

EDUCACION *cultura*

52

la *eva* *lua.* *ción* de los *maestros*



- Debate educativo: la evaluación de docentes
- Evaluación de los maestros para la calidad de la educación
- Hacia una política de evaluación de la práctica pedagógica en Colombia
- 3 de cada 4 estudiantes en Estados Unidos no saben escribir correctamente

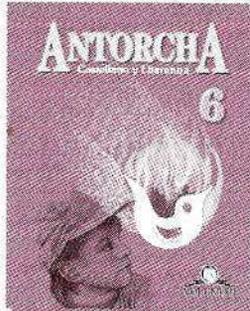
ISSN 0120-7164



9 770120 716006



Matemática de 1 a 11



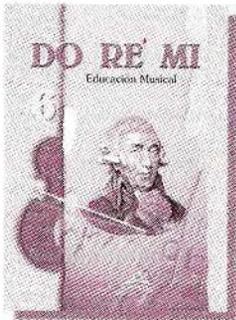
Castellano y Lit. de 1 a 11



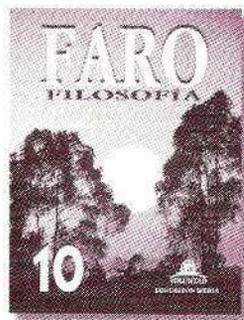
Ortografía de 1 a 11



Sociales de 1 a 11



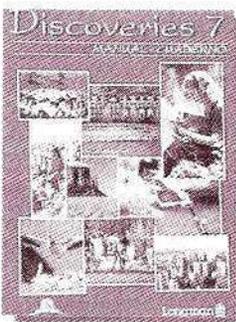
Música de 1 a 11



Filosofía 10 y 11



Religión de 6 a 11

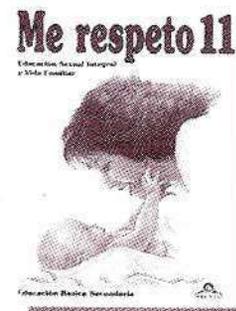


Inglés de 6 a 11

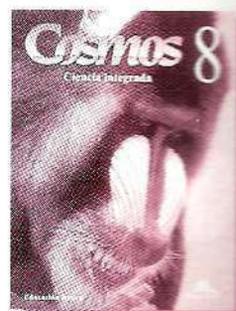


Textos que hacen posible su
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

- Proyectos con sus logros.
- Pedagogía activa y lúdica.
- Evaluación cualitativa.
- Guías de docencia.



Ed. Sexual de 1 a 11



Ciencias Naturales y Educación Ambiental de 1 a 9



Educación Estética de 6 a 11



Química 10 y 11



Física 10 y 11



Inglés de 6 a 11



sumario

Debate educativo Página 4

Página 4  La evaluación de docentes

Germán Bula Escobar
Guillermo Bustamante
Jorge Iván González
Ceid-Fecode

Políticas educativas: evaluación de docentes Página 22

Página 22  Evaluación de los maestros
para la calidad de la educación

Página 36  Hacia una política de evaluación
de la práctica pedagógica en Colombia

José Granés

Página 46  La evaluación cualitativa de docentes:
tesis, criterios y elementos de propuesta

Página 58  La evaluación formativa de docentes

Tarsicio Mora Godoy

Educación en el mundo: Página 63

Página 63  Tres de cada cuatro estudiantes,
en Estados Unidos, no saben escribir correctamente

Arte y cultura Página 64

 Antología de poemas

Pacho Torres



educación y cultura

- Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores •
 - (FECODE) • NOVIEMBRE 1999 No. 52 •
 - Director: Tarsicio Mora Godoy • Editor: Hernán Suárez •
- Consejo Editorial: Tarsicio Mora Godoy, José Fernando Ocampo y Jorge Gantiva Silva •
 - Gerente: Alvaro Carvajal Arias • Diseño e imagen: Futuro Moncada •
 - Producción editorial: Servigraphic Ltda. • Corrección: Julio Mateus •
- Distribución y suscripciones: Cra. 13A No. 34-54 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418
Fax: 285 3245 - A. A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Asimismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE.

Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial EDUCACION Y CULTURA

Cra. 13A No. 34-54 o al Apartado Aéreo 14373 Santafé de Bogotá. EMAIL: revedcul@gaitana.interred.net.co

Tiraje de esta edición: 30.000 ejemplares.

La evaluación de los maestros



Hace sesenta años largos, en 1936, los maestros colombianos se opusieron a un examen y fracasó el intento del gobierno de obligarlos a presentarlo. En aquel entonces el neoliberalismo no dominaba la política educativa del gobierno, ni se había desatado la fiebre de privatizar la educación pública, ni existía un régimen salarial y prestacional unificado que estuviera en peligro de ser eliminado por el ajuste fiscal, ni se imponía una “racionalización del gasto público” exigido por un inexistente Fondo Monetario Internacional. Los maestros colombianos lograron derrotar aquel examen sin todavía contar con una organización sindical centralizada. Hoy de nuevo, en un contexto completamente distinto, los maestros enfrentan la amenaza de una evaluación-despido, mediante un examen y un concepto del superior inmediato establecidos por la Ley 508 de 1999, que se ocupa del Plan de Desarrollo.

¿Por qué el gobierno pretende evaluar a los maestros? El gobierno responde que para mejorar la calidad de la educación. Ese argumento implica que la evaluación de los maestros estaría respondiendo por el mejoramiento educativo del país. Y cabría otra pregunta en el contexto de la política gubernamental. ¿Despedir un número de maestros como resultado de la evaluación, mejora la calidad de la educación? El gobierno no ha dado una respuesta. Sin embargo, hizo incluir en la Ley 508 un procedimiento de evaluación para despedir 4.500 maestros cada dos años mediante la aplicación de la campana de Gauss.

Con respecto a la primera pregunta, carece de sentido oponerse a propuestas tendientes a mejorar la calidad de la educación. Si Fecode no estuviera comprometido con el mejoramiento educativo del país, no habría hecho un esfuerzo de quince años por mantener esta revista *Educación y Cultura*, editar cincuenta números con un tiraje aproximado de millón y medio de ejemplares dedicados a los problemas de la educación, de la pedagogía, de la política educativa y de la práctica pedagógica. De igual manera, no habría iniciado un movimiento de reforma educativa que culminó con la Ley 60 de 1993 y la Ley 115 de 1994 ni se hubiera comprometido con él. Así mismo, no habría sido artífice del Movimiento Pedagógico en Colombia.

Por su compromiso con la excelencia educativa, tampoco la Federación se opone a la evaluación. Con ello está aceptando que la evaluación es un medio de diagnóstico, de control y de conocimiento sobre la situación educativa nacional, de los educadores y de los educandos, de la administración educativa y de la gestión gubernamental.



Despedir 4.500 maestros cada dos años no mejora la calidad de la educación, por varias razones. Una, resulta improbable determinar si los maestros que se supone están perjudicando la calidad de la educación colombiana no son sino cuatro mil quinientos. Dos, también es improbable definir que los maestros que no sirven aumentan en 4.500 cada dos años y no lo eran dos años antes y así sucesivamente. Tres, la evaluación en un solo examen, como lo pretende el gobierno, y un solo concepto del superior inmediato, difícilmente van a detectar con un mínimo de seguridad los maestros "deficientes". Cuatro, nadie podría asegurar que los sustitutos de los cuatro mil quinientos despedidos cada dos años sean mejores que ellos, si es que los van a reemplazar. Quinto, como cada dos años hay que despedir un número exacto de 4.500 maestros "malos" para mejorar la calidad de la educación, significa simplemente que siempre estará mal y que la depuración bianual de maestros no resolverá nunca el problema, ya que la Ley no le pone ningún tope a la evaluación-despido.

Una lógica implícita de esta naturaleza es completamente absurda y lo única que prueba es que el propósito de la evaluación de la Ley 508 no es mejorar la calidad de la educación, sino la racionalización del gasto público mediante el recorte de la planta de personal del Estado, cuya nómina más numerosa es la del magisterio. Bastaría una sola prueba para esta afirmación, que el "presupuesto de la verdad" para el año 2000 incluye el despido de 20.000 maestros. Como si esto no fuera poco, el acuerdo firmado por el gobierno con el Fondo Monetario Internacional obliga a un recorte no sólo de las transferencias a las entidades territoriales, sino también del gasto público.

Fecode ha repetido hasta la saciedad que acepta una evaluación interna en las instituciones y una externa mediante una prueba de Estado que no conduzca a destitución o despido. Así lo planteó en las negociaciones del mes de abril. Y de la misma manera lo ha manifestado públicamente en foros y documentos. En este número, se publica un documento de la Federación sujeto a ajustes y modificaciones con los aportes de los maestros y de los especialistas, en el que se hace explícita la propuesta presentada al gobierno sobre la evaluación de los maestros. De igual manera, se publican otros artículos sobre la evaluación de docentes que aportan al esclarecimiento de tan importante tema.

El objetivo fundamental de Fecode es la defensa de la educación pública. Ello implica una educación de excelencia para todos los colombianos. Nunca ha aceptado Fecode una educación pobre para pobres y siempre se ha opuesto a políticas con soluciones transitorias, discriminatorias, subdesarrolladas, que sólo conducen a agudizar la crisis de la educación colombiana. Pero también ha defendido los derechos de los maestros, sin cuyo bienestar y calidad de vida no es posible mantener una educación como la necesita el desarrollo del país.

Desde estas páginas se han cuestionado todas las medidas de distintos gobiernos perjudiciales para la calidad educativa. Pueden mencionarse, entre otras, la incorporación de la doble jornada, la promoción automática, el año cero, la escuela nueva, el programa de madres comunitarias, la educación recortada por ciclos, la jornada complementaria con bachilleres, cada una de las cuales ha producido o producirá un grave deterioro en los procesos educativos.

Como hace sesenta años, el magisterio colombiano se siente atropellado por una evaluación-sanción. Ni las características del examen, ni mucho menos la evaluación del superior inmediato, conducen a mejorar la calidad de la educación. Hoy, a diferencia de entonces, se impone la política neoliberal agenciada por los organismos internacionales de crédito, de la racionalización del gasto público inspirada en la concepción de la educación como "acumulación de capital humano", que la convierte en una mercancía sujeta a la oferta y la demanda del mercado como cualquier otra mercancía. Si los maestros de 1936 derrotaron el examen de entonces, también los maestros de hoy con la desobediencia civil, dejarán sin piso las pretensiones del gobierno de Pastrana de despedir 4.500 maestros cada dos años y prescindir de 20.000 el año entrante. Esta lucha se enmarca en la defensa de la educación pública y de los derechos de los educadores.

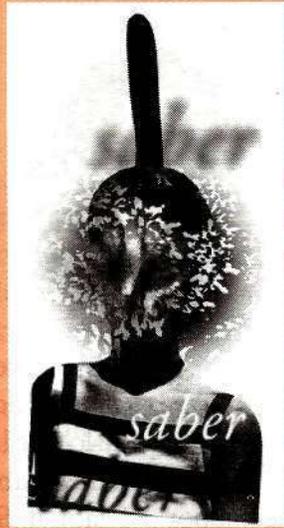
TARSICIO MORA GODOY
Director



La
EVALUACIÓN
de Docentes

Debate educativo

Germán Bula Escobar, Ministro de Educación Nacional
Guillermo Bustamante, Universidad Pedagógica Nacional
Jorge Iván González Misión Social DNP
CEID-FECODE



Uno de los elementos centrales de la política educativa de la administración de Andrés Pastrana, es la Evaluación de Docentes, sin duda uno de los aspectos más controvertidos como quiera que su aplicación ha recibido un mayoritario rechazo por parte del magisterio. EDUCACION Y CULTURA invitó al ministro de Educación Nacional, doctor Germán Bula Escobar, al profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Guillermo Bustamante, al economista e investigador de la Misión Social del DNP, el doctor Jorge Iván González, quienes debaten, junto con el CEID-Fecode, los alcances e implicaciones que para la educación y el magisterio colombiano tiene la Evaluación de Docentes. Un debate que sin duda permitirá una mayor comprensión de los problemas y significado de la evaluación propuesta por el MEN y enriquecerá la reflexión y el debate público sobre tan trascendental tema.

EDUCACIÓN Y CULTURA: Las posiciones del ministro de Educación y de la Federación Colombiana de Educadores en torno a la evaluación de los maestros se han venido polarizando. Para el ministro la evaluación consiste en un examen de conocimientos y pedagogía más una evaluación de desempeño a cargo del superior inmediato; para Fecode es un proceso que debe tener en cuenta factores como la trayectoria del educador, su preparación, su experiencia, su desempeño. Mientras el ministro asegura que su evaluación no conduce a ninguna destitución, la Ley 508 de 1999 incluye la campana de Gauss como un instrumento para desvincular un número aproximado de cinco mil educadores cada dos años. La Federación Colombiana de Educadores rechaza el examen planteado por el ministro como forma de evaluación y como un instrumento de destitución que no contribuye al mejoramiento profesional del educador. ¿Será suficiente un examen de conocimientos y pedagogía para evaluar la carrera y el desempeño de un maestro, cuyos efectos conllevan a desvincularlo de su profesión?

GERMÁN BULA ESCOBAR: En cuanto a que las posiciones entre Fecode y el ministerio se han venido polarizando, creo que no se compadece esta afirmación con lo que se ve en las mesas de negociación. Aunque hay varios aspectos en los que no se han logrado acuerdos, son muchos los que han encontrado puntos en común y abren espacios para avanzar en la dirección de resolver las diferencias.

En relación con la segunda afirmación, debo decir en primer lugar que la evaluación no se puede ver simplísticamente como un examen de conocimientos y pedagogía sumado a una evaluación a cargo del superior inmediato. Además, no es muy clara la diferencia que tienen, según usted, el ministro y Fecode sobre el tema. La eva



luación académico-pedagógica tendrá en cuenta la preparación del docente y su experiencia en el sistema educativo colombiano. Y la evaluación de desempeño, se centra en la labor del docente, que no es otra cosa que el resultado de su trayectoria y su experiencia como maestro.

En segundo lugar, la propuesta de evaluación hecha por el Ministerio tiene como principal objetivo adquirir información sobre los 300.000 profesores del país, con el fin de hacer un diagnóstico sobre el estado real de formación de los docentes y su impacto en la calidad de la educación. De esta manera será posible generar procesos de mejoramiento social y profesional del docente, de las instituciones formadoras y, por consiguiente, de la educación.

La propuesta de evaluación diagnóstica supera la evaluación-sanción contemplada en la Ley 115, que tenía como fundamento el pasar o no pasar. Esta ley planteaba evaluar a los docentes cada seis años y a quien no pasara el examen se le concedía una segunda oportunidad dentro del año siguiente. Y si nuevamente reprobaba, incurriría en la causal de ineficiencia profesional. Esto lo remitía a diversos artículos del Estatuto Docente y finalmente, ese maestro salía del magisterio algún día, aunque fuera lejano. Este diseño, que aparentemente protegía al maestro desde el punto de vista burocrático porque el proceso de destitución era largo, tenía como base el pasar o no pasar y era, ese sí, sancionatorio.

En tercer lugar, en relación con la campana de Gauss, por causa de la desinformación que ha caracterizado la discusión en torno a la evaluación, se considera equivocadamente que es un mecanismo para determinar que 5.000 maestros serán despedidos. Si se quisiera ver con es maniqueísmo se podría afirmar que la evaluación está dirigida a evitar que el 98.5 de los maestros pueda ser movido y por lo tanto alguien podría alegar proteccionismo. Pero aclaremos este tema para sortear los problemas de desinformación.

Durante el proceso de preparación de la evaluación de docentes en ejercicio, un equipo técnico de expertos del Ministerio de Educación determinará, con participación de los maestros, un puntaje mínimo esperado para cada prueba. Ese tope debe ser el referente básico de lo que la sociedad y el Estado esperan de sus maestros para garantizar un mínimo de calidad en su ejercicio profesional. Si después de conocer los resultados de la evaluación, la totalidad de los maestros está por encima de ese puntaje mínimo, entonces los 300.000 docentes quedarán dentro del sistema.

Resulta lógico pensar que quienes no alcancen el tope establecido, es decir, que no cumplen con los requerimientos mínimos que la sociedad colombiana hace a quienes educan a sus futuras generaciones, deben ser retirados del sistema. Sin embargo, si se presentara el caso —y esperamos que eso no suceda— en que el número de maestros que esté en esta situación sea grande, se empleará el tope máximo del 1.5% para efectos de eventual desvinculación.

Entonces, la campana de Gauss, al contrario de lo que afirma Fecode, es una forma de garantizar que los docentes que trabajan con el Estado no serán atropellados y que no se presentarán despidos masivos, como se piensa en algunos sectores. Además, desde una óptica de confianza en los maestros, si todos están por encima del docente básico, con este regulador no quedará nadie por fuera del sistema.

Ahora, el Ministerio está de acuerdo con Fecode cuando afirma que un examen concebido como forma de evaluar y como mecanismo de destitución no contribuye al mejoramiento profesional del educador. Razón de más para fortalecer una propuesta de evaluación diagnóstica como la que hace el Ministerio.



Entonces, la respuesta a la pregunta que se plantea es negativa. No se puede pretender que un examen de conocimientos y pedagogía sea la manera indicada para **evaluar** la carrera y el desempeño de un maestro. Serían grandes las injusticias y desaciertos de un mecanismo de éstos, aún más si sus efectos llevaran a la desvinculación. Y cabe preguntarse si existirá y si será posible identificar la forma de hacer una evaluación que adjetive, de bueno o malo, de adecuado o inadecuado, de acertado o desacertado el desempeño de un docente.

