis a partir de las matrices, por una parte y realizada la descripción, interpretación y valoración por la otra, se realiza la comparación de hallazgos para finalizar en la tematización.

## Resultados

La evaluación de desempeño se realiza en las instituciones como un requisito administrativo y está viciada por diversos elementos que son diferentes para cada institución. Por ello, genera temor, estrés e incertidumbre en los docentes evaluados, ya que, por una parte, parece que la evaluación no se realiza estrictamente con los parámetros establecidos en la guía N° 31; los evaluados no tienen claridad en los criterios, lo cual se presta para la subjetividad por parte del evaluador.

Por otra, un resultado no satisfactorio pone en riesgo la estabilidad laboral. Por ello, las evaluaciones de competencias y de desempeño aplicadas a los docentes 1278 han desmejorado las condiciones de vida de los docentes.

Además, estas evaluaciones han sido percibidas como injustas. Esta percepción se debe, en primer lugar, a que la evaluación está amarrada a la disponibilidad presupuestal y, en segundo lugar, a que, a pesar de estar claros los criterios de evaluación en la guía N° 31, los directivos docentes rectores, dependiendo de su estilo de dirección, pueden generar en el profesorado tensiones, temores, inconformismos con la valoración numérica final, lo que origina conflicto al interior de la institución y desmotiva. Finalmente, pocos docentes sienten que su labor es reconocida y valorada en la evaluación anual de desempeño.

La Federación Colombiana de Educadores —Fecode—, y sus sindicatos filiales han reconocido la importancia de la evaluación docente. Sin embargo, desde la década del 90, han demandado que esta se realice con un enfoque diagnóstico formativo y que se elimine su carácter punitivo. En el 2015, se logró avanzar de manera transitoria en la negociación con el Ministerio de Educación Nacional frente a la Evaluación de Carácter Diagnóstica y Formativa —ECDF—, en lo que respecta específicamente, en la primera cohorte, a la suspensión del uso de resultados para otorgar una mejora salarial y a la posibilidad para quienes no obtuvieron buenos resultados de acceder a cursos de formación, que una vez finalizados les permiten mejorar sus condiciones salariales.

No obstante, se evidenció una inobservancia de los acuerdos por parte del MEN para la segunda cohorte, en tanto que, los resultados estaban sujetos a la disponibilidad presupuestal y el MEN no proporcionaba ni camarógrafo, ni curso de formación.

Por otra parte, es importante resaltar que, para los educadores, la principal contribución de la ECDF es haber lo-

grado el ascenso o la reubicación salarial de 23.286 maestros, y que 9.876 se encuentren realizando curso para así obtener la mejora en el salario, quienes desde su ingreso no habían podido ascender. Es decir, la mayoría de los participantes en esta investigación no identifica las bondades de tipo pedagógico en esta evaluación, que están en función del mejoramiento de las prácticas de los docentes y que inciden en el trabajo desarrollado con estudiantes y pares docentes en la institución educativa. Por el contrario, existe un claro desacuerdo con el video como instrumento de evaluación, en tanto que se considera que no evidencia lo que ocurre normalmente en el aula y promueve situaciones artificiales de la práctica docente.

## Conclusiones

Por estas razones, para mejorar los procesos de enseñanza desarrollados por los docentes, así como su cualificación personal y profesional, se hace imprescindible que el Ministerio de Educación Nacional adopte y reglamente la evaluación docente con enfoque formativo y que esta se desarrolle en cada una de las instituciones, garantizando la participación de agentes internos y externos involucrados en el proceso educativo. La reglamentación que expida el MEN ha de contemplar la evaluación formativa como proceso continuo de carácter participativo que requiere de tiempos y espacios específicos para tal fin. De igual manera, es imperativo eliminar el carácter punitivo de la evaluación, es decir, desligar los resultados de la remuneración salarial. El magisterio clama por una mejor retribución salarial y para que los ascensos salariales dependan de la formación posgradual y la producción académica.

De acuerdo con lo anterior, se propone que se diseñe una política pública de evaluación docente que reglamente la evaluación formativa, que facilite las siguientes acciones y estrategias:

1. Autoobservación detallada de la forma cómo interactúa y se desempeña el docente, que permita eva-

- luar su labor, bajo unos criterios o principios definidos en colectivo con base en el Proyecto Educativo Institucional, de tal suerte que la evaluación se constituya en una actividad para el aprendizaje. Para desarrollar esta autoevaluación es indispensable que desde el MEN se deje claro a toda la comunidad educativa que los resultados obtenidos en esta evaluación no se emplearán para implementar ningún tipo de acción sancionatoria.
2. Las diversas instituciones educativas han de garantizar tiempo y espacio adecuado para realizar la evaluación. Es necesario establecer en el calendario escolar mínimo cuatro encuentros entre docentes, con el fin de dialogar en torno a la experiencia pedagógica desarrollada dentro y fuera del aula, a los aprendizajes obtenidos de esta, a los propósitos alcanzados, a las dificultades y a las estrategias para superarlas. La meta es que la evaluación se convierta en un espacio de “reflexión colectiva y contrastada sobre lo que se está haciendo, cómo y por qué” (Sverdlick, 2012, p. 11), en el contexto del horizonte y las metas institucionales.
  3. En dos sesiones de las cuatro propuestas anteriormente, se ha de contar con la participación de representantes de padres y estudiantes, de tal manera que el proceso evaluativo se nutra con la participación de todos los involucrados en el proceso de enseñanza. Estas sesiones han de ser reconocidas por la comunidad educativa como una oportunidad de aprendizaje que fortalezca y oriente el desarrollo profesional y de la escuela. Así entendida, la evaluación formativa “tiene que estar al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella,” (Álvarez Méndez, 2001, p. 14) ha de conducir al crecimiento individual y colectivo dentro de la comunidad educativa, por lo tanto, nunca conllevará de ningún modo a ningún tipo de sanción.
  4. La gestión directiva ha de tener un estilo democrático, por cuanto, “a través de la participación (...) se reconoce las diferentes ideologías e intereses”, (Malaver & Gómez, 2012, p. 17) y, haciendo “uso responsable de la autonomía” institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 15), cada centro educativo ha de diseñar los instrumentos que le permitan al docente como evaluado y como par académico evaluador obtener los insumos que orienten la indagación, el registro del quehacer pedagógico y la comprensión de la praxis. De esta manera, desde la autoevaluación y la coevaluación se facilitarían la rendición de cuentas resignificada y sustentada desde la “ética y no desde la técnica” (Álvarez Méndez, 2013). Asimismo, la rendición de cuentas permitiría reconocer las acciones adelantadas durante el proceso para alcanzar los propósitos y las metas institucionales, y no sólo verificar, desde una racionalidad técnica, si estas metas se alcanzaron o no. Este ejercicio evaluativo ha de permitir a cada docente “revisar e interpretar, cualificar y reconstruir los cambios en su actividad en el aula, en las instituciones y analizar creativamente las experiencias diarias y los proyectos pedagógicos venideros” (Álvarez A. & Otros, 2015, p. 132).
  5. Se debe implementar la Cátedra Pedagógica Institucional. Para esto se requiere que los docentes que ostenten título de maestría o doctorado, acompañados por el del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP— conformen el comité pedagógico para la organización e implementación del espacio académico de formación entre pares. Este espacio estará orientado al mejoramiento de procesos y prácticas que se evidencien como deficientes o débiles en la evaluación formativa de docentes y que, por tanto, requieran de un plan de mejoramiento. La implementación de esta cátedra entra en sintonía con los planteamientos de los delegados de la ADE ante el Comité Distrital de Capacitación Docente en el 2007.
  6. Comité para la Cualificación y el Perfeccionamiento Docente Institucional. En cada institución educativa ha de instalarse un comité conformado democráticamente por un docente o directivo docente de cada sede y jornada, cuyo objetivo sea el análisis de las necesidades de cualificación, formación y perfeccionamiento docente, evidenciadas a partir del proceso de evaluación formativa adelantado en la institución en las cuatro sesiones propuestas, y con base en estos requerimientos formular el Plan Instruccional Anual de Formación —PIAF—.
  7. La evaluación docente ha de tener un estricto carácter pedagógico, por cuanto, no debe ser usada para verificar el cumplimiento o no de funciones contractuales, para realizar esta verificación se ha de seguir conducto regular y debido proceso.
  8. Como último ítem en esta propuesta, se considera imperativo que los agentes públicos del Estado reconozcan la problemática social que ha generado la evaluación docente, tal como está concebida en la legislación actual. Asimismo, se requiere que implementen los medios y las acciones necesarias para gestar un nuevo marco normativo para el magisterio colombiano, en el que la evaluación no sea instrumento para el control fiscal de la nómina, para sancionar y destituir<sup>7</sup>, sino que sea usada para el aprendizaje, la mejora y la cualificación. Para lograrlo se requiere modificar los Artículos 81 y 82 de la Ley 115 de 1994 y desligar la asignación salarial de los resultados de la evaluación. Estas acciones de orden normativo favorecerán las condiciones para, finalmente, establecer la evaluación formativa como fundamento que oriente los procesos de mejoramiento continuo en el sistema educativo colombiano, a nivel personal, profesional y de cada centro educativo.

## Referencias

- Álvarez, A. (et. al.), (2015), *Balance general sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación*. Bogotá: Logo Ministerio, Logo Pedagogía horizontal.
- Álvarez Méndez, J.M., (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2007). La evaluación en la sociedad neoliberal: tendencia envolvente en todos los ámbitos para la rentabilidad y la eficacia. En L. Niño, *Políticas educativas evaluación y metaevaluación* (pp. 13-36). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Álvarez Méndez, J.M., (2013), La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. *II Congreso Internacional de Evaluación Educativa: equidad social y desarrollo humano*. (57-79). Bogotá.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá D.C.: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, Centro de Estudios Sobre Desarrollo Económico, CEDE.
- Bula, G. (1999). Evaluación de docentes. En G. Arcila (et. al.) *Evaluación nacional de docentes: hacia la construcción de una propuesta alternativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. (67-74).
- Congreso de la República. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de 1994 Nivel Nacional- Consulta la Norma. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D.C.
- Díaz, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación* 25, 17-41.
- Díaz Ballén, J. (2013). Nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿la estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos? En: L.S. Niño Zafra, *Currículo y evaluación críticos* (pp. 77-93) Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fecode. (7 de Mayo de 2015). *Acta de Acuerdos FECODE- MEN*. Recuperado de: [http://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/ACTA%20DE%20ACUERDOS%20FECODE\\_MEN.pdf](http://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/ACTA%20DE%20ACUERDOS%20FECODE_MEN.pdf)
- Fecode. (2016). Informe de la comisión de implementación de la ECDF. Recuperado de: <http://fecode.edu.co/index.php/20-noticias-principales/22-boletin-de-prensa-no-4>
- Granés, J. (1999). Evaluación de docentes: la tensión entre conocimiento y control. En G. Arcila (et. al.) *Evaluación nacional de docentes: hacia la construcción de una propuesta alternativa*. (pp. 13-17). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Malaver, G., & Gómez, R. (2012). *Aproximación al conflicto escolar entre docentes y directivos docente: una oportunidad para pensar la gestión*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. (14 de Septiembre de 1979). Decreto 2277 de 1979. Recuperado de : <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1216>
- Mora, T. (1999). Evaluación de docentes, Profesión y Calidad de la Educación. En G. Arcila, G. (et. al.), *Evaluación nacional de docentes: hacia la construcción de una propuesta alternativa* (pp. 77-94). Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- Niño, L. (2005). La Evaluación de Docentes de Básica Primaria y Secundaria en Colombia, Inglaterra, Chile, Estados Unidos, México Y Argentina. Valencia, España (Tesis doctoral) Universidad de Valencia.
- Niño, L. (2007). Evaluación para la Rendición de Cuentas o Evaluación Autónoma y Colectiva. En L. Niño, *Políticas Educativas. Evaluación y Metaevaluación* (págs. 131-144). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2009). Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas Internacionales. Recuperado de [browse.oecdbookshop.org](http://browse.oecdbookshop.org): <https://books.google.com.co>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: Educación en Colombia*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Perry, G. (4 de Mayo de 2015). Maestros de Primera. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12856786>
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?: políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos: propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

## Notas

- 1 Decreto 2277 de 1979 "Por el cual se adoptan normas para el ejercicio de la profesión docente".
- 2 Ley 715 Artículo 10 Numeral 10
- 3 Protocolo adoptado por la Resolución 1907 de 2012 de la Comisión Nacional del Servicio Civil.
- 4 Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto-ley 1278 de 2002.
- 5 Por el cual se reglamenta la evaluación de competencias de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones.
- 6 Por el cual se modifica el artículo 16 del Decreto 2715 de 2009, el cual hace referencia a las condiciones de publicación de la lista de candidatos a ser ascendidos o reubicados y las condiciones para la expedición de los actos administrativos por parte de la entidad territorial Certificada
- 7 Como está concebido en la Ley 115 de 1994 Artículo 81



## LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN CON CARÁCTER DIAGNÓSTICO FORMATIVA NOS DAN LA RAZÓN



**Jhon Granados**

Magíster en Educación.  
Integrante del CEID-Fecode

La evaluación para ascender en el escalafón fue impuesta por el presidente Andrés Pastrana y su ministro de Hacienda, Juan Manuel Santos, con el decreto Ley 1278 de 2002, con el fin de impedir que los maestros vinculados a este régimen logren mejorar sus condiciones salariales, conforme con la política de desfinanciación de la educación aplicada con el acto legislativo 01 de 2001 y la ley 715 de 2001.

Este modelo de ascenso en el escalafón se materializó con la Evaluación Competencias - EC contemplada en el artículo 36 del decreto ley 1278 y el decreto 2715 de 2009. Esta prueba se

basada en un examen escrito que evaluaba tres competencias: pedagógicas, disciplinares y comportamentales. Las principales características eran que el Ministerio de Educación Nacional tenía el total control en el diseño, desarrollo y calificación de la prueba, aplicaba complejos modelos estadísticos para ajustar los resultados a la disposición presupuestal del Gobierno Nacional y no suministraba información pertinente a los docentes, directivos u otros agentes de la educación pública.

El magisterio colombiano, bajo la dirección de Fecode, logra en mayo de 2015 derrotar la Evaluación de Competencias y acuerda con el Ministe-

rio de Educación diseñar un nuevo modelo de ascenso y reubicación salarial “que se basará en una evaluación de carácter diagnóstica formativo efectuada por pares” y “mientras se consensua el estatuto único docente” (Acta de Acuerdos. Ministerio de Educación Nacional –Fecode. 7 de mayo de 2015).

La Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa – ECDF valorará la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula del docente, y deberá ser convocada una vez al año, según lo reglamentado en el decreto 1657 de 2016. Las principales características de esta evaluación son: se realiza principalmente a través de la observación de videos de clases y efectuada por pares evaluadores, la definición y el diseño de los instrumentos fueron consensuados en una comisión integrada por el Ministerio de Educación –Fecode– Facultades de Educación y su enfoque es cualitativo. Además, de forma temporal, la evaluación contó con cursos de formación para los maestros que no la superaron; así, quien certificara aprobar el curso ascendería o se reubicaría en el escalafón.

A pesar de las grandes diferencias entre la Evaluación de Competencias y la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa, esta última ha estado sujeta a un intenso debate. Por lo tanto, se deben analizar y comparar los resultados y la estructura de las dos evaluaciones para realizar un balance adecuado.

### Análisis de los resultados de la Evaluación de Competencias y la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa

La Evaluación de Competencias fue convocada en cinco oportunidades 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014, se inscribieron 280.393 profesores de los cuales tan solo la superaron 58.640 que corresponde a un escaso 20,9%, como se observa en la Tabla 1, o sea que 221.753, el 79,1% de los docentes no lograron la reubicación o el ascenso en el escalafón. Los anteriores datos demuestran que la evaluación de competencias fue una talanquera que impidió a los maestros vinculados bajo el régimen 1278 mejorar sus salarios.

**Tabla 1. Resultados Evaluación de Competencias**

Año	Inscritos	Superaron	Porcentaje
2010	33.467	8.741	26,1%
2011	46.704	8.699	18,6%
2012	53.970	10.369	19,2%
2013	68.052	13.631	20,0%
2014	78.200	17.200	22,0%
<b>Total</b>	<b>280.393</b>	<b>58.640</b>	<b>20,9%</b>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Elaboración propia

Se debe aclarar que para la inscripción a la evaluación de competencias el Ministerio de Educación Nacional no estableció ningún tipo de filtro o requisito, lo que implicó que un número indeterminado de personas participaran de la evaluación y la aprobaran; pero por no cumplir los requisitos<sup>1</sup> les fue negado el ascenso o la reubicación salarial. Por lo tanto, se puede afirmar que un número inferior a los 58.640 docentes que superaron la prueba mejoraron sus condiciones salariales.



Los resultados de la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa contrastan con los de la Evaluación de Competencias. Hasta el la fecha se han realizado dos cohortes de la ECDF, la primera fue convocada en el año 2015 y finalizó en el año 2016 y la segunda se convocó en el año 2016 y terminó en el año 2017.

**Tabla 2. Resultados Evaluación de la ECDF**

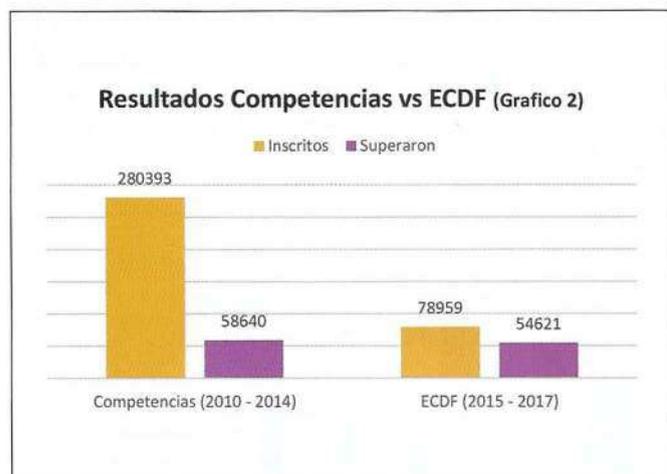
Año	Inscritos	Superaron	Porcentaje
2015	33.566	31.796	94,7%
2017	45.393	22.825	50,3%
<b>Total</b>	<b>78.959</b>	<b>54.621</b>	<b>69,2%</b>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Elaboración propia

Entre el año 2015 y el año 2017 se han realizado dos cohortes de la ECDF, se han inscrito 78.959 docentes, de los cuales 54.621 profesores se reubicaron o ascendieron en el escalafón, que corresponde a un 69,2%. Además, falta incluir los 5.447 docentes que participarán en los cursos de formación pactados en el acta de acuerdos del año 2017, al incluirlos podrían ser 60.068 maestros, 76,1% de los inscritos, que mejorarían sus salarios.

Hay que señalar que los decretos reglamentarios de la ECDF<sup>2</sup> establecen requisitos para participar en la ECDF, quien no los cumpla no puede hacer parte del proceso de la evaluación, lo que garantiza que los 54.621 maestros que han superado la evaluación se han reubicado o ascendi-

do en el escalafón. Estos resultados demuestran que los acuerdos pactados en los años 2015 y 2017 han beneficiado al magisterio.



### De las competencias a la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula del docente

La Evaluación de Competencias era una prueba escrita que pretendía medir las competencias docentes, bajo el entendido que una competencia es un saber hacer en una situación concreta. Esta prueba estaba concebida para imponer unos estándares comportamentales, pedagógicos y disciplinares, violando la libertad de cátedra y el pluralismo pedagógico. Además, se aplicaba un método de calificación poco transparente, que no daba cuenta del puntaje directo obtenido en la prueba sino uno transformado estadísticamente, permitiendo que el rango de aprobación se mantuviera en el 20%.

En cambio, la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa evalúa la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula del docente. Considera la práctica docente como una actividad compleja, particular de cada individuo e inmersa en un contexto específico, en la cual el profesor demuestra sus conocimientos disciplinares y pedagógicos en la interacción directa con sus estudiantes en clase. Lo anterior indica que se respeta la libertad de cátedra y la autonomía institucional, porque considera las particularidades de la comunidad educativa. Además, la ECDF le quita el poder de la calificación al Ministerio de Educación Nacional al ser pares evaluadores quienes valoran el video. Los criterios, componentes y aspectos a evaluar son de público conocimiento, lo que garantiza que se pueda dar una preparación previa y verificar si los resultados se ajustan al trabajo del docente o no.

El debate en torno a la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo debe darse con base en los hechos, y estos indican que en los acuerdos pactados entre Fecode y el Ministerio de Educación Nacional en el año 2015 han beneficiado al magisterio, porque se derrotó el modelo de evaluación de competencias y con la ECDF han ascendido o reubicado más docentes.

Por esto último, la Ministra de Educación Yaneth Giha ha permitido dilaciones en el desarrollo de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, ha excusado y validado la ineficiencia del ICFES para desarrollar la ECDF y se ha negado a convocar a la tercera cohorte de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo, porque es evidente que con esta ascienden o se reubican más maestros. Por el contrario, parece que la ministra quiere imponer nuevamente la evaluación de competencias, para restringir el mejoramiento salarial de los docentes, por eso se equivocan quienes dicen que la ECDF es un fracaso.

### Referencias

- Fecode. (2015). Acta de Acuerdos Ministerio de Educación Nacional – Fecode. Recuperado de: [https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/ACTA%20DE%20ACUERDOS%20FECODE\\_MEN.pdf](https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/ACTA%20DE%20ACUERDOS%20FECODE_MEN.pdf)
- Fecode. (2017). Acta de Acuerdos Ministerio de Educación Nacional – Fecode. Recuperado de: [http://fecode.edu.co/images/actas\\_negociacion\\_2017/Acta\\_Acuerdos\\_FECODE\\_MEN\\_2017\\_FINAL\\_OFICIAL.pdf](http://fecode.edu.co/images/actas_negociacion_2017/Acta_Acuerdos_FECODE_MEN_2017_FINAL_OFICIAL.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2715 de 21 de julio de 2009.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1757 de 1 de septiembre de 2015.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1657 de 21 de octubre de 2016.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Informe Comisión de Implementación 22 de diciembre de 2017.

### Notas

- Según el artículo 2 del decreto 2715 de 2009 los requisitos para el ascenso o la reubicación salarial son: 1) estar nombrado en propiedad e inscrito en el escalafón, 2) haber cumplido tres años de servicio, 3) tener las dos últimas evaluaciones anuales de desempeño con un puntaje superior al 60% y 4) acreditar los títulos requeridos para ascender a un grado superior en el escalafón.
- Decreto 1757 de 2015 y Decreto 1657 de 2016.



Feria Internacional  
del Libro de Bogotá

filbo<sup>31</sup>

Leer es Volar  
Plan Distrital de Lectura y Escritura



BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS



**SIENTE LAS IDEAS**

#LeerArgentina PAÍS INVITADO DE HONOR

17 | 2 | 2018  
ABRIL | MAYO

Revista

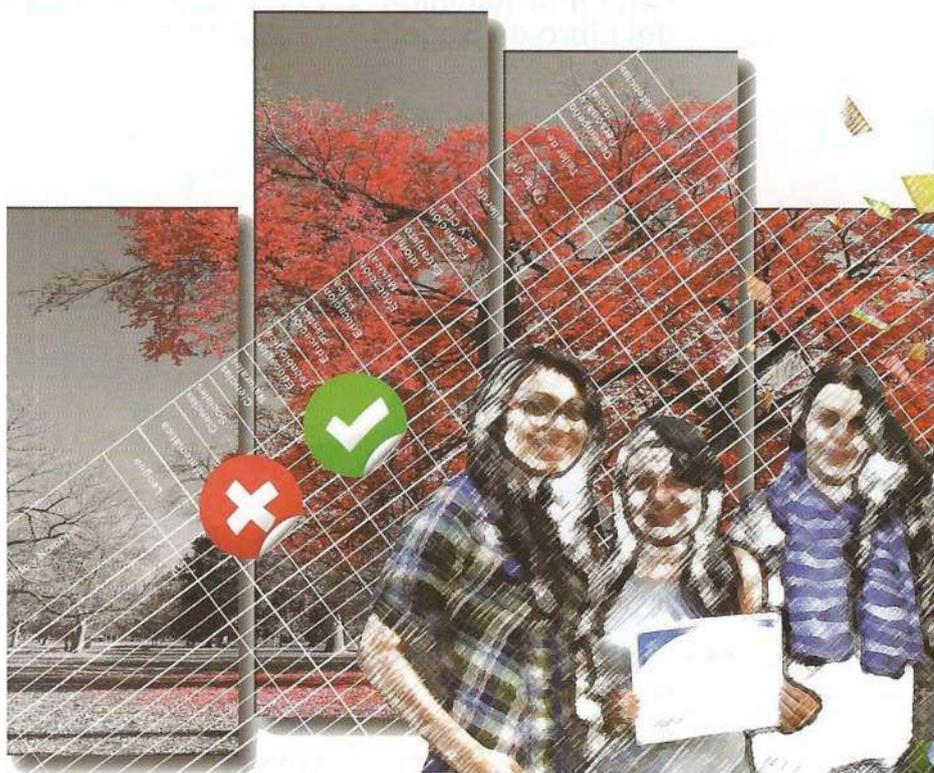
**EDUCACIÓN**  fecode  
**Y CULTURA**



Presente en la Feria del Libro con  
grandes sorpresas y descuentos, los esperamos  
Pabellón 6 Piso 2 stand 313

ORGANIZAN





La Evaluación de Carácter  
Diagnóstica Formativa en Colombia:

## El árbol que no deja ver el bosque



**José Israel González Blanco**

Trabajador social, Universidad Nacional de  
Colombia. Orientador escolar Colegio  
Nuevo Horizonte Bogotá DC.  
Integrante del CEID-Fecode

**L**a Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa (en adelante ECDF) ha suscitado diversas opiniones entre los docentes, gobernantes, estudiantes, empresarios y en la sociedad en general. Lastimosamente, estas expresiones figuran muy poco en el debate académico. El debate está plagado de epítetos, arengas,

juicios de valor, quejas y formas despectivas de referirse a la labor de docentes, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores dentro y fuera del aula de clase.

Este artículo es una invitación a los docentes inmersos en el proceso de la ECDF para que pongan en el deba-



te público, a través de la competencia comunicativa de corte chomskiano, su sentir y pensar respecto al impacto de la mencionada evaluación. En palabras del Grupo Federici (1985), la invitación es a “suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita, para reorientar o reorganizar la acción”. A través de tres metáforas planteo algunas hipótesis de trabajo para ofrecer una perspectiva crítica frente a este debate: la primera metáfora es la del puente colgante, la segunda, el árbol que no deja ver el bosque y, la tercera, la revisión técnico mecánica de la ECDF.