GUILLERMO BUSTAMANTE: Lo que está en juego no son las posiciones del ministro y de la FECODE. De un lado, porque la política educativa que hoy posiciona la evaluación de docentes a nombre de la calidad de la educación es algo que se viene fraguando, al menos, desde el *Plan de Apertura Educativa* del gobierno de Gaviria; de manera que el ministro no es más que un parlante de dicha política, así no lo sepa. Y, de otro lado, porque la defensa de los maestros tiene una cabeza visible en el ejecutivo de la FECODE, pero su posición no es la del conjunto de maestros. Si postulamos una polarización entre un señor (que ahora es ministro) y un conjunto de profesores (que hoy es junta directiva), se diluye el problema fundamental: la evaluación de docentes está inserta en una política cuyos soportes se vienen construyendo poco a poco y que incluyen, entre otros, el poner a hablar a los colombianos en términos de calidad, eficiencia, eficacia, mercado, etc., términos que, como podemos comprobar fácilmente, están en boca de los maestros y de la misma FECODE, de manera que la implementación de la política ya está avanzada y la “polarización” es secundaria. ¡Cuánto favor le hacemos a esa política al convertir el asunto en una pelea contra el ministro!

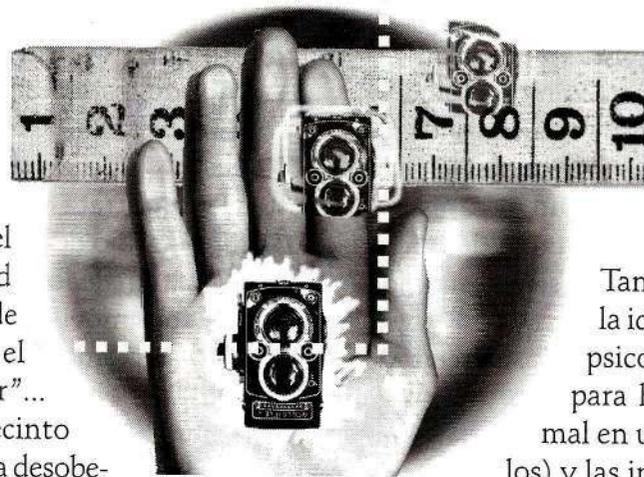
Como sindicato, la FECODE está obligada a defender los derechos de los maestros, *independientemente de sus desempeños*; de ahí lo de “desobediencia civil”. ¿Qué pasará con ella?, lo que la correlación de fuerzas permita; por esta vía no se trata de quién tiene la razón —el ministro o FECODE—, sino de quién tiene más fuerza, quién logra hacer girar alrededor suyo más simpatizantes, hacer verosímiles sus móviles, hacer creer a la “opinión pública” que algo se pierde si no se hace X cosa. Pero, además, como la FECODE ha querido desde hace años trascender la lucha gremial (creación de los CEID, Movimiento Pedagógico, revista *Educación y cultura*, concertación de algunas políticas educativas, etc.), bien valdría que en esa dimensión se hablara de una desobediencia pero rigurosa, pues no se trata de pasar de ser comandados por una posición a ser comandados por otra, sino de saber qué está en juego, saberlo demostrar y obrar en consecuencia. (Copérnico estaba dispuesto a someter a votación su teoría —siendo el único que la sostenía—, incluso a valer por diez cada voto de los que se pronunciaran en su contra, sólo a condición de que quien votara pudiera *demostrar* su posición). Sin ser excluyentes, la “desobediencia civil” es una posición gremial, mientras la “desobediencia rigurosa” es una posición que es necesario construir, desde la que se pueda ser interlocutor documentado de la política oficial, algo que esté en el lugar de un fundamento racional de nuestra posición en educación.



La evaluación, ya no para el ministro sino para el gobierno, ha venido siendo muchas cosas; si debe ser o no examen de conocimientos, si debe incluir o no examen pedagógico, si es aceptable o no complementarla con la mirada del superior inmediato... es una discusión que, de nuevo, se va por las ramas y acepta lo fundamental (como la pelea de si es cada tres o cada dos años). El gobierno ha pagado mucho dinero a instituciones y grupos para que diseñen la evaluación de docentes, y lo ha hecho varias veces (a costa del déficit fiscal, ha desechado varios costosos intentos); es decir, no tiene certeza sobre cómo debe ser la

evaluación, lo importante es que se haga. Los maestros, en cambio, caemos en la idea de negociar los componentes de manera tal que no nos perjudique... Es el mismo lenguaje del gobierno: cuando la Universidad Nacional diseñó la evaluación de docentes, se presentaba con el lema "con ésta nadie va a perder"... y el componente docente del recinto volvía a respirar normalmente. La desobediencia civil llega hasta la certeza de tener el pellejo a salvo; cuando con plata del fracasado *Programa nacional de incentivos* se habló de premiar con un millón de pesos a los mejores maestros que se presentaran voluntariamente a una prueba "piloto" sin implicaciones punitivas, los cupos se acabaron en cinco minutos.

Habría muchas cosas por discutir, por ejemplo: que para el derecho internacional y para nuestra Constitución nadie es culpable hasta que no se le demuestre lo contrario (mientras el maestro es culpable hasta que no demuestre —vía la evaluación— que es inocente); que los profesores pasaron por un concurso; que un examen de conocimientos está descartado por la misma Ley 115 (art.119), cuando establece que el docente es idóneo si posee título (y, además, si ejerce eficientemente la profesión y cumple la ley), de manera que los títulos concedidos por las instituciones formadoras de docentes *en nombre de la República de Colombia* acreditan como profesional de la educación en un área específica... lo contrario es descargar sobre los profesores las consecuencias de la mala calidad que implícitamente se le asigna a dichas instituciones. También puede discutirse que como hay muchas teorías sobre pedagogía, evaluarla implica una decisión arbitraria; que el gobierno incumple su compromiso de velar por el mejor desempeño de los docentes; que cuando evalúa al docente olvida el papel dado al Proyecto Educativo Institucional en la Ley; que no ha establecido en su totalidad el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (art.80)... Pero una discusión que usa la norma para defenderse, que está pendiente de la última reglamentación para saber qué hacer, olvida que los proyectos políticos hacen constituciones y éstas condicionan las leyes y éstas las reglamentaciones. El ministro lo tie-



ne claro: cuando le mencionan una norma, responde que la Ley del Plan ya la sepultó; cuando la ley no les sirve, la cambian, la crean.

También puede discutirse que entre la idea de la evaluación objetiva de la psicometría (que le sirve al gobierno para hacer creer que quienes quedan mal en una prueba *efectivamente* son malos) y las investigaciones que sobre evaluación se han desarrollado puede haber un abismo: no basta con tener una buena teoría para que un instrumento sea consistente con ella; responder bien un prueba sólo quiere decir responder bien esa prueba y no dominar el saber que tiene por objeto; ningún desempeño (o conjunto de ellos) es prueba de una competencia; el conocimiento no es medible; la evaluación materializa unas relaciones sociales; etc. Pero mientras FECODE alegue que la evaluación debe tener en cuenta la trayectoria, la preparación, la experiencia, etc. (porque cree que eso le asegura una buena calificación), acepta que sí hay evaluaciones objetivas y encontrará en el ICFES quién le mida lo que quiera, tras lo cual habrá, con anuencia de la Federación, cinco mil educadores por fuera cada dos años.

JORGE IVÁN GONZÁLEZ: La pregunta tiene tres componentes que es necesario diferenciar. El primero está relacionado con la necesidad de la evaluación. El segundo, con el tipo de evaluación. Y el tercero con las implicaciones laborales de los resultados de la evaluación. Responderé a cada una de las partes.

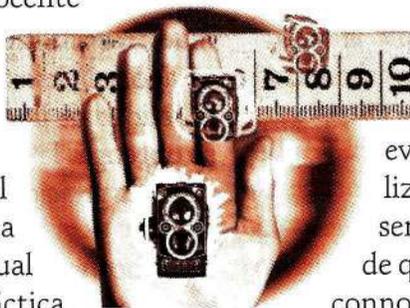
La evaluación de los docentes es necesaria. Los maestros, como cualquier servidor del Estado, deben responderle a la sociedad. Los padres de familia y los niños tienen el derecho de saber cuál es la calidad de sus maestros y cómo están realizando sus funciones.



El tipo de evaluación debe ser el resultado de un acuerdo entre las partes. Los criterios que se utilicen para juzgar la calificación y el trabajo de los docentes no deben estar guiados por los principios que rigen la eficiencia del mercado. El sector educativo tiene que definir sus propios criterios de evaluación. Pero una vez que se han determinado tres o cuatro indicadores básicos, el magisterio debería aceptar someterse a la evaluación.

La evaluación sí debe tener efectos laborales. Esta afirmación parte del supuesto de que los criterios de evaluación han sido definidos por las partes. Los maestros mal evaluados deberán ser reemplazados por nuevos docentes. Las partes determinarán los mecanismos y las condiciones que lleven a la destitución del docente. El compromiso de las partes es fundamental, con el fin de evitar que en la decisión de desvincular un docente se mezclen criterios politiqueros o posiciones que interfieran el libre pensamiento.

CEID-FECODE: La práctica profesional de los maestros en la educación pública tiene un carácter institucional, con lo cual se quiere significar que no es una práctica puramente individual, autónoma e intransferible. Está sujeta, por tanto, a la organización, a la autoridad, al proceso colectivo, al contexto social en que actúa, a la situación económica del país, a la política gubernamental. Cuando el gobierno de Pastrana plantea que todo el magisterio debe someterse este año o el año entrante a una evaluación de conocimientos, pedagogía y desempeño, y de ella depende su continuación profesional y que debe hacerlo cada dos años, pasa por alto esta realidad y convierte la profesión docente en un simple contrato de empleo con una empresa de producción o de servicios. Cualquier maestro puede fallar en un examen, como el que propone el gobierno, no obstante haber probado su calidad de educador por años. Y al contrario, docentes de mala calidad en su profesión, consiguen buenos puntajes para la campana de Gauss, aun cuando muestre pésimo rendimiento en su trabajo. En ninguno de los dos casos se incluye la trayectoria del maestro como su preparación, su trabajo, su desempeño en otras instituciones, las evaluaciones sucesivas recibidas a lo largo de la carrera.

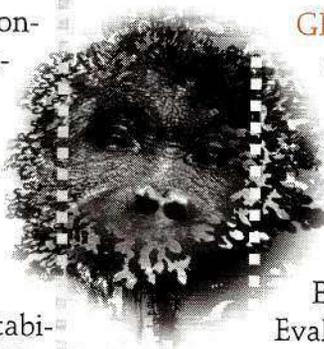


No existe una relación ni precisa ni aproximada entre una evaluación como propone el gobierno y el ejercicio de calidad de la profesión docente. Esto quiere decir que una evaluación súbita, como la propuesta oficial, es inaceptable e inconveniente. Pero Fecode acepta una evaluación cuyas características favorezcan el mejoramiento del ejercicio de la profesión y conduzcan a elevar siempre el nivel educativo. No se trata, por supuesto, de que al aceptarla, se abrigue la ilusión de su objetividad. No. Esa objetividad siempre es relativa. Y su relatividad no es razón para rechazarla. Ningún tipo de evaluación está exenta de algún grado de subjetividad o de arbitrariedad. Algo semejante sucede con la evaluación académica de los estudiantes. Por eso, en la Ley General de Educación Fecode defendió la evaluación de los estudiantes por medio de pruebas y así se ratificó en el Decreto 1860, a pesar de aceptar la objetividad relativa.

El problema no consiste en si se elimina la evaluación o se preserva. Fecode acepta la evaluación de los maestros, tanto en la actualización de sus conocimientos como en su desempeño profesional, a pesar de ser consciente de que toda evaluación de desempeño tiene una connotación política, es decir, conduce a la definición de políticas por parte del examinador. Pero también acepta que en toda sociedad debe existir una forma de evaluación de diagnóstico que detecte los aciertos y las deficiencias, que permita la planeación, que conduzca a la solución de problemas, que mire hacia el perfeccionamiento de los objetivos y metas.

En las condiciones actuales del país, el contexto de la evaluación al magisterio incluida en la Ley 508/99 no tiene que ver sino con la racionalización de la planta de personal a que apunta la política neoliberal de reducción del Estado, de subsidio a la demanda educativa, de entrega de la educación pública a los particulares, de autofinanciación de las instituciones mediante el cobro de matrículas y pensiones. El ministro de Hacienda ha anunciado ya en su "presupuesto de la verdad", la eliminación de 20.000 plazas de docentes, lo que significaría el despido de otros tantos maestros. Por eso el problema de la evaluación en el momento actual no es un debate abstracto, académico, especulativo, alrededor de los contornos teóricos de un tipo ideal. Eliminar ese número de

plazas docentes en el país es un golpe alevé contra la educación pública, no importa si la evaluación provenga de la apertura educativa derrotada por la Ley General de Educación o por el artículo 81 de la Ley 115/94 cuya aplicación impidió el magisterio de 1995 hasta el paro de abril de este año.



Hoy no solamente está comprometida la estabilidad de los educadores en su empleo, sino el futuro y la calidad de la educación colombiana por la política de racionalización, de convenios de desempeño, de aplicación de la Ley del Plan de Desarrollo. La consigna de Fecode de desobediencia civil no tiene adjetivos raros, sino que es una realidad concreta para impedir este atentado contra la educación pública.

EDUCACIÓN Y CULTURA: Se ha argumentado que es necesaria la evaluación de los educadores porque la educación colombiana es deficiente. Argumentación de esta naturaleza parecería atribuirle a los educadores la principal responsabilidad de la calidad de la educación en el país. Justificaría entonces la desvinculación progresiva de maestros —cinco mil cada dos años— con el fin de sanear la educación y mejorar su calidad. Sin embargo, la política del gobierno en el Plan Nacional de Desarrollo atenta contra la calidad cuando introduce la jornada complementaria de dos horas en manos de bachilleres, promueve el año cero en lugar de los preescolares de tres años para la educación pública, se empeña en obligar a la promoción automática bien sea en forma directa o mediante su peculiar concepción de evaluación cualitativa, descuida la planta física de las instituciones y su dotación adecuada. ¿Mejorará la calidad de la educación en estas circunstancias destituir cinco mil maestros cada dos años y contrarrestará esa medida los efectos nocivos de la doble jornada, de la promoción automática, del año cero?

GERMÁN BULA ESCOBAR: Las afirmaciones que se hacen antes de las preguntas no son exactas. No es cierto que desde el Ministerio se argumente que es necesario evaluar a los educadores porque la educación colombiana es deficiente. La evaluación de docentes es un componente más del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, que comprende

Evaluación de Estudiantes y Factores Asociados, Evaluación de la Institución Escolar, Sistema de Ingreso de Docentes y Directivos al Servicio Educativo Estatal, y Evaluación de Docentes y Directivos Docentes en Ejercicio. El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación debe procurar alternativas que conduzcan al mejoramiento de la calidad educativa y al plantear la evaluación de docentes, no persigue ningún fin diferente al de tener conocimiento sobre las condiciones en que laboran los maestros y al de poder realizar un diagnóstico sobre el estado real de formación de los docentes y su impacto en la calidad de la educación. Gracias a la información que se obtenga, la evaluación que se propone permitirá conocer la relación entre la formación y el desempeño.

Tampoco es cierto que se atribuya la responsabilidad a los maestros sobre la calidad de la educación colombiana. Este aspecto de la causalidad pretende ignorar el debate de fondo. Es cierto sí, que se procura mejorar considerablemente la calidad educativa del país, pero para esos efectos estamos impulsando acciones concretas. Tenemos un motor cuyo principal propósito es la calidad. Y precisamente exige mayores esfuerzos de los maestros y no su desvinculación. Para nada mejora la calidad de la educación la destitución de 5.000 maestros, que nadie ha propuesto.

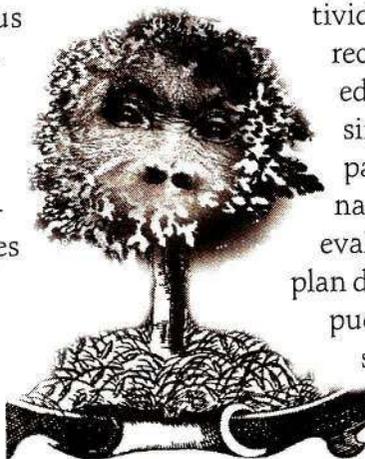
En cuanto al objetivo de la extensión de la jornada escolar quiero aclarar que se trata de que niñas, niños y jóvenes dispongan de más tiempo para lograr su desarrollo integral, mediante acciones dirigidas a detectar y apoyar las vocaciones tempranas. Este nuevo espacio en la institución escolar disminuirá el tiempo en que los alumnos están expuestos a una sociedad y sus medios, que pueden llegar a ser deseducadores, sin orientación alguna. Estas dos horas, como lo plantea Fecode, serán dedicadas a la lúdica y al esparcimiento para cultivar las aptitudes y habilidades de las nuevas generaciones.



La participación de los bachilleres como monitores en estos espacios, contrario a lo que afirma Fecode, constituye una clara oportunidad de procurar el mejoramiento de la calidad educativa pero no bajo el paradigma de enseñar y, en términos de rendimiento académico, de educación para el trabajo, sino bajo el paradigma de aprender enseñando y educar para la vida. Y la participación de los jóvenes como monitores en la extensión de la jornada escolar es una forma de instituir el Servicio Social Obligatorio como remplazo al Servicio Militar Obligatorio; una forma, si se quiere, de aumentarles el grado de responsabilidad y de solidaridad a los jóvenes y no de disminuirlo.

En términos del revaluado paradigma de la educación pretendidamente sólo para el trabajo y la producción, la participación de los jóvenes en actividades lúdicas y solidarias para con su sociedad sería inconsistente y terminaría siendo un desmejoramiento de la calidad.

El caso del año cero es otra inexactitud. Con el programa Úrsulas se pretende que la sociedad se haga responsable de la educación de sus hijos desde una edad más temprana y, de esta forma, disminuir la falta de oportunidades que generan la inequidad y la desigualdad en el sistema escolar. Un niño que no es atendido adecuadamente entre los cero y los tres años y que luego asiste a un preescolar de regular calidad, cuando haga su ingreso a la educación básica va a tener que educarse en condiciones de desventaja en relación con sus compañeros que sí hayan recibido una adecuada atención. Entonces, el propósito no es disminuir los años de escolaridad sino aumentar el campo de acción del sistema educativo y su sentido de responsabilidad social recibiendo a los educandos mucho antes de lo que hasta ahora lo hace.



En cuanto a la llamada promoción automática y la evaluación cualitativa debe decirse que no es un planteamiento del actual ministro de Educación, sino que son mecanismos concebidos incluso antes de la Ley General de Educación, y que gracias a ellos los alumnos de la educación básica dejaron de ser evaluados cuantitativamente, de 1 a 5, para ser evaluados conceptualmente, esto es, en relación con su capacidad de comprensión y aplicación del conocimiento adquirido y no con relación a su capacidad de memorización.

Retomando el tema de la calidad educativa, en el Ministerio de educación existe total conciencia de la influencia que en ella tiene la planta física de las instituciones y su dotación, pero también tiene claro que ella no depende fundamentalmente de estos dos aspectos. Sin embargo, para mejorar la planta física y la dotación de las instituciones se adelantan varios proyectos: incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en el área de matemáticas, Telesecundaria, Proyecto de educación para el sector rural, etc.

La reorganización de la educación pública: nuevo sistema escolar, que tiene como objetivo desencadenar las reformas en el sistema educativo colombiano dirigidas a construir una estructura de la que emerja un balance adecuado de autonomía y cohesión del sistema como una totalidad, incrementando para ello la sofisticación de la ciudadanía con la organización educativa, para mejorar la efectividad y equidad social en la asignación de los recursos, como medio para ofrecer un servicio educativo de mejor calidad. Es el proyecto que sirve como base al Ministerio de Educación para formular no solo la ampliación de la jornada escolar, el servicio social obligatorio, la evaluación de docentes, sino buena parte de su plan de gestión. Si el análisis de las diferentes propuestas se hace desde otra óptica, pueden presentarse interpretaciones equivocadas.

GUILLERMO BUSTAMANTE:

Cuando la evaluación docente se justifica a nombre de la calidad de la educación (considerada deficiente), la respuesta del gremio es: "no somos los culpables". Esto es, en primera instancia, proponer que de ello sí hay culpables. Por esa vía, entonces, decimos que se descuidan las plantas físicas, que no hubo capacitación, que no se han pagado las primas, que no hay dotación adecuada... (causas de la deficiente calidad educativa); o sea, que el culpable es el gobierno. Es exactamente el lenguaje del gobierno cuando se refiere a la necesidad de la evaluación, dada la irresponsabilidad de algunos maestros: los perezosos, los borrachines, los impuntuales, los acosadores... (causas de la deficiente calidad educativa); es decir, el culpable es el maestro. Pero, así como alegamos que el gobierno confunde *proceso disciplinario* con evaluación, el gobierno alega que ha dispuesto mecanismos específicos para tramitar asuntos como dotación, primas, etc. No es que no haya responsabilidades, sino que la multiplicidad de factores que concurren hace difícil encontrar causalidades unilaterales. Alegamos que no somos los únicos, que otros factores deben ser evaluados, pero acusamos al gobierno; éste alega que no es el único, que hay muchos factores, pero acusa al maestro. En otras palabras, como decía Zuleta, se procede con una lógica cuando se trata de uno y con otra cuando se trata del contrincante. El asunto no es sencillo, pues no todo es explicitable, no todos ponen en igualdad de condiciones, no todos ponen en la misma medida, el juego no es claro (por ejemplo: "discutamos, pero lo macroeconómico no está en la agenda").

Decir "no somos los culpables", en segunda instancia, es aceptar que la calidad de la educación es deficiente. Aceptado esto, el modelo ha ganado las condiciones sobre las cuales se dialoga: creemos —sin hacer siquiera una pregunta— que es necesaria la evaluación masiva, que ella es objetiva (describe la educación tal cual es), que quienes la hacen deducen de manera neutral las conclusiones que sirven después para hacer política educativa, etc. ¡Y resulta que la evaluación de docentes, la que llamamos evaluación-sanción, es una de las implicaciones lógicas de la manera como se hace política educativa en



Colombia, lo que incluye la evaluación de la calidad!: el Departamento Nacional de Planeación dice: «Más del 80% de los recursos sectoriales se orienta al pago de docentes, reduciendo el margen de financiación de otros gastos recurrentes (como los textos y útiles escolares) requeridos para mejorar la calidad de la educación» (Gabriel Rosas y otros, *Racionalización del gasto público en educación*. Bogotá, 1996).

En otras palabras, si aceptamos que haya evaluaciones masivas, que sus resultados son confiables, si recibimos los textos... tenemos que aceptar la evaluación de docentes, sobre todo su implicación de destitución periódica. La evaluación que se viene haciendo desde Gaviria, que "cruza" el desempeño de los estudiantes contra los "factores asociados", revela que la calidad de la educación es deficiente y por qué: como los niños a quienes les va bien están en instituciones que recibieron textos y útiles escolares, mientras que los niños a quienes no les va bien están en instituciones donde no hubo tal dotación, entonces la calidad de la educación depende de dicha dotación; como los niños a quienes les va bien tienen profesores con muchos o pocos cursos de capacitación, tal como los niños a los que no les va bien, entonces la calidad educativa no depende de la capacitación de los docentes; etc.

Es decir, la evaluación de la calidad educativa parece justificar "científicamente" que se desestimulen los CEP, que se privatice la capacitación, que el maestro pague su capacitación y que se busque el desmonte del estatuto docente; y parece justificar la dotación indiscriminada de textos y útiles escolares, etc. Estas investigaciones han "encontrado" que «es más probable que haya ganancias para el aprendizaje como resultado de una inversión en libros de texto que como resultado de otras intervenciones educacionales, como la capacitación docente» (Stephen Heyneman *et al.* *Libros de texto y aprovechamiento: lo que sabemos*, 1991:134).



No podemos darnos el lujo de preguntar ingenuamente si desvincular maestros sana y mejora la educación, pues el modelo responde *sí*: si la evaluación de la calidad muestra que ésta se mejora invirtiendo en infraestructura, si la nómina de docentes casi copa el presupuesto, y si el docente no se revela como factor de calidad, entonces se reparten los mismos estudiantes entre menos profesores, se despiden a unos cuantos, con lo que se abre una franja para la inversión, que sí ha mostrado estar asociada positivamente a la calidad. Tampoco podemos darnos el lujo de decir que introducir la jornada complementaria en manos de bachilleres, promover el año cero (en lugar de tres preescolares) y obligar a la promoción automática vaya contra la calidad, pues las evaluaciones internacionales “muestran” que a más tiempo de estudio (no importa con quién), mejores logros y viceversa; que basta con un año de aprestamiento en las competencias básicas para disminuir ostensiblemente el fracaso escolar; y que se dan mejores resultados en los colegios que más retienen a sus estudiantes.

A investigaciones nacionales e internacionales, amparadas en instrumentos “validados” no se puede oponer el sentido común. Nuestros actos legitiman esa tendencia, ya tradición. En lugar de decir cómo debería estar conformada la evaluación, de buscar qué cosas hace el malvado gobierno contra la calidad de la educación, de hablar en términos de calidad, eficiencia, eficacia, etc., y de aceptar conceptos como el de que la calidad de nuestra educación es deficiente, sólo podríamos contrarrestar lo que se nos viene encima convirtiéndonos en interlocutores de dichos estudios, los cuales *son condiciones para lograr los préstamos para educación; no son, per se, científicos, y en cambio sí requieren de una serie de decisiones extraeducativas —por ejemplo, estadísticas— que son arbitrarias; utilizan listados de factores que ya constituyen una posición sobre la política educativa; materializan, pese a su apariencia de “objetivos”, posiciones cualitativas frente a la educación que valdría la pena discutir; etc.* Pero sobre esto el debate no se oye.



JORGE IVÁN GONZÁLEZ: No estoy de acuerdo con reducir el número de docentes. Los docentes mal evaluados deberán ser reemplazados por nuevos maestros. No hay evidencia de que la educación pública tenga exceso de maestros. La relación alumno/docente es muy similar en los sectores oficial y no oficial. Tampoco hay evidencia de que la educación pública sea especialmente ineficiente. Algunos de los resultados de las pruebas Saber indican que al filtrar la incidencia que tienen los factores socioeconómicos en el logro de los niños, la educación pública resulta siendo de mejor calidad que la privada.

En estas discusiones debería haber un acuerdo mínimo sobre el significado de la “eficiencia”. El manejo ambiguo del concepto ha llevado a numerosas confusiones y a debates que no son pertinentes. Observo dos tendencias contrapuestas. De un lado, la de quienes buscan criterios de eficiencia comparables a los del mercado. Del otro lado, la de quienes se niegan a hablar de eficiencia. Y si por alguna razón se ven obligados a abordar la discusión, lo hacen de una manera tan vaga que finalmente terminan diluyendo cualquier posibilidad de acuerdo.

No comparto la posición de quienes insisten en considerar la educación como un mercado similar a cualquier otro y que, en consecuencia, proponen criterios de eficiencia de corte mercantil. Creo que el sector educativo puede diseñar indicadores de eficiencia que no sean los del mercado y que, efectivamente, permitan mejorar la calidad de la enseñanza.

CEID-FECODE: Acaba de publicarse en Estados Unidos un estudio sobre el estado de la educación en el país con resultados catastróficos. Por ejemplo, tres de cuatro estudiantes en secundaria no saben escribir correctamente. Un diagnóstico semejante se obtuvo para ciencias y para matemáticas. La Academia de Ciencias ha descalificado los textos de ese país por irrelevantes y congestionados. Ante esta situación, el gobierno de Clinton ha propuesto nombrar cien mil maestros más, no obstante que el número de estudiantes por aula está entre 17 y 24, uno de los más bajos del mundo. Como lo demuestra el *Manual de evaluación de profesores*, publica-

do en Estados Unidos, la evaluación de los docentes tiene allí una larga tradición. Seguramente, como es natural en toda sociedad, debe haber maestros excelentes, buenos, regulares, malos y muy malos, utilícese el parámetro que se quiera. Podría colegirse que la evaluación de los educadores no ha resuelto el problema de la calidad de la educación en el país del norte, o mejor, del rendimiento de sus estudiantes. Tampoco la depuración de la planta de personal docente, porque de lo que trata el gobierno estadounidense es de aumentarla.

Podría especularse que lo mismo sucede en Colombia o en cualquier otro país. Lo que queda claro, es que en Estados Unidos no se plantea la depuración del profesorado ni ella se toma como una solución de tan pésimos resultados. Se estudian otros factores. Quizás los definitorios. En Colombia nadie puede negar que la doble jornada en la educación pública ha sido un factor determinante de mala calidad educativa, no obstante que su propósito consistió en aumentar la cobertura. Pero no se la inventaron los maestros. Así mismo, los resultados catastróficos de la promoción automática, con la que se perdió la cultura del rendimiento, del esfuerzo, del estudio arduo, de la dedicación, y se generalizó una crisis de disciplina en las escuelas, a pesar de que se estableció con miras a disminuir la deserción estudiantil. Se volvió popular la idea de que esa cultura se oponía a la de la democracia en las instituciones y al desarrollo armónico y libre de los estudiantes. Tampoco fueron los maestros los autores de esa medida. ¿Cómo puede defenderse que resulte igual que los niños reciban un aprestamiento sistemático de tres o cuatro años para entrar a la primaria en preescolar que si sólo cursan uno o no cursan ninguno?



Queda muy fácil atribuirle a los maestros el mal resultado de los estudiantes, especialmente cuando se está en desacuerdo con su actividad sindical y con la participación en las luchas organizadas por Fecode en defensa de sus derechos y de la educación nacional. También se ha vuelto común que los académicos de las universidades se com-

prometan con los gobiernos en estudios que perjudican la educación y atropellan a los educadores, haciendo abstracción de sus consecuencias políticas concretas. Plantearse la hipótesis de que todos los maestros son buenos, no garantizaría en Colombia resultados de alta calidad, con los obstáculos de la jornada media, con la imposición de la promoción automática y de la ausencia de educación preescolar de tres años. Lo aceptado universalmente hoy, es que la jornada escolar diurna no puede ser doble como es en Colombia, que la promoción automática ha sido perjudicial, y que el preescolar es fundamental para el desarrollo de los seres humanos en esa edad.

Una cosa es la fraseología del gobierno sobre la calidad de la educación, haciendo eco a las políticas de los organismos internacionales de crédito, y otra los verdaderos objetivos de la evaluación-destitución que hace caso omiso de las condiciones reales de la educación colombiana. Por supuesto que es importante señalar los responsables históricos de la situación actual de la educación en este país, los que han definido las políticas educativas, los que han cambiado las exigencias nacionales en educación y cultura por los créditos internacionales, los que introdujeron la doble jornada diurna, los que impusieron la renovación curricular, los que elaboraron la resolución 2343 sobre lineamientos del currículo, los que aprobaron la Ley 29 de municipalización para el nombramiento de maestros sin título docente. Puede culparse a los maestros de su lucha sindical por el Estatuto Docente, por el Fondo de Prestaciones, contra la municipalización de la educación, por la Ley General de Educación, por la financiación de la educación con el situado fiscal.



Una intrincada red de funcionarios en secretarías de Educación e instituciones por todo el país han obligado a los maestros a adoptar el aplazamiento de los logros de los estudiantes de grado en grado. No puede haber calidad cuando unos estudiantes de undécimo grado van a graduarse con deuda de logros hasta de sexto grado, porque se ha eliminado la repitencia y se ha institucionalizado la permanencia incondicional en las instituciones educativas. En síntesis, destituir maestros por examen, despedir por una evaluación única y súbita, no tiene nada que ver con la calidad de la educación. Obedece solamente a la concepción neoliberal de la racionalización del gasto público.

EDUCACIÓN Y CULTURA: En la crisis económica que vive Colombia, el gobierno del Presidente Pastrana plantea la “racionalización del gasto público” como un programa fundamental para sanear las finanzas del país. Debido a que la planta de personal de trescientos mil maestros representa el gasto público de nómina más alto, el gobierno se propone excluir de ella cuarenta mil docentes pensionados en ejercicio, más cinco mil maestros cada dos años por examen, más unos veinte mil maestros de las nóminas departamentales. El proyecto de «presupuesto de la verdad» plantea la desvinculación de 20.000 maestros el año entrante. ¿Cuál es, entonces, el verdadero propósito del examen propuesto por el gobierno para la evaluación de los maestros, mejorar la calidad de la educación o la “racionalización del gasto público”?

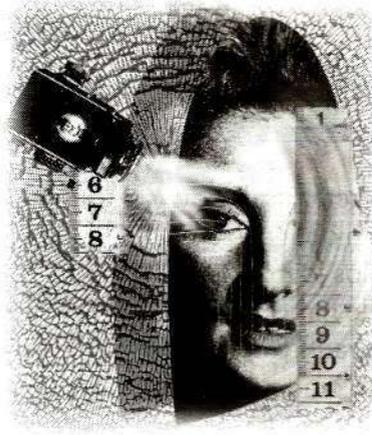
GERMÁN BULA ESCOBAR: El país conoce que el gasto público en educación es de 17 billones de pesos en el cuatrienio, de los cuales el 90% se destina al pago de docentes. En el Ministerio de Educación se hacen grandes esfuerzos para optimizar esa inversión, de tal manera que redunde en el bienestar del sistema educativo y en consecuencia en el de todos los colombianos. Así mismo, para nadie es un secreto que el gobierno trabaja en la racionalización del gasto público con el fin de sanear las finanzas públicas. Sin embargo, una relación entre los dos aspectos, como la que propone Fecode, resultaría traída de los cabellos.

Aquí nuevamente se refleja la desinformación que ronda el tema. Está varias veces dicho que la evaluación no pretende despedir a ningún docente, y que su objetivo, lo reitero también, es el de adquirir información y diagnosticar el estado real de la formación de los docentes y su impacto en la calidad de la educación. Por tanto, no tiene razón alguna pensar que el objetivo de la evaluación no es mejorar la calidad de la educación sino la racionalización del gasto público. Basta con leer el artículo 21 de la Ley del Plan que en su último aparte dice: “La evaluación aquí prevista no podrá ser aplicada para efectos del proceso de racionalización de las plantas. En consecuencia, las plazas que queden vacantes por razón de la evaluación serán provistas con docentes seleccionados por concurso”. En todo caso, hay que recordar que son cerca de 300.000 maestros para una población estudiantil de casi 6.300.000 cupos y nosotros aspiramos a que asciendan a unos 9.000.000, para hablar en cifras gruesas.

La tercera pregunta da a escoger entre «mejorar la calidad de la educación» y «racionalizar el gasto público» como opciones para saber cuál es el “verdadero” propósito del examen propuesto por el actual gobierno.

En primera instancia, se podría decir que las dos opciones son excluyentes *pero para quien hace la pregunta* (y es por eso que opone tácitamente verdad y mentira); en cambio, para la lógica del modelo político en implementación no son excluyentes, de tal manera que el gobierno podría responder: se mejora la calidad de la educación, entre otras, racionalizando el gasto público, pues *calidad* para el gobierno es eficiencia y eficacia. Esto es una prueba de que no estamos usando los términos en los mismos sentidos, de que se trata de posiciones que es necesario entender a cabalidad e intentar desconstruir desde su propia lógica, desde las condiciones de posibilidad que el juego político nos da y desde las condiciones que estemos en capacidad de crear.