### La ECDF es un puente colgante

En uno de los textos de Italo Calvino (1991: 91), sobre *Las ciudades invisibles*, Marco Polo, en su viaje a China, describe un puente, piedra por piedra. A renglón seguido Kublai Kan, el gobernante y nuevo señor de Polo, para

quien trabajaría durante 17 años, pregunta: “Pero ¿cuál es la piedra que sostiene el puente?”. Marco Polo contesta: “El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella, sino por la línea del arco que ellas forman”. No satisfecho Kublai, vuelve la mirada a Marco para averiguarle: “¿Por qué me hablas de piedras? Lo único que me importa es el arco”. Ante tal respuesta su interlocutor le declara: “sin piedras no hay arco.” En el viaje por la ECDF lo que importa no es solamente la reubicación salarial y el ascenso. Se valora la línea del arco, es decir, el sentido, la transformación de la práctica pedagógica en el aula y en la institución, el valor de la experiencia y del saber pedagógico que ella pone en evidencia en los vídeos.

¿Por qué me hablas de piedras? Asentirá el lector de este artículo. Más aún, impugnará: ¿caso hay puentes colgantes hechos con piedras? Volviendo al puente de piedra, digamos que en la literatura –como se lee en el prólogo del mencionado libro de Calvino (1991) “lo que no puede existir se puede ver.” La incógnita de Kublai en el asunto que nos ocupa será: ¿cuál es la piedra o la cuerda que sostiene el puente colgante de la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa? La

respuesta no es otra que el Acuerdo firmado por la Federación Nacional de Trabajadores de la Educación (en adelante Fecode) y el Ministerio de Educación Nacional, en mayo de 2015.

El punto primero del acta firmada en la mencionada fecha establece el compromiso del Gobierno Nacional de “expedir una reglamentación transitoria para establecer una modalidad de la evaluación de que trata el artículo 35 del Decreto Ley 1278 de 2002, que será aplicada a los educadores que entre los años 2010 y 2014 no lograron el ascenso de grado o la reubicación en un nivel salarial superior, la cual tendrá carácter diagnóstico formativa”. Así se puede leer en el Decreto 1757 de 2015, en uno de los considerandos finales.

La “reglamentación transitoria para establecer una modalidad de la evaluación” es el tabique provisional que sostiene, en la orilla inicial, el puente colgante. Mientras tanto, desde la otra orilla, un equipo de arquitectos de la pedagogía, encarnados en Fecode, un equipo de técnicos del Ministerio de Educación y un grupo de ingenieros de la política, agrupados todos en la Comisión Tripartita, edifican un muro de contención normativa, es decir, un nuevo estatuto docente para los maestros de Colombia.



Las piedras del muro definitivo deben estar compactadas por las experiencias de los docentes participantes en la ECDF y por el compromiso de las diferentes partes en dignificar el quehacer del docente. El muro también debe apoyar su contextura en la cartografía del tabique en cuanto que éste, el tabique, se erige sobre el barro de la evaluación por competencias, una política centrada en la relación costo beneficio, en la exclusión y el señalamiento de docentes y estudiantes, pero sobre todo enfilada hacia un conglomerado de maestros, que en este artículo se enunciarán como maestros noveles, para superar esa despectiva manera de llamar y de autodenominarse unas personas, unos intelectuales de la educación y unos trabajadores de la cultura como “maestros 1278”.

Pese a que la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa logra despojarse del barro de la evaluación de competencias, para el ascenso de grado o la reubicación salarial, aún ese lógamo sigue embadurnando otras modalidades de evaluación, tanto en maestros, como de directivos docentes y de estudiantes. ¡Ese es otro reto de los arquitectos de la pedagogía: seguir siendo buenos desembadurnadores! Igualmente, sería innecesario seguir invirtiendo tiempo y recursos a las modificaciones del tabique, toda vez que es transitorio y que la tarea central es aunar esfuerzos para edificar y esculpir el muro del nuevo estatuto docente para los maestros de Colombia.

### El árbol que no deja ver el bosque.

La ECDF es un fluido que, desde su alumbramiento en 2015, circula por los tejidos de la escuela y en los vasos cribosos de las aulas de clase. Ese líquido transporta el pigmento que le imprime el verde de su sentido en la formación del maestro y de su quehacer en un contexto determinado, ya que se basa en los siguientes propósitos:

1. “Implica un proceso de reflexión e indagación, orientado a identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores.”
2. Tiene como objeto *“incidir positivamente en la transformación de la práctica educativa, pedagógica, directiva o sindical, su mejoramiento continuo y sus condiciones”*
3. Busca *“favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en la escuela”*
4. *“Tendrá un enfoque cualitativo, que implicará consideraciones acerca del contexto en el cual se desempeña el educador.”*
5. *“Se centrará en la valoración del quehacer del educador en el aula o en los diferentes contextos en los se ponga en evidencia su capacidad de interactuar con los actores de la comunidad educativa, en el marco del Proyecto Educativo Institucional.”*



Fotografía - Alberto Motta

Pero el árbol de la politización centrífuga (contra la organización sindical) y no centrípeta (contra el gobierno, la OCDE y los organismos multilaterales) de la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa, —esa es una hipótesis de trabajo—, ha impedido ver el viaje al frondoso bosque de la práctica pedagógica de 76.572 maestros, quienes elaboraron 35.553 videos en 2016 y 43-019 en 2017, auscultando su acción pedagógica, didáctica y su saber disciplinar, en el aula de clase y en otros escenarios. Para un investigador que se incline por priorizar lo cuantitativo, ese guarismo es una muestra muy representativa, porque está por encima del 50% del universo de los maestros noveles colombianos y sobrepasa el 25% del total del magisterio estatal colombiano. Para un estudioso que privilegie la investigación cualitativa, estos videos constituyen un instrumento a través del cual se puede hacer etnografía de los discursos, de los espacios locativos, de los saberes disciplinares y pedagógicos, de las pausas, movimientos, de las didácticas, del ejercicio del poder tanto de estudiantes como de los docentes y demás agentes inmersos en la grabación, de los recursos utilizados, de los símbolos usados, del establecimiento y en sí del currículo explícito y del currículo oculto.

Los contenidos de los videos son, en términos de Pierre Bourdieu, un capital cultural que le permite al Ministerio de Educación, a las instituciones educativas y a las orga-

nizaciones del magisterio, tener una semblanza acerca del ser y del quehacer del maestro. En el primer caso, para formular políticas públicas en cuanto a la formación *inicial*, en *servicio* y *avanzada*. Igualmente, permiten valorar las condiciones de trabajo de los docentes y la búsqueda de mejoras en los llamados Ambientes Básicos de Aprendizaje y Ambientes Complementarios, de acuerdo con lo exigido por la Norma Técnica Nacional 4595 del Icontec.

El contexto, el currículo y la pedagogía, la praxis pedagógica, la convivencia y el diálogo, prescritos en la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa, como criterios de la formación del maestro, a través de las etnografías que se hagan con el material recopilado, permitirían contrastar lo proscrito con la realidad. El “conocimiento local”, el “saber docente”, el inacabamiento, el “quehacer docente”, son categorías que descuellan en los registros documentales.

Aunque la etnografía no es en sí misma una alternativa pedagógica, pero permite describir los procesos cotidianos y formales que se dan en la dinámica escolar. Más aún, esta forma de estudio permite integrar los conocimientos locales diversos que se presentan en el proceso educativo. Así, brinda conocimientos nuevos, tanto para el Ministerio de Educación, como para la institución educativa y para el mismo maestro. Este nuevo conocimiento podría denominarse el “saber docente”: un saber “con otra existencia social, que se objetiva de otra manera, no en el discurso normativo de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro”, apunta Elsie Rockwell (1986: 20) evocando a Olga Lucía Zuluaga.

Por otra parte —esta es otra hipótesis de trabajo—, parece que el deber ser, plasmado en la savia transportadora del pigmento de los propósitos de la ECDF, se ha quedado en un mero ideal, sofocado por la politización en que ha caído. Debido a ello, los mismos docentes y los centros escolares

han dejado de sumergirse en el frondoso bosque para oxigenar el discurso pedagógico, la práctica pedagógica y la cultura pedagógica. Parece que al maestro se lo concibe como un ser deficitario, menor de edad, heterónimo y por eso se le prescribe qué debe enseñar, cómo y para qué. Aunque para la primigenia ECDF las partes acordaron enfatizar en lo diagnóstico y en lo formativo, la mirada técnica e instrumental del poder hegemónico ha sesgado ese enfoque hacia el control por razones económicas, particularmente de la Regla fiscal. Como advertía Estanislao Zuleta: “El poder confundido con el saber es una tragedia”.

Sin duda, en el enfoque cualitativo que declara la ECDF, —y esta es una tercera hipótesis de trabajo— la etnografía puede acercarse al saber docente, para documentarlo; sin embargo, esta práctica carece de la mirada prescriptiva de la pedagogía, porque el video apenas describe y registra, más no documenta el saber docente ahí patentado. Precisamente, escribe Rockwell (1986: 21), “uno de los problemas centrales es

desde las condiciones reales de su trabajo docente? ¿construyen maestros, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores lo que Peter MacLaren (1997) llama una “pedagogía de la diferencia”?

Ahora bien, en el “enfoque cualitativo”, enunciado por la mencionada evaluación, la sistematización de esos trabajos, como modalidad de investigación, cobra importancia, ya que gracias a ella afloran propuestas descolonizadoras (Bigott, 1975) de la actual formación *inicial*, en *servicio* y *avanzada* de los docentes, que le apuntan a la cualificación in situ y le imprimen a la evaluación un criterio que posibilita y potencia el crecimiento del docente en el nuevo Estatuto Docente.

En el debate político sobre la ECDF, tal como se viene erigiendo, se desconoce el potencial del maestro como intelectual y como sujeto emancipador. Obcecado contra la organización sindical, este debate ha desconocido que el verdadero impulsor de todas estas maneras de debilitar el sentido del ser maestro es el mercantilismo acadé-

**...En el debate político sobre la ECDF, tal como se viene erigiendo, se desconoce el potencial del maestro como intelectual y como sujeto emancipador...**

la relación entre este saber docente y la pedagogía”. A las 76572 grabaciones, provenientes de todos los rincones de país, volviendo a Kublai Kan, se les pueden formular interrogantes como los siguientes: ¿cómo identifica y se apropia el maestro, el directivo docente, los directivos sindicales, los docentes tutores y orientadores del saber pedagógico —¿y de cuál saber pedagógico?—, de su práctica pedagógica, fuera del aula, a priori y a posteriori de la ECDF?, ¿qué significa la pedagogía,

mico, la colonización y zombificación que se quiere hacer del maestro. La economía del mercado ha reducido el quehacer del docente al de un zombi, robándole su espíritu como sujeto que enseña y su razón como pedagogo, dejando solo su fuerza de trabajo para replicar los mandatos de las políticas mercantilistas.

Como en el mito del zombi, se le impide al maestro por todos los medios la ingesta de sal, porque ese condimento lo revitaliza y resiste a la zombificación.

La sal es la formación política como sujeto sentipensante, que le permite orientar su lucha y no abdicar de ella. En esa polarización política, centrada en atribuirle a la otredad las falencias de un sistema, pareciera que el maestro, como lo acotan Soler & Baquero, (2014: 146) refiriéndose las escasas apuestas que oponen al discurso oficial, “hubiese perdido la capacidad de proponer y actuar como lo hizo en los inicios del Movimiento Pedagógico.”

Si en verdad se le apuesta a una evaluación *formativa*, no se debe talar el bosque que configuran los registros, puestos en los videos, manteniéndolos alejados de sus autores, tal como ha ocurrido hasta ahora. Por el contrario, debe destacarse el sentido social de estos videos, como fuentes de investigación para construir políticas públicas, sobre todo en cuanto a formación de docentes se refiere, a partir de los saberes y experiencias de los millares de maestros que decidieron participar en las dos cohortes hasta ahora convocadas.

### De la revisión técnico mecánica

En el año 2015, el autor de este artículo, escribió una reflexión haciendo una analogía entre la Revisión Técnico Mecánica de los Automotores y la recién pactada Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa, pactada entre el Ministerio de Educación y Fecode. El artículo: *La evaluación diagnóstica formativa: una revisión técnico mecánica a los maestros* (González, 2015), desató bastante polémica, le permitió a varios colegas hacer catarsis y materializó algunos desafectos; empero pronosticó la crisis a que ha llevado la hegemonía la ECDF. Transcurridos dos años y medio, el sentir en general de docentes y de la Federación es que a la ECDF se le ha despojado, como en el mito del zombi, de su espíritu formativo primigenio, y que de nuevo se ha privilegiado la instrumentalización, lo técnico y lo mecánico, por encima de lo formativo.

La instrumentalización y lo técnico de la evaluación está puesto en una serie de herramientas que inquietan a *docentes, directivos docentes, directivos*

*sindicales, docentes tutores y orientadores* y los conduce a su diligenciamiento, con uno o varios códigos, en formatos que luego serán procesados y cuantificados, dejando del lado la potencialidad argumentativa que en fundan: *docentes directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y docentes orientadores*. Los instrumentos que contiene la evaluación están escoltados por una jerigonza que imbrica un discurso muy distante del saber pedagógico y de la cultura pedagógica.

Las herramientas y el discurso en que se apoya la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa muy poco o nada tienen que ver con los aportes que han hecho la pedagogía y la didáctica, como disciplinas, a la cultura pedagógica colombiana, al saber pedagógico de los maestros colombianos, al Movimiento Pedagógico de los maestros de Colombia y a las prácticas de evaluación. El enrarecimiento de la pedagogía también está en la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa. Olga Lucía Zuluaga sostiene que se viene enrareciendo la pedagogía con discursos que no son de su competencia; que el discurso legítimo del maestro es el discurso pedagógico, un discurso que está siendo condenado al exilio por las actuales políticas educativas, centradas en el mercado, dentro de las cuales la evaluación hace parte.

De igual manera, el profesor Iván Bedoya (1998: 15), al hacer una semblanza de la educación de los años 70, encuentra que el diagnóstico en educación está inmerso en el modelo economicista, asunto que hoy le puede dar fuerza a la hipótesis de que la aprobación de la evaluación, para el ascenso y reubicación, está sujeta a lo fiscal, a la Regla Fiscal. Los componentes diagnósticos y pronóstico hacen parte del discurso y de las prácticas de los profesionales de la salud; no obstante, en el caso de la educación, el diagnóstico hace parte del oficio del docente orientador y de los docentes de apoyo especializado a niños con problemas de lenguaje, audición, déficit cognitivo, necesidades educativas

especiales y trastornos mentales, entre otros. La resolución 13342, de 1982, emanada del Ministerio de Educación Nacional fija, entre otras funciones, para los trabajadores sociales, en el campo de la escolarización: “Diagnosticar la realidad socioeconómica de los estamentos que conforman la comunidad educativa”.

En el caso de la ECDF podemos darle otro lugar al diagnóstico, apoyados en las obras de Kafka. En esa lógica, *El proceso diagnóstico*, y *El castillo* – como lo expone Albert Camus (1998, 172) – imagina un tratamiento; es decir, que la formación es el remedio para los hallazgos del diagnóstico. No obstante, cuando K, léase el maestro, telefona a *El castillo* “oye voces confusas y mezcladas, risas vagas, llamamientos lejanos” que no son otra cosa que una plataforma inoperante y una perceptible desatención de los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y del ICFES.

Un componente muy importante y aún por explorar en la ECDF es la *formación*. La formación entendida como un acto intencional, un camino personal e ineludible, nadie lo puede hacer por otro. La formación se remonta a los tiempos de Aristóteles y se despliega a lo largo de la historia, en el pensamiento filosófico, particularmente en el pensamiento alemán con Kant, Hegel, entre otros, abriéndose paso a la educación y a la pedagogía. La formación se hace en la vida y para la vida misma, como lo hace el maestro de judo o de karate que nunca da la fórmula del combate, sino que hay que descifrarla. O, tal como se percibe en *El amor en los tiempos del cólera*, donde las continuas aventuras amorosas de Florentino Ariza lo van instruyendo en el arte de amar; donde Florentino se niega a aprender a tocar violín por notas, con amenaza y con el tiempo dosificado, acudiendo más bien a su madre para que le comprara el violín de ciego y con las reglas básicas de Lotorio Thugust, se atrevió a tocarlo, en menos de un año en el coro de la catedral y a mandarle serenatas

a Fermina Daza. De igual modo, “necesité tres días para aprender la posición de las letras en el teclado, otros seis para aprender a pensar al mismo tiempo que escribía, y otros tres para terminar la primera carta sin errores, después de romper media resma de papel” (García, 1985, 344)

La formación, afín con lo expuesto, “se completa y se significa, se revela de verdad cuando el hombre formado escribe y muestra cómo aprendió a escribir. Aprenderse a escribir es saberse formado”, escribe el profesor Quiceno (2016: 78). La escritura, pero no cualquier escritura, sería una vía a tener en cuenta en el nuevo estatuto docente donde el puente colgante, la transitoriedad de la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa, dará paso al muro de contención.

Eloísa Vasco (1994: 19), quien, en palabras de Carlos Eduardo Vasco (1994): “descubrió al maestro como portador del saber pedagógico” también impelió el concepto de “quehacer pedagógico”, sustituto del mentado diagnóstico en la ECDF, y dinamizado en dos aspectos sustanciales: el conocimiento psicológico y el conocimiento sociocultural. Quehacer pedagógico y formación son dos dimensiones concatenadas que permiten comprender el trabajo del maestro, en su contexto específico, bajo criterios concomitantes con la realidad en que enseña, en la que discurso pedagógico y práctica pedagógica son la razón de ser de su oficio. En la fábula del león y ratón, los dos se complementan para sobrevivir.

Anterior a los planteamientos de Eloísa Vasco y de una comunidad de estudiosos de la pedagogía, en Colombia, está Aracely de Tezanos (1987). Sobre la base de los estudios realizados en escuelas normales del país, Tezanos entiende la formación de los maestros, no sólo como el discurso alimentado con la teoría y práctica pedagógicas, sino también como la toma de conciencia sobre la imagen de maestro que lleva impresa en su inconsciente, gracias a la cual el maestro se constituye como un artesano intelectual. El maestro in-

telectual actúa desde la noción de *trabajo pedagógico*, como “uno de los modos que asume la relación entre trabajo intelectual y trabajo manual (...) una acción productiva intencional que no solo implica resultados materiales sino creación de conocimiento y saber”, asevera De Tezanos (2006: 58).

Con base en estas aseveraciones, el profesor Rafael Flórez anota, “formación no es moldeamiento de la masa perceptiva, ni es erudición, ni capacitación, ni siquiera formación profesional...porque están del lado de lo particular, de lo inmediato... de lo instrumental, de lo parcial, de lo medible...la formación humana no necesita de tales adjetivos” (2000: 268). El nuevo maestro necesariamente ha de formarse, como un humanista, en la pedagogía más que en el saber disciplinar. Y si no lo formamos los mismos maestros, ¿entonces quién? Y si no es ahora, ¿entonces cuándo?

En la evaluación y en el proceso de formación, juega un papel crucial el maestro como par académico, no

En la segunda cohorte, una considerable cantidad de maestros evaluados manifiestan, a través de las redes sociales, su inconformidad porque pese a obtener alto puntaje en la evaluación, se les endilgan juicios de valor, por pares académicos y por el ICFES, tales como: maltratar a los estudiantes, cuestión que riñe con el rigor académico y ético del evaluador y con la “aceptabilidad moral de los procedimientos”. “Cuando las personas que participan en el acuerdo alcanzan ciertos niveles y cumplen determinadas condiciones, los resultados son moralmente aceptables”. Tanto en la primera cohorte como en la segunda los resultados no han sido moralmente aceptables, entre otras razones, porque –como decía Hegel: “El poder puede llegarse a confundir con la verdad.”

### Las rodillas se doblan en sentido contrario

William Ospina, en *La escuela de la noche*, cuenta que Henry David Thoreau, en la plática con un campesino

## ...El nuevo maestro necesariamente ha de formarse, como un humanista, en la pedagogía más que en el saber disciplinar...

el profesor universitario que enseña basado en lo que Brunner ha denominado el “efecto profesor”, es decir, apoyado en lo que interiorizó de sus profesores y en algunos acercamientos que hace a la didáctica. El par académico no puede ser el subalterno que cumple lineamientos no acordados con la hegemonía, como se ha criticado en la segunda cohorte. El par académico debe ser un docente autónomo, garante de los procedimientos y también de los resultados del maestro, sujeto de la evaluación.

estadounidense, le contó que Platón había definido al hombre como “un bípedo sin plumas”, y que Diógenes, el Cínico, para burlarse había desplumado una gallina y la había puesto a caminar en Atenas, gritando: “¡Aquí está el hombre de Platón!”. El escritor, forjador de la desobediencia civil, esperó que el labriego detonara en risotadas; pero no, el campesino, después de escuchar la historia agregó: “Tal vez ha debido añadir que las rodillas se doblan en sentido contrario” (2008: 187).

Esta expresión del saber popular de un labriego, sirve de epílogo en este artículo para sugerir que el gobierno nacional le está doblando las rodillas en sentido contrario a la ECDF. Huelga decir, el carácter *Diagnóstica y Formativa*, acordado entre las partes, lo mismo que el tiempo de convocatoria y otros contenidos afines a la ECDF, la están pasando al sótano. El sentido de la evaluación, mientras se consolida el nuevo estatuto, no puede estancarse solamente en cuantificar los ascensos y sus costos económicos que, dicho sea de paso, han favorecido a un alto porcentaje de los maestros en relación con la evaluación de competencias que se venía realizando hasta 2015.

A manera de ejemplo, en la primera cohorte (2015) el 71% superó la prueba y en la segunda (2016) el porcentaje fluctúa entre el 55% y el 65%, mientras que en la evaluación de competencias en 2010 la superó el 26,1%, en 2011, 18,6%, en 2012, 19,2%, en 2013, 20%, en 2014, 20% en 2015. Además, de los merecidos ascensos y reubicaciones de los maestros que superaron la evaluación es substancial valorar los contenidos de los más de 76.572 videos. Como ya se dijo, es un medio que contribuye de manera eficaz con el levantamiento de registros de la práctica pedagógica del docente candidato a ser evaluado, teniendo como marco un proceso de investigación etnográfica, en la que el maestro juega papel protagonista.

El video o, dicho de mejor manera, los registros etnográficos, vistos como soportes para la reflexión del maestro, convocan al MEN, a las Facultades de Educación, a los sindicatos, a los maestros a conversar acerca de qué, cómo, para qué, con qué, cuándo, dónde y a quiénes se enseña, y a buscar colectivamente formas de mejorar cada situación. En este sentido, la evaluación podría funcionar como un taller pedagógico para potenciar el quehacer del educador y de la institución y en la sociedad.

Los registros etnográficos categorizados e interpretados, a la luz de la teoría pedagógica y de la praxis del maestro,

convocan a organizar los conocimientos conquistados en un dispositivo de sistematización de la experiencia, del cual pueden emerger documentos publicables como artículos, ensayos, libros o documentales. Vistas así las cosas, desde la perspectiva de doblar las rodillas al bípedo en sentido contrario, tendremos maneras distintas, pero suplementarias, de dar cuenta fidedignamente de la Evaluación Diagnóstica Formativa de los docentes noveles, demostrando la competencia pedagógica del maestro. Retomando los planteamientos del Grupo Federici, citado renglones atrás, “sería una competencia comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su desplazamiento” (1994: 18).

Las opciones expuestas ayudarían a ahuyentar el riesgo de que los maestros, en la mirada que se tiene de que “la educación es el motor de desarrollo”, caigamos en la racionalidad de los *Centros de Diagnóstico Automotor*: una situación en la que unos técnicos, “intelectuales de serie C”, como los denomina Sartre, o “pares” como quedó en el acuerdo entre Fecode y el MEN, implementen mecánicamente, unos formatos, “unas rúbricas”, y hagan unas valoraciones sin la participación activa del maestro; una situación en la que al maestro solo se le hacen ver las falencias que aparecen en un video, como si fuese un operario o “Técnico del saber práctico”, parafraseando a Basaglia y a Foucault (1981) en *Los crímenes de la paz*, y no un pedagogo capaz de pensarse, de pensar su práctica y de transformarla sobre la base de su reflexión permanente.

La evaluación, en el muro de contención, o nuevo estatuto docente, que superará el puente colgante o transitoriedad de la ECDF, el magisterio

debe tener mucho tino para no caer en el caudaloso río del “capitalismo académico” y de la “cultura del puntismo”, porque una tendencia de maestros noveles aboga por ascender y reubicarse teniendo en cuenta, experiencia, producción académica y títulos. Acá vale la pena olfatear la manera como la universidad ha instaurado unas estrategias para justipreciar las investigaciones y las publicaciones de los profesores, estrategia que muy seguramente aplicará el poder hegemónico —esta es otra hipótesis que queda apenas esbozada— a la producción académica de los maestros noveles. Se acercan tiempos aciagos que no transitan con un monstruo mitológico o con una especie de Leviatán, “El más incómodo de los huéspedes ya está a las puertas”, escribió Nietzsche (citado por Ospina 2012, 20). Por eso, el debate debe ser centrípeto y no centrífugo; es hacia afuera contra las políticas neoliberales y no hacia adentro, contra la organización sindical. Es necesario superar esas viejas pretensiones de la Misión Alesina de “romperle el espinazo a Fecode”. En el viaje hay que fortalecer su columna vertebral, su encefalo y su médula espinal, ayudando a corregir, claro está, los lumbagos, la escoliosis y las espondilosis si las hay, con la terapia de la crítica constructiva, que potencie y no que destruya.

Sin duda, la universidad jugará un papel decisivo en la nueva concepción de la evaluación. Sobre la universidad, nido ingeniado por la humanidad para incubar y abrigar el pensamiento, el arte, la cultura, la investigación, la pedagogía, hoy ha dejado de ser, “el domicilio de las Musas, de las disciplinas liberales, el origen y fuente de las ciencias, la madre y nodriza de los hombres doctos y el semillero de las doctrinas” para convertirse en la universidad de la ignorancia, en la universidad mercantil, en la universidad que fabrica diplomas. Es el lugar incluso ya no físico sino virtual, en el que sobrevive el “proletariado cognitivo”, domina el valor de cambio, crece el modelo educativo de la maquila y la cultura traqueta, porque la educación

pasó de ser un bien común y público a convertirse en un bien que se vende según las leyes del mercado.