Y, en segunda instancia, las dos opciones propuestas no agotan los propósitos que podrían estar en juego (es decir, que la “verdadera” podría ser una tercera, una cuarta, una mezcla de varias...); en este sentido, sería muy interesante averiguar el origen del artículo 81 de la Ley 115. La FECODE participó en alguna medida en la concertación de dicha ley y, en consecuencia, algo podría informarnos. El interés estriba en que como participaron tantos sectores (de manera que en muchos aspectos, por ejemplo el de la evaluación, la ley es una colcha de retazos), si pudiéramos identificar el sector que impulsó ese artículo, tendríamos otras pistas sobre los intereses que se juegan en la evaluación de maestros.

Resulta útil preguntarse a quién le sirve la Ley. Y parte de la respuesta está en su propio texto. Hay una desigualdad enorme entre sus artículos: el artículo 80 es «Evaluación de la educación», pero los restantes del capítulo sobre evaluación no son subconjuntos suyos y, sin embargo, se refieren a la educación. Tal vez quedó redactado así pues en el capítulo no se maneja una sola concepción de evaluación, ni los artículos tienen idénticos propósitos. Si en lugar de decir que el contenido de los artículos 81 al 84 pertenece al 80, dijéramos que sobra el artículo 80 y que los otros dan cuenta de un conjunto de factores a evaluar (el 81 se refiere a maestros, el 82 y el 83 a directivos docentes y el 84 a instituciones), es decir, si en lugar del artículo 80 se estuvieran desglosando factores, entonces quedaron muchos por enunciar, pues de acuerdo con ese artículo son por lo menos ocho: enseñanza, desempeño del docente, del directivo, logros de los alumnos, métodos, textos-materiales, organización físico-administrativa, y prestación del servicio. Esta lista parece exhaustiva (en realidad es caótica), pero en la misma descripción empírica en la que está inmersa, faltaría algo fundamental: las políticas educativas, las ejecuciones oficiales, el Ministerio de Educación mismo y las políticas educativas impuestas desde afuera.

La voz que dice «hay que evaluarlo todo» (ocho factores que se enuncian como exhaustivos), suponemos que en atención a que los factores confluyentes son múltiples y se articulan de manera compleja, plantea que la educación es el resultado de articular

muchos factores, todos los factores... salvo ella misma: hay que articular, siempre y cuando la integración no llegue a tocar cierto terreno de las decisiones (MEN, estamentos internacionales). Por eso, en primer lugar, es el mismo MEN quien evalúa y controla los resultados de los planes y programas educativos (art. 148); en toda la Ley, es el único caso en el que la autoevaluación tiene plena vigencia. En segundo lugar, el Estado se reserva la *Suprema* inspección y vigilancia de la educación (Constitución, art. 67). Y, en tercer lugar, según el artículo 148, el MEN evalúa la prestación del servicio educativo como una de sus funciones de inspección y vigilancia (en otro artículo, la evaluación de la eficiencia de la prestación del servicio la hacía el SNEE).

Pero, no es éste el tipo de lectura que hacemos de la norma; como convertimos la norma en el norte de la acción —como si no tuviéramos una posición desde dónde leerla— o en tabla de salvación, como enarbolamos la bandera de que la Ley General de Educación era la revolución en educación, no nos damos cuenta de sus múltiples intereses y contradicciones internas, no nos enteramos —para sólo hablar de evaluación— de que entre la Ley y el Decreto reglamentario (1860) hay contradicciones e inconsistencias, lo mismo que entre la Ley y la resolución sobre logros (2343)...

No es la crisis económica que vive Colombia la que hace que el gobierno de Pastrana plantee la “racionalización del gasto público” (como se cree en la pregunta) y, en consecuencia, se despidan empleados del gremio estatal más grande. No; es un modelo económico-político a escala internacional, que no respeta fronteras, que condiciona las mismas Constituciones nacionales y que nuestra burocracia gubernamental cree que es la única alternativa posible de desarrollo. De manera que la evaluación de docentes es un buen termómetro para saber qué tanto queremos pensar una alternativa distinta.



JORGE IVÁN GONZÁLEZ: El gasto público social, y en concreto, el gasto educativo, han aumentado de manera significativa en los últimos ocho años. En este momento de crisis podría pensarse en congelar, en términos reales, el gasto público social con el fin de repensar la eficiencia del sector educativo. Habría que advertir que en esta congelación no debe incluirse la deuda pensional. Los términos del acuerdo maestros-gobierno podría ser algo de este estilo: el magisterio acepta que el gasto se estabiliza en términos reales y, a cambio, el gobierno se compromete a discutir unos criterios de evaluación que no estén guiados por la lógica restrictiva del mercado.

CEID-FECODE: En cuatro años el servicio de la deuda externa —o cuota anual de amortización pagada por Colombia— se ha duplicado, pasando de siete billones y medio a quince y medio, lo cual significa que el porcentaje del presupuesto destinado a su pago llegará el año entrante al 36%, siempre y cuando el dólar vuelva a cotizarse a \$ 1.700, valor con el que se liquidaron los cálculos presupuestales. Esto quiere decir que el servicio de la deuda es cuatro veces mayor que el presupuesto de educación de cuatro billones. El solo pago de la deuda absorbe todo el impuesto a la renta. O sea, en esta crisis económica del país, la más profunda de este siglo, pesa un factor que es determinante sobre los recursos del Estado, que es la deuda externa. Por eso no alcanzan los recursos para educación y salud, por ejemplo. Para el gobierno de Pastrana es prioritario responderle al capital financiero internacional, a los organismos internacionales de crédito y a Estados Unidos, que los controla. A este hecho se debe que su política de finanzas públicas se fundamente en la “racionalización del gasto público”.



No es que el término “racionalización” contenga el sentido de planeación, previsiones de desarrollo, prioridades de inversión y visión de una economía pujante. Al contrario. Aquí, en estas circunstancias, en esta crisis, “racionalización” significa recortar de todos los renglones presupuestales para atender las obligaciones de la deuda. El contexto neoliberal del término deviene totalmente adjetivo, ante las necesidades del pago de la deuda. Se supone que los países exportadores de capital son aquellos a los que les sobra capital acumulado durante décadas y cuya abundancia produce baja rentabilidad en el país de origen, pero el endeudamiento de los países subdesarrollados como Colombia, se han convertido en exportadores de capital, con el consecuente empobrecimiento. La deuda no ha sido sino una forma eficaz de saqueo por los países prestamistas. De esta manera, la acumulación nacional no alcanza para impulsar la educación y generar un proceso de desarrollo. Así el endeudamiento externo se convierte en un factor decisivo de empobrecimiento y atraso. En el terreno de la educación, “racionalizar” es disminuir la planta de personal, porque los trescientos mil maestros representan la más numerosa del Estado.

Cuando Fecode acusa al ministro de Educación de haber incluido la evaluación en la Ley 508/99, sin escuchar argumentos contra la evaluación-despido, no para mejorar la educación sino para recortar la planta de personal y disminuir sus costos presupuestales, atribuye la “racionalización del gasto público” a un propósito premeditado del gobierno de destituir maestros. Este argumento es el que desenmascara el contenido de la evaluación propuesta por el gobierno. De la evaluación no depende la calidad de la educación. Pero una evaluación dirigida a mejorar la profesionalización del docente, impulsar su actualización permanente, corregir las fallas del desempeño, puede jugar un papel significativo en el mejoramiento de la calidad de la educación. Con ese propósito la Ley General de Educación estableció un sistema nacional de evaluación en el artículo 80 que no ha sido reglamentado.

Desafortunadamente el artículo 81 sobre la evaluación de los maestros dirigida a un proceso disciplinario por insuficiencia profesional incluida en el Estatuto Docente, surgió de una transacción de Fecode con los senadores de Pastrana decididos a examinar los maestros cada año y a imponer sanciones graves, acuerdo que impidió el rompimiento de Fecode con el Senado en torno a los grandes ejes de la Ley General de Educación como son la autonomía, el gobierno escolar, la dirección regional de la educación, la financiación estatal, el respeto del Estatuto Docente. Sin embargo, no se aplicó ese artículo 81, a pesar de los esfuerzos del gobierno de Samper para hacerlo debido a la oposición del magisterio. Ya no va a aplicarse esta disposición, porque fue derogado por la Ley 508/99, a no ser que ésta caiga por inconstitucional. Fecode, pues, no defiende la evaluación del artículo 80 conducente también a proceso disciplinario, sino la evaluación dirigida a una educación de excelencia.

EDUCACIÓN Y CULTURA: En el Plan de Desarrollo se afirma que la relación estudiantes por profesor en la educación pública es muy bajo—veintitrés—y que debe subir a 35. Se busca con esta medida disminuir las plantas de personal de las instituciones, trasladar los docentes que no se requieran para lograr ese promedio y reemplazar las plantas departamentales con el mismo propósito de racionalización del gasto público. Quien haya recorrido las escuelas y colegios de las ciudades grandes y medianas de Colombia en donde reside más de la mitad de la población, ha encontrado que el promedio de las aulas de clase es superior a cuarenta estudiantes. Más aún, la división del número de estudiantes por el de profesores estará en algunos casos por debajo de veinte. Eso significaría que la institución tendría que prescindir de una tercera parte de sus profesores, a pesar del número tan alto de estudiantes por aula. ¿Cuál es el criterio pedagógico, de calidad de la educación, que debe primar en este cálculo, el del pago de nómina o el del requerimiento de maestros para desarrollar el plan de estudios y las actividades pedagógicas de una institución?



GERMÁN BULA ESCOBAR (ministro de Educación Nacional): Afirman ustedes que en el Plan de Desarrollo quedó estipulado que la relación estudiante-profesor debe ser 35-1 y eso no es cierto. El Ministerio considera que el promedio óptimo calculado es

30 alumnos por maestro. No estamos interesados, y no me voy a cansar de repetirlo, en disminuir plantas. Nuestro interés tiene que ver con que los maestros estén donde los niños los necesiten. Sí vamos a trasladar los docentes que estén donde no están los niños. No nos interesa racionalizar el gasto público en educación por la vía de la planta. Si los datos que tienen ustedes en el sentido de que la relación estudiante-profesor es de 40-1 son ciertos y se demuestra que las estadísticas manejadas por DNP están equivocadas, la racionalización permitirá saber en qué casos, por ejemplo, se requerirá aumentar la planta. Eso responde la pregunta sobre el criterio pedagógico.

GUILLERMO BUSTAMENTE: Cuando el Plan de Desarrollo plantea que debe incrementarse el número de estudiantes por docente en la educación pública (de 23 a 35), se trata de un promedio que se obtiene dividiendo el total de los estudiantes por el total de los profesores. Perdonen la perogrullada, pero es que si a la propuesta del gobierno respondemos que “alguien recorriendo escuelas y colegios de ciudades grandes y medianas en donde reside más de la mitad de la población, encuentra un promedio de 40”, no sólo estamos dando un ejemplo de argumento que no puede aspirar a algún grado de validez (cuando se quieren obtener promedios fiables no basta con recorrer establecimientos), sino que podría estarle dando la oportunidad al que se quiere contradecir de esgrimir los argumentos más duros: si la cifra es 40 para la mitad de la población, y si el promedio es 23, es porque hay muy pocos alumnos por profesor en el resto del país, y hay muchos profesores. No es ésta la forma de responder a quien tiene el sartén de las cifras por el mango. Un comentario como ese justifica los traslados, la fusión de establecimientos educativos en las otras zonas, el despido de profesores... ya Chile vive esa situación.



La discusión podría ser de otra naturaleza. ¿En realidad el gobierno tiene la cifra de maestros y de estudiantes del país para hacer el promedio? ¿Acaso la Ley 115 no creó el Sistema Nacional de Información justamente porque el gobierno se quejaba de no manejar información confiable? ¿No creó el Sistema Nacional de Evaluación para obtener información? De manera que sería pertinente interrogar por la fuente de la cifra manejada, así como por los mecanismos implementados para su obtención. También habría que hacer precisión de que las evaluaciones de la calidad de la educación han buscado sobre la relación entre desempeño y número de estudiantes por profesor, *porque ya tenían la política pensada, porque lo mismo le exigen buscar a todos los países cuya educación vive de los préstamos de la banca internacional*; de tal manera, en Colombia se ha “encontrado” que los niños a quienes no les va bien tienen tanto docentes con alto número de estudiantes, como docentes con poco número de estudiantes (o sea, que la calidad educativa no depende del número de estudiantes por docente), información que se acompaña con este otro cálculo: «Una disminución de dos alumnos por curso en promedio en el país, generaría la necesidad de nombrar cerca de 25.000 docentes para atender la misma población» (Rosas *et al.* 1996:10). De tal manera, nadie puede venir a decir que “le parece” que el aumento de estudiantes por profesor es contraproducente, porque ya las cifras dijeron que no; la medida de aumentar la cobertura sin aumentar el número de profesores está legitimada para quienes dan fe de la evaluación de la calidad.



No obstante, ¿confrontada contra qué manera de interpretar el desempeño se obtiene tal certeza? Pues bien, en la evaluación de impacto del Plan de Universalización que hizo el MEN, por ejemplo, un 4.5% de los profesores tiene hasta 10 estudiantes; un 39.5% tiene hasta 24 estudiantes y un 56% tiene más de 25 estudiantes. Con estas cifras, si hacemos el cruce con el desempeño de los estudiantes visto desde los puntajes estandarizados, se muestra una correlación positiva entre ambos aspectos (a más estudiantes, mejores logros); en cambio, cuando hacemos el cruce de esta variable con el desempeño de los estudiantes visto desde las categorías definidas por quienes diseñaron la prueba respectiva, vemos una correlación negativa (a menos estudiantes, mejores logros), o sea, il contrario de la anterior! ¿Qué quiere decir esto? En el primer caso, se cuentan preguntas bien contestadas y se distribuye a los sujetos de acuerdo con su distancia a la media y más o menos una desviación estándar; con lo que el desempeño de cada uno depende del de los demás; en el segundo caso, se deciden los desempeños con base en un sistema cuyos niveles están definidos teóricamente, de la manera como se construyó la prueba; con lo que el desempeño de cada uno depende solamente de su manera de responder, independientemente de los demás. Es decir, no hablamos de pruebas distintas, sino del mismo instrumento —leído desde dos teorías—, ni hablamos de poblaciones distintas, pues son los mismos niños. Hablamos de que las cifras no son puras y neutrales, sino que dependen de la perspectiva desde la cual son descritas; de donde lo importante son las perspectivas y no las cifras. Eso es lo que no le discutimos al gobierno: que detrás de sus números hay una posición *cualitativa* frente a la educación, pero que no la compartimos.

El número de estudiantes genera espacios de interacción, algo imprescindible en la producción del conocimiento, pero, ¿hasta dónde el crecimiento del número de estudiantes es beneficioso?, ¿hasta dónde su decrecimiento es perjudicial? ¿Es constante el beneficio o el perjuicio a medida que cambia la edad de los estudiantes? ¿Qué otros factores intervienen? Preguntas como éstas

no tienen respuestas de tal naturaleza que permitan fundamentar una política de incremento del número de estudiantes, con lo que se ahorrarían profesores y se aumentaría la cobertura. Es perentorio hacer investigaciones cuyo valor no consista en parapetarse detrás de cifras que hagan aparecer el estudio como preciso y que permitan seleccionar lo que de las cifras conviene y no mencionar lo que no conviene.

El criterio que gobierna al gobierno, por supuesto, es pedagógico, es de calidad de la educación, lo que pasa es que entienden todo esto —y trabajan en pos de sustentarlo— de una manera diferente. No es a nombre de una calidad cuyas propiedades no hemos discutido, ni contra unas cifras que no sabemos obtener ni controvertir, que vamos a ganar una discusión. Para el gobierno, el niño es un valor anual que hay que disminuir, el maestro es una extrapolación en una gráfica de dinero vs. tiempo, la comunidad educativa es un ente que se hace responsable de lo que antes hacía el Estado... de modo que abstengámonos de usar su terminología, si en realidad queremos algo distinto del modelo neoliberal. Pero, fuera de este reotipos, ¿qué es para nosotros el niño?, ¿qué es el maestro?, ¿qué es la educación?, ¿hacia dónde vamos?

JORGE IVÁN GONZÁLEZ: Ya decía que, en promedio, la relación alumno/docente es similar en ambos sectores. Incluso en ciudades como Bogotá, la relación alumno/docente es mayor en los establecimientos oficiales que en los no oficiales. No hay duda de que en el campo la relación es menor. Pero éste no es el problema. La relación alumno/docente puede interpretarse desde ópticas muy diferentes. Un examen estrecho, de mercado, diría que es mejor que la relación aumente. Pero, desde otras perspectivas, podría llegarse a conclusiones radicalmente diferentes.



CEID-FECODE: En las grandes ciudades y ciudades intermedias de Colombia, en donde reside la mayoría de la población, el promedio de estudiantes por aula es de 40 y 45. Y existen instituciones en las zonas rurales o en los municipios alejados con los mismos promedios por aula. Al mismo tiempo, los profesores trabajan con una intensidad horaria semanal entre 20 y 24 horas de 45 minutos.

Y si el profesor de secundaria dicta clases en varios grados el número de estudiantes a su cargo puede llegar a 120. Un grado de primaria en las zonas urbanas puede estar por los 30 a 40 estudiantes por aula, un poco menor que en secundaria. Aunque no hay una estadística precisa sobre el número promedio de estudiantes por aula en este país, el conocimiento directo de la educación en cualquier ciudad, estas cifras no se alejan de la realidad. En esa forma, el promedio de estudiantes por aula en Colombia sería dos veces y media más alto que en Estados Unidos. Si al país del Norte le tomó diez años para reducir ese promedio de 25 a 17, ¿cuánto le tomará a Colombia alcanzar el promedio de 20? Los promedios de Corea del Sur, de Singapur y de otros países asiáticos muy bien colocados en el examen del TIMSS, muestran promedios de 30 a 35 estudiantes por aula.

Podría argumentarse, entonces, que un promedio bajo no es garantía de calidad, tal como sucede en Estados Unidos. Es cierto. Pero tampoco se puede, por contraposición, defender que un promedio alto es favorable. Un número bajo de estudiantes por aula facilita el aprendizaje de un idioma extranjero, permite atender en detalle el trabajo en matemáticas y ciencias naturales, es más fácil una discusión en ciencias sociales y el ejercicio y la práctica en el perfeccionamiento de la lengua materna. Otros factores, sin embargo, podrían contrarrestar estas ventajas en el aprendizaje. En un colegio de 800 alumnas y 40 profesores, como hay tantos en este país, da un promedio de 20 alumnos por maestro. Para atender el plan de estudios y las actividades curriculares y extracurriculares de una buena educación, en ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales, educación artística, ética, actividades lúdicas, deportes, se necesita ese número de profesores. Si fuera a exigirse el promedio de estudian-



tes por profesor planteado por el Plan de Desarrollo, sobrarían 17 profesores. Parece entender la contradicción el Plan y propone que los 23 docentes restantes sean capacitados en las áreas o actividades dejadas por los 17 excluidos.

En primaria esa solución no es posible. En bachillerato atenta contra la calidad de la enseñanza y supera la capacidad material de la carga horaria de los profesores. Es a todas luces absurda. Calcular el número de estudiantes por profesor dividiendo la totalidad de alumnos matriculados por el número de docentes planillados en las nóminas, permitiría darse una idea del costo educativo por estudiante, por ejemplo, o la distribución de los recursos o cualquier otro rubro financiero. Pero definir el número de profesores necesarios para la enseñanza y la formación en cada institución educativa, resulta ridículo. La educación no se puede tratar en términos de rebaño. Hacerlo así demuestra que al gobierno no le interesa la calidad y que su fraseología sobre ella no pasa de ser una pantalla que oculta sus verdaderos propósitos de desmantelar la educación colombiana y profundizar la crisis, no obstante la demagogia neoliberal de colocarla como prioridad de la inversión estatal, sin materialización alguna.

Con esta problemática sucede lo mismo que con la jornada única, el aprestamiento de los niños, la financiación. En lugar de establecer la jornada ordinaria como en los colegios privados de alto nivel, el gobierno propone entregarle las dos horas complementarias a bachilleres; en vez de ir desarrollando los preescolares de tres años, generaliza el año cero discriminatorio; por no aumentar el situado fiscal suficiente para todos los departamentos, le quitan recursos a los de mayor promedio para dárselo a los más desfavorecidos y producen una crisis en donde no la había. Los gobiernos todo lo han hecho al revés y así han actuado en contravía de una política tendiente a lograr una educación como la requiere el país, en lo pedagógico, administrativo y financiero. En lo que respecta al gobierno de Pastrana esta conducta tiene su origen en la ideología enfermiza del fundamentalismo neoliberal que lo dirige, tan desastrosa para la economía y la sociedad colombiana.



Evaluación de los
MAESTROS

para la calidad de la educación

Políticas educativas

Documento de trabajo
Federación Colombiana de Educadores*



* Este documento de Fecode desarrolla la propuesta presentada por el Comité Ejecutivo al ministro de Educación, Germán Bula Escobar, en el mes de abril pasado durante las negociaciones llevadas a cabo con motivo del paro nacional indefinido. No constituye una propuesta final. La discusión y el debate deben enriquecer los puntos de vista aquí consignados y las propuestas presentadas.



1. SÍ A LA EVALUACIÓN

FECODE ACEPTA LA EVALUACIÓN

La evaluación en sí no es algo nuevo ni en la educación ni en la sociedad en general. Lo novedoso es el carácter que la economía neoliberal en moda le ha asignado a la evaluación en el terreno educativo. Haber convertido todas las actividades de la sociedad en mercancía como lo hace el neoliberalismo, sujetas a la oferta y la demanda, haber transformado la formación de las mentes y de los valores en "capital" y haber reducido la educación a "acumulación de capital humano", significa que la educación se concibe como una empresa de producción y comercio, sujeta a la misma ley del valor de toda economía capitalista basada en la rentabilidad y la ganancia. En consecuencia, si el Estado o los particulares invierten en escuelas y colegios, tienen que medir sus rentas en términos de rentabilidad y mejores perspectivas de mercadeo. Por eso, para el neoliberalismo resulta de vital importancia que el Estado mida el resultado de su inversión en la producción de una mercancía denominada "educación" por medio de una evaluación. Así mismo, los organismos internacionales de crédito, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros, exigen que sus recursos se utilicen con eficacia en términos de rentabilidad y mercado.

Cuando la Federación Colombiana de Educadores declara que defiende y acepta la evaluación de las instituciones educativas, de los educadores y de los educandos, se aparta de la evaluación concebida como un instrumento para medir el rendimiento de la acumulación del capital humano, como la concibe y la impone el neoliberalismo del gobierno de Pastrana y los organismos internacionales de crédito. Para Fecode la evaluación tiene propósitos muy diferentes. La evaluación de las instituciones apunta a un autoexamen permanente de las condiciones de

enseñanza y aprendizaje, incluidos los diferentes factores que actúan en ese complejo proceso. La evaluación de los docentes, interna y externa, se dirige a estimular su trabajo, a descubrir sus aciertos, a detectar sus deficiencias y a perfeccionar su tarea de formación. Es decir, busca el mejoramiento escolar, el aprendizaje continuo de los docentes y el perfeccionamiento de su responsabilidad como educadores en la mira de una educación de excelencia.

CARÁCTER Y OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Evaluar es siempre una cuestión política, porque siempre está destinada a emitir juicios de valor conducentes a diseños de política. Cualquier método de evaluación en educación siempre está determinado por una concepción de la enseñanza, por la visión determinada de una tendencia pedagógica, por una teoría administrativa, por una definición de políticas. No existe, por tanto evaluación neutra. Siempre incluye un propósito definido. Cuando el gobierno plantea un examen de conocimientos a los maestros, de antemano tiene decidido la orientación y la forma de los conocimientos que supone deben impartirse a los estudiantes. Si la prueba está dirigida a la práctica pedagógica, el gobierno parte siempre de una tendencia metodológica bien determinada. Una evaluación que se llevara a cabo hoy sobre pedagogía por parte del Ministerio de Educación Nacional, partiría seguramente de la orientación de la resolución 2343, violatoria de la autonomía escolar y descalificada unánimemente por el Congreso de Fecode celebrado en Villavicencio. El proyecto de evaluación del ministro Saravia en 1995 elaborado por un equipo de la Universidad Na-

LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES

cional, conllevaba una concepción sobre las gramáticas pedagógicas y aceptaba de antemano los propósitos sancionatorios del proyecto del gobierno.



En países en donde se ha establecido la evaluación como Estados Unidos, los objetivos son múltiples: la certificación de las licenciaturas, la selección de los candidatos a nuevas vinculaciones (los concursos), una ayuda para los docentes que se inician, el mejoramiento de las instituciones, el redireccionamiento de la administración educativa en las instituciones, el perfeccionamiento de la responsabilidad de los educadores, el avance de los profesores en sus conocimientos, una certificación especial de los educadores en ejercicio para otorgarles permanencia, la racionalización de los recursos invertidos en planta de personal. Una evaluación para despidos solamente se utiliza para definir la permanencia en el cargo (*tenure*), la cual alcanzan los educadores en el país del Norte después de llenar una serie de condiciones de trabajo, tiempo y rendimiento.

Como puede observarse, toda evaluación es diagnóstica y toda evaluación busca propósitos definidos. Un diagnóstico, por sí mismo, no se justifica. Si no hay un objetivo claro detrás del diagnóstico, la evaluación pierde su efectividad. Cuando el gobierno de Pastrana plantea la evaluación como un diagnóstico, tiene razón, pero oculta el propósito real subyacente que se propone, que es la racionalización del gasto público mediante destitución de maestros. Sin embargo, el despido de profesores como consecuencia del diagnóstico, es una excepción en todos los países. En esencia, ni la evaluación ni el diagnóstico son neutros, ni por sus propósitos, ni por sus métodos, ni por sus consecuencias.

Mediante la evaluación se pretende, entonces, diagnosticar, retroalimentar, monitorear, cualificar. Por esto, en una forma y otra se orienta a obtener información, definir objetivos, planificar cómo obtenerlo, todo ello dirigido al mejoramiento de la calidad y la búsqueda permanente de la excelencia de los procesos educativos.

Fecode siempre ha estado de acuerdo con la evaluación de las instituciones, aun antes de la Ley General de Educación. Esta evaluación puede ser de tres tipos. Una, la autoevaluación llevada a cabo por los Consejos de la institución, por los docentes y con participación de la organización estudiantil y de padres de familia. En términos generales es

la evaluación institucional, susceptible de ser sistematizada y regulada. En primer lugar, se evalúa el funcionamiento general de la institución en términos de cumplimiento de su misión, de las metas, de los principios de enseñanza y formación y de las tareas previamente programadas. En segundo lugar, se evalúa el mejoramiento del currículo, el desarrollo del plan de estudios, el trabajo de los profesores, el rendimiento de los estudiantes, el cumplimiento del manual de convivencia y los conflictos suscitados a lo largo del período evaluado. En tercer lugar, se evalúa la dirección escolar, los métodos de planificación, la necesidad de cambios y el desarrollo de nuevos programas. Como guía fundamental de toda la evaluación institucional debe servir el Proyecto Educativo Institucional, PEI, partiendo de los catorce puntos establecidos en el artículo 14 del Decreto 1860. En esta forma, el PEI servirá de punto de referencia y será sometido a un examen minucioso que conduzca a los cambios necesarios en cada etapa.

Y la otra evaluación institucional, la externa, que puede ser llevada a cabo por el gobierno nacional, el gobierno departamental, el gobierno municipal o instituciones privadas. En general está orientada o a diagnosticar las necesidades de las instituciones o a premiar su trabajo educativo. En el caso de la evaluación utilizada por entidades territoriales, resulta incomprensible la práctica institucionalizada en algunas regiones de evaluar hasta la planta física, no para resolver las deficiencias, sino para juzgar la gestión del gobierno escolar, siendo así que la responsabilidad del mantenimiento recae sobre el mismo gobierno. En el segundo caso, lo que se premia es la coincidencia de las instituciones con la peculiar concepción sobre la enseñanza y la pedagogía de la parte evaluadora. Aquí, de nuevo, sale a flote el carácter ideológi-

co y subjetivo de este tipo de evaluaciones. Fecode rechaza las evaluaciones amañadas de los gobiernos regionales utilizadas para eludir la responsabilidad que sobre ellas recae en el caso de las plantas físicas y de la dotación. Como regla general, las instituciones no son responsables de que las mantengan en estado turgial, en donde es imposible enseñar y aprender.

Una evaluación institucional debe servir varios propósitos. Ante todo para elaborar un diagnóstico completo de la institución en cada período en el aspecto académico, administrativo y de desempeño. Además, para sentar una base sólida de planificación a corto y largo plazo. Y también, para determinar las necesidades de planta física, de dotación, de profesorado, de actualización, de cupos, de cambios. Aunque la evaluación institucional es susceptible de ser un ejercicio permanente, no hay duda que es indispensable destinar un tiempo especial dedicado al ejercicio evaluativo precedido de elaboración de diagnósticos y planes que permitan una sistematización colectiva.

LA EVALUACIÓN EN LOS CONCURSOS

Fecode, no solamente ha defendido la evaluación de los candidatos a nuevas vinculaciones, sino que la ha exigido como un instrumento indispensable para eliminar la politiquería de los nombramientos. Durante muchos años, la vinculación de los maestros estuvo inficionada de favoritismos políticos. Entraron como maestros personas sin título, sin concurso previo, solamente por la recomendación del político de turno o por los favores electorales prestados al alcalde o al candidato. Desde que se estableció el Estatuto Docente en 1979, Fecode siempre ha defendido la necesidad de establecer un concurso que garantice el ingreso de los candidatos mejor preparados desde el punto de vista de su especialidad, de sus condiciones de comunicación y de su práctica pedagógica. Hoy existen unas condiciones legales para la vinculación de maestros. El título, que debe ser de normalista superior o de licenciado. El concurso, que debe ser reglamentado por el gobierno. Bajo estas condiciones



la Ley 60 de 1993 prohibió la vinculación por contrato o por horas, excepto para reemplazos temporales de licencias, comisiones o incapacidades y estableció como única forma la vinculación permanente de tiempo completo. Por tanto, la evaluación de los candidatos es indispensable y obligatoria.

Para el concurso, es fundamental el examen de conocimientos en el área de especialización, tanto en primaria como en bachillerato. En primaria, porque las licenciaturas y las normales deben especializar los estudiantes en una disciplina como lo ordena la Ley General de Educación, a pesar de que al maestro todavía le toca asumir en la institución educativa la responsabilidad de casi todas las áreas. Y en bachillerato, porque la enseñanza es especializada en una de las áreas de conocimiento definidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Además, resulta indispensable conocer el dominio que tiene el candidato

sobre la práctica pedagógica y sobre la metodología de enseñanza de su área de especialización. En algunas partes se han utilizado en los concursos pruebas de conocimientos generales, de la denominada "cultura general", con pésimos resultados. En Medellín, por ejemplo, la Secretaría de Educación elaboró una prueba para los concursos de docentes directivos en la que les plantea preguntas de este estilo: "¿cuál fue el primer libro publicado en el mundo?" o "¿cuál es el contenido del artículo 45 de la Ley General de Educación?", preguntas que no tiene sentido incluirlas en un examen serio. Una prueba de conocimientos destinada a los candidatos busca determinar el dominio que tenga sobre su área de desempeño o especialización, no como cultura general, sino como instrumento fundamental de su tarea de enseñanza.

LA EVALUACIÓN DE LOS MAESTROS

Fecode, así mismo, acepta que se establezca una evaluación de los maestros en ejercicio. En las negociaciones con el gobierno durante la primera mitad de 1999, la Federación presentó distintas opciones de evaluación de los educadores. No se llegó a ningún acuerdo porque el



ministro Germán Bula Escobar se empecinó en mantener la evaluación conducente a la destitución de un número de maestros, determinando como criterio básico la ubicación de los puntajes obtenidos a dos desviaciones estándar o más por debajo de la media. Se trata de la aplicación de la llamada campana de Gauss. Para el ministro —y así quedó en el artículo 21 de la Ley 508 de 1999— no importaba la aprobación o reprobación del examen, ya que la campana de Gauss por aplicación estadística siempre excluye un porcentaje de la población examinada, aun si todos los maestros examinados llegaren a aprobar el examen.

En el artículo 81 de la Ley General de Educación se incluyó la evaluación de los maestros y la aplicación de la idoneidad profesional establecida por Estatuto Docente para exclusión del escalafón, si por segunda vez no se aprobaba el examen evaluativo. Quienes incluyeron la evaluación de los maestros con la sanción de destitución no fue Fecode, sino los senadores de la Nueva Fuerza Democrática, Jaime Ruiz —actual director de Planeación Nacional— y Eduardo Pizano de Narváez. Fecode siempre se opuso a la propuesta de los senadores de Pastrana. Pero cuando quedó claro que el Senado iba a aprobar un examen cada año y a pasar por encima del Estatuto Docente, la Comisión Negociadora de Fecode resolvió transarse por tres puntos: 1) un examen cada seis años; 2) dos oportunidades para la prueba; 3) aplicación del Estatuto Docente por “ineficiencia profesional”, en caso de no aprobar el examen por segunda vez. Por mayoría de la Junta Nacional, Fecode consideró que era necesario llegar a una transacción para no perder los avances conseguidos en la Ley General de Educación, entre los cuales sobresalen la autonomía escolar, el gobierno escolar, la dirección colegiada de las Juntas en las entidades territoriales, la vigencia del Estatuto Docente, la defensa de la educación pública contra la privatización y una serie de aspectos de vital importancia. Por esa razón, la Federación no se retiró de las negociaciones con el gobierno y

con el Senado. Además, quienes aprobaron esta táctica, consideraron que el magisterio podía derrotar en la práctica la aplicación del artículo, tal como sucedió entre 1995 y 1998.

El ministro Saravia, en el gobierno de Ernesto Samper, contrató la aplicación de ese artículo 81 con el grupo de la Universidad Nacional. Tanto los senadores de la Nueva Fuerza Democrática como el viceministro de Educación, Carlos Gerardo Molina, atribuían las deficiencias de la educación colombiana a la mala calidad de los docentes. Con el argumento de que había que mejorar la situación educativa del país, pretendían prescindir de un número crecido de maestros. Fecode se opuso radicalmente a los exámenes y logró detenerlos. Siempre alegó que mientras no se solucionaran problemas fundamentales que afectaban la calidad de la educación, como la doble jornada, la promoción automática, la ausencia de preescolares para el aprestamiento de los niños, las plantas físicas tuguriales, la falta de dotación, no podía cargarse a los maestros el peso de las deficiencias en educación.

Para Fecode, la evaluación de los maestros tiene como propósito diagnosticar para resolver problemas de la educación y mejorar su calidad. La evaluación de cada maestro tiene que ser un proceso que abarque los diferentes aspectos de la enseñanza, del aprendizaje, del desempeño en la institución, de sus capacidades de comunicación, de sus relaciones grupales, de su cumplimiento, de su consagración, de sus relaciones con los padres de familia, de su papel en la comunidad. Y debe enmarcarse en un período de tiempo suficiente que permita obtener conclusiones fiables y responsables. Resulta absurdo reducir la evaluación de los maestros a una prueba escrita, sin ninguna relación con sus condiciones de trabajo y su trayectoria como educador. E igualmente es incomprensible que la complejidad de la práctica pedagógica quede circunscrita a una prueba arbitraria en un solo espacio de tiempo. Una evaluación como la prescrita en la Ley 508/99 hace caso omiso de la trayectoria del maestro y del



proceso acumulativo de las evaluaciones sucesivas a que debe someterse el educador. Resulta posible que la evaluación de desempeño de la Ley, prescindiendo de todas las anteriores, obedezca a condiciones desfavorables de la institución, no comparables con las de sus experiencias favorables anteriores.