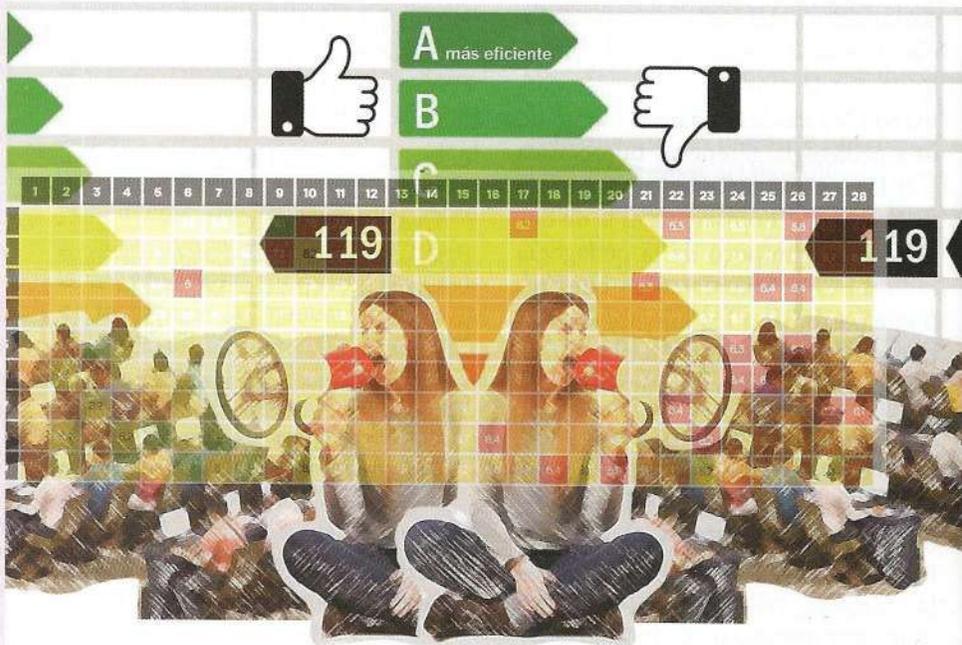
El sistema de educación superior de Colombia, tanto público como privado, según el profesor Vega Cantor (2015, 15): “es una muestra palpable de lo que es la universidad de la ignorancia, acorde, por lo demás, con la cultura traqueta, de la que son genuinos exponentes “notables” individuos del parlamento y del “alto gobierno...”. En ese sistema domeñado por el capitalismo académico se han venido formando los maestros bajo el manto de una pedagogía gerencial, burocrática y de las competencias –que no son las de la mirada Chomskeana ni la de Eliseo Verón, tampoco de la pedagogía radical o de la “diferencia”- que pretende pastorear a los miembros de la universidad en un rebaño obediente, plegado al consumo mercantil.

La ECDF es un frondoso bosque que vale la pena explorar. El árbol de los ascensos y la reubicación salarial debe permitirle al magisterio, al Ministerio, a las comunidades educativas y a la sociedad, avizorar la espesura del “quehacer pedagógico” de los maestros, en este caso noveles, oxigenar las prácticas pedagógicas de los maestros noveles y veteranos; superar los temores aprehendidos; impedir el estigma, la exclusión y el reverso al examen, porque eso sería como intentar calzar los zapatos al docente, cortándole los dedos de los pies. Retornar al examen de competencias, en el magisterio, sería una práctica incoherente con el discurso en contra de las pruebas Pisa y Saber “La evaluación no puede pensarse como un momento que cierra, sino como un medio para enriquecer la acción docente” (Álvarez & otros, 2015: 10). Parte de esa riqueza está en el bosque que han plantado, hasta ahora, los 76572 maestros noveles en las dos cohortes.

## Bibliografía

- Álvarez, A. (et. al). (2015). *Subsistema de formación de educadores en servicio: lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente*. Bogotá D.C.: Logo Ministerio, Logo pedagogía.
- Basaglia, F. (et. al.). (1981). *Los crímenes de la paz: investigación sobre los intelectuales y los técnicos como servidores de la opresión*. México: Siglo XXI.
- Bedoya, J. I. (1998). *Epistemología y pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Santa Fe de Bogotá: ECOE.
- Bigott, L. (1975). *El educador neocolonizado*. Caracas: Editorial la enseñanza viva.
- Calvino, I. (1991) *Las ciudades invisibles*. Barcelona: ediciones Minotauro
- Camus, A. (1999) *El mito de Sísifo*. México, FCE.
- De Tezanos, A. (1986). *Maestros artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de investigación CIID.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- García Márquez, G. (1985). *El amor en los tiempos del cólera*. Bogotá D.C.: Norma
- González B., J. (2015). “La evaluación diagnóstica formativa: ¿Una revisión técnico mecánica a los maestros?”. Recuperado de: <http://senderopedagogico.blogspot.com.co/2015/05/la-evaluacion-diagnostica-formativa-una.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Protocolo para la evaluación de desempeño del educador*, Volumen 5. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1757*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://www.fecode.edu.co/images/Decretos/2015/DECRETO%201757%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202015.pdf>.
- Mockus, A. (et. al.). (1994). *Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y extra escolar*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*, Bogotá D.C.: Norma.
- Ospina, W. (2012). *Es tarde para el hombre*, Bogotá D.C. Literatura Random House .
- Quiceno, H. (2016). La ley y el sistema de formación docente en Colombia. *Revista Internacional Magisterio*. Disponible en línea en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-ley-y-el-sistema-de-formacion-docente-en-colombia>. Consultado el: 10 de febrero de 2018.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía en la transformación de la escuela. En: *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación: memorias de eventos científicos 15-28*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior —ICFES—, Universidad Pedagógica Nacional.
- Soler, S & Baquero, P. (2014). *Maestros, hegemonía y contradiscurso*. Bogotá D.C.: Universidad Francisco José de Caldas.
- Vasco Montoya, E. (1994). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Vasco Uribe, C. (1994). *Pedagogía y educación popular*. Santa Fe de Bogotá: Dimensión educativa.
- Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia: capitalismo académico y mercantilización de la educación*. Bogotá: Ocean Sur.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, Corporación Tercer Milenio.
- Zuluaga, O. (1993). *La investigación histórica en la pedagogía y la didáctica*. Medellín: Universidad de Antioquia.

# Voces y realidades de la evaluación docente



**Luisa Milena Cañón Ruiz**

Magister en Educación Universidad Santo Tomás, Licenciada en Pedagogía Infantil Universidad Distrital



**Giovanni Rojas Morales**

Sociólogo Universidad Nacional. Magister en Educación Universidad Santo Tomás. Secretario del CEID-Fecode

## Resumen

Asistimos a transformaciones en la política educativa de América Latina que, bajo el pretexto de mejorar la calidad educativa, ha priorizado procesos de evaluación estandarizada y evaluación docente que desconocen las dinámicas pedagógicas y los factores sociales, económicos y culturales. En Colombia, esta evaluación ha generado profundas tensiones en el magisterio. Producto del paro nacional convocado por Fecode durante 2015, la Federación, el Ministerio de Educación y algunas universidades públicas participaron en el diseño e implementación de un nuevo modelo: La Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, ECDF.

Este artículo, presenta la sistematización de la experiencia de la ECDF a docentes vinculados con la Secretaria

de Educación Distrital 2015-2016, desde un enfoque cualitativo. En ella se identifican las tensiones de este proceso a partir de las voces de los actores en sus diversos roles, valorando su subjetividad, contextos, reflexiones, transformaciones en el ser maestros y posicionamientos frente a la evaluación docente.

## Palabras clave

Investigación educativa, sistematización de experiencias, carrera docente, evaluación docente, movimiento sindical.

## Acerca de la evaluación docente como experiencia

Partimos con Paulo Freire al asumir "...el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El

mundo no es. El mundo está siendo” (Freire, 2004, p.35). En ese sentido, también podemos decir la evaluación *no es*, la evaluación *está siendo*. En una realidad social que es histórica, cambiante y compleja, donde se relacionan vivencias, intereses y significaciones, la evaluación *no es* de una sola cara, como pretenden los recetarios de los organismos multilaterales y las políticas gubernamentales. La evaluación docente *está siendo*, en el rostro de los maestros y maestras evaluados que han vivido su éxito o fracaso, en la realidad de quienes han participado en la construcción e implementación de este nuevo modelo y en la voz de aquellos que han participado en la resistencia y el debate sindical. Por ello, es necesario reconstruir esta experiencia, interpretarla críticamente y reconocer sus lecciones para abrir camino a reflexiones emancipadoras, reconociendo que “todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales” (Ghiso, 1999: 6)

La sistematización de esta experiencia permite ir más allá de los resultados, del porcentaje de maestros que superaron o no la prueba, y cuestionar y resignificar este proceso desde los resultados que no registran las estadísticas. Asimismo, permite trabajar desde la perspectiva de los sujetos, en la práctica educativa cotidiana y en la persona del maestro.

Buscar en lo que no se muestra fácilmente, en lo que apela a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso. Al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos. (Contreras y Pérez, 2010:17)

Del difícil mapa que encierra la evaluación docente, nos centramos en la evaluación para ascenso y reubicación salarial a docentes del 1278 en Bogotá, en su transformación a la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa — ECDF— durante 2015 y 2016, para enmarcar las discusiones y tensiones que enfrentamos en la actualidad frente a qué y cómo evaluar a los educadores.

La ECDF es una experiencia, porque es compleja y vivida, y porque en ella se puede evidenciar el rol y el sentir de los maestros frente a la evaluación, resignificar las posturas y transformaciones que ha propiciado. También está marcada por diversas críticas y posicionamientos académicos y políticos que generan resistencias, prevenciones, emociones y conflictos, dado que

[l]a experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. (Larrosa, 2007: 3)

### Sistematización de experiencias: ¿por qué y para qué?

La sistematización de experiencias se define como un proceso de interpretación y reflexión crítica a partir de la reconstrucción y ordenamiento de los factores que intervinieron en ellas. Este análisis permite comprender por qué una experiencia se da de determinada manera y, desde la vivencia, construir un conocimiento que permita su transformación. La sistematización de experiencias “se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo en la realidad y que se encuentra en cada situación particular” (Palma, 1992: 9).

Además, es un proceso participativo que se basa en la reconstrucción histórica y organización de lo ocurrido desde diferentes fuentes, para una posterior reflexión crítica, en la que se profundiza un proceso social con sus diferentes etapas, contradicciones, tensiones y cambios. Se aborda en perspectiva dialéctica, que no se diluye en los aspectos particulares, sino que ubica el contexto general y su influencia comprendiendo el carácter holístico de las realidades sociales. De esta manera, no se reduce a una lectura ingenua de lo sucedido, sino que profundiza en la comprensión de los conflictos (sin un sentido negativo) que se presentaron, cómo se superaron y las nuevas contradicciones emergentes.

Ante el dilema entre la objetividad y la subjetividad, la sistematización de experiencias se potencia con nuestra participación en estas. “En un paradigma positivista o dicotómico, esta subjetividad es menospreciada y considerada un obstáculo al conocimiento. En nuestra propuesta, por el contrario, permite convertir este empeño en algo apasionante” (Jara, 2010: 3).

En continuidad con las reflexiones de Paulo Freire, nos reconocemos parte de la experiencia y de la historia, vinculando la acción con el conocimiento y la práctica con la teoría, al explicitar una visión de mundo y una posición ética y política. Reconocemos que “la historia está siendo y nosotros estamos siendo en la medida que hacemos historia; en la medida que nos asumimos, hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores de la historia y no como objetos pasivos y resignados ante ella” (Jara, 2009:120).

No sistematizamos por sistematizar ni solo por conocer lo que ocurre o ha ocurrido, sino para cuestionarnos el porqué de los acontecimientos y las prácticas, produciendo, por tanto, un conocimiento que sirve como guía para la acción transformadora, en la medida que se basa en una comprensión más amplia y más compleja de la experiencia y de la práctica que le sirve de referencia. (Jara, 2015: 35)

La sistematización se compromete, entonces, con la construcción de saber, puesto que “produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador” (Jara, 2015, p.35). Como señala Óscar Jara, “el conocimiento que producimos con la sistematización nos permite ubicarnos ante nuestras propias experiencias desde otro lugar, desde otra mirada, con otra perspectiva: más integradora, más secuencial” (Jara, 2015: 36). Este ejercicio permite superar lo meramente narrativo, anecdótico, descriptivo o explicativo de la experiencia y alcanzar la comprensión de las relaciones, tensiones y factores en juego que permitan la transformación. En esta relación, se acentúa la urgencia de posicionar la labor del docente como sujeto práctico reflexivo, que es poseedor de una experiencia y de un conocimiento.

## El recorrido de la investigación

Para comprender la experiencia de la ECDF, se partió de su contexto histórico, situacional, referencial y sindical, las condiciones para que emergiera y un recorrido por diferentes países de América Latina, los principales referentes normativos, las características de las diversas propuestas de evaluación docente, así como sus dinámicas y particularidades en Colombia.

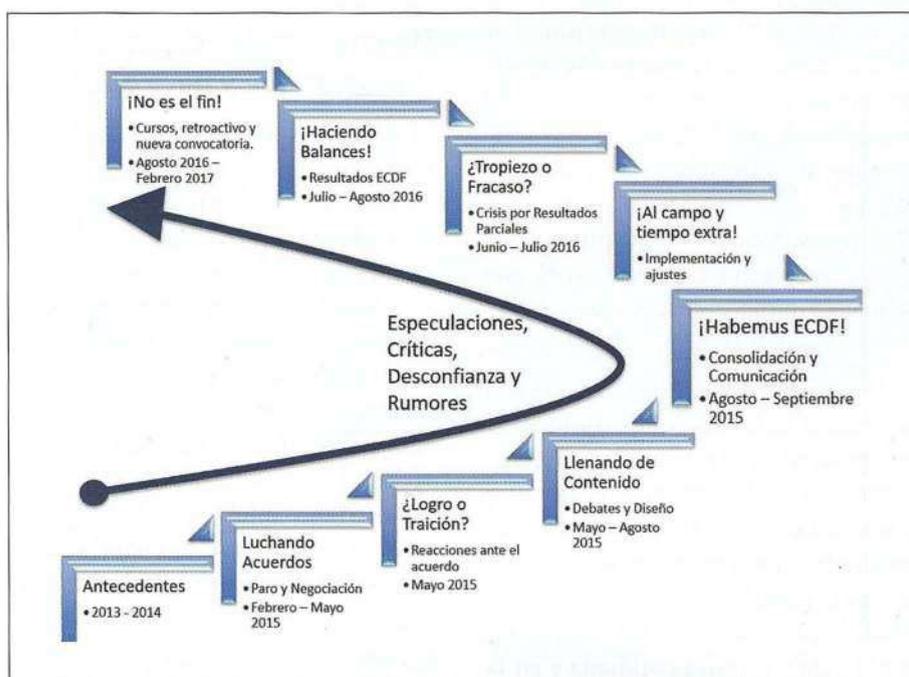
En segundo lugar, se definió la postura epistemológica de la investigación: la conceptualización de la evaluación docente como experiencia y su valor en educación. Para sentar esta postura, se definió una propuesta metodológica, reconociendo que la sistematización de experiencias no establece un diseño metodológico prescriptivo o rígido para el proceso. “Por el contrario, gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y que dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia” (Martinic, 1998, p.1), la cual permite dar un tratamiento especial y enriquecido al lenguaje.

Para el diseño metodológico de esta sistematización de experiencias, partimos del modelo propuesto por Herman Van de Velde que plantea *la espiral en el proceso de sistematización*, como una forma de establecer los pasos, momentos y procesos a desarrollar. Según el autor, “la sistematización debe concebirse como un proceso de aprendizaje dialéctico, partiendo de una práctica que se vive (o vivida), que se reconstruye y analiza de manera tal que las lecciones que se puedan sacar de ella permitan regresar a una nueva práctica mejorada” (Van de Velde, 2008: 73).

Su desarrollo metodológico incluye cinco pasos con sus momentos y procesos. Primero, *definir*, al determinar el objetivo, el objeto y el eje de la sistematización, así como las categorías y subcategorías que cruzan la experiencia. Posteriormente, *diseñar*, consolidando un plan de sistematización,

en el cual se identifican las fuentes de información y se establecen niveles de prioridad para la participación de los diversos actores: dirigentes sindicales a nivel nacional y distrital, docentes evaluados, equipos asesores y docentes pares evaluadores. En un tercer paso, denominado *actuar*, se realiza la recuperación histórica a partir del uso de técnicas que, con la “confrontación de las diversas versiones, permite identificar núcleos temáticos, datos “columna” u episodios significativos, así como la periodización y la caracterización endógena de la experiencia” (Torres, 1997: 28). Las técnicas seleccionadas para la recolección de información fueron:

- Línea de vida documental: el ordenamiento y revisión de fuentes documentales se realiza a partir de una matriz basada en el modelo de Van de Velde. En ella se integran para el análisis los aspectos claves de más de 110 documentos, que permiten reconocer periodos, hitos y constantes. Este proceso sirve para identificar “hechos que, por circunstancias internas o externas, han ocasionado cambios o virajes significativos. Esos hechos van definiendo cortes en el tiempo que a su vez establecen periodos” (Cendales citado en Borjas, 2003: 62).



- Entrevistas semiestructuradas: estas se diseñaron desde la perspectiva de una entrevista empática, pues consideramos que, si bien la entrevista es una técnica reconocida y de amplia aplicación en investigación cualitativa, no se debe llevar a cabo de una manera tan estandarizada que deje de lado los elementos contextuales, interpersonales y sociales. “En contraposición a la imagen científica de la entrevista basada en el concepto de neutralidad, la *empatía* implica la adopción de una posición” (Denzin y Lincoln, 2015:141).
- Relatos: la elaboración de relatos permite avanzar en la reflexión por parte de los sujetos, la exteriorización de sus vivencias y la expresión de emociones, pensamientos e interpretaciones más allá de la descripción de lo sucedido. La narrativa brinda elementos claves para reconstruir la experiencia, puesto que “es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada” (Denzin y Lincoln, 2015: 69), en la que el sujeto es el protagonista de la experiencia. Además parte de la realidad social en la que esta surge y permite interpretarla en contexto.

- **Análisis de redes sociales:** la mediación informática, internet y las redes sociales han transformado la interacción, relaciones personales, estructuras sociales, construcciones de sentido y conductas. Se incorpora su estudio para abordar su relación directa con los sentires del magisterio bogotano frente a la evaluación y, de manera particular, la ECDF, desde una matriz que reconoce diferentes estratos analíticos.

En el cuarto paso, *consolidar*, se realiza un ordenamiento inicial de los datos a partir de su preparación, categorización y triangulación en función del eje de sistematización,

El camino propuesto para develar información es a través del *procedimiento inferencial*, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis. (Cisterna, 2005: 68)

Con estos insumos se reconstruye la experiencia. “La sistematización busca en primer lugar producir un relato descriptivo sobre la experiencia, una reconstrucción de su trayectoria y densidad a partir de los relatos provenientes de las diversas fuentes y actores que pueden “conversar” sobre ella” (Torres, 1997: 28). En este relato se establecen claramente los antecedentes, el momento inicial, el proceso y el momento final, relacionando las voces de los diversos actores. Además, se presenta una descripción detallada de la experiencia, así como sus críticas, perspectivas y transformaciones.

Finalmente, el quinto y último paso consiste en *interpretar* las lecciones aprendidas a través de la reflexión crítica, para llegar al saber pedagógico y a su posterior comunicación. Es fundamental poner a dialogar constantemente la experiencia con referentes conceptuales y teóricos, dado que esto no solo permite ver qué pasó durante ella, sino también profundizar el por qué pasó lo que pasó. Así, como señala

Van de Velde, “la sistematización debe convertirse en un hecho educativo, suscitando aprendizajes, y no quedar reducida al alegre o triste relato que poco o nada nos enseñe más allá de las particularidades de una experiencia singular” (Van de Velde, 2008: 24).

### Evaluación docente: ¿dónde está el gato encerrado?

A partir de conocidos refranes, se pueden presentar y analizar algunas lecciones aprendidas de la implementación de la ECDF a docentes regidos bajo el Decreto 1278 en Bogotá entre 2015 y 2016.

*En tierra de ciegos, el tuerto es rey.* El nuevo modelo de evaluación de docentes emerge y se consolida como un *campo* en disputa, acorde con el concepto propuesto por Pierre Bourdieu (1979), en el cual las posiciones académicas y políticas han controvertido el *capital* que se juega en su interior. Este campo se ha complejizado por las directrices y acciones determinadas por organismos multilaterales y por el discurso académico-científico, en las que interviene un capital cultural institucionalizado. Las constantes tensiones encontradas a lo largo de la experiencia ponen en evidencia la disputa por el control del campo, en la que diferentes actores pretenden posicionar sus discursos y prácticas, para incidir en las afirmaciones discursivas y simbólicas en el magisterio. La falta de profundización en la reflexión y el análisis sobre la evaluación docente permitió que al interior de este campo emergieran posiciones superficiales y caudillistas que a pesar de no tener la profundidad académica o política, cautivaron sin mucho esfuerzo un capital en el campo.

*¿Para dónde va Vicente?... Para donde va la gente.* Un aspecto clave para posicionar imaginarios sobre la ECDF es la fuerza que cobraron las redes sociales y los mensajes emitidos a través de internet. “Las capacidades y usos de la comunicación vía internet tiene una configuración única que modela las percepciones y las interacciones de los

usuarios. Estas influencias exceden lo interpersonal” (Denzin y Lincoln, 2015: 317).

En el incesante reenvío de mensajes, memes, imágenes, fotografías, entre otros, los docentes iban, con ligereza, edificando una postura individual y representaciones colectivas. Si bien es cierto que la corriente de información desbordó y desvirtuó la intencionalidad del modelo ECDF, también se demostró la baja formación pedagógica y política que se promueve desde la instancia sindical. La incidencia de las redes en los discursos y representaciones de los maestros ponen en evidencia que

[l]as redes sociales no enseñan a dialogar porque es tan fácil evitar la controversia... Mucha gente usa las redes sociales, no para unir, no para ampliar sus horizontes, sino al contrario, para encerrarse en lo que llamo zonas de confort, donde el único sonido que oyen es el eco de su voz, donde lo único que ven son los reflejos de su propia cara. Las redes son muy útiles, dan servicios muy placenteros, pero son una trampa. (Bauman, 2016)

Aspectos como la inmediatez, la amplia difusión, la comunicación anónima y las nuevas relaciones en tiempo y espacio han envuelto a los docentes y han mostrado la necesidad de profundizar la reflexión frente a cómo nos preparamos, qué habilidades requerimos y qué dinámicas establecemos ante la información y la comunicación en las lógicas de la actualidad, ya que las tecnologías con capacidad para organizar pueden ser usadas por gente democrática y pacífica y por grupos que no lo son.

Uno de los aprendizajes fruto de estas reflexiones es que el movimiento sindical debe adelantar procesos que permitan la formación de pensamiento crítico, con el objetivo de consolidar una cultura académica, en la que el maestro se posicione como intelectual, como un sujeto reflexivo y crítico ante la información que recibe.

*En río revuelto, ganancia de pescadores.* Entender el sinnúmero de comentarios, rumores y desinformación

sobre el modelo de la ECDF es un gran reto que debe plantearse en un escenario complejo. Aunque este modelo emergió como una forma de una resistencia frente a la política fiscal y el devenir de la evaluación de competencias, implicó también acciones con objetivos políticos, estuvo cruzado por juicios de valor que obedecían al interés de posicionarse dentro del magisterio (como una opción política válida) en contraposición al “oficialismo” representado en la dirección de Fecode y la ADE, o asumir la defensa del modelo ECDF, también con perspectivas e intencionalidades específicas.

Debemos reflexionar si cuando los ánimos se caldean y el río se revuelve, los discursos negativos sobre la ECDF alcanzan mayor eco y refuerzan la idea de una nueva dirigencia sindical mejor que la actual. Ante esta situación, retomamos

un concepto hegeliano, que es el de *Aufheben*, que significa superar conservando (...) quiere decir que cada una de las nuevas formas históricas que surgen no surgen de la nada, surgen de la anterior negándola y superándola. Pero al superarla no la anula, sino que la contiene en sí como su interna riqueza. (Freinman, 2008:156)

No cabe duda de que se requieren transformaciones para fortalecer las organizaciones sindicales, pero sin desconocer el valor histórico del movimiento, la experiencia acumulada y la necesidad e importancia de la memoria histórica. Así pues, es necesario abrir paso a posiciones que aporten a la unidad del magisterio y superen las divisiones o señalamientos que solo favorecen al establecimiento para la imposición de sus políticas.

*Mejor malo conocido, que bueno por conocer.* Durante el diseño e implementación del nuevo modelo de evaluación surgieron múltiples especulaciones y desconfianzas, ante los dilemas entre lo que había y lo que se esperaba para el futuro, ante el paro y el acuerdo, las competencias o ECDF, la reflexión o el teatro pedagógico, dirigentes actuales o nuevos líderes, 2277 y 1278, traición o debate, hoguera o institucionalidad.

En el debate entre el modelo de evaluación por competencias y la nueva ECDF, es fundamental superar la mirada superficial sobre el instrumento, para profundizar en la dimensión del espíritu y la concepción de la evaluación docente que subyace en estas propuestas. Comprender la evaluación como un mecanismo que supera los intereses económicos o la práctica de control exige abordar aspectos políticos y económicos de carácter estructural, para analizarlos, resistirlos y combatirlos. Además, exige profundizar en las reacciones más negativas ante la ECDF, entre las cuales llama la atención una resistencia al cambio muy arraigada en la escuela y los docentes, dificultades para asumir un rol más activo, posibles temores y una gran incomodidad por la toma de decisiones. Algunos docentes parecen preferir un modelo malo conocido a afrontar la tarea de pensar e implementar uno nuevo. ¿Será necesario que los maestros transformemos nuestra propia mirada sobre la evaluación?

*Cada uno habla de la fiesta como le fue en ella.* En continuidad con lo expuesto, hoy hay un acuerdo amplio en el magisterio: se debe cambiar el modelo de evaluación. Ya sea volver a la evaluación por competencias o buscar un modelo nuevo; pero es necesario cambiar el actual. El debate se da con respecto a las propuestas específicas y al para qué de este cambio; es entonces cuando encontramos que no existe un discurso y posicionamiento del magisterio frente a la evaluación docente, y que el pensamiento y disertación frente al tema no alcanzan suficientes niveles de profundidad.

Apreciamos cómo los postulados de los maestros ante la evaluación difícilmente superan la dimensión individual. Aquellos que se ven beneficiados con la forma de evaluación para su mejoramiento salarial, defienden el modelo, desconociendo una concepción global de la evaluación y una praxis colectiva para pensar un modelo mejor. Esta forma de pensar es ca-

racterística de la lógica neoliberal, del capital, la competencia y el individualismo se encuentra en todas las esferas de la sociedad y cada vez se interioriza más en la cotidianidad e identidad de los sujetos.