Si no pendiera sobre los educadores colombianos la amenaza de la destitución, aquella propuesta de evaluación presentada por el grupo de profesores de la Universidad Nacional al ministro Saravia en 1996, podría tener sentido. Su propuesta de elaborar un mapa pedagógico partiendo de las evaluaciones de los educadores no es descartable. Allí se miraría la competencia pedagógica, desde la dimensión comunicativa, la dimensión ética, la dimensión estética de los docentes, sus logros en la actualización de conocimientos, sus avances en las innovaciones metodológicas. Y todos estos aspectos se enmarcarían en una evaluación orientada a estimular la responsabilidad del educador en el lugar estratégico que le corresponde en un país como Colombia. De todas maneras, habría que excluir de cualquier proceso evaluativo tanto la sanción como el premio, para hacerla efectiva en el terreno de la calidad.

En medio de la crisis económica y fiscal del país, producida por la globalización, la apertura económica y el peso del servicio de una deuda externa que asciende hoy al 40% del presupuesto nacional, la razón que verdaderamente motiva la necesidad de la evaluación planteada por el gobierno, es la "racionalización del gasto público", no la calidad de la educación. Hace cinco años, cuando la crisis no había tocado fondo como en la actualidad, también subyacía la misma razón de la evaluación de los docentes, por exigencia de los organismos internacionales de crédito. Como está planteada la evaluación en la ley 508/99 del Plan de Desarrollo, es una política imperialista impuesta por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que también tenía vigencia en 1994. En términos directos, "racionalizar el gasto público" significa disminuir las plantas de personal de los servidores



públicos, cuyo principal peso presupuestal lo representan los maestros. Para el presupuesto del año 2000, denominado "presupuesto de la verdad", el gobierno propone prescindir de un mínimo de 20.000 maestros. Por tanto, evaluar, para el gobierno, no responde sino a la necesidad de despedir un número importante para disminuir la planta de personal o para ahorrarse unos recursos con reemplazos que tengan grados muy bajos en el escalafón, y en esa forma rebajar el presupuesto de educación en términos relativos.

2. NO AL EXAMEN DE DESTITUCIÓN

SINRAZONES DE LA EXIGENCIA DE UN EXAMEN PARA TODOS

El artículo 21 de la Ley 508 sobre Plan de Desarrollo plantea la evaluación como una prueba integral compuesta por dos componentes, el académico-pedagógico a cargo del Estado y el de desempeño a cargo del superior inmediato. Al puntaje resultante de los dos elementos se le aplicará la ya mencionada campana de Gauss que será utilizada para prescindir de unos cinco mil maestros cada dos años, aun dado el caso de que aprueben el examen. En estas condiciones el examen va dirigido a excluir maestros, no a mejorar la calidad de la educación. Pero un arma de evaluación de desempeño en manos del superior inmediato con miras a una destitución, empeora los efectos del examen y se convierte en una amenaza de persecución implacable.

Aquí se impone una serie de consideraciones sobre el examen. ¿Por qué el examen se le va a aplicar a todos los maestros? ¿Por qué de un examen presentado en un día va a depender la suerte de un educador que ha dedicado años de su vida a la profesión docente? ¿Por qué un examen coyuntural va a definir la experiencia, la aplicación y las capacidades de comunicación y enseñanza del maestro? ¿Por qué un examen esporádico va a calificar las condiciones pedagógicas del educador? ¿Si se tratara de mejorar la calidad de la educación, qué sentido tiene exigirle al magisterio un examen cada dos años? No se trata



de descalificar de por sí la conveniencia de exigir a los educadores una prueba, siempre y cuando no penda sobre ellos la espada de Damócles de la destitución, la amenaza de una calificación arbitraria a cargo del superior inmediato, el martirio de preparar cada dos años un nuevo examen sobre su misma especialidad y sobre la pedagogía y no se cumplan unas garantías mínimas en términos de objetivos y metodología.

No se justifica hacer un examen de conocimientos y pedagogía a los maestros pensionados que se encuentran en ejercicio de la docencia. Un maestro pensionado hoy en Colombia en promedio debe haberse vinculado a la docencia a los veinticinco años. Para poderse jubilar debe haber cumplido cincuenta y cinco años, lo cual significa que tiene, por lo menos treinta años de experiencia. Ni su experiencia, ni sus conocimientos, ni mucho menos su trayectoria, puede ser evaluada por un examen coyuntural. ¿Por qué se les va a obligar a presentar ese examen?

No se justifica hacer un examen de conocimientos y pedagogía a los maestros del grado catorce. Para llegar a ese grado, los maestros deben tener licenciatura de una universidad. Deben haber cumplido más de quince años de experiencia. Han tenido que obtener un postgrado o presentar una obra escrita en su especialidad. Dependiendo del primer grado que obtuvieron, deben haber cursado unos doscientos créditos de capacitación en su área, en práctica pedagógica, en temas relacionados con el trabajo de la institución educativa. ¿Por qué se les va a obligar a presentar ese examen?

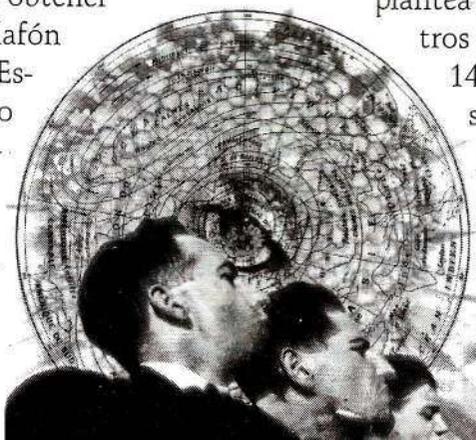
No se justifica hacer un examen de conocimientos y pedagogía a los maestros que acaban de obtener un postgrado. Los ascensos en el escalafón se convirtieron desde la expedición del Estatuto Docente en el mejor estímulo para la capacitación del maestro colombiano. Con esfuerzos inmensos de dinero, de tiempo, de incomodidades, de sacrificios incontables, un gran número

de maestros ha obtenido un postgrado, bien sea una especialización o una maestría. El Estado no les ha ayudado en nada. El postgrado les significa ascenso, mejor salario, capacitación y mejor preparación para la docencia. ¿Por qué se les va a obligar a presentar ese examen?

No se justifica hacer un examen de conocimientos y pedagogía a los maestros que acaban de obtener su licenciatura. Para lograrla, los maestros han debido estudiar por lo menos ocho semestres en una universidad, especializarse en una disciplina del conocimiento o en educación básica primaria, aprobar todas las pruebas, casi siempre elaborar una tesis de grado. Quienes han obtenido la licenciatura siendo educadores en ejercicio, fueron vinculados con el grado de normalista. O sea, que además de la normal, estos educadores acaban de cursar su licenciatura. ¿Por qué se les va a obligar a presentar ese examen?

No se justifica hacer un examen de conocimientos y pedagogía a los maestros que se vincularon recientemente al magisterio. Para que sea legal la vinculación a la docencia, los candidatos tienen que presentarse a concurso. En casi todas las regiones, el concurso incluye un examen de conocimientos en el área de especialización y en pedagogía. Hay que presumir que el concurso ha tenido validez, que ha juzgado su idoneidad en conocimientos y en pedagogía, que los ha considerado aptos para entrar a la educación. ¿Por qué se les va a obligar a presentar ese examen?

Como quedó establecido en la Ley 508/99 el examen es una prueba académico-pedagógica que debe ser presentada por todos los educadores del sector oficial. Fecode plantea que deben ser exceptuados los maestros pensionados en ejercicio y los del grado 14. Esa excepción debe ser permanente. Se supone que han venido siendo evaluados a lo largo de su carrera. Si, como sucede en la actualidad, no ha sido ese el caso, no puede castigarse a esos educadores al final de su carrera. Pero tam-





bién se propone exceptuar a quienes acaban de ser sometidos a una prueba, como los que han obtenido su licenciatura o su postgrado recientemente, lo mismo que los que se acaban de vincular mediante concurso. Este es un caso diferente. A ellos se les exceptuaría por una sola vez en el momento de su grado o de su vinculación. Pasados cuatro años, esos educadores quedan en las mismas condiciones que los demás y deberán presentarse al examen en las condiciones de la propuesta de Fecode. Por tanto, los jubilados y los del grado 14 no vuelven a presentar examen. Los demás sí, después de un período de gracia que se propone sea de cuatro años.

SINRAZONES DEL EXAMEN DE DESTITUCIÓN CADA DOS AÑOS

Lo que exige la Ley 508/99 es un examen sobre conocimientos y pedagogía con consecuencias de destitución mediante la aplicación de la campana de Gauss, complementado con la evaluación de desempeño a cargo del superior inmediato. Si el examen estuviera encaminado fundamentalmente a la actualización de los docentes en su área de especialización o desempeño, así como a estimular su preparación pedagógica, sin la doble amenaza de la destitución y de la persecución, seguramente surtiría efectos benéficos. Además, si el examen se espaciara en el tiempo racionalmente, no pesaría sobre el docente cada dos años, como lo requiere la ley, en términos de preparación y esfuerzo. Resulta inútil por completo un examen de conocimientos cada dos años, como si el área de especialización o desempeño se transformara tan radicalmente que exigiera una renovación total de los contenidos de su enseñanza. Cada disciplina, en este sentido, obedece a condiciones muy particulares, ninguna de las cuales, ameritaría una actualización cada dos años por intermedio de un nuevo examen.

En cambio, es aceptable un examen de conocimientos dirigido a estimular la actualización de los docentes en su área de especialización o de desempeño sin la amenaza de la depuración. Así sería ampliamente significativo. Condición indispensable para una prueba de esta natu-

raleza es la de definir de antemano el temario sobre el cual va a versar el examen, un tiempo de preparación y la combinación de memoria y pensamiento del carácter de la prueba. Si el examen se convierte en una guillotina dirigida a la exclusión de educadores, pierde su carácter de actualización y se convierte en un tormento inaceptable.

Un examen académico sobre cualquier disciplina requiere un temario previo. Cada área de conocimiento incluida en el artículo 23 de la Ley General de Educación es tan extensa y compleja que nadie, por más especialista que sea, se atreve a medírsele a un examen, sin preparación y sin un conocimiento previo del temario. Además, si bien los objetivos específicos que la Ley General de Educación definió, determinan los parámetros generales de la enseñanza de cada área, el artículo 77 de la misma ley estableció la autonomía escolar para organizar las áreas de conocimiento y definir el contenido del plan de estudios. Resulta, por tanto, absurdo plantear un examen de conocimientos sin definir de antemano un temario.

Se requiere, entonces, que los maestros que van a presentar una prueba de conocimientos conozcan el temario sobre los cuales van a ser examinados, de tal manera que les permita prepararse con anticipación.

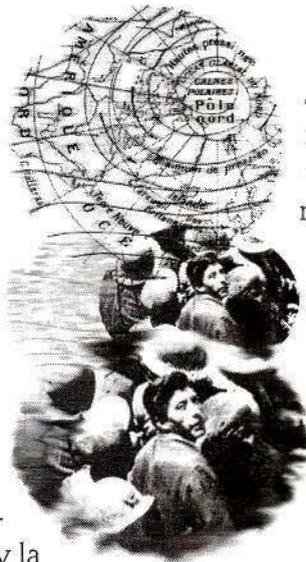
No puede aducirse que la prueba versará sobre lo que enseñan los maestros y, que por tanto, no necesitan prepararse ni conocer por anticipado los temas sobre los cuales van a ser examinados. Si se toma, por ejemplo, el programa de historia del Ministerio de Educación anteriormente vigente para sexto grado, los temas serían los siguientes: Origen de la humanidad, Mesopotamia, India antigua, China antigua, Egipto, Grecia y Roma. El temario así establecido es de una amplitud tal que ningún maestro se le mediría en condiciones normales. Muy diferente sería si se anuncia con seis meses de anticipación, por ejemplo, que el examen versará sobre la historia política de Colombia en la primera mitad del siglo XX y se especifican los principales temas para que el examinado tenga la opción de prepararse.



Igual cosa sucede con un examen de pedagogía. Pero en este caso entra un elemento adicional, que es el de la tendencia ideológica de los examinadores. La pedagogía no es una disciplina neutral. Quien examina, lo hace partiendo de su propia tendencia pedagógica, de su propia concepción de la enseñanza y del aprendizaje, de una idea propia del significado de educación, así como de su visión individual de la institución y de la política educativa. Es decir, el examinador examina desde su ideología. Pero la Constitución del 91 estableció la libertad de cátedra y la Ley General de Educación la autonomía escolar. Es decir, que no existe ni una ideología oficial, ni una pedagogía oficial, ni una metodología oficial. Por lo tanto, si se va a examinar sobre la historia de la pedagogía, se requiere conocer de antemano el temario. Si se va a examinar sobre práctica pedagógica, es indispensable que se anuncie la tendencia de los examinadores. En este caso, por ejemplo, si son los funcionarios del Ministerio de Educación, habría que avisarles a los maestros que se preparen en constructivismo, porque esa es la tendencia que domina allí como un dogma. O, para retomar la propuesta de los profesores de la Universidad Nacional, los maestros tendrían que conocer obligatoriamente las gramáticas pedagógicas que ellos proponen.

¿Pero cómo y quién define la respuesta correcta en práctica pedagógica? ¿El acierto de la respuesta se juzgará por la eficacia del método en el aprendizaje, por el propósito que se pretende obtener, por la apreciación subjetiva del examinador, por la fuerza de la tendencia de moda vigente, o por qué otro parámetro?

Por tanto, un examen de conocimientos y pedagogía, como parte de una evaluación comprensiva y que incluya los diferentes aspectos de la trayectoria y desempeño en la institución, sería admisible sobre la base de varias condiciones. Primera, que excluya a quienes no les debe corresponder un examen, por su experiencia, por su preparación, por haber sido sometidos recientemente



a una prueba de calidad. Segunda, que el temario del examen se conozca de antemano para tener tiempo suficiente de preparación. Tercera, que los examinadores no tengan que ver directamente con la política oficial del gobierno en el campo pedagógico. Cuarta, que la concepción de práctica pedagógica se relacione con los aspectos más generales de la enseñanza y la comunicación, lo cual podría definirse como unos estándares mínimos de la observancia en la práctica pedagógica. Quinta, que su presentación no conduzca a destitución.

Existe otra modalidad de examen, el de competencias. Pero no se justifica un examen de competencias a maestros en ejercicio. Mucho menos a quienes ya cumplen veinte, treinta y más años en la docencia. Si después de tantos años son incompetentes, significa que todo el proceso de evaluación anterior ha fracasado y que fueron admitidos al magisterio por un grave error. Pero qué difícil resulta definir las competencias de un maestro. Y más difícil determinar si las posee. Muchos intentos se han hecho en varios países por diseñar un modelo de maestro con fracasos estruendosos. El maestro tipo. El maestro modelo. El perfil del maestro. No resulta sino la más arbitraria, subjetiva e ideológica desfiguración, completamente caricaturesca. En educación las decisiones de cada día sobre los educandos en términos de aprendizaje, evaluación y de formación, responden a criterios muy diversos que no tienen nada que ver con la competencia. Y no se les puede encasillar ni bajo parámetros ideológicos ni bajo parámetros prácticos, posiblemente muy arbitrarios. Para la vinculación de maestros por primera vez, algunos países insisten en el dominio del lenguaje hablado, como una competencia fundamental para la comunicación del maestro con el alumno. Pero aplicarle a los maestros en ejercicio una prueba sobre la capacidad de abstracción, sobre la capacidad de comprensión de lectura, destinada a una depuración y no a una mejora, sería totalmente contraproducente.



SINRAZONES DE LA DESTITUCIÓN

Ahora bien, si al examen académico-pedagógico se le adiciona una evaluación de desempeño a cargo del superior inmediato con el propósito de determinar el puntaje que va a someterse a la campana de Gauss y a la selección de los maestros destituibles, entonces la situación es de una gravedad inmensa. Aunque la Ley 508 no lo especifica, se ha planteado en el Ministerio de Educación Nacional involucrar también a los padres de familia y a los estudiantes para que evalúen la ejecutoria de los maestros. Pero un maestro no puede ser sometido a una encuesta de opinión en un momento dado de su trayectoria pedagógica e ignorar toda su historia anterior como educador, ni puede quedar supeditado al capricho, subjetividad o arbitrariedad del superior inmediato de turno para que se defina su permanencia o no en la docencia. Si es con la comunidad del entorno o con los padres de familia y los estudiantes, se corre el riesgo de amenazas, chantaje, extorsión, presiones indebidas, en un país en donde se volvió costumbre en muchas partes someter a los educadores por la fuerza de las armas. Si lo que se busca evaluar es el cumplimiento, es a la institución a la que le corresponde establecer la vigilancia interna. Pero si es su práctica, su capacidad, su profesionalidad, la evaluación de desempeño en estas circunstancias es peligrosa en manos ajenas, mucho más si se ignora la trayectoria del educador. Y a cargo solamente del superior inmediato, se ve abocado el docente a toda clase de retaliaciones y persecuciones.

Como se observa en varios países, los estudiantes pueden tomar parte en la evaluación de sus profesores, por medio de un formulario sencillo, claro, que pueda ser tabulado en forma anónima y que no se convierta en un inquisitorio policivo. Además los Consejos de dirección de las instituciones, en donde tienen representación los padres de familia y los estudiantes, pueden tener en cuenta las evaluaciones progresivas de los estudiantes en diferentes cursos y grados. Esta práctica es muy diferente a una propuesta de involucrar a las ligas de asociaciones de padres de familia o a la comunidad del entorno, la cual presenta un peligro grave contra los educadores.

En Colombia no existe un período de prueba para la estabilidad antes de recibir la permanencia en el cargo, como se hace en otros países. En el régimen disciplinario del Estatuto Docente lo que se introdujo fue la fórmula de la “ineficiencia profesional”. Es decir, que el maestro podía ser evaluado por su idoneidad profesional y, dadas ciertas circunstancias, convertirse en una causal de destitución. La destitución por la falta de aprobación del examen, hace caso omiso de todo lo que significa en un momento dado el maestro, y viola todo el debido proceso. Resulta completamente inaceptable.