Frente a esta lógica del capital, es necesario que los maestros se reconozcan como sujetos activos y transformadores, así como el ejercicio juicioso y comprometido desde lo académico y lo sindical. Así, se podrá avanzar en la consolidación de posturas, discursos y propuestas ante las inquietudes en los maestros regidos por el Decreto 1278. Este trabajo requiere a su vez un saber pedagógico, cuya “construcción reclama un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares” (De Tezanos, 2010, p.11), de manera que el maestro pueda avanzar en su formación y reflexión, para reconocerse como,

aquella persona capaz de generar, impulsar, animar procesos de aprendizaje crítico, de forma intencionada y vinculando el pensamiento, las emociones y las acciones. Quiere decir que es una persona que se coloca ante los procesos sociales, políticos o culturales con disposición de comprensión y de cambio. Se sitúa de forma dialógica y horizontal con otras para aprender en conjunto. (Jara, 2015, p.37)

*¿Usted no sabe quién soy yo?* Esta expresión, tristemente popular en nuestro país, ha puesto de manifiesto una lógica social en la que se ponen en evidencia las jerarquías y clases y se exigen derechos sobre ellas. La discusión sobre la evaluación docente ha mostrado circunstancias en las que, consciente o inconscientemente, los docentes también asumimos esas jerarquías y clases como naturales y legítimas.

Como ejemplo de ello, una de las más fuertes críticas a la evaluación, estaba enfocada en priorizar a aquellos docentes que nunca habían logrado ascender o reubicarse. Los sindicatos filiales y Fecode expresaron la solidaridad que debe caracterizar al magisterio y que hace parte de los principios del sindicalismo y las organizaciones sociales. Sin embargo, sonaban re-

iteradamente quejas de quienes no podían participar, cada vez más posicionados como mejores docentes, más inteligentes y víctimas de la negociación. Hoy, “la solidaridad es bastante peligrosa desde el punto de vista de los amos, se supone que solo debes velar por ti mismo, no por el resto de la gente” (Chomsky, 2017). Se supone que es más fácil considerar que el compañero que pasó la ECDF mintió y fingió en el proceso, que aquel otro no merecía más que yo, y que yo merecía más que todos.

Desde la mirada de Martha Nussbaum, en la construcción de sociedad con justicia es necesario desarrollar y fortalecer emociones políticas o públicas, tales como la compasión y el amor como base para la justicia. Esto implica también enfrentar a los enemigos de la compasión: el miedo, la envidia y la vergüenza. El miedo es natural y necesario, sin embargo puede fragmentar la fraternidad y la camaradería, “el miedo se alimenta de la separación” (Nussbaum, 2014, p.402). Los temores, chismes y desconfianzas generan fisuras, facilidad de dominación y aleja a los individuos de los otros, del amor y de la justicia.

Ante la posible gestión negativa de las emociones que enfrentamos, nosotros proponemos volver al reconocimiento del otro para resignificar la palabra *compañero*, la necesidad del debate respetuoso, académico y humano en el contexto sindical, lo que sería en palabras de la autora plantar la camaradería, la cual

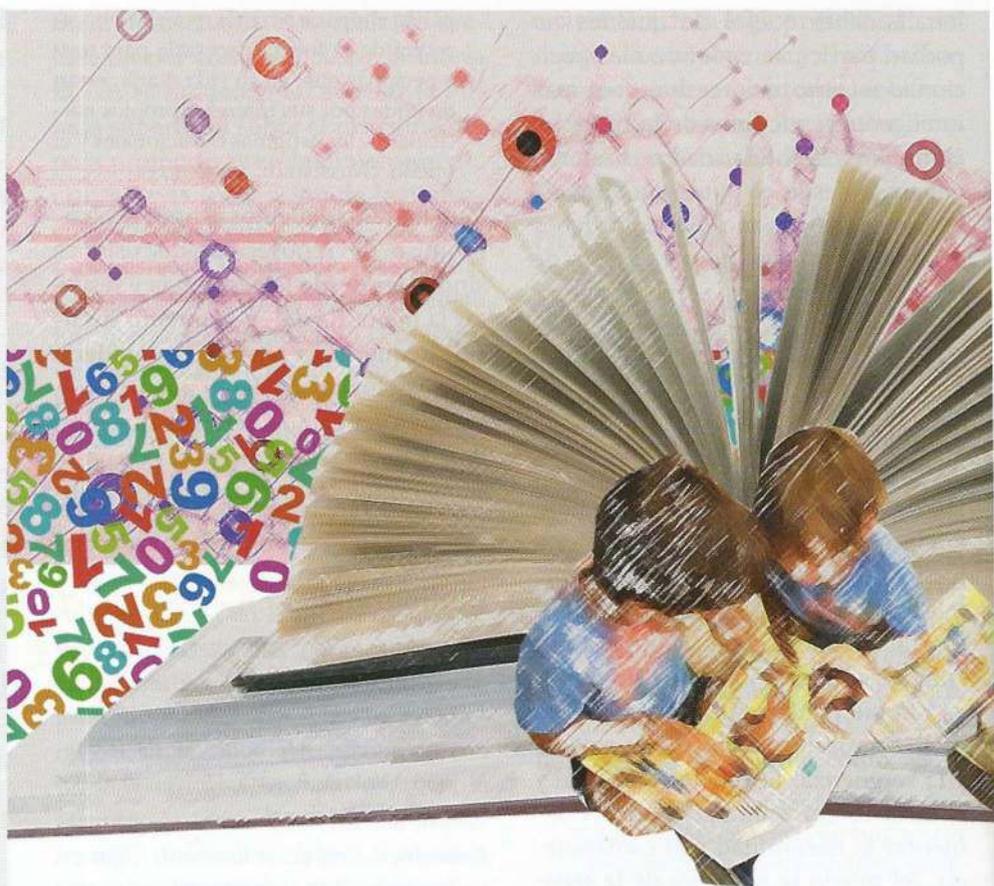
no se refiere literalmente a una amistad personal de cada uno de nosotros con todos los demás, sino a un espíritu de amor cívico que impulsa a las personas a trascender las suspicacias y las divisiones para apoyar proyectos comunes con entusiasmo sincero. Pero sí tiene que ser un ‘amor de camaradas’, no una

pálida simpatía sin más, pues, si no, carecerá de la fuerza necesaria para unir a personas que, en su vida diaria, están divididas por sus intereses propios particulares, los estigmas tradicionales y el miedo. (Nussbaum, 2014: 452)

Para lograrlo debemos asumir el compromiso de renovar las discusiones sindicales desde la pedagogía y rescatar la memoria del movimiento sindical. Requerimos plantar camaradería para las luchas de largo aliento, volvernos a ver como diferentes que pueden dialogar para construir, y de paso, transformar las escuelas en espacios más democráticos y participativos.

## Bibliografía

- Álvarez, A. (2015). *Balance General sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación*. (Vol. I). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bauman, Z. (09 de 01 de 2016). Zigmunt Bauman: “Las redes sociales son una trampa”. *Diario El país, España*. (R. De Querol, Entrevistador)
- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas. Por las Ciudades de Italo Calvino*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Chomsky, N. (13 de 06 de 2017). Noam Chomsky te explica porqué Macri le sacó las pensiones a los discapacitados. *Video*.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 61-71.
- Contreras, J., & Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen IV. Métodos de Recolección y Análisis de datos*. Buenos Aires: Gedisa editorial.
- Freinman, J. P. (2008). *¿Qué es la Filosofía? El saber de los saberes*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Ghiso, A. (1999). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximación a otros transitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La Piragua No. 16*, 5-11.
- Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - Una aproximación histórica. *Diálogo de Saberes No. 3*, 118-129.
- Jara, O. (2010). La sistematización de experiencias: Aspectos teóricos y metodológicos. 1-8. *Matinal, Revista de investigación y pedagogía 4 y 5*.
- Jara, O. (2015). “La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador”. *Docencia No. 55*, 33-39.
- Larrosa, J. (2007). La experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentro y Seminarios*, (pág. 11).
- Martinic, S. (12-14 de Agosto de 1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Medellín.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones Políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Palma, D. (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*. Santiago de Chile: Serie Papeles del CEAAL No. 3.
- Torres, A. (1997). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. En E. Santibañez, & C. Álvarez, *Sistematización y producción de conocimientos*. Santiago de Chile: Ediciones CIDE.
- Van de Velde, H. (2008). *Sistematización. Texto de referencia y consulta*. Estelí: CICAP.



**Aiden Yaneth Castellanos Sánchez**

Candidata a Magister de la maestría en Educación Modalidad Profundización. Especialista en Educación y Gestión Cultural de la Fundación Universitaria Monserrate. Licenciada en Educación Física para la educación básica. Docente de básica primaria de la I.E. Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá.



**Ludly Maritza Salinas Roza**

Candidata a Magister de la maestría en Educación Modalidad Profundización. Especialista en Gerencia Educacional de UPTC. Licenciada en educación básica con énfasis en Humanidades y Matemáticas de la UPTC. Docente de primaria de la I.E. Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá.

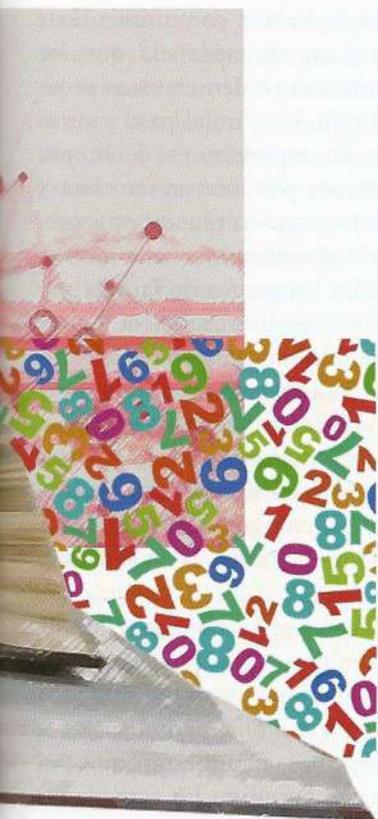
# La comprensión lectora desde las Matemáticas y las Ciencias Naturales

**Resumen**

El presente artículo de investigación da a conocer estrategias pedagógicas que permiten mejorar la lectura comprensiva, partiendo de una reflexión crítica con respecto a las actividades pedagógicas que se desarrollan al interior del aula escolar, y que pretende determinar las actividades más pertinentes para alcanzar mejores resultados en las áreas de matemáticas y ciencias naturales. El enfoque de esta investigación es cualitativa desde la

acción educativa y socio-crítico, lo cual permite vincular y comprometer a la comunidad educativa de los grados 4 A Y 5 B de la I.E. Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá, y aportar en la solución del problema de falta de lectura que allí se presenta.

Se aplicaron secuencias didácticas, tales como la lectura comprensiva, el juego, la experimentación y el uso de las TICS (Tecnologías de la Informa-



ción y la comunicación), que fueron de gran utilidad en la motivación y desarrollo de actividades pedagógicas, en el fortalecimiento de competencias comunicativas y de la calidad de vida de los participantes. Estas actividades responden a las necesidades del contexto escolar, reflejado no solo en los estudiantes, sino también en los padres y madres de familia, evidenciándose en la autonomía, capacidad analítica, crecimiento intelectual y personal, además de la transformación social.

### Palabras clave

Estrategias pedagógicas, lectura comprensiva, reflexión, transformación, motivación.

### Introducción

Dentro de los objetivos previstos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se pretende fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de lectura y escritura (comportamiento

lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y el papel de las familias en estos procesos. Sin embargo, este propósito no se ha cumplido satisfactoriamente, lo que se refleja en los bajos resultados en pruebas externas que realiza el estado, cuyas causas principales son la falta de análisis y comprensión de lectura. Esta situación se hace evidente cuando los estudiantes manifiestan no sentir gusto por practicar la lectura. Los estudiantes manifiestan que les es más agradable tener un contacto con el mundo de los computadores, internet, la *tablet* y el celular inteligente. En la institución educativa, se espera a que el docente imponga un libro de literatura, un cuento o cualquier otro texto para que los estudiantes lean; pero difícilmente esta actividad se da de manera espontánea y autónoma. Incluso, cuando se lee en la escuela, el cansancio, la distracción, el aburrimiento o el diálogo de otros temas con el compañero más cercano hace que se pierda este interés.

Es momento oportuno para dar un paso en firme en el campo lector; es necesidad de todos los docentes incentivar en los estudiantes el amor por la lectura. Una primera estrategia para motivar la lectura en la escuela debe ser el ejemplo de los docentes; pero también, es necesario introducir una pequeña pero significativa reflexión

que fomente la autonomía y responsabilidad de los educandos, y que les muestre la importancia de crear el hábito lector para resolver problemas de la vida cotidiana, mejorar su calidad de vida y transformar el entorno en el que están inmersos.

Son muchos los estudios y acercamientos que algunos docentes inquietos en el tema han desarrollado con respecto a la comprensión lectora, y que se ven reflejados en diferentes proyectos y publicaciones. Sin embargo, es necesario realizar un trabajo en las aulas de la institución educativa en el cual se desarrollan actividades académicas, ya que esto permite analizar y transformar el contexto específico en el que se trabaja. Por ello, se decidió desarrollar actividades significativas y motivantes para los estudiantes de los grados 4 A y 5 B de la I.E. Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá. Se abordó la lectura comprensiva desde las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales, mediante la incorporación de secuencias didácticas, tales como el uso de las TIC, el juego, la experimentación y las salidas pedagógicas. Dichas actividades fueron consultadas y programadas de acuerdo con los intereses y necesidades de los grupos en mención.

### Antecedentes

Para ubicar la problemática relacionada con la comprensión lectora, se han realizado diferentes consultas en distintas fuentes bibliográficas.

**...Los estudiantes manifiestan que les es más agradable tener un contacto con el mundo de los computadores, internet, la *tablet* y el celular inteligente...**

A nivel internacional, pruebas como PISA evalúan competencias para pensar, interpretar, resolver problemas y leer críticamente. Estas competencias no las han desarrollado nuestros estudiantes porque el sistema educativo todavía sigue dedicado a transmitir informaciones impertinentes y fragmentadas. Necesitamos con urgencia que los jóvenes sepan dónde y cómo encontrar la información, cómo interpretarla, analizarla y contrastarla de diversas maneras (De Zubiría, 2014, p. 1).

Se pudo identificar que el problema inicia desde la edad preescolar y atraviesa todo el sistema. Los resultados del último Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLIS (por su sigla en inglés), volvieron a arrojar un dato desalentador: 6 de cada 10 estudiantes de primaria en Colombia tienen problemas para entender textos complejos. Por esa razón, comprenden mejor escritos literarios que informativos y sus niveles de asimilación siguen siendo bajos.

A nivel nacional, Myrian Henao e Ingrid Rueda Sabogal (1999) hacen un recorrido por las diferentes investigaciones que ha liderado Colciencias. En su segundo capítulo, las autoras hablan de la línea de Lenguaje, Competencias Comunicativas y Didáctica, en la cual se destacan algunos estudios sobre la lectura a nivel nacional y sobre la importancia de esta práctica en la educación primaria en las diferentes áreas del conocimiento. De igual manera, Hernán Escobedo (1996) propone un modelo de enseñanza de la lectura mediante la realización de proyectos pedagógicos: un contexto comunicativo para la enseñanza de la lectura y la escritura. Según el investigador, “no es posible lograr una educación de calidad si el estudiante es incapaz de leer en forma comprensiva y de escribir con sentido, por tanto no habrá una buena educación si los estudiantes no leen comprensivamente” (105).

De otro lado, Fabio Jurado (2013), coordinador de la Línea de Investigación en Lenguajes y Literaturas de la Maestría en Educación de la Univer-

sidad Nacional, señala que uno de los errores más frecuentes “es la inoficiosa insistencia en enseñarles las partes de la oración sin contexto, muchas veces distanciadas del lenguaje que se usa en la casa, en la calle o en el colegio”. También son errores el ejercicio repetitivo de las planas (que algunos papás usan como castigo) y confundir la comprensión de lectura con la memoria. “No podemos seguir trabajando la lectura para aprobar grados, sino para afrontar la vida y descubrir lo que somos”, agrega Jurado.

A nivel local, la I.E. Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá no es ajena a esta problemática. Desde el año 2005, algunos grupos de docentes y docentes en formación de esta institución se han acercado a la lectura a partir de diferentes proyectos, tales como: “El acompañamiento de los padres en el aprendizaje de la lecto-escritura” de Claudia Rocío Espitia Rodríguez y Gina Alejandra Pinilla Gil (2006), “El cuento como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora” de Diana Marcela Castro Pineda y Nidia Yamile Guerrero Guerrero (2010), “Mejoramos procesos lectores a través del blog” de Andrea Roza Castiblanco (2012), “Aprender a leer y comprender es aprender a vivir” de Paula Andrea Cortes y Diana Sotelo (2012), entre otros, evidenciados en diferentes proyectos los cuales reposan en la biblioteca de la institución. Sin embargo, en la institución persisten los problemas de lectura comprensiva, ya que no ha habido continuidad entre los procesos mencionados, falta actualización y permanente búsqueda para alcanzar los objetivos propuestos a largo plazo, y se hace necesaria una realimentación que favorezca el trabajo colaborativo y dé solución a esta problemática.

De otro lado, en el año 2016, con un grupo de 76 estudiantes de los grados 3A y 4 B de educación básica primaria de esta misma institución, se estudiaron las causas de los bajos resultados en pruebas tipo saber o en ejercicios

sencillos de lectura comprensiva. Este estudio puso en evidencia que los estudiantes no rinden en estas pruebas por afán de salir del paso y ser el primero en entregar; es decir, por el desinterés por interpretar clara y conscientemente lo que se está preguntando. Asimismo, en este año, se interrogó a los padres de familia por las lecturas realizadas en el hogar. Ellos manifiestan no leer con sus hijos, por falta de tiempo, o porque el maestro no dejaba un texto específico. Algunos afirmaron leer una vez por semana, pero hacerlo de una manera mecánica, sin ningún análisis que permita una transcendencia en el campo familiar, social, cultural y educativo. Otros, dicen leer únicamente el fin de semana, mientras que muy pocos afirman leer diariamente, y tan solo leen textos como la Biblia, periódicos y revistas. Además, manifiestan que sus aportes que hacen en las actividades escolares son poco significativos.

### Marco teórico

Para ubicar la problemática relacionada con la comprensión lectora, se hace necesario tener presentes los aportes hechos por autores como Paulo Freire, Gabriela Mistral y Cárdenas Arias, quienes han realizado estudios relacionados con la importancia de la lectura en el contexto escolar y su implicación en las diferentes áreas del conocimiento. Para el fundamento teórico de las estrategias pedagógicas podemos destacar a Kintch, Van Dijk y Decroly.

### Importancia de la comprensión lectora

Es importante tener presente que la lectura como fuente de conocimiento no se encuentra solo en los textos, sino que debe iniciar por el contacto real. Como señala Freire: “La lectura no debe convertirse en un acto de memorización y de cumplimiento de una obligación” (1970, p. 67). Antes de iniciar la tarea escolar en el centro educativo, los niños y niñas traen co-

nocimientos que han adquirido del entorno familiar en el que se están formando, por lo tanto la comprensión lectora se debe iniciar desde el entorno mismo. Parafraseando a Freire, la relación y vivencia del ser con lo que está a su alrededor le permite percibir, comprender y establecer el proceso de lectura de su mundo. Según el autor, “todo educador se descubre como ser curioso, como buscador, indagador incluso, capaz de captar y transmitir el sentido de la realidad” (Freire, 2009, p. 25). En ese sentido, es importante que los docentes analicen los acontecimientos que día tras día se viven en el hogar, en el barrio, en la ciudad, en el contexto social, político, económico y cultural, y brindar espacios de reflexión permanente sobre ellos. Asimismo, es necesario trabajar de la mano con los padres y madres de familia, con el fin de crear hábitos en los estudiantes, para evitar contradicciones y por ende fracasos en los procesos educativos.

Por otra parte, parafraseando a Andrés Bello (1982, p. 263), no es suficiente formar hombres hábiles para las altas profesiones, sino ciudadanos útiles para mejorar la sociedad y cualquiera que sea el ejercicio que adopte no puede prescindir de las relaciones con los demás individuos. Como lo afirma el autor: “no basta solamente la palabra, leer y escribir es una necesidad indispensable a todos los hombres” (1995, p. 262). Por lo tanto, se hace importante incorporar los procesos lectores en las diferentes áreas del conocimiento, para una mayor concepción del mundo y desarrollo del hombre como ser humano, pensante y social.

Además, es importante pensar actividades que motiven a los estudiantes y les permitan desarrollar el gusto por la lectura. Como señala Mistral, hay que “hacer leer como se come, todos los días, hasta que la lectura sea como el mirar, ejercicio natural pero gozoso siempre” (1995, p. 327). En este orden de ideas como lo expresa Freire: “una de las labores más hermosas y gratificantes que tienen por delante los profesores es ayudar a los estudiantes a construir la inteligencia de las cosas, ayudarlos a aprender, a comprender y a comunicar su comprensión a los otros” (2009, p. 25), con el fin de satisfacer necesidades propias y de su entorno, teniendo en cuenta valores como: puntualidad, constancia, entusiasmo y simpatía, además de la responsabilidad y el espíritu crítico, lo cual permite formar un ciudadano intelectual, moral, espiritual y ético.

Finalmente, la comprensión lectora requiere de la capacidad de hacer con un texto una variedad de cosas que estimulan el pensamiento tales como: explicar, demostrar, dar ejemplo, generalizar, establecer analogías y volver a presentarlo de otra manera. Por ello, como lo afirma Cárdenas Arias, con el modelo para la comprensión

los estudiantes adquieren una alta motivación para estudiar, comprender, reflexionar y adquirir un dominio propio de cada ciencia y que una vez han concluido ellos pueden hablar del tema con flexibilidad en cualquier momento, pues están en capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones novedosas con un pensamiento crítico. (s.f., p. 48)

## Elementos de la comprensión lectora

El proyecto de investigación permite abordar elementos fundamentales en la comprensión de lectura (ver Figura 1) desde las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales de manera dinámica, activa y creativa para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. En él, el docente debe conducir al estudiante a que obre y piense por sí mismo y aporte significativamente al medio social en el que se desenvuelve, a que confíe en sus capacidades, eleve sus niveles intelectivos y busque las herramientas que en un futuro le permitan asumir su vida de forma consciente y libre.

La lectura es un pilar fundamental en el quehacer pedagógico, ya que permite un análisis crítico del texto y el contexto en el que se encuentra inmerso el estudiante, despierta en el estudiante la creatividad, motivación e interés por los diferentes temas tratados y, al mismo tiempo, invita a su participación activa en su propio proceso educativo. Por ello, es importante incorporar estrategias lectoras en el desarrollo de actividades académicas, en las que se focalicen los intereses de los estudiantes y las necesidades propias del contexto. Además, en estas actividades es necesario vincular a los padres y madres de familia, e implementar recursos apropiados acordes con los avances científicos y tecnológicos que exige el mundo de hoy.

Figura 1. Elementos de la comprensión lectora.



Creación de las autoras.

## Estrategias didácticas

Para el desarrollo de actividades desde el campo lector en las áreas de Ciencias Naturales y Matemáticas, se plantea la incorporación de secuencias didácticas que favorecen el aprendizaje a través de un modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos. Estas secuencias son:

Un procesamiento textual que se hace por ciclos, debido a la limitada capacidad de la memoria de corto plazo y que de esta manera se construye gradualmente una representación del tex-

to (un texto base) en la memoria episódica, la teoría vislumbra la lectura como un proceso vastamente complejo, que en vez de reglas, necesita operaciones complejas o más o menos estrategias que son alimentadas por la información desde el conocimiento. (Kintch & Van Dijk, 1978, p. 367).

Dichas secuencias didácticas, están diseñadas para trabajar en equipo, en forma individual y con padres de familia, teniendo en cuenta el contexto en el que está inmerso el estudiante. Contienen los siguientes parámetros: un título de acuerdo con la temática que se irá a abordar, estándares y derechos básicos de aprendizaje, objetivos generales y específicos, ideas claves, actividades por desarrollar, evaluación, autoevaluación, y coevaluación de todo el proceso desarrollado. Está organizada en cuatro sesiones básicas. En la primera, se presenta una lectura agradable para los estudiantes acorde con el tema a tratar, con el fin de explorar los conocimientos previos. En la segunda, los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de videos y consulta en diferentes textos, y hacen la respectiva concertación de saberes entre docentes y estudiantes para apropiarse de los conceptos aprendidos y aplicarlos. Para ello, se utilizan mapas conceptuales, cuadros comparativos, mapas mentales, arboles cognitivos, entre otros. En la tercera sesión, los estudiantes aplican los conceptos adquiridos mediante actividades prácticas, de experimentación y juegos acordes con el contexto en el que se encuentran. En la cuarta sesión, se socializan las actividades mediante exposiciones, sustentaciones, dramatizaciones, cuentos, entre otros; finalmente se interactúa con un software educativo relacionado con los temas tratados.

Las secuencias didácticas están estructuradas con actividades que involucran el juego, ya que, como lo afirma Decroly,

toda actividad escolar debe presentarse como un juego estimulante, siendo estos tanto colectivos como individuales, el juego es como una excusa para romper el ambiente de tensión en el aula,

## ...Mediante el juego se logran establecer criterios que permiten la socialización, cooperación y el establecimiento de reglas...

entrar y disfrutar de un clima de libertad y confianza como herramienta fundamental para incentivar el aprendizaje en los estudiantes (2002, p. 26)

Mediante el juego se logran establecer criterios que permiten la socialización, cooperación y el establecimiento de reglas, al igual que el desarrollo de la creatividad y la participación activa en todas las actividades.

En las secuencias didácticas, se incorporan las TIC y las ayudas experimentales, ya que estas son de gran interés para los estudiantes y con ellas los educandos logran establecer un contacto real y significativo. Este componente promueve habilidades en los niños, tales como la creatividad, la apertura y flexibilidad mental, la curiosidad y las habilidades matemáticas al hacer mediciones o registros. Así, los niños aprenden a descubrir las maravillas que los rodean, a estimular su curiosidad y no tener problemas de cambiar ante la evidencia.

### Metodología

Como agentes activos en el proceso académico, los docentes juegan un papel importante y son ellos quienes enfrentan día tras día situaciones problemáticas, a las cuales se les debe hacer frente y realizar un seguimiento continuo mediante procesos debidamente planificados, analizados, reflexionados y ejecutados con la participación activa de toda la comunidad implicada en este estudio. Este trabajo se fundamenta en la investigación cualitativa, la cual se encuentra enmarcada la investigación acción educativa. Como lo refiere, Murillo Torrecilla la investigación cualitativa “está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con

la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión” (2011, p. 4).

Además, el proyecto se desarrolla teniendo en cuenta un enfoque socio-crítico, que compromete y vincula a la comunidad educativa. Como lo refiere Siso Martínez, “el paradigma [de este enfoque] se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos” (2008, p. 98). Partiendo de él, se busca crear conciencia de la importancia de las prácticas lectoras de una manera autónoma y reflexiva, en la que se destaquen los intereses particulares y los del entorno en el cual se está trabajando, y se creen hábitos de cooperación mediante el trabajo en equipo.

Las actividades planteadas se desarrollaron en el I.E. Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá, que cuenta con un total de 2365 estudiantes. De esta población, se tomó una muestra de 76 estudiantes de los grados 4 A y 5 B, que se encuentran entre los 9 y 11 años de edad. Las técnicas fundamentales en la recolección de datos fueron la observación participante y la encuesta escrita. Para la organización de la información, se utilizaron diarios de campo y cuestionarios, los cuales estaban soportados en grabaciones de audio, registro de notas, fotografías y videos.

La propuesta pedagógica plantea el desarrollo de secuencias didácticas divididas en diferentes sesiones, que involucran la lectura. Estas abordan las temáticas establecidas en el plan de estudios institucional, que a su vez

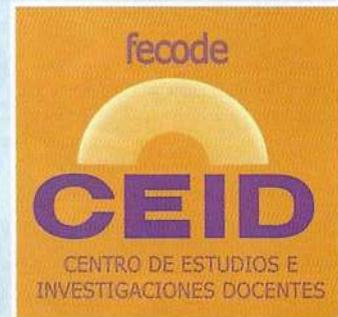
es acorde con los estándares del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En las actividades planteadas para cada sesión, se encuentra el juego, la experimentación y el uso de las TIC como estrategias motivantes para ser trabajadas en forma individual, en equipo y con colaboración de los padres y madres de familia. Además, se proponen las salidas pedagógicas y talleres de lectura desarrollados en la biblioteca de Comfaboy y en la institución educativa.

## Resultados

En la primera secuencia, se abordó el tema de la investigación científica, en el área de Ciencias Naturales, y la estadística, en el área de Matemáticas. Para estas secuencias, se diseñaron actividades como la exploración de conocimientos, a partir de la lectura del contexto familiar y social de los estudiantes, y la lectura de textos para afianzar los conceptos previamente dados. Los estudiantes pudieron organizar, desarrollar juegos didácticos, en los que podían crear sus propias reglas y observaron videos para ampliar su conocimiento de los temas mencionados. Además, tuvieron la oportunidad de trabajar en equipo, desarrollar los experimentos y buscar, de manera autónoma, la información necesaria para elaborar tablas de datos y gráficas, y redactar sus propias conclusiones.

Al comenzar la aplicación de estas secuencias, tanto en el área de Matemáticas como en el de Ciencias Naturales, se observaron grandes dificultades para el desarrollo de las actividades, debido a la falta de hábitos lectores de los estudiantes y a su falta de práctica análisis de textos dados. Los jóvenes buscaban que la maestra les explicara lo que debían hacer y se sentían incómodos con el trabajo en equipo, lo que causaba desmotivación e indisciplina. En las siguientes sesiones de esta secuencia, fue despertando el interés por las actividades propuestas, especialmente gracias al juego, con el que se sentían muy motivados, ya que a ellos les agrada competir y alcanzar los mejores resultados. Al motivar la curiosidad de los estudiantes, se logró que ellos se impregnaran de ansias de saber y de ir más allá de lo simple. Entonces buscaban nuevas formas de llegar a una respuesta, y no solo las exploraban con los compañeros de trabajo, sino que deseaban comprobar sus experiencias con otras fuentes bibliográficas y buscar otros medios de información que les permitiera concretar las hipótesis que se habían planteado.

Este deleite por la búsqueda de una información, que los convertía en protagonistas de su propio estudio estadístico, se veía reflejado en las tablas y diagramas de barras y circulares, que elaboraron, con gran alegría y creatividad, para plasmar la información recolectada y darla a conocer a sus compañeros. Se puede apreciar el disfrute de las historias significativas, las cuales hacen volar la imaginación e impregnan en los niños un aliento fresco motivarse a leer y hacer de esta actividad algo placentero y significativo. Con el uso de las TIC, se nota gran interés por la observación de



## 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](http://www.fecode.edu.co/ceid)

[ceid@fecode.edu.co](mailto:ceid@fecode.edu.co)

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

Móvil: 3158916832

un video, al igual que por el contacto con los computadores para explorar temas nuevos. Se logró establecer un trabajo agradable en equipo, que permitió a los niños y niñas desarrollar autonomía y cooperación, así como apropiarse de estrategias acordes con sus intereses y con el contexto en el cual se encuentran. También se evidenció la práctica de los valores humanos.

Por su parte, los padres y madres de familia manifestaron un cierto inconformismo por el desarrollo de actividades en equipo. Esta es una estrategia a la cual no estaban acostumbrados, debido a que en años anteriores se desarrollaban otro tipo de metodologías. Sin embargo, se citó a reuniones para analizar esta temática y, una vez verificadas las ventajas de este tipo de actividades, fueron los mismos padres de familia quienes se involucraron y brindaron su colaboración en la formación de hábitos lectores, por medio de la lectura, la elaboración de experimentos, análisis de datos y el acompañamiento activo en el desarrollo de las actividades en casa.

En la segunda secuencia pedagógica, se abordó, desde las Ciencias Naturales, el tema del átomo y, desde el área de Matemáticas, las operaciones básicas. Los títulos de las actividades fueron: "Todo cuanto existe está formado de átomos" y "La fiesta de mi cumpleaños y la matemática financiera". Para esta secuencia se propuso una lectura que acercara a los estudiantes con la realidad de su diario vivir y que permitirá explorar, a partir de estas, los conceptos apropiados para el desarrollo de los temas. Al igual que en la secuencia anterior, se incluyó el juego, para despertar el interés, la motivación y la curiosidad de los estudiantes. Con este insumo, se desarrolló posteriormente el estudio de la tabla periódica y las características y partes del átomo. Finalmente, se permitió a los estudiantes utilizar un software de simulación con el que construyeron átomos virtuales y jugaron con la temática vista.

En el área de Matemáticas, también se inició la secuencia didáctica con una lectura de la vida cotidiana significativa para los estudiantes, a saber: la fiesta de su cumpleaños. Los jóvenes, gustosos por explorar cada uno de los componentes de la experiencia propuesta, intentaron formular diversas soluciones al problema planteado, utilizando diferentes operaciones matemáticas básicas. Los estudiantes se sintieron motivados para organizar la parte financiera de los gastos que implicaría su fiesta. Para finalizar esta secuencia, se propuso el juego de la matemática financiera, en el cual los estudiantes debían manejar adecuadamente una cantidad dada de dinero, aprender a gastar, a ahorrar y a distribuir apropiadamente los gastos en el hogar. En esta secuencia, se pudo apreciar que los estudiantes disfrutaban las actividades que permiten la exploración de nuevos retos. En el juego, se evidenció gran motivación y alegría al alcanzar la meta propuesta, y los participantes manifestaron su deseo de seguir realizando este tipo de actividades.

## Conclusiones

Mediante el desarrollo de las diferentes actividades planteadas en el presente proyecto se logra concluir que:

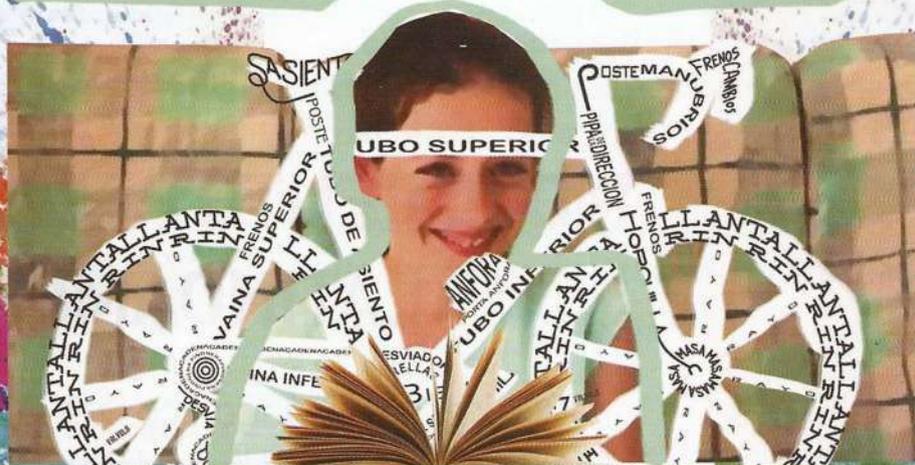
- Los estudiantes presentan bajos niveles de lectura comprensiva evidenciados en el ISC (Índice Sintético de Calidad), en algunos simulacros de pruebas tipo saber y rendimiento académico, además de ser manifestados por ellos mismos en reflexiones realizadas al finalizar las actividades.
- Los niños expresan agrado por el desarrollo de secuencias didácticas que involucran actividades significativas relacionadas con el contexto, el uso de TIC, el juego y la experimentación, todo desarrollado a partir de la lectura comprensiva.
- Se nota una mayor motivación y vinculación a las actividades académicas por parte de los padres de familia, quienes se hacen conscientes

del proceso educativo y su importancia de participar en el desarrollo del mismo.

- Se observó gran interés y motivación por el trabajo en equipo y desarrollo apropiado de las actividades sugeridas, cumpliéndose en cada una de las secuencias con las metas propuestas.

## Referencias

- Convenio Andrés Bello. (1995). *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del convenio Andrés Bello*. Tomo 2. Bogotá: CAB.
- Cardenas Arias, L. A. (s.f.). *Corrientes pedagógicas*.
- De Zubiria, J. (2014). ¿Por qué los malos resultados en las pruebas PISA? *Semana*.
- Freire, P. (2009). El grito manso. En: *El grito Manso*. Buenos Aires, Argentina: Editores Argentina.
- Freire, P. (s.f.). *La importancia del acto de leer*. Venezuela: Fundacion editorial El perro y la rana.
- Henoa, M. y Rueda, I. (1999). *La investigación en educación y pedagogía: proyectos de investigación 1989-1999*. Bogotá: Instituto Colombiano para el desarrollo de Ciencia y la Tecnología, Colciencias.
- Jurado, F. Recuperado de: <http://fabiojuradovalecia.blogspot.com.co>
- Kintch, W., & Van Dijk, T. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. New York.
- Mistral, G. (1995). *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2011). *Investigación Acción*. 3 ed.
- País, R. E. (1 de Diciembre de 2013). *Expertos analizan por qué estudiantes en Colombia no tienen hábitos de lectura*.
- Siso Martínez, J.M. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. *Revista universitaria de investigación*, Año 9, No. 2.
- Decroly, O. & Monchamp, E. (2002). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.

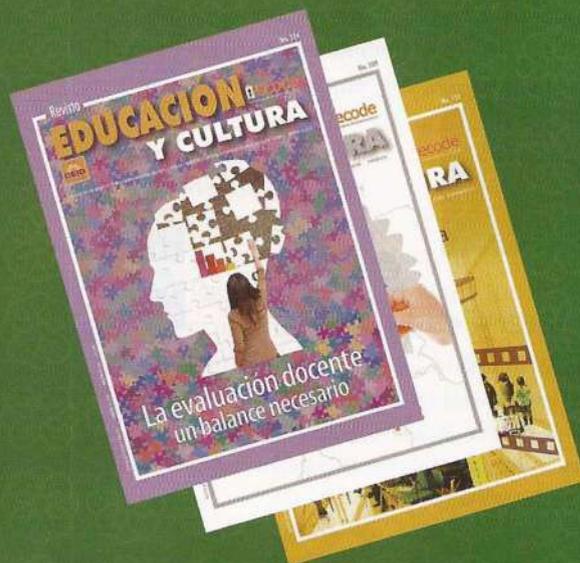


# SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES

\$125.000



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



[www.facebook.com/revistaeducacionycultura](http://www.facebook.com/revistaeducacionycultura)

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - [direccioncomercialrevista@fecode.edu.co](mailto:direccioncomercialrevista@fecode.edu.co)

<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

# MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO:

Los Círculos Pedagógicos de la Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja, Argentina



**Diana López Cardona**

Filósofa Universidad Nacional. Magister en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Doctorado Universidad de Buenos Aires. Asesora CETERA Argentina



## Resumen

El presente artículo expone los aspectos más relevantes de la experiencia de construcción del Movimiento Pedagógico en Argentina y en especial, de la conformación de los Círculos Pedagógicos en AMP, La Rioja, a partir de la formación político-pedagógica y la realización de los Congresos Populares en Defensa de la Escuela Pública que realiza el Sindicato en la Provincia.

## Palabras Clave

Movimiento Pedagógico Latinoamericano, formación político/pedagógica de las/os trabajadoras de la educación. Círculos pedagógicos. Organización del MPL.

## Presentación

Las formas de asumir la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano -MPL- en la región han

sido múltiples y de distinto enfoque. Desde su declaración fundacional en el 2011 en Bogotá (Colombia), el Movimiento Pedagógico Latinoamericano impulsado por los sindicatos de trabajadores/as de la educación en el continente, ha devenido en una serie de encuentros, tanto regionales como nacionales y locales, donde el énfasis ha sido la consolidación de espacios de reflexión, rescate y construcción de propuestas alternativas al modelo hegemónico de la educación neoliberal, que convierte a la educación en una mercancía y a su vez en un negocio lucrativo para el sector privado, generando una precarización del trabajo docente, a la vez que se aleja de la pertinencia de la formación de los niños y jóvenes de los distintos rincones del continente.

La puesta en marcha de esta propuesta, ha sido para los sindicatos adscritos a la Internacional de la Educación -IE, un espacio abierto para la defensa de la educación como un derecho humano inalienable, además de un lugar desde donde se pretende reconocer y poner en valor lo que se hace en las escuelas públicas, a la vez que intenta rescatar el acervo pedagógico propio a través de la reconstrucción de experiencias que han significado un aporte en la construcción de propuestas alternativas en educación en nuestra región.

De esta manera, el MPL en Argentina, bajo el liderazgo de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y sus sindicatos de base, se ha puesto a la tarea de valorar lo construido durante estas últimas décadas, reconociendo el aporte que han hecho miles de docentes en el territorio nacional, tanto en la historia del país como en la actualidad. En ese sentido, uno de los aspectos relevantes de esta propuesta, tiene que ver con la formación permanente de los/as docentes, en el reconocimiento de sus experiencias pedagógicas, el registro y análisis de las mismas, así como la socialización de lo que se hace diariamente en las escuelas.

**...Estos cursos se definen como un proceso de Formación para la Transformación porque parten de reconocer la realidad concreta para analizarla, **construyendo alternativas de cambio de esa realidad en procesos compartidos de lectura y escritura de la misma a partir de la experiencia propia...****

El proceso de Sistematización de experiencias, a través de los talleres de lecto-escritura para docentes, en el marco de cursos de formación que presentan y vinculan la experiencia con formas organizativas como los sindicatos y el MPL, son el insumo de este ejercicio que a continuación se presenta. Actualmente el proceso se decanta y reconstruye en distintos escenarios de formación de maestros/as y profesores. Este que se describe y analiza tiene su origen en la Asociación de Maestros y Profesores de La Provincia de La Rioja -AMP, que actualmente cuenta con grupos de docentes que reflexionan críticamente sobre la realidad de la educación y la pedagogía y sistematizan sus experiencias en las escuelas de la provincia.

### **Los Cursos como Procesos de Formación para la Transformación**

El Curso de Formación en Sistematización de Experiencias y construcción del MPL surge como una propuesta metodológica para reconocer las experiencias significativas de los docentes en el territorio, con la intención de reconocer, rescatar y resignificar las experiencias pedagógicas de los/as docentes que se acercan a participar de los talleres.

Todos los procesos formativos están pensados para consolidar colectivos de docentes que reflexionen sobre su experiencia y además reconozcan en la organización y la participación un elemento central para la cualificación

y el fortalecimiento de la educación. Entendiendo que todo ejercicio pedagógico es político y que las organizaciones de los trabajadores de la educación deben procurar volver lo político cada vez más pedagógico, se destacan los aportes que se realizan tanto desde los docentes en forma individual, como en el ejercicio grupal que se va fortaleciendo en el camino.

Estos cursos se definen como un proceso de *Formación para la Transformación* porque parten de reconocer la realidad concreta para analizarla, construyendo alternativas de cambio de esa realidad en procesos compartidos de lectura y escritura de la misma a partir de la experiencia propia. Paulatinamente se van consolidando grupos de docentes que piensan cómo cambiar estadios de la realidad, para fortalecer los procesos educativos y pedagógicos; en ese ejercicio permanente los/as trabajadores/as de la educación reconocen la importancia de su trabajo, de la participación y la creación colectiva de tal manera que van elevando su conciencia y fortaleciéndose como sujetos políticos a la vez que fortalecen la organización política, en este caso las organizaciones sindicales y el movimiento pedagógico en su expresión más general.

### **Lo que hemos hecho hasta el momento**

A partir de la Declaración de Bogotá realizada por el Movimiento Pedagógico Latinoamericano y con el acu-



Fotografía - Alberto Motta

mulado de años de reflexión y trabajo colectivo entre el Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini” y AMP La Rioja, dimos inicio a la construcción del MPL en un proyecto inicial de preparación para el V Congreso Popular en Defensa de la Escuela Pública en el año 2012 y que realiza AMP desde hace más de una década. Este proyecto, entendido como un proceso de construcción a partir de lo propio, involucra a los trabajadores y trabajadoras de la Educación que nuclean en el sindicato y que muestran interés por recuperar sus prácticas en la perspectiva de reflexionar sobre lo que hacen y socializarlo como forma de producción de conocimiento compartido.

Es así como desde el año 2012 hemos realizado en La Rioja:

- Cursos de formación en sistematización de experiencias y de formación político-sindical con reflexiones desde el ámbito económico, historia del sindicalismo, pedagogía y comunicación.
- Desarrollo de estrategias de difusión de las experiencias pedagógicas en las aulas de La Rioja a través del libro de Memorias del V Congreso, las publicaciones permanentes de las actividades realizadas en el periódico de difusión de AMP “La Voz Docente”, entrevistas realizadas a distintos medios de comunicación de la provincia y como medio de difusión hemos creado la revista “La Ruta del(a) Maestro(a)” donde se presentan los avances en las reflexiones de los docentes participantes de los círculos pedagógicos y se dan a conocer las experiencias pedagógicas de la provincia.
- Participación en actividades nacionales e internacionales como han sido: a) las Expediciones Pedagógicas realizadas en Venezuela en dos oportunidades: Enero de 2013 y Enero de 2014; el desarrollo de la ruta “Leonor Alonso”, recorrido hecho con colegas venezolanos, mexicanos, colombianos y argentinos en el marco de la Expedición Pedagógica Argentina - Venezuela en 2013; b) Participación en el segundo encuentro de Movimiento Pedagógico Latinoamericano en Recife (Brasil)

en 2013 y la participación en los distintos encuentros de Movimiento Pedagógico Latinoamericano que realiza la CTERA en Buenos Aires de forma bianual.

- La conformación de los *Círculos Pedagógicos*, expresión del Movimiento Pedagógico en La Rioja y base pedagógica de los militantes dentro del sindicato.

### Los círculos pedagógicos como organización base del MPL en AMP

Los círculos pedagógicos son grupos de docentes que se reúnen en el territorio con el ánimo de reflexionar sobre su práctica, estudiar y analizar las distintas concepciones pedagógicas que pueden aportar en dicha reflexión; además son la expresión del Movimiento Pedagógico Latinoamericano del sindicato hacia la provincia y la nación.

Estos colectivos están articulados dentro de la organización sindical y su vínculo se da a través de las reuniones de circuito, que es el enlace entre los distintos círculos, a través de sus referentes. Estas reuniones generales se realizan una vez al mes, para compartir lo que han venido trabajando en cada uno de los círculos y reflexionar sobre elementos transversales a los grupos que funcionan con reuniones periódicas, una vez al mes. En cada reunión

leen, discuten y escriben de tal manera que se mantiene la sistematización de experiencias como un ejercicio permanente. Los círculos además se relacionan con las temáticas que aborda el sindicato en su lucha permanente por la defensa de los derechos de los/as trabajadoras de la educación.

Los círculos son parte protagónica de los Congresos Populares en Defensa de la Escuela Pública de AMP que se realizan cada dos años y mantienen interconexión a partir de los delegados/as o de los referentes del sindicato que hacen parte de los círculos o con quienes se vinculan en cada lugar de la provincia donde tienen su sede.

### Objetivos de los círculos

El objetivo central de este proceso es la creación de organización pedagógica dentro de la organización sindical, en la perspectiva de consolidar grupos de maestros que piensen, sistematicen y transformen sus prácticas.

Otros objetivos contemplados en esta propuesta son:

- Generar procesos de reflexión-acción colectiva de los/as docentes en el territorio
- Constituir colectivos de maestros que reflexionen y sistematicen sus prácticas
- Abrir espacios de estudio permanente en relación con la pedagogía y la política así como su importancia en el fortalecimiento de la escuela pública
- Consolidar equipos de docentes que piensen, sistematicen y transformen sus prácticas dentro del sindicato
- Propiciar espacios organizativos desde una perspectiva pedagógica y política para la conformación de procesos organizativos denominados circuitos.

### Metodología

Los Círculos pedagógicos se constituyen en cada lugar donde tenemos compañeros y compañeras que ya

han hecho parte de otros procesos (en nuestro caso han conformado los grupos de participantes en los pre-congresos, han sido ponentes en el congreso y participantes en el curso de formación en sistematización de experiencias) y que quieren constituir un círculo.

El grupo se reúne inicialmente para definir el plan de trabajo (para nuestro caso el plan debe pensarse para un año, teniendo en cuenta que este va a estar a través de reuniones periódicas con los referentes de cada círculo). Dicho plan es elaborado por el grupo de acuerdo a los intereses que se tengan, pero sin dejar de lado las siguientes recomendaciones:

- a. Los temas deben estar referidos a situaciones de la experiencia en las escuelas del territorio.
- b. Se debe tener en cuenta las sistematizaciones que ya se han hecho por parte de los integrantes del grupo.
- c. Se debe incluir el estudio de las pedagogías que pueden aportar al enriquecimiento de las prácticas.

- d. Se debe procurar la reflexión permanente y colectiva sin descuidar la escritura permanente.
- e. Se propone la reunión periódica con los demás círculos para socializar el trabajo y generar procesos conjuntos.
- f. Se propone la publicación periódica de los resultados de las sistematizaciones producto de los círculos.
- g. La composición del grupo puede ser lo más heterogéneo posible (maestros/as, profesores, directi-

vos, etc) y con un número mínimo de 4 docentes y máximo de 30 para que tengan la posibilidad de trabajar cómodamente, se conozcan y puedan reunirse sin problemas.

Los círculos cuentan con una asesoría y acompañamiento que provee el sindicato. La asesoría pedagógica consiste en reuniones periódicas (una vez al mes) con compañeros referentes de los círculos para acompañar el proceso de conformación y sostenimiento de los mismos y se encarga de:

1. Escuchar y enriquecer con aportes las propuestas de plan de trabajo de cada círculo.
2. Ser el puente entre los círculos a través de las reuniones periódicas
3. Aportar elementos pedagógicos, políticos y de sistematización para generar procesos permanentes
4. Visitar a los círculos directamente una vez cada tanto para reconocer a sus participantes y hacer acompañamiento *in situ*. Esta visita se puede hacer dos veces al año o las veces que el círculo lo requiera.
5. La intensión es que los círculos funcionen de manera autónoma, por eso la asesoría no es interventora en los procesos continuos, sino más bien un acompañamiento general
6. La asesoría provee de bibliografía y material didáctico para avanzar en los procesos reflexivos y de sistematización.
7. La Asesoría también se realiza de forma virtual en los momentos que se requiere.

## ...Los círculos son parte protagónica de los Congresos Populares en Defensa de la Escuela Pública de AMP...

8. La asesoría compila y sistematiza los ejercicios de cada círculo, además propicia espacios de difusión de las actividades del círculo a través de participación en actividades docentes, sindicales, pedagógicas diversas. Por ejemplo en los Congresos y las publicaciones de las sistematizaciones.
9. Construir, editar y compilar los escritos en una revista propia de los círculos.

### Resultados de la Experiencia como aporte a la construcción del MPL en Argentina

Dentro de los logros obtenidos tenemos:

1. El fortalecimiento del trabajo en equipo
2. La adquisición de nuevos saberes pedagógicos
3. La participación y legitimación de las propuestas organizativas como llamado a la participación activa en los sindicatos, porque en el proceso participaron docentes no sindicalizados y que se convocan para hacer parte del mismo.
4. La construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano
5. El reconocimiento y puesta en valor de las experiencias
6. La reflexión sobre la práctica
7. La socialización de las mismas a través de los escritos y en las exposiciones que se realizan en los Congresos.

Y como productos concretos al día de hoy tenemos:

- 500 docentes de La Rioja participantes de los Pre-Congresos de AMP en el año 2012
- 30 Ponencias escritas y socializadas en el V Congreso de Defensa de la Escuela Pública en La Rioja en el mes de Junio de 2012
- Las Memorias del V Congreso
- 500 docentes de Tucumán participantes del Curso- Taller sobre Sistematización de Experiencias.

**...La construcción de movimiento se da a partir de la realidad concreta, desde lo que se hace todos los días en el aula de clase...**

- Conformación de 13 Círculos Pedagógicos en todo el territorio de la Provincia
- Publicación de la Revista "La Ruta del (la) Maestr@"
- La realización de las Memorias del Congreso
- Continuidad del proceso de formación y consolidación de los círculos pedagógicos en La Rioja.

Si bien el Movimiento Pedagógico Latinoamericano es una iniciativa de la Internacional de la Educación y de los distintos sindicatos docentes en el continente, nosotros tenemos la responsabilidad de darle contenido al mismo. La construcción de movimiento se da a partir de la realidad concreta, desde lo que se hace todos los días en el aula de clase, intentando generar procesos colectivos, reconociendo a los otros, intentando transformar la realidad. Distintos son los intereses que movilizan cuando hacemos lo que hacemos, pero lo interesante es que todos los días se hacen cosas que no son visibles porque no se dan a conocer, que no se socializan.

En todo este proceso rescatamos la disposición de los/as trabajadoras de la educación en los distintos espacios por asumir este desafío, así como a la organización sindical bajo la conducción del compañero Rogelio De Leonardi, quien de manera comprometida asume este desafío, con la convicción de las posibilidades de transformación a partir de la lucha constante por los derechos de los/as trabajadoras de la educación. El equipo de trabajo en conjunto con los compañeros y compañeras de AMP

consideramos que este es el comienzo de un proceso que tiene muchas posibilidades de continuar y fortalecerse en la perspectiva de mejorar los procesos educativos y pedagógicos de las escuelas, convirtiéndose en la base sólida que el Movimiento Pedagógico en Argentina requiere.