Ni un examen, ni una evaluación del superior inmediato, ni una participación de los padres de familia y de los estudiantes por intermedio de los consejos de dirección, serían descartables si no se hubiera establecido en la Ley 508/99 la destitución de los educadores. Todos esos instrumentos cambian de sentido, cambian de contenido, si de por medio persiste la desvinculación obligatoria de un porcentaje de educadores. Una evaluación de desempeño que ignore la trayectoria y las ejecutorias del maestro, es un atropello y puede convertirse en una amenaza. No existen hoy en Colombia condiciones para una evaluación de esta naturaleza. Es que, en esencia, la destitución nada tiene que ver con la calidad. La calidad de la educación no depende de la destitución de unos cuantos maestros. Una evaluación dirigida al mejoramiento de las instituciones, al fortalecimiento de la profesionalización del maestro, al crecimiento de su capacidad pedagógica, al reordenamiento de la administración, a la reforma de los contenidos del plan de estudios, no tiene que ver con la destitución de los docentes.

Ha repetido el gobierno dos ideas relacionadas. Una, que sobran maestros. Otra, que los maestros no están donde se encuentran los estudiantes. Según su lógica, si sobran maestros y escasean los recursos, la solución es evaluar para deshacerse de un número importante de ellos o modificar la proporción del número de maestros de los grados altos a los grados bajos del escalafón. Para demostrar que en Colombia se da un exceso de maestros, el gobierno está utilizando la relación número-de-estudian-

tes/profesor, la cual, según los cálculos del Plan de Desarrollo se encuentra en 23. Es una estadística increíble y distorsionada que puede utilizarse para distribución de recursos, pero no para estimar la calidad de la educación o las necesidades de planta de personal.

Los requerimientos de educadores se miden por la relación estudiantes/aula, en primer lugar, que es un criterio pedagógico, no de rentabilidad. Pero, además, se debe tener en cuenta las exigencias de la formación de los estudiantes según el plan de estudios y las áreas de conocimiento indispensables, así como las horas de clase a cargo de cada profesor. No puede sustituirse la especialidad de los conocimientos y de las disciplinas por la relación de estudiantes y maestros o la duración de las clases o el número de horas por semana. Ese sería otro tipo de educación, más relacionada con rebaños o multitudes amorfas. Si en un colegio de ochocientos alumnos se necesitan cuarenta profesores para cumplir el plan de estudios, no se puede prescindir de ocho o diez para completar el promedio de 35 estudiantes por profesor planteado en el Plan de Desarrollo. Tendrían que salir del colegio profesores de áreas fundamentales para la formación de los estudiantes.

La fórmula del gobierno en el Plan de Desarrollo es que los maestros de otras áreas de conocimiento sean capacitados en las que falte el profesor, criterio que contradice por completo su prédica sobre la calidad de la educación. Es decir, que cualquier maestro puede ser capacitado de emergencia para desempeñarse en cualquier asignatura que no sea la de su especialización. Propuesta que es un grave atentado contra la calidad de la educación. Pero lo que es real e incontrovertible es que en las grandes y medianas ciudades del país la relación alumnos por aula está entre cuarenta y cincuenta estudiantes, cuando en Estados Unidos ha descendido a diecisiete. Y la Ley 508 obliga a las entidades territoriales a firmar convenios de desempeño que condicionan los auxilios del gobierno central, los cuales están supeditados a la reducción de



las plantas de personal. En varios departamentos comienzan a aplicarse los porcentajes de estudiantes por profesor a la fuerza, fusionando cursos sin contemplación de aulas y capacidades, trasladando maestros sin tener en cuenta los criterios pedagógicos y académicos de las instituciones.

¿Por qué el gobierno está empeñado en una política de destitución de maestros? Aquí se pueden resumir las razones que se han expuesto anteriormente. Existe una razón de tipo ideológico que tiene que ver con la concepción de "capital humano", de "acumulación de capital humano", de rentabilidad del "capital humano", de "productividad del capital humano", que en el fondo expresa la idea de educación como empresa productora de mercancías sometida a la oferta y la demanda. Es la relación entre destitución y rentabilidad. Existe, además, una razón de tipo político que tiene que ver con la racionalidad del gasto público dirigida a ahorrar recursos para poder pagar las cuotas anuales de la deuda externa, una de cuyas fuentes es la disminución de las plantas de personal del Estado y, muy especialmente, la de los maestros. Es la relación entre destitución y ahorro de recursos. Existe, por otra parte, una razón de Estado que tiene que ver con la animadversión del gobierno contra la organización sindical de los educadores, Fecode, a la que es necesario golpear y desmembrar. Es la relación destitución y antifecodismo.

3. PROPUESTA DE FECODE SOBRE EVALUACIÓN

La Federación Colombiana de Educadores, Fecode, presentó al gobierno una propuesta de evaluación de docentes durante las negociaciones del proyecto de ley sobre Plan de Desarrollo durante los primeros cuatro meses de 1999. No hubo acuerdo, porque el gobierno no cedió en su intento de destitución de un porcentaje de maestros. El planteamiento de la Federación contenía dos partes, la evaluación interna y la evaluación externa. La pri-



mera se refería a la evaluación dentro de las instituciones que tenía en cuenta tanto la trayectoria del maestro como la evaluación institucional del docente llevada a cabo por los organismos de dirección. La segunda tenía que ver con la prueba hecha por el Estado a los docentes, bien fuera sobre la especialización del educador o sobre su campo de desempeño. A cada una de las dos se le asignaba un valor del 50% y su resultado podía conducir a un aplazamiento en el escalafón en caso de desaprobación. En todo caso este proceso debía realizarse cada cuatro años.

Así planteada la evaluación de los maestros se convierte en un proceso acumulativo de la trayectoria, la práctica y el desarrollo del educador, no en un acto único del que depende el destino de su trabajo. En la evaluación interna se involucra no solamente su preparación académica y pedagógica, su actualización, su trabajo, sino también la autoevaluación en la que participan sus colegas, sus estudiantes y el educador mismo, así como los consejos de dirección de la institución. En la evaluación externa se incorpora la prueba de Estado con las características definidas en este material, es decir, con un cuestionario previo, un tiempo de preparación y con una inducción sobre la forma de la prueba. La evaluación interna es una alternativa racional y decente a la de la evaluación de desempeño a cargo del superior inmediato de la Ley 508/99.

Dos observaciones importantes sobre la propuesta. En primer lugar, sobre la autoevaluación, utilizada en varios países. Debe consistir en tres formularios muy bien elaborados y muy sencillos que deben llenar el docente, sus colegas y los estudiantes. El formulario, en cada caso, no puede ser inquisitorial, sino que debe componerse de muy pocas preguntas, muy precisas y concretas, en torno al desempeño del maestro. Para que surta efectos comparativos y sea susceptible de utilización en todas las instituciones, es preciso que obe-

dezca a un modelo nacional para ser aplicado en las instituciones. Dejarlo a la libre elaboración de las instituciones impediría una valoración general utilizable para las consecuencias de aprobación de la evaluación. En segundo lugar, sobre el período de la evaluación. Se propone llevar a efecto este proceso de evaluación cada seis años y no cada cuatro años. Una evaluación cada dos años, como quedó en la Ley 508 produce traumatismos de todo tipo en el magisterio, hasta la parálisis misma de su trabajo, debido a las exigencias de preparación. Hacerla cada cuatro años, disminuye un poco la posibilidad de estas consecuencias y no permite examinar los efectos de los remedios aplicados a la reprobación.

Es necesario aclarar que la evaluación institucional desarrollada por las instituciones anualmente no se suspende. Esa no tiene efectos o consecuencias sancionatorias sobre el docente y se seguirá haciendo con el propósito de mantener un diagnóstico de la institución. Por eso, hay que distinguirla del proceso de evaluación estatal, a la que se refiere la propuesta aquí presentada. En la institucional no se incluye una prueba a los maestros. En la estatal, sí.

Para la prueba de conocimientos el docente tendrá la opción de escoger el área de su especialidad o de su desempeño entre las dieciocho establecidas por el artículo 23 de la Ley General de Educación, además de los temas de enseñanza obligatoria incluidos en el artículo 14. En cada una de ellas se elaborará un temario que los docentes conocerán con seis meses de anticipación. Esto quiere decir que el examen de conocimientos no versará sobre cultura general. No se trata de un examen de Estado para estudiantes de bachillerato. Su propósito fundamental es evaluativo, conducente al mejoramiento de la calidad de la educación, a la actualización del docente en su tarea de enseñanza, a la estimulación del estudio permanente. Por tanto, tiene que estar orientado a la actualización de los docentes en aspectos de su especialidad o de su desempeño. O sea, que la preparación del examen se convierta en un ejercicio



de ampliación y profundización en torno al temario establecido con tal fin. Ampliarlo a la cultura general, es exigirle al educador un esfuerzo superior que lleva a complicar innecesariamente la preparación de la prueba. Así como no se trata de diagnosticar el grado de cultura general que posee el docente, tampoco se refiere a las capacidades de abstracción, racionamiento abstracto, racionalización o pensamiento. En otras palabras, la prueba no se compara con el examen de Estado para los bachilleres utilizado por el Icfes.

Finalmente, deben cumplirse unas condiciones mínimas para que pueda llevarse a cabo la evaluación, tanto sobre toda ella en general, como en particular sobre la prueba. Se proponen nueve condiciones, unas referidas a las características de la evaluación en sus dos aspectos y otras a la prueba misma, en términos de tiempo, preparación, contenidos y aplicación, las cuales recogen la exposición y discusión de este material. Cuatro grupos de maestros son exceptuados de la prueba, dos de ellos definitivamente, y los otros dos por un período de cuatro años.

CONDICIONES MÍNIMAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS MAESTROS

Primera condición: la evaluación no puede conducir a despido o destitución.

Segunda condición: la evaluación debe contener un proceso interno desde las instituciones y un proceso externo de examen y observación desde el Estado.

Tercera condición: la evaluación tiene que incluir la trayectoria del maestro en un proceso acumulativo.

Cuarta condición: para el examen de evaluación los maestros deben conocer con suficiente anticipación el temario y contar con seis meses de preparación.

Quinta condición: el examen no puede abarcar los maestros pensionados en ejercicio.

Sexta condición: no puede incluirse en el examen a los maestros del grado 14.

Séptima condición: el examen no puede extenderse a los maestros recién vinculados que hayan presentado un examen en el concurso, hasta cuatro años después.

Octava condición: el examen no puede hacerse a los maestros recién graduados en licenciatura, sino pasados cuatro años.

Novena condición: la evaluación de desempeño no puede quedar en manos del superior inmediato.

Décima condición: la evaluación con examen se hará solamente cada seis años para que no se convierta en una actividad que absorba los esfuerzos de los maestros.

EVALUACIÓN INTERNA

En una evaluación, es necesario tener en cuenta la trayectoria académica del maestro, su labor profesional y su conducta laboral.

Trayectoria académica:

Títulos académicos.

Experiencia docente.

Cursos acreditados de capacitación.

Publicaciones de libros y artículos relacionados con la profesión.

Autoevaluación:

Formulario institucional para que el maestro evalúe su desempeño.

Formulario institucional para que los colegas evalúen el desempeño de los demás.

Formulario institucional para que los estudiantes evalúen el desempeño del maestro.

Evaluación anual de desempeño por parte del Consejo Directivo

Desempeño profesional.

Desempeño laboral





EVALUACIÓN EXTERNA

Prueba cada seis años:

Sobre la especialización o sobre la disciplina de desempeño del docente.

En el nivel de educación en que se desenvuelve.

Sobre aspectos generales de la práctica pedagógica.

Condiciones para la prueba:

Especificación del temario.

Anuncio de la prueba con seis meses de anticipación.

Inducción sobre la forma de la prueba.

Consecuencias de reprobación de la evaluación

Aplazamiento del ascenso en el escalafón por un año.

Capacitación especial financiada por Estado.
Repetición de la prueba al año siguiente.

BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA

Birdsal, Nancy y Londoño, Juan Luis, *Acumular capital humano en sociedades desiguales*, Documento del Banco Inter-Americano de Desarrollo, 1997.

Casanova, María Antonia, *Manual de evaluación educativa*, Editorial La Muralla, Madrid, 5ª edición, 1999, p. 254.

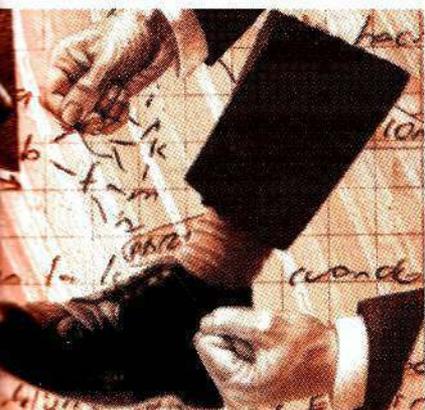
Granés, José y Hernández, Carlos Augusto, "Evaluar para conocer: la evaluación de docentes en ejercicio," *Revista Educación y Ciudad*, N° 1, enero de 1997, IDEP, Santa Fe de Bogotá.

Granés, José y otros. Sistema nacional de docentes en ejercicio al servicio del Estado. Documento presentado al Ministerio de Educación Nacional en abril de 1996.

Levin, H.M.. "Raising Educational Productivity," (fotocopia sin referencia).

Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda (dirigen), *Manual para la evaluación del profesorado*, Editorial La Muralla, Madrid, 1997, p. 580.

Reunión de Secretarios de Educación, *El Sistema de Evaluación de la Educación (SNE)*, Cartagena 1 a 3 de julio de 1998.



Hacia una política de

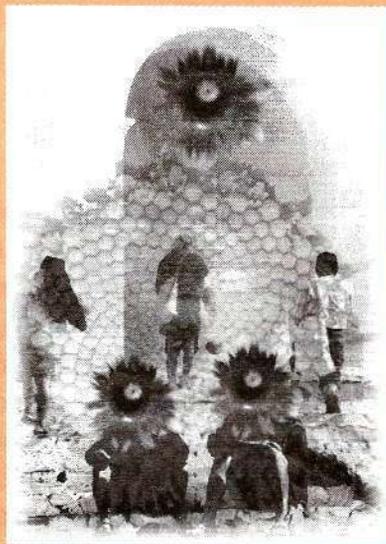
EVALUACIÓN

de la práctica pedagógica en Colombia



José Granés S.

Departamento de Física, Universidad Nacional de Colombia.



La evaluación de los docentes en ejercicio al servicio del Estado se encuentra nuevamente en el centro del debate entre dos de los grandes protagonistas de la educación en Colombia, el magisterio y el Ministerio de Educación. Esta es una ocasión propicia para replantear, desde la perspectiva de la evaluación, los grandes problemas de la educación en el país. Más allá de los intereses particulares que se encuentran en juego, la coyuntura puede ser aprovechada para retomar, bajo una óptica renovada que parta de la discusión sobre concepciones posibles de la evaluación de docentes, el gran problema de la calidad de la educación. Como un elemento adicional en el debate, conviene pensar, además, de qué manera un planteamiento coherente sobre evaluación a largo plazo de docentes puede llegar a convertirse en un instrumento eficaz de política educativa tanto para los maestros como para el gobierno.

El propósito de este texto es exponer las bases generales de una política de evaluación de docentes que pueda contribuir al debate en el sentido que acabamos de proponer¹.

1. LOS MAESTROS Y LA ESCUELA

En el mundo actual, la escuela se ha convertido en una instancia de socialización ineludible de todos los ciudadanos de cada país. De ahí su crucial importancia. En otras épocas la socialización podía darse exclusivamente en el seno de la familia o de la comunidad; los casos en los que esto ocurre hoy en día son las contadas excepciones a una regla universal: momentos claves del proceso de socialización tienen lugar en un espacio alejado de la comunidad y de la familia y en contextos sociales que, para evitar interferencias, intentan aislarse de los acontecimientos cotidianos de la sociedad o de la comuni-

dad. Además, la labor de educar ya no recae de manera prioritaria en los miembros del entorno familiar o comunitario del niño, sino en profesionales que han recibido una formación especializada para ejercer esta labor. Este espacio social de la escuela, artificialmente creado, con jerarquías, reglas explícitas e implícitas de interacción y de comportamiento, programas de actividades, evaluaciones, premios y castigos, tiene a su cargo la compleja tarea de transmitirle a los niños los elementos culturales que en cada época se consideran indispensables para que el individuo pueda vivir provechosamente en sociedad².

¹ Los planteamientos sobre evaluación que presentaremos en este artículo se alimentan del proyecto, elaborado por la Universidad Nacional de Colombia a solicitud del Ministerio de Educación Nacional, titulado *Sistema nacional de evaluación de docentes en ejercicio al servicio del Estado*. Este documento, presentado en abril de 1996, fue el producto de un grupo de trabajo conformado por los profesores de la Universidad Nacional Daniel Bogoya, José Granés, Carlos Augusto Hernández, Daniel Hernández, Genoveva Iriarte y Manuel Vinent, por las psicólogas del Departamento de Admisiones de la Universidad Nacional Lilian Rocío Castro y Nubia López y por los representantes del Ministerio Magdalena Mantilla y Gabriel Taborda. El presente artículo toma también muchos elementos del texto elaborado por José Granés y Carlos A. Hernández, titulado "Evaluar para conocer. Una propuesta para la evaluación de docentes en ejercicio" publicado en *Educación y Ciudad*, No. 1 (enero 1997), pp. 74-85.