### Referencias

- Brito, G y Varios (2015) *Construir Caminando: Reflexiones y Aprendizajes acerca de las Expediciones Pedagógicas, Venezuela-Argentina (2013-2014)*. Buenos Aires: IDELCOOP-CTERA
- Freire, P. (1983) *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1993) *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. y Frei Betto (1994) *Esa Escuela Llamada Vida*. Sao Paulo: Ática
- La Ruta del@ Maestr@*. (2015, 2017) Revista de los círculos Pedagógicos de AMP. La Rioja: AMP
- López, D. y Varios (2005) *Hacia una Conciencia Transformadora: Reflexiones sobre una Experiencia de Formación Sindical en Colombia*. Bogotá: ACCD
- Memorias del V Congreso en Defensa de la Escuela Pública. (2013). La Rioja: AMP
- Movimiento Pedagógico Latinoamericano (2011) *Declaración de Bogotá*. Bogotá
- Schulman, J. (2002) *La Rioja que Resiste*. La Rioja: AMP
- Vásquez R. Fernando. (2008) "La Escritura y su Utilidad en la docencia". En: *Actualidades*



## Un sistema educativo de retazos y sin sentido:

Es hora de una educación para el contexto



**Eidy Johana Toro Tangarife**

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia  
Colegio Parroquial San Francisco de Asís



**Deyby Rodrigo Espinosa Gómez**

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.  
Colegio Parroquial San Francisco de Asís

### Resumen

El sistema educativo colombiano siempre se ha caracterizado por adoptar retazos educativos de otros países, más no se ha preocupado por vivir una educación que responda a las necesidades de su propio contexto social. Si miramos la historia, nos encontramos con la escuela del siglo XVII y su carácter militar prusiano, cuyo objetivo era reproducir comportamientos políticos; durante la Gran Colombia, la adopción del método Lancasteriano con su estricta disciplina y manuales

memorísticos; con la revolución industrial se marca una educación neoliberal encaminada a formar escuelas competitivas para la producción empresarial. En el siglo XX se adoptó de Europa y Estados Unidos la “Escuela Activa”, que proponía al país la formación de un hombre productivo, amante del trabajo, práctico, útil, saludable, un hombre pensado a imagen y semejanza de los pueblos anglosajones, principales portadores de estos valores (Saenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

En la década de los sesenta y setenta, Colombia adopta y consolida tras su dependencia al desarrollo industrial de Estados Unidos, el modelo de “Tecnología Educativa”, con el cual se obedece a una concepción eficientista industrial de la sociedad capitalista, a la teoría Tayloriana de la división del trabajo y a las investigaciones conductistas sobre la naturaleza del aprendizaje y la evolución psicológica de los educandos (Villarreal, 1992, p. 9).

Hoy, nuestro sistema educativo, en su afán por responder a políticas mundiales que enmarcan a la educación en un contexto económico, continúa implementando otros contextos educativos sin un análisis crítico previo, sin pensar la pertinencia de los mismos en nuestro contexto educativo y social, sin analizar los intereses que le sustentan y, sin las voces de los profesores colombianos. El objetivo de nuestro sistema es competir a nivel mundial; aunque cueste, extender la jornada educativa (Jornada Única) como lo hizo Chile, Argentina, Uruguay y México; copiar el modelo de matemáticas de Singapur para responder a las pruebas estandarizadas, o adoptar el modelo de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Brasil como se comenzó a implementar con la puesta en práctica del Índice Sintético de Calidad Educativa, proyecto que ha fracasado en países anglosajones como Estados Unidos e Inglaterra. Urge un sistema educativo que piense transformaciones educativas que se desprendan, desde las realidades de nuestro contexto social; de lo contrario, continuaremos viviendo una educación de retazos, sin sentido y sin contexto.

## Palabras clave

Educación, maestro, contexto, calidad de la educación.

## Introducción

La educación es quizá una de las mayores tragedias colombianas: una educación realizada para que los individuos no actúen, para que no sean sujetos de

su historia, que es una manera de impedir, de controlar el pensar y el actuar. Una educación para la uniformidad, inhibitoria del pensamiento, el deseo y el saber. (Zuleta, 1988).

En su crítica social y educativa el silenciado Jaime Garzón (1997) consideró que la educación colombiana no tenía nada que ver con las necesidades de los colombianos; luego de dieciocho años de su muerte, estas palabras continúan describiendo una realidad que sufre nuestro contexto educativo. Al respecto, el maestro Antanas Mockus (2016) piensa que el sistema educativo colombiano mide el conocimiento por competencias y no por la capacidad creativa de los estudiantes. Parece que nuestro sistema sufriese de la ceguera expuesta por Saramago, aquella ceguera mental que hace que no reconocamos lo que tenemos enfrente, ya que el reconocimiento y lectura del contexto desaparece para dar paso a la competencia y el reproducir modelos educativos de países con excelentes resultados en pruebas estandarizadas; vivimos un sistema que viendo, no ve sus necesidades, sin ojos para entender su contexto; al tiempo, que reemplaza una educación para la convivencia, por una educación para el aprender a competir con los otros, por ocupar los primeros puestos. A los ojos del especialista británico Snowden (2015) el peor error que puede cometer el sistema educativo colombiano es querer copiar modelos de educación que han sido exitosos en otros países, sin tener en cuenta el contexto propio.

¿Algo sucede con nuestro sistema educativo y las políticas administrativas, que no están produciendo los resultados esperados; por lo tanto, implementando los modelos y contextos educativos de otros países sin preguntarse qué efectos traerán en el nuestro, responderemos a las necesidades que tenemos como colombianos? Lo único que se observa son sus consecuencias reflejadas en los bajos resultados, en la apatía de los estudiantes hacia la escuela; en el predominio de conceptos empresariales por encima de lo humano. Estanislao Zuleta (citado por Suarez, 2016) consi-

deró que en nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año, aprenden a resolver problemas que no le interesan. A su modo de ver, la educación colombiana representa el ideal para producir un “buen estudiante”, al que no le interesa aprender, pero sí sacar cinco, y que solo estudia para ganar el año.

## Una Jornada única como lo hizo Argentina y Chile

En las anteriores campañas presidenciales, la jornada única fue el estandarte de las propuestas de los diferentes candidatos, revistiendo el tema sin un profundo análisis de los currículos, las condiciones laborales de maestros, ni de las necesidades de contextos educativos. Pareciese que, el sólo hecho de mencionar jornada única e implementarlo como lo hicieron otros países de la región, asegurase el éxito educativo sin importar las diferencias contextuales y socioeconómicas.

En Argentina tuvo su origen a finales de los cincuenta y comienzos de los sesenta, con el Programa de Doble Escolaridad de la Ciudad de Buenos Aires (1957) y el Programa de Escuelas de Jornada Completa en la Provincia de Río Negro (1960). Surgió como respuesta a dos fenómenos sociales: la migración de estudiantes de clase media al sector privado, que dejó espacios ociosos en los establecimientos públicos; y el ingreso de la mujer al mercado laboral, que dio lugar a la necesidad de ampliar el tiempo necesario para el cuidado de los niños. (Arango, 2013, p. 13). Por otra parte, el Programa Jornada Escolar Completa (JEC) de Chile, inició en el año 1997 y hace parte del conjunto de programas que el gobierno nacional de ese país implementó en la década de los noventa para mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes. La ampliación de horas en la jornada escolar partió del supuesto de que el mayor tiempo es un factor que incide positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, en el trabajo de los docentes y en la gestión del establecimiento educativo. De esta manera, la hipótesis del programa en Colombia es que más tiempo en la escuela significa mayor posibilidad de aprender. (Arango, 2013, p. 24).

Como expresaba la exministra Parody (citada por Pérez, 2017) mientras Chile invierte 4.500 dólares al año por estudiante. Nosotros, con la devaluación, invertimos alrededor de dos millones y medio de pesos, o sea, 800 dólares. En la OCDE el promedio es de 8.400 dólares por estudiante al año. Por ahí comienza la inequidad, apuntó. Por otro lado, en la opinión de Pérez (2017) la dificultad de implementar la jornada única se hace evidente, pues al finalizar el año 2016, sorprende los pobres resultados alcanzados en el programa, por ejemplo, en infraestructura educativa la meta a 2030 es construir 51.134 nuevas aulas de clase, 30.000 aulas en el cuatrenio 2014 a 2018. De acuerdo con el informe de gestión del MEN 2014- 2016, entre 2015 y 2016 apenas se entregaron 3.571 nuevas aulas, el 18% de la meta. Para Pérez, al retrasarse las metas para la jornada única, los costos asociados a alimentación escolar, transporte y nuevos docentes, entre otros, no se producen.

Otro problema que se resalta, es el tema de los docentes, pues para FECODE se requieren 100.000 docentes adicionales para poder responder a las demandas de la jornada única, mientras que, el MEN propone 30.000 docentes, al tiempo que no se pregunta por las condiciones laborales y remuneración de los docentes actuales. Es necesario preguntarse desde el contexto, como señala con razón la maestra Toledo (2015):

¿Es lógico pensar que mejorar la educación es aumentar la cantidad de tiempo de permanencia de alumnos y docentes en los colegios, si uno de los actores principales, los docentes, además de no recibir un salario justo y comparable con otros profesionales, no va a tener acceso a una posibilidad, en menos tiempo, de mejorar su propia calidad de vida? (p. 39).

La falta de tiempo de los padres con sus hijos, las condiciones indignas de los maestros, los problemas sociales y administrativos del país, no se podrán encubrir con unas cuantas horas más de clases; por el contrario,



Fotografía - Alberto Motta

evidencia un sistema educativo que no se atreve a reconocer su contexto y necesidades, el sistema no perdió en números, sino en memoria para reconocer sus necesidades.

### Un modelo matemático desde otro continente

El método Singapur es una propuesta para la enseñanza matemática basada en el currículo, que el mismo país ha desarrollado por más de 30 años (Alianza Educativa). Este modelo se implementa en más de 300 instituciones educativas de Chile, Estados Unidos, Canadá y, por supuesto comenzó aplicarse en el año 2012 en nuestro país, a través de una prueba piloto que se realizó con 2.000 niños de 20 colegios de Barranquilla, con el objetivo de mejorar los resultados de las pruebas estatales e internacionales. La alcaldesa del momento Elsa Noguera (Secretaria de Educación de Barranquilla, 2015) señaló que el entusiasmo de los rectores, maestros y estudiantes se refleja en las pruebas Saber, en las que estas instituciones mejoraron y por eso todos los niños de las instituciones distritales van a recibir la enseñanza de las Matemáticas con este método. De acuerdo con la Secretaria de Educación de Barranquilla (2015) en los resultados de pruebas aplicadas en 2014, el 80% de los estudiantes de 1º grado, el 77% de 2º grado y el 62% de 3º grado, alcanzaron estas competencias evaluadas. Se ob-

serva, además, una mejora significativa en los resultados de Pruebas Saber 3º y 5º, que ubican a Barranquilla en un lugar destacado de avance en resultados del área de Matemáticas. El método cuenta con aspectos interesantes en el desarrollo de competencias para la resolución de problemas, representación para interpretar fenómenos físicos, sociales y matemáticos; razonamiento y argumentación, cálculo y manipulación de expresiones matemáticas. No obstante, cabe preguntarse si el método responde y se aplica a la diversidad contextual y necesidades que presenta cada una de las regiones de nuestro país. Singapur fue el país con mejores resultados en las pasadas pruebas PISA, desde ese momento todos quieren viajar a este país para comprender cómo lo hicieron. A diferencia de Singapur, Finlandia perdió once puntos en los últimos tres años y ha sido objeto de críticas; no obstante, el éxito del sistema educativo finlandés radica en que su interés no está en el competir a nivel mundial, sino en reconocer su propio contexto. Los finlandeses comprendieron que es más importante y necesario poner en el centro de su sistema educativo, al estudiante, en lugar de las competencias y demandas del mundo económico como lo hace nuestro sistema educativo.

El sistema educativo colombiano debe comprender que la educación no consiste en adoptar modelos y habilidades para obtener puntajes altos en

exámenes estandarizados; entender que la educación es mucho más que una prueba, entender que los sistemas educativos de otros países no se pueden cortar y pegar en nuestro contexto. La transformación educativa debe partir de leer y reconocer nuestro contexto social, político, cultural y educativo, identificando las carencias y vacíos institucionales. Si culpabilizamos únicamente al sistema educativo, no podremos cambiar esta realidad, porque para mejorarla debemos mejorar como sociedad. Si no partimos de este principio, Colombia continuará soñando con ser como Singapur, Corea y Finlandia en materia educativa, a pesar de tener contextos políticos, económicos y culturales diferentes.

### Un Índice Sintético de la Calidad soñado por Brasil.

Colombia comienza a implementar el Índice Sintético de Calidad Educativa-ISCE, herramienta con la cual se busca medir la calidad de la educación en los niveles de primaria, secundaria y media a través de sus cuatro componentes: Progreso, Eficiencia, Desempeño y Ambiente Escolar. Cabe resaltar, como lo señala Remolina (2015) que nuestro ISCE se inspira en el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Brasil, el cual surge a partir del año 2007, utilizando los resultados de los estudiantes brasileños en la Prova Brasil, examen que mide los conocimientos en lengua portuguesa y matemáticas. Este modelo de evaluación se construye con base en el producto de dos componentes: flujo escolar y rendimiento. El primero tiene que ver con el número de estudiantes que aprueban el curso; el segundo, está relacionado con los resultados de los estudiantes en la Prova Brasil.

El ISCE debe ser analizado con detenimiento, ya que reviste de dos elementos a considerarse, como lo es: una experiencia no contextual, en este caso de Brasil hacia Colombia, y en segundo lugar, el concepto y estandarte de calidad de la educación, ya que la calidad no es un concepto gestado y pensado

### ...Mientras nuestro sistema educativo continúe pensando que la competencia es el camino, no habrá comprendido el verdadero significado de la convivencia...

por la educación, es un concepto originario del discurso empresarial que por su naturaleza lexical y funcional, en un principio se utilizaba para comparar productos materiales, pero desde la década de 1980 el concepto se adhiere de la mano del neoliberalismo a cualquier servicio público para permitir la comparación, adherencia de la que no se salvó ni la educación, ni el propio ser humano. El abuso discursivo y práctico de la noción de calidad en la educación ha propiciado el culto de las competencias y de la gestión en el mundo educativo. A los efectos de la calidad en la educación, lo más preocupante es su visión reduccionista y comparativa entre los seres humanos; además, fomenta el sofisma de que para aprender se debe competir entre personas, planteles educativos, regiones y países, con la calidad sobresale la cultura de la competencia como finalidad educativa, una rivalidad que atenta contra el derecho a ser diferente.

Cabe agregar, como lo señalan los profesores Jaramillo, Vélez y Espinosa (2011) en su trabajo "Evaluación y calidad en la universidad: metáforas y perversiones", que el concepto de la calidad de la educación privilegia el imperio de los indicadores y el opacamiento de la educación. Al mismo tiempo, que acentúa la prevalencia de ismos respecto a la certificación, el predominio de lo mercantil, la funcionalidad, los universalismos y el positivismo, promoviendo la exclusión y deshumanización.

Desde el punto de vista de Alejandro Álvarez (citado por Baena, 2016), director del Instituto Pedagógico Na-

cional, el índice dice muy poco de lo que aprenden los estudiantes, un colegio nunca es comparable con otro, el hecho de perder un año escolar no indica qué tan eficiente es el profesor o el alumno, y el ambiente escolar no se debe restringir al aula, sino a un contexto más amplio en el que incide la pobreza y la violencia intrafamiliar. Este autor pone de relieve que el índice sintético acarrea el riesgo de simplificar y estigmatizar los fines educativos. En sus palabras, Álvarez (2016) expone:

No es el Índice Sintético de Calidad en sí, bastante precario por cierto, sino la pretensión de tomarlo como criterio para orientar las inversiones que se hagan en los colegios y juzgar el trabajo de los maestros o de los rectores. No solamente es injusto, sino arbitrario. El referente de lo que es una buena educación lo tenemos nosotros. En vez de medir nuestro quehacer tendrían que consultarnos.

El Gobierno Nacional, mediante el Decreto 0325 del 25 de febrero de 2015 estableció la obligatoriedad de un Día E (Día de la Excelencia), en este día todas las instituciones públicas y privadas de todos los entes territoriales deberán socializar, analizar y proponer metas de mejoramiento a partir del ISCE. Como ya lo hizo notar Álvarez (citado por Baena, 2016) más que una jornada pedagógica para pensar la educación, lo que se propone con el Día E es un concurso, una gran competencia que premia a los mejores y se olvida de los demás, los perdedores, que son desgraciadamente la inmensa mayoría. Con el Día E, se analizan

los resultados de acuerdo a los parámetros diseñados para cumplir con la calidad, más no representa un espacio para pensar nuestras necesidades como contexto educativo y social. En vista de todo lo anterior, para el maestro Fernando Palacios (2015) es fundamental que las metas no sean pasar de un número a otro en el ISCE, que no sean siquiera “metas de calidad” sino diseños de sueños, que esa capacidad de diseñar colectivamente nos lleve a abandonar este barco de guerra infinita para nadar por nuestra cuenta hacia otros mares en los que pensar autónomamente sea la mínima condición para la vida.

Mientras nuestro sistema educativo continúe pensando que la competencia es el camino, no habrá comprendido el verdadero significado de la convivencia, para ello no se necesitan técnicos u operarios, sino seres sentipensantes, seres que actúen con el corazón, usando la razón para construir una sociedad con los otros, no sobre otros. Nadie es, si se prohíbe que otros sean, decía Freire (1990), y sólo se es en un proceso dialógico. Dicho con palabras del maestro Maturana (2014): “es hora de comprender que reconocer la diferencia es legítima cuando coexiste en una cultura donde no hay que competir, pues el competir como sí lo hace el discurso actual de la educación- invisibiliza las diferencias humanas”.

### Construir una educación con contexto y un contexto con educación

Un sistema educativo que se venda los ojos ante las problemáticas de la escuela, está destinado al fracaso. No es posible continuar excluyendo las necesidades de los estudiantes, los docentes y la comunidad para seguir un sistema enmarcado en un “ranking”, que indica quién es el “más” y “menos” educado. En Colombia se hace necesario encontrar un modelo educativo original y autónomo que apunte más allá de ganar popularidad por los pun-

tajes alcanzados en las Pruebas Saber; en esto no se puede resumir la función de la escuela. Se hace así pertinente replantear la esencia de la educación y su sentido formativo para la sociedad, de tal modo que se viva y refleje de manera transparente en sus habitantes y su territorio, y no que se manifieste solamente con un puntaje en un listado completamente alejado de la realidad.

Una mirada introspectiva de nuestra nación deja entrever que la educación debe apuntar más allá de solo insertar al estudiante en el mundo laboral o productivo, de preparar personas que sepan hacer cosas en el mundo empresarial; dado que ocuparse en un oficio no es la solución a los problemas de nuestro contexto. Se estaría dejando de lado otras problemáticas visibles como la social y ambiental. Se propone entonces que, más que visionar al país como un “mercado” o satisfacer una demanda del sistema con un “ranking” en conocimientos, se prepare al estudiante para convivir con su familia, comunidad, sociedad y naturaleza. Desde la escuela se debe enseñar a participar, compartir, proponer, a pensar en los intereses colectivos sobre los individuales. Dado que se hace prioritario transformar la crisis de socialización que se vive hoy día.

Por otro lado, no se puede pretender que el problema de la educación en Colombia se mejore con más horas de clase. ¿Por qué no pensar en abrir más espacios en la escuela para reflexionar sobre lo que se viene haciendo? Como lo plantea Smith y Lytle (2003): “El conocimiento que los docentes necesitan para enseñar bien se genera cuando estos consideran a sus propias aulas y centros como lugares de investigación explícita” (p. 68). Serían los mismos maestros, quienes están a la vera de los estudiantes y la comunidad, los que a partir del análisis crítico del medio y los sujetos, y a través de la sistematización de experiencias, los que recuperen lo que ya se sabe de estas y lo que aún no se sabe para transformar su propia realidad.

Es momento de que los docentes se empoderen de la construcción de un modelo educativo acorde a su contexto, que apunte a una transformación social, a la resolución de problemas y necesidades del país.

### Conclusiones

El énfasis de la educación debería ser la convivencia y la solidaridad antes que la rivalidad y la competencia, decía el ensayista y crítico William Ospina (2008), y sólo podremos lograr ello a través de una educación diferente, en la cual se viva un contexto educativo sin competencias, pues el competir deteriora y estigmatiza las diferencias humanas. El maestro Guillermo Hoyos (2009) ante la actual educación, considera que se debe educar para la autorrealización, no para ser el mejor, sino ante todo para aprender a pensar.

Pensar los retos de la educación colombiana incluye sacarla «de lo seco». (Heidegger, 1981). Es decir, proseguir en las prácticas pedagógicas de volver la educación a su esencia, el reconocer al otro, el pensar, la formación ciudadana, escuchar y dotar de existencia al otro, recuperar la palabra, volver a la unión y no desunión, volver al aprender con el otro, no competir con el otro. Hoy en día, se habla de calidad y competencias, pero cada vez menos de aprender a convivir con y para la diferencia.

Es hora, que nuestro sistema educativo comprenda que:

- Solo si el sistema educativo reconoce su realidad y sus errores, puede transformar su realidad y evolucionar.
- La tarea del docente no puede sumirse a la satisfacción del sistema económico, sino a las demandas de su contexto.
- El sistema educativo colombiano debe apostarle a los proyectos de investigación e incentivar la sistematización de las prácticas pedagógicas para crear su propio modelo educativo, lejos de la imitación y basado en su realidad contextual.

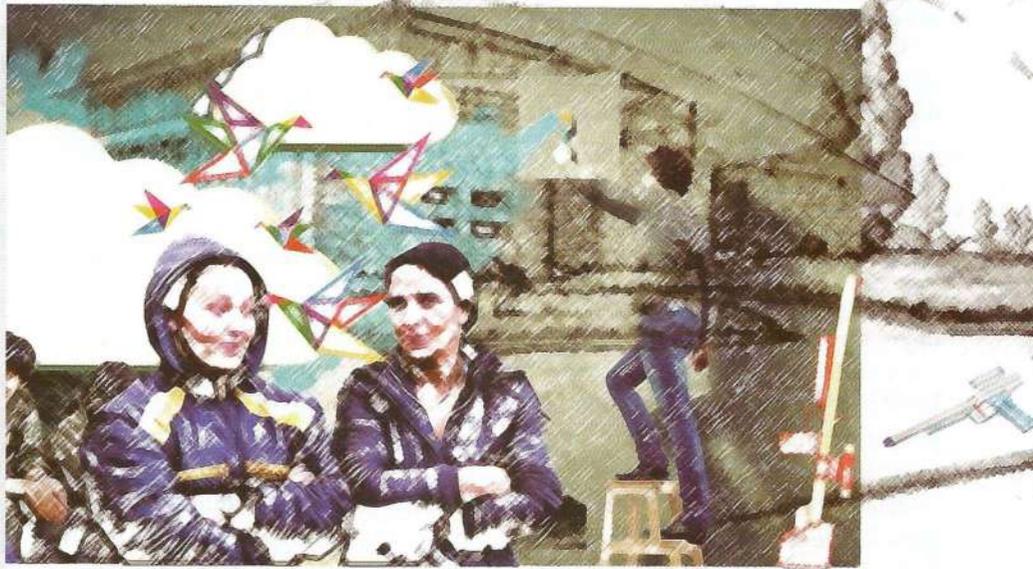
- El sistema educativo debe estar al servicio de la problematización, la concientización y la humanización para el reconocimiento del contexto escolar. Es hora de reconocer y vivir el contexto propio, y no el de otros países.

El poeta uruguayo Eduardo Galeano (2003) levantó su voz para recordar a los soñadores (los maestros sí que lo son) que: «la utopía está en el horizonte, camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá: ¿entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar». Los únicos que pueden cambiar la educación son aquellos maestros que caminan, aquellos maestros que no temen soñar una educación diferente, que no están urgidos por la economía del mercado como sí lo están los sistemas, que no pierden la sensibilidad moral que les permite la lectura y vivencia de su contexto.

## Bibliografía

- Alianza Educativa. *El método de Singapur. Para la enseñanza de las matemáticas. Colombia aprende*. Recuperado de [http://aprende.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/naspublic/orig\\_files/metodo\\_singapur.pdf](http://aprende.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/naspublic/orig_files/metodo_singapur.pdf)
- Arango, M. (2013). *Estado del arte de experiencias relacionadas con la implementación de la jornada única en establecimientos educativos del sector rural y recomendaciones para la construcción de políticas públicas en Colombia*. Recuperado de <http://aprende.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/8EstudioJornadaUnicaVersionPDF.pdf>
- Baena, P. (2016). Las dos caras del Día E. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/dos-caras-del-dia-e-articulo-626864>
- M.E.N. (2015). *Decreto 0325 de 2015*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-349475\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-349475_pdf.pdf)
- Del Castillo, B. (2007). *La clave está en tu sueños. Símbolos de transformación*. España: EDAF.
- Galeano, E. (2003). *Palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.
- Garzón, Jaime. (1997). Conferencia en la universidad Autónoma de Occidente de la ciudad de Santiago de Cali, el día 14 de febrero.
- Heidegger, M. (1981). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80.
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/3395/2584>
- Jaramillo, R., Vélez G., y Espinosa, D. (2011) *Evaluación y Calidad en la universidad: Metáforas y perversiones*. Universidad de Antioquia.
- Malaver, C. (2015). Llegó la hora de que colegios pasen al tablero cada año. El Ministerio de Educación se la juega por un nuevo modelo de evaluación. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15399375>
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Bogotá: Editorial Norma.
- Palacio, F. (2015). El día "E": El monstruo tecnocrático de la educación. *Las 2 Orillas*. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/el-dia-e-el-monstruo-tecnocratico-de-la-educacion/>
- Palacio, F. (2015). El día "E": El monstruo tecnocrático de la educación. *Las 2 Orillas*. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/el-dia-e-el-monstruo-tecnocratico-de-la-educacion/>
- Pérez, A. (2017). Jornada única y costos de la educación. *Dinero*. Recuperado de <http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/jornada-unica-y-costos-de-la-educacion-por-angel-perez/242144>
- Redacción vida de hoy. Los cuatro errores del modelo educativo colombiano. *El tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13962396>
- Remolina, J. (2015). La calidad sintética de los indicadores educativos. *Las 2 Orillas*. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/la-calidad-sintetica-de-los-indicadores-educativos/>
- Saenz, J; Saldarriaga, J. y Ospina, A. "Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946." Prólogo. Santa Fe de Bogotá, Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, Vol. I, P. Xii.
- Saramago, J. (2010). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Alfaguara.
- Secretaría de Educación de Barranquilla. (2015). *Barranquilla, primera ciudad de Colombia que masifica método Singapur de Matemáticas*. Recuperado de: [http://www.sedbarranquilla.gov.co/sed/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3153:barranquilla-la-primera-ciudad-de-colombia-que-masifica-metodo-singapur-de-matematicas&catid=7:noticias&Itemid=37](http://www.sedbarranquilla.gov.co/sed/index.php?option=com_content&view=article&id=3153:barranquilla-la-primera-ciudad-de-colombia-que-masifica-metodo-singapur-de-matematicas&catid=7:noticias&Itemid=37)
- Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A. y Millar, L. (Eds.). *La indagación: como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro.
- Suárez, H. (2016). Estanislao Zuleta y la educación. *Las 2 orillas*. Recuperado de <http://www.las2orillas.co/estanislao-zuleta-y-la-educacion/>
- Toledo, M. (2015) ¿Más tiempo de permanencia de los estudiantes en las escuelas? ¿Más de lo mismos? *Revista Educación y Cultura*. Fecode.
- Villaruel, J. (1992). Alternativa Curricular para el cambio educativo. *Universidad*, (3), Ibarra Ecuador.
- Zuleta, E. (1988). *Educación, disciplina y voluntad de saber*. Fundación Foro Nacional por Colombia. Recuperado de <file:///D:/Downloads/educacion-y-democracia.pdf>

# DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN EN EL POSCONFLICTO



**Jaime Mejía Bastidas**

Magister en Ciencia Política. Docente de la Universidad de Nariño. Exdirectivo de SIMANA



**Edgardo Salazar**

Magister en Historia. Docente de la Universidad de Nariño. Exdirectivo de SIMANA

Cuáles son los desafíos que enfrenta la educación Colombiana en la perspectiva de contribuir a una cultura de convivencia pacífica en el posconflicto?

Esta es la reflexión que nos convoca a la comunidad académica, especialmente a los educadores en la presente coyuntura política. Hablar de educación en el posconflicto es hablar de la educación para la paz, una educación para la civilidad.

Bajo el enfoque positivo, la paz la consideramos más allá de la ausencia de violencia como presencia de condiciones y circunstancias deseadas y logro de satisfactores, es decir que la

paz no es lo contrario de la guerra sino la ausencia de violencia estructural, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. La paz no es una meta utópica, es un proceso. No supone un rechazo del conflicto, al contrario. Los conflictos hay que aprender a afrontarlos y a resolverlos de forma pacífica y justa (Galtung, 2003; pág 27).

A partir de este enfoque de Galtung, necesitamos proponer la superación de la violencia estructural por una parte, y generar una cultura de convivencia por otra, lo que significa que la paz en Colombia necesita de dos condiciones:

1° Unas condiciones materiales que garanticen la solución de las necesidades básicas insatisfechas y el logro de justicia social.

2° Un cambio de actitud que supere la intolerancia y todos aquellos aprendizajes que alimentaron esta contracultura de violencia, es decir, el cambio de imaginarios de amenaza y temor por unos de confianza y respeto. *No es posible pensar la paz si no logramos unas transformaciones profundas en los imaginarios que hemos construido en nuestra vida cotidiana* (Mejía, 1999).

Sobre lo primero, el Estado tendrá la primera responsabilidad en la superación de las profundas inequidades y generar mejores condiciones de vida digna para todos los colombianos.

Aquí cobra importancia la educación como un derecho para todos los ciudadanos como condición básica para la superación de la actual situación.

Sobre lo segundo, nos corresponde directamente a la academia y especialmente a los educadores, la contribución a la construcción de una propuesta de una educación que supere el actual sistema educativo descontextualizado y nada pertinente con la generación de una cultura de convivencia como exigencia de una paz duradera, *pues la paz es por excelencia el resultado de un proceso de transformación cultural* (Morales 2.015; pag 145).

Hoy estamos obligados a desarrollar una verdadera educación pertinente, lo que significa un proyecto coherente de *Educación y sociedad*; especialmente en estos tiempos de construcción de paz, a partir de consensos, donde las Instituciones educativas necesitan traspasar los muros institucionales para encontrarse con las lógicas de la comunidad y sus demandas, pues la educación es trazo de la imagen de sociedad construida por los colectivos humanos y sociedades que han madurado en comprender su papel definitorio en el cambio y transformación de la misma.

Pertinente, significa privilegiar unos compromisos y unos desafíos que se desprenden de esta situación histórica

para nuestra patria y la región, donde la educación se constituye en el pilar fundamental y el eje transversal para la construcción de los nuevos imaginarios de paz; una educación para la generación de una cultura de convivencia y la solución pacífica e inteligente de conflictos. *Es decir una educación con pertinencia social y política.*

Pero más allá de la pertinencia social, necesitamos avanzar a un proyecto educativo de *responsabilidad social*, lo que exige un nuevo *contrato social*, que coloca a la educación en una nueva posición política, ya no frente al Estado sino frente a la sociedad: respecto a las ciencias, a la formación ciudadana y el desarrollo; contrato social que debe partir de la investigación-acción dirigido a estructurar una formación académica que responda efectivamente a estos nuevos retos históricos: La paz, la participación, el desarrollo sostenible y la convivencia armónica en un *nuevo pacto por la civilidad*.

Las experiencias recorridas nos indican que resulta clave adoptar una postura intermedia: la cual consiste en identificar las ventanas de oportunidad y trabajar en dichos factores, sin desligar tareas que adquieren relevancia en el periodo como la visión de una educación pública con pertinencia política y social; su adecuada financiación y la concertación de la política sectorial. Los énfasis y líneas de acción de la política educativa pudieran ser las que a continuación sometemos a vuestra mirada crítica:

### **Educación para la convivencia y la civilidad**

Hasta ahora las instituciones educativas han considerado la convivencia de manera marginal y limitada a los conflictos internos, (ley 1620), la exigencia actual para las Instituciones Educativas es asumir su responsabilidad cultural en la superación de la contracultura de violencia y en la generación de convivencia en un contexto social y político; y de este modo, el proceso educativo debe contribuir a la formación permanente de ciudadanos

tolerantes y participativos que aporten a la generación de una cultura de convivencia pacífica, anhelada por todas las instituciones y exigida por toda la sociedad.

*La convivencia es una habilidad social* que debe ser aprendida en la escuela, en la familia y desarrollada en los desempeños profesionales como parte de la competencia para interactuar con los demás en el marco de una comunicación asertiva, del respeto por unas reglas o unos mínimos éticos, el conocimiento y aplicación de técnicas y habilidades, de tratamientos de conflictos, es una exigencia actual que desarrollada simultáneamente con la formación de valores humanos para la convivencia: tolerancia, solidaridad, autonomía, justicia y respeto, se constituye en una prioridad educativa y el soporte medular para uno de los pilares educativos del presente siglo: “aprender a convivir” (Delors 1999).

Así mismo, en Colombia ha hecho carrera la cultura de la ilegalidad por una parte y por otra, la “justicia por su propia mano”, ( bloque de búsqueda de taxistas contra uber, como ejemplo actual), desconociendo normas, leyes, justicia convencional y el irrespeto por unas reglas para la cohesión social y la convivencia, configurando un panorama de incivilidad, exigiendo abordar la justicia como un bien público en coherencia con una cultura ciudadana donde los derechos humanos sean el referente fundamental. Frente al recrudecimiento de la violencia, la civilidad tiene un alto significado en la expectativa que tenemos los Colombianos de reconocernos en la diferencia y regular nuestros conflictos.

*Pacto de civilidad* es el criterio que debe guiar los comportamientos en un nuevo escenario de convivencia pacífica, especialmente de un humanismo civilista, como *un nuevo modo de pensar y de comportarse* (Llano Alejandro, 1999) que enfrente el deterioro de los valores, la crisis de convivencia y la degradación de la dignidad, en la perspectiva de la revitalización de lo humano en la vida social y política.

Civilidad fundamentada en el respeto de unos mínimos éticos y reglas consensuadas por los mismos actores sociales, capacidad de acordar y negociar; poner freno a la violencia, a partir de un cambio actitudinal dirigido a la autorregulación y la responsabilidad social como uno de los desafíos de una educación pertinente.

*La violencia es la consecuencia de no haber sido capaces de construir un orden ético de convivencia, fundado en los derechos Humanos. Si mañana se callan los fusiles, no hemos resuelto el problema de la violencia; nos toca construir la convivencia si queremos tener futuro (Toro 2000).*

## Educación para la ciudadanía y la democracia

Necesitamos formar ciudadanos para refundar lo público como acuerdo racional y colectivo (Mires Fernando 2.001), reconstruir el tejido social, a partir de sujetos sociales capaces de cooperar con los otros, de crear y transformar el orden social, es decir, la capacidad de crear libertad y profundizar la democracia, que junto a la interacción personal necesitamos desarrollar habilidades para la participación cívica y política, más allá de lo delegatario.

*“el aprendizaje ciudadano es un proceso de producción y reproducción de significados provenientes de las prácticas comunitarias e identitarias que van constituyendo al actor social y lo dotan para participar en los diversos escenarios políticos y simbólicos que promueven el Estado y las diversas organizaciones de la sociedad civil” (Gómez 2005).*

La *democracia participativa* prevista en la Constitución (Artículos 3º y 103) plantea un nuevo orden jurídico y político mediante la ampliación de los espacios, individuales y colectivos, de *deliberación* y de *acción*; con ello, paulatinamente se han establecido y promovido más posibilidades y capacidades de decisión del individuo y la comunidad, en torno a lo *público* como manifestación del ejercicio de la ciudadanía.



Fotografía - Alberto Motta

Sin embargo, en nuestro país, la democracia participativa se encuentra aún en proceso de comprensión y apropiación por parte de los individuos, por lo cual el camino a seguir es la *formación de los ciudadanos*, en tanto “es imposible pensar en una sociedad democrática, justa y solidaria sin una educación amplia e igualitaria que imprima en cada uno de sus miembros el carácter de una auténtica ciudadanía (Dewey, 1953:93). La educación ciudadana ha de contribuir al desarrollo de la cultura ciudadana, donde se armonice la ley, moral y cultura (Mockus,1999) en la perspectiva de la refundación de lo público y por consiguiente, a la construcción de un nuevo modelo político que supere la deslegitimación institucional.

## Educación para la identidad cultural

“La cultura es el campo de lo humano, el universo de los símbolos en el cual nos reconocemos y reconocemos a los otros” (Hernández, 2001. pág 13), Identificamos la cultura como un espacio de formación y acción humana, estableciendo un diálogo e interacción natural de personas y comunidades que construyen y transforman fluidamente su convivencia.

Sin embargo, a pesar de ser conscientes de nuestras fortalezas culturales para el desarrollo humano, a nivel de

nuestras regiones no logramos aún articular educación y cultura que permita por una parte, recuperar elementos de nuestra identidad, que sería la clave para nuestro progreso y transformación, pero de otra, la creación de región que nos proyecte con esa singularidad y diversidad al interior del país y resista frente a la globalización.

La educación en la identidad cultural recupera tanto la sensibilidad como la formación humana, que no solo complementa sino transversaliza currículos y procesos tan exigidos en este contexto de crisis de valores y de la degradación de la dignidad, solo reivindicada por la nueva significación de los derechos humanos.

La afirmación de lo local y lo territorial se constituyen en el punto de partida de la identidad para confrontar el proyecto homogeneizador que ha producido el control cultural, político y económico, recuperando ahora un nuevo tipo de subjetividad donde tiene significado lo pluriétnico y lo plurinacional.

Factor fundamental en el trabajo de toda institución es favorecer, enaltecer y volver central la formación sobre cultura patrimonial y el cultivo de las artes, la música, la danza, el teatro y la literatura. Se ha reconocido, cómo las nuevas generaciones pueden comprender mejor los axiomas y lenguajes de las ciencias naturales, con una ade-



Fotografía - Alberto Motta

cuada, creativa y asertiva formación estética, artística y deportiva. Constituir en cada institución educativa los lugares pedagógicos y lúdicos que aproximen las relaciones ciencia-arte y fiesta colectiva (Carnaval), será parte de una política en la cual nuestras regiones se afirmen, alcanza niveles óptimos, se proyecta ante el mundo y crea una masa crítica de acciones educativas y del entorno, favorables a la consolidación y desarrollo cultural en nuevos medios y en los ya existentes.

### Educación en armonía con la naturaleza

La convivencia pues, no se limita a las interacciones entre los seres humanos. La convivencia inteligente con nuestro entorno es una exigencia de una educación contextualizada y pertinente, necesitamos formar actitudes y valores que nos permitan adquirir una visión crítica de la situación medioambiental y seamos capaces de utilizar los recursos disponibles de manera eficaz.

El cuidado y protección del medio ambiente es una tarea priorizada por nuestra escuela, con el afán de poder mantener un desarrollo sustentable y a la vez cumplir con la responsabilidad de hacer posible la vida en el planeta. No cabe duda que el papel de la educación es imprescindible en la generación de una conciencia crítica y el desarrollo práctico de unos proyectos pedagógicos de impacto real.

“Ante la crisis ecológica no cabe duda de que tenemos que escuchar los gritos de la tierra, cambiando radicalmente nuestro vínculo con la naturaleza, en vez de dueños y señores; tal vez habría que considerarnos como cuidantes, jardineros o guardianes de la naturaleza y de la armonía cósmica”, como se plantea en el nuevo enfoque del Buen vivir y Vivir bien, “relación armónica con el hombre, con la naturaleza, respeto a la diversidad, a lo pluricultural y pluriétnico, fortaleciendo los principios de equilibrio, armonía, serenidad, convivencia, solidaridad, reciprocidad, alteridad, verdad, honestidad, constancia visión de colectivo y sentido de unidad y participación. Vivir en comunidad, en hermandad, en complementariedad, complementarnos, no competir si no compartir, vincular al hombre con la naturaleza desde la posición de respeto, porque es la oportunidad de devolver la ética a la convivencia humana” (Buen vivir y vivir bien, Alfonso Ibáñez, 2013).

La falta de aprecio por la producción de saberes y conocimiento desde nuestro contexto, no permite visualizar la singularidad de nuestra riqueza de ecosistemas del trópico y la diversidad de manifestaciones culturales que forman un crisol en nuestra región; lo que ha impedido la configuración de una educación y ciencia propia. Dicho patrimonio colectivo; de valorarse por todos los actores de la sociedad debe resolver asuntos y problemas propios de las interacciones de las colectivi-

dades humanas. A su vez, observará con otros lentes la relación con el sistema mundo.

### Estrategias

Las estrategias para el logro de una educación pertinente, van desde una profunda reforma curricular en las instituciones educativas, tanto de secundaria como superior, hasta la integración de la escuela y sociedad para desarrollar proyectos conjuntos que permitan rebasar el ámbito escolar y dinamizar aprendizajes sociales.

Los proyectos transversales de democracia y resolución de conflictos como los de derechos humanos y convivencia deben ser considerados como prioritarios en la formación de competencias ciudadanas de nuestros estudiantes.

La articulación de escuela y padres de familia a través de los proyectos transversales en temas de valores humanos y gestión del conflicto irán formando los nuevos ambientes para la convivencia.

Lo anterior acompañado con la formación de docentes en estas áreas y estrategias de educación popular, lo que será garantía para una educación para la paz y la civilidad.

Una constituyente educativa nacional permitirá recoger propuestas significativas, y al tiempo repensar y transformar nuestro actual sistema educativo, sus fines, sus planes y estructura

desde la óptica de los verdaderos actores educativos, de tal manera que vayamos adecuando gradualmente la educación a las nuevas circunstancias del nuevo país que aspiramos a construir en el post-acuerdo.

El propósito de esa constituyente educativa será el de generar incertidumbres, proponer desde contextos cercanos, recoger diversas percepciones de los agentes y actores del hecho y el acto educativo, y construir un proyecto común que se reconozca como vital para nuestro país la educación que aspiramos y que esperamos en los nuevos tiempos y a partir de los nuevos retos.

Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas CEILAT. Universidad de Nariño

## Bibliografía

Delors, Jacques. (1999). "La educación encierra un tesoro". Ediciones UNESCO.

Dewey, Jhon. (1995). "Democracia y educación", ediciones Morata.

Galtung, Johan. (2003) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Gernika Gogoratzuz. p. 27.

Gomez, Jairo Hernando. (2005). Aprendizaje ciudadano y formación ético-política. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hernandez, Carlos Augusto y otro. Cultura, artes y humanidades, Icfes Bogotá Colombia.

Ibañez, Alfonso, y otro, (2013). Buen vivir, Vivir bien. Planeta paz y Ediciones desde abajo, Bogotá.

Irizar, Liliana. (2004). Los hábitos de la civilidad, el lugar central de la formación ciudadana es el humanismo cívico. Universidad Sergio Arboleda.

Koubi, Geneviere. Entre "Civismo y civilidad" la educación de la ciudadanía. Universidad de cergy-pontoise, Francia.

Llano, Alejandro. (1999). Humanismo cívico. Barcelona, Ariel, pág 192. Espiral, vol. VII, núm. 21, mayo-agosto 2001, pp. 59-97. Universidad de Guadalajara, México.

Mejía, Marco Raúl. (1999). "En busca de una cultura para la paz". En Educación para la paz, Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial del magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2007) *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá, MEN.

Mires, Fernando. Civilidad y barbarie. Acerca de las relaciones entre sociedad civil y política.

Mockus, Antanas. (1999). "Cambio cultural voluntario hacia la paz", Universidad Nacional de Colombia. En Educación para la paz, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial del magisterio.

Toro, José Bernardo. (2000). El ciudadano y su papel en la construcción de los social. En diplomado en gestión comunitaria y gerencia social. Bogotá.

# 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

Madriguera 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.rivera@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.mitlos57@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 Nuestra América  
Cra 3 No 19-15 local 105  
Centro Comercial Barichara,  
Telefono: 3345032 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  
profecisgirardot@outlook.com

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

Librería Javier  
Carrera 25 N° 19-57 Local 110  
C.C. Sebastián De Belalcázar  
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  
cerame12008@hotmail.com  
Santander De Quilichao

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

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  
74431827 - 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



## LA ESCUELA, CON SU EVALUACIÓN INSTRUMENTAL, ¿A QUIÉN LEGITIMA?

### Resumen

A partir del *encuentro de los mundos*, entre Europa y América —desde 1492— se configuró un patrón característico en las relaciones de poder global que parte de la división del trabajo como primer sistema para forjar la identidad.<sup>1</sup> Este sistema ha perdurado a lo largo de los periodos históricos venideros hasta la modernidad. Así, se establecieron codificaciones según la raza (tanto para los “conquistadores” como para los “conquistados”) que constituyeron el orden de las relaciones de dominación durante la fase de colonización del continente americano y que siguen vigentes al día de hoy. Por otro lado, se implementaron las categorías de “centro” y “periferia”

para clasificar las regiones y poblaciones, articulando a estas las formas históricas del control del trabajo, la utilización y la explotación de los recursos, y la gestión de productos de la base del capital y del mercado mundial.

La *evaluación instrumental*, como sistema de medición en la escuela actual, legitima las formas y relaciones hegemónicas del poder colonial eurocentrista. En Colombia, las pruebas *PISA* y *Saber*, aplicadas a estudiantes rotulados como alumnos, imponen un sistema de disciplina y adquisición de conocimientos ceñido a un orden programado globalmente, derivado de las formas de dominación global ya mencionadas.



Jesús Edgardo Picón Carrascal

Docente IED Bogotá

## Palabras clave

Alumno, estudiante, poder-sobre, poder-de, poder-con.

## Introducción

Desde una concepción semántica, un docente(a) interpreta la evaluación como una acción o conjunto de acciones orientadas a la obtención de una calificación o nota. La evaluación se percibe como un examen, prueba, test o control; también como una recuperación o refuerzo para determinar que un alumno “pase” o “no pase” una asignatura. Además del contexto propio de cada colegio o institución educativa, lo atenuante a las pruebas Saber y las pruebas PISA revela la permanente utilización de unos estándares trazados a nivel global que debemos aplicar para validar los procesos educativos en nuestro país. Por lo general, estos estándares están asociados a procedimientos y prácticas euro-centradas; se hace particular énfasis en el ‘testeo’ de competencias en las áreas del lenguaje, las ciencias naturales y las matemáticas. Así mismo, se privilegia el manejo de una segunda lengua (el inglés) por parte del/la estudiante, para aprobar o desaprobado (excluirle) su idoneidad como aprendiz.

Estos sistemas y prácticas de evaluación devienen de la implementación de leyes, decretos, normas de calidad, etc. que convergen con una pretensión de “universalidad” y que implican anular la *otredad* y limitar las particularidades y localidades de los aprendices, todo en aras de lograr una constante y esquematizada producción de *la verdad* a través de la práctica educativa. De esta forma, la evaluación orienta la labor docente hacia la unificación y la uniformidad, privilegiando la *racionalidad instrumental* como forma exclusiva y predeterminada de aprendizaje.

## La escuela reproduce un estado-nación en la hegemonía

La hegemonía apunta a dos interpretaciones. Por un lado, se entiende como un proceso de dominación complejo

de las clases gobernantes, ejerciendo un control fundado en su liderazgo, tanto moral como intelectual, sobre las clases aliadas y subyugadas. Se trata del ejercicio de un *poder-sobre* y es el resultado de articular los intereses de los grupos sociales a los discursos de las élites, haciéndolos propios. La segunda interpretación, es una utilización dual de la fuerza y de la ideología, reproduciendo las relaciones sociales entre la clase dominante y la subyugada, incorporando las visiones de sentido común con sus necesidades e intereses. Se trata de una creación continua, con una estructuración constante de la conciencia y un control de la producción de conocimiento en pos de la inserción paulatina de los sujetos en un orden jerárquico.

Por lo anterior, la escuela en Colombia es uno de los escenarios (regulados por el estado) más propicios para la implantación de los discursos y prácticas que legitiman los órdenes hegemónicos. Esto va en concordancia con lo propuesto por Antonio Gramsci (1980), para quien “El Estado es el entero complejo de actividades prácticas y teóricas mediante las cuales la clase gobernante no solo justifica y mantiene su dominio, sino que se arregla para ganar el activo consentimiento de aquellos sobre los cuales gobierna” (Gramsci, A.; 1980: 244). Así, la escuela define las relaciones de clase y replica la figura del estado, sus conflictos y contradicciones, su jerarquía de poder-sobre, y, además, facilita la interiorización de las prácticas de *control social* y de *acumulación del capital* entre los actores involucrados en las prácticas de aprendizaje.

En este papel, el Estado moldea las condiciones para la *acumulación del capital* y la regulación moral de los ciudadanos para así configurar las interacciones que dan forma al capitalismo. Las instituciones facilitan, de esta manera, el flujo de trabajadores, conocimientos, capacidades y valores para la reproducción de la fuerza de trabajo<sup>2</sup> y, simultáneamente, ganan el consentimiento de las clases dominadas legitimando estos valores y relaciones sociales.

Por otro lado, los estudiantes de último grado deben presentar las Pruebas Saber —que articulan y miden los conocimientos en lenguaje, ciencias naturales, matemáticas e inglés— como requisito para ingresar a la universidad pública y/o privada. Dependiendo de los puntajes obtenidos, los aspirantes son admitidos, y, según cada centro de educación superior, deben presentar entrevistas y otros exámenes de suficiencia para poder acceder a cursar un pregrado. Todos estos procedimientos se enmarcan en la homologación de los aprendizajes de los estudiantes con relación a unos estándares básicos preestablecidos a partir de los mismos criterios de ciudadanía y estado antes mencionados.

Atendiendo a la validación de unas competencias específicas, se programa la presentación de las Pruebas PISA (cada tres años), impuestas por la OCDE para sus estados miembros. Estas pruebas “midan” el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencias y lectura. Es necesario subrayar que los estándares de evaluación y validación de estas pruebas se corresponden, directamente, con patrones de cualificación diseñados según una escala geopolítica que, por sí misma, tiende a desconocer las particularidades de cada estado y cada nación; enmarcados en relaciones vigentes del centro vs. la periferia.

## El Estado y la Escuela (Escolarización)

La escuela privilegia la diferenciación entre las ciencias naturales y exactas, base de su progreso-desarrollo, y las ciencias humanas —cada vez más relegadas de los procesos de toma de decisiones relacionados con la división global del trabajo. Un interés económico “común” con una racionalidad del control planeado burocráticamente (cada vez más alejada de la conciencia de clase de los sujetos) contribuye a la producción de ideologías dominantes en la escuela. Se establece una división de conocimientos (prácticos vs. intelectuales), asociada a paráme-

tros de status en las relaciones sociales. Todo esto es previsto por la burocracia estatal que confluye con la mercantilización de los sistemas educativos.

El Estado se apropia, entrena y legitima “intelectuales” para que sirvan de expertos en la concepción y producción del conocimiento socialmente válido y aceptado. A lo largo de este proceso se tiende a separar el conocimiento racional del trabajo *manual* y el consumo popular. La estrategia clave en este esfuerzo es la evaluación instrumental. Se incubó así la ideología dominante, separando el conocimiento del poder y transmitiendo estratagemas donde las clases populares (“no-intelectuales”) son distanciadas de los centros de poder y decisión. Según Nicos Poulantzas (2007), “[estas apuestas] comprenden una serie de rituales y estilos de habla, así como modos estructurales de formulación y abordaje de problemas que monopolizan el conocimiento en tal manera que las masas populares están, efectivamente, excluidas” (Poulantzas, N.; 2007: 201).

Se hace así, efectiva, una relación de expertos en currículo para definir los PEI, los SIE, los manuales de convivencia y la configuración de gobiernos escolares fundamentados en un compendio de aspectos como: misión, visión, políticas y objetivos institucionales de corte *gerencial*. Los procesos de educación-aprendizaje devienen en un servicio que se presenta como mercancía antes que un derecho, y que los maestros(as) deben implementar más que abordar de forma crítica. Persiste la premisa del *empoderamiento* antes que compartir un *poder-dentro* con un *poder-con* (Boff, L. y Hataway, M.; 2014: 120).<sup>3</sup> De esta forma, es prácticamente improbable que una comunidad educativa desarticule y analice su propio currículo.

Por otra parte, con una concepción judeo-cristiana de familia, la escuela obtiene su apoyo a través de una estructura familiar funcional que contribuye al control y reforzamiento de los valores y costumbres de una sociedad occidental en aras de reproducirse y ser objeto de dominación. Como lo mencionaba Frantz Fanon (1973):

“La autoridad del Estado es para el individuo la reproducción de la autoridad familiar que lo modeló en su infancia. El individuo asimila a la autoridad paterna aquellas otras autoridades que va encontrando ulteriormente: percibe el presente en términos de pasado. Como todos los demás comportamientos humanos, el comportamiento ante la autoridad es algo enseñado y aprendido. Enseñado y aprendido en el seno de una familia, a la cual podremos distinguir desde el punto de vista psicológico por su particular organización, es decir, por la manera como se reparte y ejerce autoridad” (Fanon, F.; 1973: 119)

### La educación no es enseñanza

El sentido de la educación es la pasión por la *creatividad*, que tenga como base el aprendizaje tanto cognitivo como vital, con un imperativo de comunidad, de cosmos, [*comunidad*] *de la vida*, conformada por seres interdependientes, entrelazados en una trama de interrelación para

garantizar la diversidad y la subsistencia de quienes la conforman. Una vocación por la creatividad incluyendo a los más débiles, conscientes de sus posibilidades en un universo entre multiversos. El sentido de la educación es la aventura de descubrir y equivocarse, reiniciando la búsqueda para crear conocimiento. Una educación de todos/as y para todos/as con función para la promoción de un aprendizaje, con unos recursos puestos a disposición en el acto educativo.

La educación implica un aprendizaje. Para cualquier acción que emprendamos se necesita información y paralelamente permitir una serie de capacidades. Desde la razón y la emoción se fomentan las capacidades: imaginar, inventar, emocionarse, desear, querer, captar con la intuición, sentir. Desde la comprensión, las capacidades: comprender, entender, buscar causas, prever consecuencias, de criticar, pensar globalmente desde lo local, pasar de un horizonte de comprensión a otro. Desde la comunicación, se fomentan las capacidades: expresarse, comunicarse, crear relaciones significativas, relacionarse, trabajar con los otros/as, informarse, localizar y sistematizar información.

Figura 1. Estudiantes en colectivo base de la intersubjetividad en el aprendizaje



Fuente: propia

### Para una evaluación alternativa

Una evaluación alternativa a la instrumental, tiene como base una identificación de los referentes básicos del proceso de evaluación: ¿Quién evalúa a quien?, ¿Cómo se evalúa?, ¿Cuáles son las etapas de la evaluación?, ¿Qué grado de coherencia se presenta entre la filosofía pedagógica y las técnicas de evaluación?, ¿Cuál es la relación entre lo cualitativo y cuantitativo?, ¿Qué criterios trans-disciplinarios e interdisciplinarios se tienen en cuenta para evaluar en conjunto? A pesar que se implementan como le interesa a la ideología dominante los sistemas institucionales de

evaluación –SIE–, en lo individual terminan concentrado en “dos”, con uno que impone un poder-sobre o sin una responsabilidad le interesa poco si el (la) estudiante accede a un aprendizaje o autoaprendizaje, la preocupación obsesiva es “si pasa o no”.

Debemos mediar el texto-contexto, resignificando la propia realidad re-creándola, imaginándose y descubriendo la evaluación, para convertirse en un juego pedagógico para seguir en la incertidumbre, reorientar, corregir y estimular el autoaprendizaje. Una evaluación alternativa para integrar proceso y producto, sin resultados inmediatos, con un sentido con los resultados como en el proceso que implica lo productivo, cuando el (la) estudiante además de construir y de-construir conocimiento y los comenta, reelabora información, experimenta, aplica, recrea posibilidades, permitiendo en lo posible simular e inventar. También es importante un inter-aprendizaje de las posibilidades del producto logrado en los grupos de trabajo. Otra pregunta frecuente es ¿Qué aspectos debemos evaluar?, sin formatos preconcebidos, menos planillas, listas que nos lleva a un control-pasión-enseñanza.

## Conclusiones

La escuela como parte de un Estado-nación reproduce la modernidad y colonialidad, mutuamente constitutivas desde el siglo XVI, teniendo como base la evaluación instrumental legitimando la ideología dominante. A pesar que ‘pretende colocarnos metalenguaje de neo y post, la modernidad es dominación y explotación eurocentrada, colocando el mundo occidental “centro”, responsable del desastre humano y ecológico con su proyecto de civilización con un sistema mundo que nació en 1492, como genocida y destructora de la comunidad de la vida. Nos consideran inferiores, introyectando su progreso y desarrollo, con proyectos de modernización que invisibiliza la colonialidad, trascendiendo la modernidad, que sigue siendo más de lo mismo, con una tradición de pensamiento que define para todos (as) qué es democracia, qué son derechos humanos, qué es derecho ciudadano individual para respetar lo privado, qué es y cuál es la economía que necesitamos, qué son formas políticas de autoridad y control, cómo debemos explotar la naturaleza y sus recursos, qué subjetividad y conocimientos debemos manejar, cómo debe ser el género y la sexualidad, toda una matriz colonial del poder, para monopolizar mercados, hegemonía del capital financiero y la expansión colonial desde el siglo XVI.

El concepto de colonialidad (poder, saber, ser), es tener la capacidad de identificar las relaciones de poder a escala global, que han nacido de la expansión del colonialismo, se han autonomizado desde las administraciones coloniales, internalizándose en la subjetividad de los individuos, en los cuerpos, estructuras sociales, en las instituciones que al desaparecer lo colonial, se establecen multiplicidad de jerarquías de poder global como lo es la matriz colonial:

control del poder, control de la economía, control de la subjetividad y el conocimiento, control de la naturaleza y control de género y la sexualidad.

Si he utilizado como fuente de pensamiento crítico a Althusser, Gramsci, Poulantzas; no para reproducir el racismo y sexismo epistemológico de la tradición de pensamiento eurocéntrica de la modernidad como tradición de pensamiento de los hombres occidentales; sino porque develaron las ideologías dominantes que tiene como tarea la acumulación del capital financiero; lo hago desde una intención descolonizadora y des-obediencia porque estoy convencido que pensaron realidades completamente diferentes a la nuestras, que sostienen que solamente el hombre occidental produce ciencia, verdad, conocimiento válido y universal.

## Referencias

- Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México, México: Editorial Siglo XXI.
- Boff, L. y Hataway, M. (2014). *El Tao de la liberación*. Madrid, España: Editorial Trotta S.A.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. México, México: Akal ediciones.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, mascarar blancas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial ABRAXAS.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la indignación*. Boulder, Colorado, Estados Unidos: Paradigm.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México, México: Ediciones Era S.A.
- Gutiérrez, F. (1982). *Strip tease de la escuela*. Heredia, Costa Rica: Editorialpec.
- Hinkelammert, F. (2006). *El Sujeto y la Ley*. Caracas, Venezuela: Editorial el Perro y la Rana.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Oviedo, A. (2012). *Qué es el sumakawsay, vitalismo andino: cosmocimiento de la vida*. La Paz, Bolivia: Garza Azul Impresores Editores.
- Poulantzas, N. (2007). *Poder político y clases sociales en el capitalismo*. México, México: Siglo XXI Editores. S.A.
- Prado, C. (2013). *Propedéutico*. San José, Costa Rica: Ed. Universidad De La Salle.
- Quijano, A. (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. Quito, Ecuador: Ediciones Tercer Mundo.

## Notas

- 1 Término de Quijano (1997)
- 2 S sustentado por Althusser (1981)
- 3 El poder-dentro- sustenta la vida, de la creatividad, de curación, del amor, dondequiera que la gente actúa en colaboración para oponerse al control del poder-sobre. El poder-con o el poder-como proceso, es la disposición de otros para escuchar nuestras ideas, nos posibilita actuar en concierto o colaboración para formar organizaciones verdaderamente participativas. (Boff, L. y Hataway, M.; 2014: 120).

# The post.

## Los oscuros secretos del Pentágono

Cuatro apuntes y un colofón



### 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](http://tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com)

### Apunte narratológico

Mi vecina del asiento trasero en la platea de la sala aplaudió eufórica en cuatro ocasiones durante la función de estreno de este filme de Steven Spielberg. No pude ahogar el recuerdo del público de pie gritando y aplaudiendo emocionado durante las proyecciones de la película E.T. (El extraterrestre), cuando los niños que huían en bicicleta perseguidos por las patrullas de la policía para arrebatarles al pequeño ser intergaláctico, volaron por los aires y pusieron a salvo a su criatura. Si en

aquella ocasión, todo era consecuente porque se trataba de una película de aventuras que ocurría en el entorno de la imaginación infantil, en esta ocasión se trata de un documento histórico. Han transcurrido más de treinta años entre las dos películas, pero el esquema narrativo es el mismo. En E.T, una criatura proveniente de espacio sideral, desorientada y sola, El Extraterrestre, en compañía de unos niños traviesos se enfrenta a la policía y al poder de los científicos que busca recluirla

en un laboratorio y someterlo a diversos experimentos para dictaminar qué clase de ser es; en *The Post*, una criatura femenina inocente y débil, la Señora Graham, en compañía de sus amigos, se enfrenta al poder apabullante de la autoridad presidencial de los Estados Unidos de Norteamérica, que quiere impedir la publicación de unos documentos secretos que ponen al descubierto el engaño consumado al pueblo de norte américa durante los primeros cuarenta años de la guerra de Viet Nam. Hasta el desenlace es igual: el Extraterrestre burla la autoridad policial y se embarca de regreso a su mundo, como la Señora Graham y sus amigos salen triunfantes y el Presidente sólo puede dar órdenes para cerrar las puertas de la Casa Blanca a los trabajadores del periódico de ella. La estructura de cierre en las dos películas es idéntica: En *E.T.* queda abierta la historia a la incertidumbre de si existe o no la vida extraterrestre, mientras en *The Post* queda abierta la historia a la investigación sobre el espionaje en el Hotel Watergate. Sólo mi vecina era consecuente con la sensibilidad estética de esta narración de buenos y malos, débiles y poderosos, en la que el Bien sale triunfante. Es el más viejo esquema maniqueo, adornado con las perlas de la denuncia histórica.

### Apunte sobre el argumento de la película *The Post*

La Señora Graham había heredado su periódico, el *Washington Post*, y en el momento que comienza el film, está a punto de ponerlo entre los diarios que se cotizan en la Bolsa de Nueva York. Así lo sacará del entorno familiar apoyado por un grupo de asesores que velan por la fortuna heredada. Este grupo se divide: hay quienes aconsejan a favor de la propuesta de la dueña, como hay quienes están beligerantes en su contra. La Señora queda sometida a la presión de una jauría de caballeros de los más refinados análisis económicos.

Al mismo tiempo, llegan a la redacción del Periódico las copias de los documentos secretos que denuncian

las manipulaciones del poder ejecutivo de cuatro presidentes sucesivos de los Estados Unidos, que han ocultado al pueblo norteamericano su participación y protagonismo contra el Viet Nam del Norte, con su estela de jóvenes americanos muertos y heridos, al otro lado del mundo. Mientras que el *Washington Post* los desconocía, el *New York Times* había publicado parte de esos documentos, por lo cual fue sancionado con el argumento de revelar secretos que ponían en peligro la seguridad nacional. Pero ahora que el *Post* los tiene en sus manos debe tomar una decisión: o continuar la publicación que desenmascara los traicioneros manejos del poder, o guardar temeroso silencio y dejar que sean los investigadores académicos quienes algún lejano día revelen la verdad sobre las razones del sufrimiento de miles de familias americanas que han perdido sus hijos en esa guerra extraña para ellos. En esas circunstancias, la Señora Graham soporta, también, la presión de la más rampante jauría de leguleyos y mensajeros portadores de amenazas, de defensores de la libertad, adalides de la ética de la verdad, y del compromiso social de la prensa, y de su propia consciencia de mujer, de ser humano y de ciudadana norteamericana. Ahora, en la más absoluta soledad, debe tomar su decisión. Mi vecina tenía razón: había que aplaudir cuando esa mujer, responsable y tensa, tomó la decisión de defender la verdad, la libertad y la vida, porque – tanto en la narración cinematográfica como en nuestra vivencia de espectadores – son los valores supremos de la sociedad.

### Apunte sobre el trabajo actoral

En uno de los más célebres textos sobre *La formación del actor*, el Maestro Konstantin Stanislavski señala que éste debe estudiar la naturaleza del personaje, las situaciones y fuerzas que lo mueven en su acción dramática, y los conflictos del nudo narrativo en que se desarrolla. Estas circunstancias le deben permitir ponerse a

disposición y dar su vida como si él mismo fuese a su personaje. Hay una sutil diferencia entre “encarnar al personaje” y “permitir que el personaje se encarne y viva el *trabajo escénico*”. Stanislavski se decide por la segunda opción que exige no sólo el gesto y la voz, sino la propia vida, la cultura y el alma entera del actor. En la primera, el personaje es tan humanamente rico y auténtico como lo posibilite la grandeza del intérprete; en la segunda, éste se enriquece con la autenticidad y la grandeza del drama y del personaje que lo vive. Pero también, entre mayor sea la pluralidad cultural, la diversidad humana y la vida interior del actor, mayor será la sensibilidad y autenticidad en la que se exprese la vida del personaje; mayores serán los refinamientos humanos que el personaje aporta a su actor.

No sé si mi vecina lo tendría en su entendimiento, pero me parece que esto es lo que permite que en el trabajo actoral de Meryl Streep formada en la prestigiosa escuela *Yale School of Drama* de los Estados Unidos, enriquecida por la vida de tantos personajes como la de una pueblerina señora derrumbada súbitamente por el amor de un fotógrafo viajero por el mundo, en *Los puentes de Madison*, la de una monja embravecida de rencor y envidia contra un cura inocente, en *La duda*, o la de la férrea Primera Ministra Margaret Thatcher, en *La dama de hierro* que defiende la economía británica con los mismos principios administrativos de un hogar promedio, etc. No sé, digo, si mi vecina de la platea haya percibido que esos trabajos previos cobran vida en la pobre Señora Graham inocente y desorientada, cruzada por la angustia de tomar las decisiones que nunca tuvo en perspectiva. Pero, en mi entender, la riqueza humana proporcionada por tantos personajes auténticos, constituye el soporte vital de la actriz y el receptáculo donde se nutre la heroína de esta historia.

En cambio, Tom Hanks, el protagonista masculino, me parece que resulta como una máscara intrascendente,



moviéndose cual una marioneta por entre la certeza del deber que ha de cumplirse, los impedimentos que levanta el poder, las limitaciones de sus decisiones y las amenazas que se ciernen sobre un periódico que significa para él un instrumento político y social, y la seguridad de un trabajo bien remunerado. Opino que poco han aportado sus trabajos como protagonista del idiota genial de *Forrest Gump*, o el funcionario de la empresa de correos abandonado en una isla solitaria de algún mar de la tierra, en *Náufrago*, o el inmigrante aislado en los pasillos de la estación aeroportuaria, tras la retención de su pasaporte, en *Aeropuerto*. Nada más sino la acción de esta historia soporta la presencia del Editor del Washington Post durante toda la película; de nada sirve el cliché del entrecejo fruncido, los labios apretados y el vestido de paño de talla grande para el cuerpo del personaje.

### Apunte sobre la fotografía y el ritmo

La elección de los objetos alterna, por una parte, la fotografía de figuras humanas, bien sea de personajes como grupos de lobos amenazantes a su pre-

sa acorralada, o de primeros planos de rostros que sufren su conflicto interno o, simplemente, están preocupados por el rumbo de los acontecimientos; por otra parte, elementos del momento histórico como las calles y los autos de la década de los setenta, la armada de los linotipos que, probablemente, han de ser desbaratados si las noticias no se pueden publicar, el giro de las rotativas imprimiendo a gran velocidad, los grupos de trabajadores amarrando los paquetes de prensa, la salida ininterrumpida de camiones de distribución, el descargue a los bultazos en los puestos de venta de los periódicos y las avalanchas de consumidores y productores de informes noticiosos.

Nada permanece quieto más de un segundo y medio en el cuadro de la pantalla y, en contraste, los diálogos cortos, sobriamente distanciados, permitieron que los espectadores no fuésemos demolidos por una avalancha de palabras.

Me parece que con estos apuntes enderezo mis razones para solidarizarme con mi vecina de la platea en consideración a que este *Post* es un buen filme de aventuras, con un documento histórico en el que el Director Steven Spielberg no arriesga nada; ni los especta-

dores descubren nada nuevo porque la anécdota contada pertenece a un contexto en el que la falsedad del régimen norteamericano ya es suficientemente conocida; ni las distribuidoras, ni las salas se ven amenazadas porque el éxito de la denuncia ya está asegurado por el desprestigio del Estado; ni tampoco arriesgan los productores porque la magia narrativa de Spielberg asegura un filme de emocionantes acontecimientos con final feliz, como les gusta a los espectadores promedio.

### Colofón

A pesar de mi apreciación crítica de este filme, pienso que seguramente muchos de los jóvenes estudiantes y profesores encontrarán en él, una ocasión para hacerse preguntas sobre la historia de la guerra del Viet Nam, la libertad de prensa y la desobediencia civil de quienes nunca hemos estado en el poder. Hasta creo que a mí mismo me vendría bien ponerme un día en el lugar de mi vecina, para emocionarme hasta el aplauso con el relato de estos hechos de suyo conocidos y reiterados como lo eran los antiguos relatos de la Guerra de Troya y el retorno de Ulises a Ítaca para reencontrarse con sus riquezas, su mujer y su hijo.



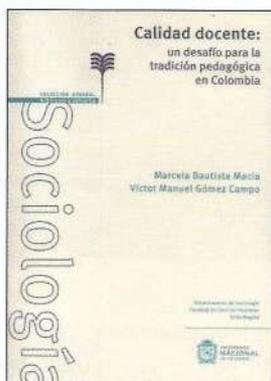
## Calidad docente: Un desafío para la tradición pedagógica en Colombia

**Autores:** Marcela Bautista Macía y Víctor Manuel Gómez Campo

**Edición:** Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2017

**ISBN:** 978-958-783-103-0

**Páginas:** 156



Es ampliamente reconocida la baja calidad de la educación en Colombia –en diversas pruebas nacionales e internacionales–, pese a la larga tradición de Facultades de Educación y de varios programas de estímulo a la docencia, de reconocimiento a los “mejores docentes” y de financiación de estudios de posgrado para muchos de ellos. Estudios coinciden en el problema de la calidad de la formación de los docentes y, por tanto, de la educación ofrecida. Esta realidad tiene dos dimensiones complementarias: la calidad y pertinencia del modelo de formación de docentes predominantes en Colombia –dimensión propia de las Facultades de Educación– y el bajo estatus social y ocupacional de tal profesión –lo que desestimula el acceso a la enseñanza como campo de acción por parte de jóvenes de alto nivel intelectual y de capital cultural–. El país necesita reconceptualizar y rediseñar tanto sus instituciones y modelos de formación, como las políticas de remuneración y profesionalización de la docencia. Este libro invita a la superación de las tradiciones vigentes en el país en la formación de docentes. Para ello, se presenta un análisis comparativo de modelos de formación en diversos países, cuyo ejemplo resulta significativo para señalar las principales tendencias y sus implicaciones en la formación y profesionalización de la docencia. A partir de una revisión de la situación actual de los docentes en el contexto colombiano, se propone una alternativa de formación de docentes, como ruptura y superación de las vigentes.

## Experiencias de evaluación continuada en la universidad

**Autor:** Grupo Trans. Edu. Artur Parcerisa (coord.)

**Edición:** Ediciones Octaedro, S.L.

**ISBN:** 978-84-9921-675-1

**Páginas:** 124



El Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo (TRANS.EDU) de la Universidad de Barcelona lleva unos años innovando e investigando sobre cómo mejorar la evaluación continuada en la educación superior. Fruto de su trabajo junto con el de otros docentes, son las experiencias que se incluyen en este libro. Se ha tratado de recoger ejemplos de prácticas de evaluación continuada que se están desarrollando en titulaciones muy diversas y de distintas ramas de conocimiento.

El contenido de las experiencias es también variado, y se refieren a distintas fases de la secuencia formativa, pero se presentan siguiendo el mismo formato para facilitar su lectura.

Las experiencias van precedidas de algunas ideas clave sobre la evaluación continuada, que pretenden poner de manifiesto lo que debe entenderse por este tipo de evaluación, así como algunas cuestiones que la favorecen. También se analiza cuáles son los puntos de coincidencia entre las distintas prácticas de cara a identificar los componentes más relevantes en los procesos de evaluación continuada.

La muestra que se recoge en el libro permite ver posibilidades distintas para evaluar de manera continuada en la Universidad. Asimismo, propone consideraciones que pueden ayudar a pensar cómo mejorar esta concepción de evaluación y cómo introducir innovaciones para un mejor aprendizaje del estudiantado, que es, en definitiva, lo que nos importa.

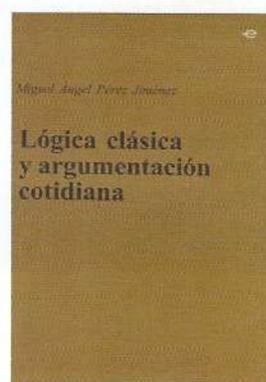
## Lógica clásica y argumentación cotidiana

**Autor:** Miguel Ángel Pérez Jiménez

**Edición:** Pontificia Universidad Javeriana

**ISBN:** 978-958-683-854-4

**Páginas:** 179



Este libro está hecho con una finalidad eminentemente práctica. Su objetivo es servir de ayuda a estudiantes de primeros semestres de universidad en aquellos cursos que buscan contribuir al desarrollo de habilidades argumentativas básicas. Se trata de un texto clásico, pero no por ello es uno más de los que se encuentran a disposición del maestro de lógica. Algunos de los manuales que con mayor frecuencia se utilizan para el desarrollo de las competencias argumentativas en la universidad son demasiado técnicos desde el punto de vista lógico y olvidan realizar una aproximación a los problemas de argumentación en la vida ordinaria, fundamental para el estudiante que se inicia en el trabajo universitario. Otros manuales resultan demasiado concentrados en los aspectos ordinarios de la argumentación y terminan prestando menor atención a problemas estrictamente lógicos, descuidando la posibilidad de fortalecer el pensamiento crítico característico de una persona competente en argumentación. Este libro es un intento por moverse en medio de estos dos extremos.

El texto contiene cuatro capítulos en los que se presenta la lógica aristotélica clásica en diálogo permanente con el uso argumentativo del lenguaje en la vida ordinaria, y termina con un apéndice sobre la elaboración y presentación de trabajos académicos como los que con frecuencia se requieren en el trabajo universitario.

## Vivir entre escuelas. relatos y presencias. Antología esencial

**Autora:** Elsie Rockwell

**Edición:** Clacso, 2018

**ISBN:** 978-987-722-311-8

**Páginas:** 880



Esta antología esencial incluye textos que la pionera de la etnografía crítica de la escuela, Elsie Rockwell, publicó desde 1982 hasta 2016. Como etnógrafa, su trabajo trasciende los límites del naturalismo y de la pura observación fría que reposa en las academias. Su etnografía fue audaz y compaginó los estudios de la cultura y de la vida cotidiana, con los análisis críticos y la visión política de los diferentes momentos de la historia de la educación en el continente. Como lo afirman sus antologistas, "El trabajo de Elsie Rockwell es una referencia ineludible y uno de los aportes más originales que se produjeron en el campo educativo latinoamericano y caribeño en los últimos tiempos; la rigurosidad y creatividad de sus indagaciones sobre la escuela han inspirado a quienes investigan procesos educativos desde la antropología, la sociología, la historia y la psicología. La originalidad y maestría con que ha construido una mirada etnográfica sobre las culturas escolares incorporando una perspectiva histórica; los aportes clave en torno a la educación indígena y el papel de la escuela rural en México, el trabajo docente y la vida cotidiana en la escuela y la diversidad de prácticas de escritura, son razones más que suficientes para reunir por primera vez 30 trabajos de una obra tan singular como potente, en la que se resumen cuatro décadas de compromiso con la investigación y producción de conocimiento crítico sobre las escuelas, los alumnos y alumnas, y los docentes".

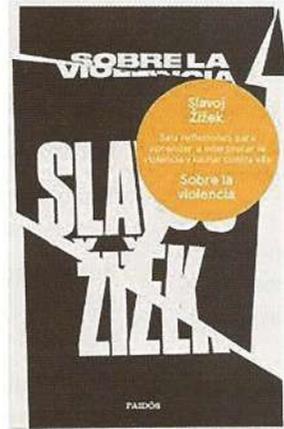
## Sobre la violencia

**Autor:** Slavoj Žižek

**Edición:** Paidós, 2018

**ISBN:** 978-958-42-6591-3

**Páginas:** 234



Casi diez años después de la publicación original, estas seis reflexiones marginales del filósofo esloveno llegan a estos territorios, con la actualización editorial de notas e índice analítico y de nombres, que no tenían la primera publicación en español. Esta es una obra moleadora que suspende lo que tradicionalmente pensamos que es la violencia. El propósito central del filósofo es aprender qué y cuál es la real causa de la violencia. Al respecto, a través de numerosos ejemplos sacados de la historia de los siglos XX y XXI desmenuza el concepto de violencia y argumenta sobre la importancia de desplazarse de ese concepto tradicional de violencia y plantearse que su uso es un "señuelo que impide pensar" en las causas sistémicas de la violencia. En palabras del propio filósofo esloveno: "La violencia subjetiva es simplemente la parte más visible de un triunvirato que incluye también dos tipos objetivos de violencia. En primer lugar, hay una violencia simbólica encarnada en el lenguaje y sus formas,.... En segundo lugar, existe otra a la que llamo sistémica, que son las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas económico y político".

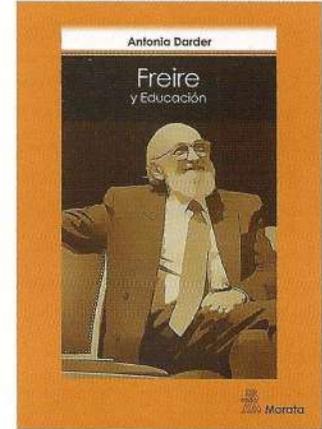
## Freire y educación

**Autora:** Antonia Darder

**Edición:** Ediciones Morata, 2017

**ISBN:** 978-847-112-840-9

**Páginas:** 146



Esta obra es una invitación de Antonia Darder para considerar a Paulo Freire, un humanista, educador e intelectual revolucionario comprometido con una educación sustentada en la esperanza, el amor, la justicia y la democracia; un ser humano comprometido en todos los momentos de su vida con la emancipación de las personas más marginadas y con la meta de generar una educación alejada de sus dimensiones represivas y de la violencia con la que se instrumentaliza la educación bajo el capitalismo. La autora realiza un exitoso esfuerzo para que su trabajo sea fiel a la filosofía e intenciones de Paulo Freire, a fin de involucrarnos, extender y reinventar su ideario pedagógico de una manera que potencie nuestras propias vidas y prácticas, como individuos y como seres comunales. Y nadie mejor para iluminar la grandeza y posibilidades del pensamiento freiriano que Antonia Darder, una intelectual y activista comprometida con las clases sociales populares y con las luchas de los pueblos colonizados y oprimidos. Tanto su trayectoria vital como su valioso trabajo en el ámbito de la educación, le sirven para dialogar con Paulo Freire con rigor, pasión y cariño, buscando la razón de ser de una propuesta educativa que es el resultado de una constante interacción y compromiso con las duras realidades con las que vivió comprometido toda su existencia.

## 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](http://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 dirigirlas al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico [revistaeducacionycultura@fecode.edu.co](mailto:revistaeducacionycultura@fecode.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**  
SUTEQ  
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 9 N° 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: 3166936478  
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 Inírida - Guainía**  
SEG  
Calle 18 N° 6-44 Barrio Bertin  
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

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

# Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

## Encuentro

Teleantioquia los sábados 7:00 a.m.

Red + (Claro) Frecuencia 105 en SD, y 1005 en HD los sábados 9:30 a.m.

Claro Sport Frecuencia 503 en SD, y 1503 en HD los domingos 7:00 a.m.



Programa de Fecode (Radio)

## Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006