² Muchas teorías distintas se han elaborado acerca de la función social de la escuela. Para algunos, el sistema educativo es esencialmente un dispositivo de reproducción social y cultural que, a través de una estructura diferenciada y estratificada, ayuda a mantener las diferencias sociales existentes. Para otros, la educación en los albores del siglo XXI, en sociedades y gobiernos que se apoyan cada vez más en el conocimiento y en la tecnología, puede llegar a ser el principal mecanismo para promover la movilidad y la igualdad social. Seguramente hay algo de verdad en ambos enfoques. En Colombia, el primero de ellos representa la dura constatación de la realidad actual y, el segundo, la lucha por la extensión democrática de una educación de calidad.



La escuela es un lugar de tensiones y articulaciones entre lo universal y lo particular. Se propone, por una parte, inducir la apropiación por parte del alumno de elementos de cultura y de conocimiento universales pero, por otra, debe tratar de asegurar las conexiones entre este saber universal y los elementos culturales locales³. La escuela, incluso para asegurar la apropiación significativa de los conocimientos universales por parte de los alumnos, debe contextualizarlos permanentemente en el ámbito local de significados.

La escuela es un lugar de clasificaciones múltiples —fuertes o débiles— que se dan la mayor parte de las veces según criterios implícitos que forman parte del currículo oculto y que son interiorizados por el alumno como algo dado de antemano, que forma parte de la naturaleza de las cosas. La escuela separa y clasifica las funciones, las jerarquías, los saberes, los comportamientos, los espacios.

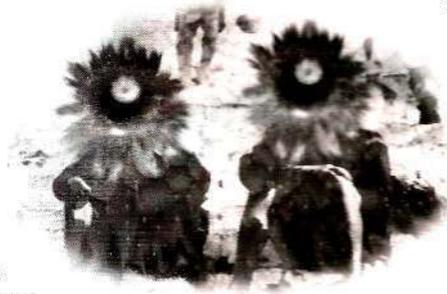
La escuela también es un lugar de regulación de la comunicación y de las interacciones según los diferentes ámbitos y situaciones en que éstas se dan. El estudiante aprende a interrelacionarse de manera distinta según las personas y las circunstancias. Debe aprender las formas de comunicarse con los maestros, las directivas y los demás niños en los diversos contextos escolares y además debe aprender los lenguajes y las gramáticas especializadas de los distintos saberes⁴.

La escuela forma ciudadanos. Transmite elementos propios de una cultura nacional, como el idioma, la literatura, la historia, la geografía, los principios de la organización estatal y gubernamental. Ayuda a forjar de esa manera una conciencia de nacionalidad y a articular las miradas locales con una perspectiva de nación.

Junto con los niños, el actor principal de este mundo particular y complejo es el maestro. El maestro regula las interacciones, organiza las actividades, impone o administra las clasificaciones, las secuencias y los ritmos, recontextualiza los conocimientos, transmite y cataliza la emoción de conocer. Es además, para el estudiante, un modelo de comportamiento y de cultura, un referente ético.

Si se entiende que la interacción y la comunicación cualificadas son los elementos centrales del proceso educativo, el maestro es un actor irremplazable. Por eso, sigue siendo válida hoy en día, la reivindicación de una creciente autonomía por parte del educador en la organización y realización de su práctica pedagógica, cimentada en una formación y cualificación cada vez más exigentes⁵. Por eso, también, es importante para el país el examen detallado de cómo se da, en las distintas regiones,

ámbitos educativos y contextos culturales, esa práctica pedagógica. Este debería ser uno de los propósitos principales de la evaluación de docentes que se encuentra en discusión.



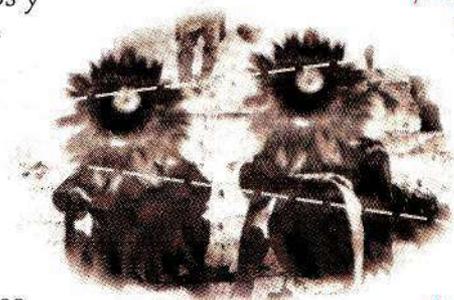
2. LA EVALUACIÓN Y LAS PEDAGOGÍAS

La evaluación es un aspecto inseparable de la educación formal en todos sus niveles. Podría decirse incluso, como lo ha señalado Basil Bernstein, que la evaluación continua es la clave de la práctica pedagógica⁶. Los sistemas de educación formal, en efecto, se estructuran, en general, sobre la base de estratificaciones en grados y en niveles y de programaciones de contenidos y de actividades. La puesta en práctica de estas programaciones exige un examen permanente del grado de apropiación de los conocimientos y de las competencias por parte del alumno. La evaluación se inserta así en el corazón mismo de los procesos educativos y, en la práctica del aula, incide en la jerarquización de los contenidos y en los ritmos de aplicación de los programas⁷. Los educandos, por su parte, aprenden rápidamente a regular sus formas de estudio en consonancia con las formas de evaluación. La evaluación puede llegar incluso a afectar la manera como el proceso educativo es comprendido y apropiado por el alumno. Juega, por eso, un papel mucho más importante del que suele reconocérsele.

El significado que se le otorga a los procesos de evaluación, las formas que éstos adquieren y la función que cumplen en los procesos de enseñanza-aprendizaje dependen en gran medida de las concepciones y de las teorías educativas y pedagógicas que, de manera implícita o explícita, se ponen en práctica en el aula de clase. Un

ejemplo, particularmente significativo, puede ayudarnos a comprender estas relaciones y al mismo tiempo puede mostrarnos las contradicciones inherentes a todo proceso de evaluación. Se trata de la amplia clasificación de las prácticas pedagógicas, introducida por Basil Bernstein, en dos tipos genéricos: visibles e invisibles⁸.

En las llamadas *pedagogías visibles*, las diferencias jerárquicas entre educadores y educandos, las reglas que gobiernan la selección, la secuencia y el ritmo en la enseñanza de los contenidos y los criterios que indican la legitimidad o ilegitimidad de las realizaciones y de las formas de interacción de los educandos son todos ellos explícitos. En estas pedagogías se dan, en general, separaciones nítidas y bien definidas entre las materias e incluso entre los contenidos de cada materia. Las formas de relación y de comunicación entre alumnos y maestros se gobiernan por reglas que llegan a ser claramente reconocidas por educadores y educandos. Aunque muchas veces tienen un carácter tácito, el alumno aprende a reconocer las reglas, las diferencias y las clasificaciones y a regular su trabajo y su comportamiento dentro de los marcos que ellas establecen. Estas pedagogías ponen el énfasis en las realizaciones concretas de los estudiantes, en los textos que producen y en la concordancia de estas realizaciones con criterios establecidos de antemano. La evaluación busca justamente determinar este grado de concordancia. Busca también establecer el grado de apropiación de las reglas y de las clasificaciones por parte del educando. En general, en estas pedagogías, la evaluación se produce como una acción separada del proceso de enseñanza que se realiza puntualmente en momentos predeterminados del proceso. Para el alumno, la evaluación cumple una función de comparación, al indicarle cómo se encuentra con relación a los logros esperados de un proceso educativo determinado de antemano. Para el maestro, cumple esencialmente la función de clasificar a los alumnos en cada momento del proceso con relación a los criterios establecidos y es también un índice de control sobre el desarrollo del proceso educativo en el aula de clase.



⁸Basil Bernstein ha elaborado estas diferencias e interrelaciones entre las formas de pensamiento que privilegian significados universales y aquellas que enfatizan los significados particulares o locales bajo el concepto de código. Un código es un principio que articula significados relevantes, formas de realización o expresión de estos significados y contextos. De alguna manera este principio permite seleccionar los significados y las formas de expresión relevantes en función del contexto en el cual deben producirse esas realizaciones. Bernstein propone dos grandes clases de códigos: códigos elaborados y códigos restringidos. En los primeros predominan relaciones indirectas con lo real —a través de conceptos y representaciones universales, como ocurre, por ejemplo, en la ciencia— y en los segundos, relaciones directas con lo real, como ocurre usualmente en la vida cotidiana. La escuela debe propiciar el manejo de códigos elaborados. La riqueza consiste en aprender a manejar unos y otros según los contextos y a pasar de los unos a los otros. Véase, B. Bernstein *La estructura del discurso pedagógico*, Ediciones Morata 1994, Cap. III

⁴El alumno en la escuela no aprende solamente a partir de lo que el maestro enseña en la clase. La manera como se realizan las diferentes clasificaciones en la escuela —clasificaciones de los roles, de las materias, de los espacios, de las actividades etc.— y la forma como se regulan las interacciones son elementos que inciden en la formación de autoconciencia y de identidad en el niño.

Bernstein ha estudiado estas influencias, introduciendo los conceptos, muy importantes en su teoría, de clasificación y enmarcamiento. Véase B. Bernstein, *Ibid.* Cap. I.

⁵A finales de la década de los 70 y comienzo de los 80 se trató de implantar en Colombia, desde el Ministerio de Educación, la tecnología educativa que a través de un diseño curricular minucioso (“currículo a prueba de maestros”) y de instrucciones muy precisas pretendía hacer del maestro un “administrador del currículo” y, de paso, prescindir de los grandes esfuerzos requeridos para mejorar la formación de los docentes. La tecnología educativa, de imponerse, hubiera podido significar un fuerte recorte a la autonomía del maestro. Para un planteamiento más articulado acerca del significado y de la importancia de la autonomía del maestro, en la perspectiva de una pedagogía que privilegia la comunicación cualificada, puede consultarse el artículo de Antanas Mockus “La autonomía del educador” en *Naturaleza, Educación y Ciencia* No.0 (Nov. 1981),

⁶Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Taylor & Francis, 1996 p.50

⁷Estas determinaciones han sido señaladas, de manera incluso más radical, por Basil Bernstein. Las reglas de evaluación, nos dice, “regulan la práctica pedagógica en el nivel del aula de clase, porque definen los estándares que deben ser alcanzados. En la medida en que hacen esto, las reglas evaluativas actúan selectivamente sobre los contenidos, la forma de transmisión y su distribución a diferentes grupos de pupilos en contextos diferentes. En su nivel más abstracto, las reglas evaluativas articulan tiempo (edad), contenido (texto) y espacio (transmisión) en una relación especializada”. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Taylor & Francis, 1996 p. 118.

⁸Para una exposición comprehensiva de estos tipos de práctica pedagógica, que incluye una apreciación sobre los supuestos de clase social de estas pedagogías, véase B. Bernstein *La estructura del discurso pedagógico*, Ediciones Morata, 1994, pp. 79-99.



En las *pedagogías invisibles*, por el contrario, las diferencias jerárquicas entre educador y educando son encubiertas, y las reglas de selección, de secuencia y de ritmo, y los criterios que permiten valorar las realizaciones de los alumnos son implícitos. El carácter implícito de las reglas, que se conforman y transmiten en el proceso mismo de interacción entre educadores y alumnos, hace que la comunicación deba ser mucho más intensa que en las pedagogías invisibles y que se dé una exigencia de explicitación permanente de los contenidos de conciencia del educando. En estas pedagogías, son menos importantes las realizaciones externas de los alumnos que los procesos internos —cognitivos, lingüísticos, emocionales, motivacionales— que las hacen posibles. Por eso la evaluación no puede separarse del proceso educativo. El maestro evalúa continuamente a través de la interacción cotidiana y de una reflexión sobre las realizaciones del alumno. El propósito de la evaluación no es clasificatorio; busca más bien determinar la dinámica de desarrollo interno del alumno. Como lo señala Bernstein, esta dinámica debe ser “leída” por el maestro sobre la base de alguna teoría del desarrollo infantil⁹. El alumno, por su parte, no tiene, en las pedagogías invisibles, la posibilidad de comparar su progreso con algún patrón externo, determinado de antemano.

El ejemplo que acabamos de exponer nos muestra la estrecha imbricación entre las concepciones y formas de evaluar y el modelo pedagógico que se pone en práctica. Las diferencias entre las formas de evaluación, puestas de presente en el ejemplo, permiten ilustrar también una dialéctica casi siempre presente en los procesos evaluativos: la evaluación es conocimiento pero también es valoración. Permite conocer un estado de cosas pero abre también la posibilidad de comparar y de medir. Puede ser predominantemente un ejercicio de libertad que permite reconocer las necesidades inherentes a un proceso, mostrando al mismo tiempo sus posibilida-

des de desarrollo, pero también puede ser entendida, desde una perspectiva instrumental, como un ejercicio de control que compara puntualmente un resultado con una previsión. Puede pensarse como un proceso exploratorio de lo inédito, pero también puede entenderse como una comprobación de la correspondencia de un estado de cosas con lo que es aceptado como legítimo. En la educación se ponen permanentemente en juego las dos concepciones de evaluación. Dependiendo del tipo de actividades que se evalúan y de las circunstancias que rodean los procesos educativos, pero también de las concepciones pedagógicas que predominan, se privilegia alguno de los dos sentidos¹⁰. Lo que parece ser fundamental es la conciencia por parte del maestro de estas posibilidades, de su articulación con concepciones pedagógicas distintas y de las posibles consecuencias que del privilegio de una u otra opción pueden derivarse en cada caso particular¹¹.

Independientemente del modelo pedagógico en el que inscribe su actividad, el maestro es un evaluador permanente. Este hecho lo coloca en condiciones privilegiadas para comprender la importancia de la evaluación y los problemas que ella encierra, y, también, para ser sensible a los presupuestos y a las consecuencias que entrañan las distintas modalidades de los procesos evaluativos.

La evaluación del desempeño de los alumnos es inherente al aula de clase. Sin embargo, debe entenderse que evaluar toda actividad programada que tenga implicaciones sociales constituye una responsabilidad civil. La evaluación es la única vía para conocer los procesos, para destacar lo que es fundamental en ellos y para compararlos con el curso que inicialmente se había programado. Aunque los resultados de cualquier evaluación siempre comportan márgenes de error y, como lo muestra el ejemplo de las pedagogías, son además relativos a las concepciones y a los criterios que iluminan el proceso evaluativo



y a las escalas de medición o de comparación que se adoptan, la evaluación es un instrumento clave de planeación. Sólo conociendo las situaciones es posible programar racionalmente las acciones y distribuir los recursos.

La educación formal es uno de los campos con mayores repercusiones sociales en un país y con mayor incidencia en el devenir de una nación en el mundo contemporáneo. Por eso mismo este campo debe someterse al más exigente de los escrutinios, en todos sus aspectos. Esta necesidad de una evaluación permanente ha sido reconocida por la Ley General de Educación —Ley 115 de 1994— que ordena la constitución de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación¹². Como una parte de este sistema la ley establece una evaluación cada seis años de los educadores del país¹³. Son los propósitos y las modalidades que debe tomar esta evaluación y los efectos que debe tener lo que se encuentra en este momento sobre el tapete de la discusión.

3. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA EVALUACIÓN

Todo planteamiento sobre evaluación de docentes debe partir del reconocimiento de la complejidad de la labor del maestro en la escuela. La evaluación, tal como la entendemos, debería buscar ante todo una reconstrucción contextualizada de la práctica pedagógica de los docentes, en sus múltiples dimensiones. Su propósito central no podría, por lo tanto, reducirse a una valoración de los conocimientos de los docentes, tomados de manera aislada y descontextualizada. El objetivo debería ser la elaboración de un “mapa pedagógico”¹⁴ que pueda dar cuenta de las modalidades de realización de la práctica pedagógica según contextos geográficos, institucionales, sociales y culturales. Si la evaluación se concibe como una política de largo aliento, ese “mapa pedagógico” estaría sujeto a afinaciones progresivas, en la medida en que el mismo proceso de evaluación se corrige y se perfecciona. El “mapa pedagógico” podría constituirse en un valioso instrumento que, por una parte, le ayudaría al maestro a examinar comparativa y críticamente su propia práctica y, por otra, apoyaría la elaboración de políticas de mejoramiento sectoriales de la educación en el país.



⁹Algunas posibles teorías, citadas por Bernstein, son las de Piaget, Freud, Chomsky, las teorías etológicas sobre aprendizaje crítico y las teorías de la Gestalt. Bernstein Basil, *Social Class and Pedagogic Practices*, mimeo.

¹⁰A nivel de su efecto sobre el alumno, Daniel Gil Pérez ha tematizado estas dos formas de evaluación como una *evaluación formativa* que se propone criticar las realizaciones del estudiante mostrando los aciertos, las deficiencias y los problemas de base que las motivan y una *evaluación valorativa o clasificatoria* que se reduce al ejercicio de comparación entre la realización y el modelo aceptado como ejecución legítima por parte de la escuela. Ver Daniel Gil Pérez y Miguel de Guzmán Ozámiz, *Enseñanza de las ciencias y la matemática. Tendencias e innovaciones*, Editorial Popular, Madrid 1993, pp. 75-84.

¹¹Esta posibilidad de una concepción multidimensional de la evaluación por parte de los maestros se expresó en la Segunda Asamblea Pedagógica Distrital organizada por la Comisión Pedagógica de la ADE. En la mesa de trabajo sobre evaluación se enumeran cinco posibles significados del concepto de evaluación: 1) “medir, contabilizar, dimensionar”; 2) “Diagnosticar, determinar una situación, unas posibilidades y un potencial, detectar los puntos débiles y fuertes en un momento determinado del desarrollo”; 3) “establecer una determinada comparación”; 4) “valorar, enjuiciar”; 5) “orientar, guiar, favorecer, formar en y a través de la propia acción”. Las acepciones 1), 3) y 4) corresponderían a pedagogías normativas visibles, mientras que la 2) y la 5) corresponderían más a pedagogías centradas en el alumno. Véase, *Escuela y Currículo*, Memorias de la Segunda Asamblea Pedagógica Distrital, Editadas por la ADE, pp. 78-79.

¹²En el artículo 80 de la Ley 115 se lee “El sistema [Nacional de Evaluación de la Educación] diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio”.

¹³En el artículo 81 de la Ley 115 se lee: “Además de la evaluación anual de carácter institucional a que se refiere el artículo 84 de la presente ley, los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional cada seis (6) años, según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional”.

¹⁴La expresión fue acuñada en el trabajo de la Universidad Nacional *Sistema Nacional de evaluación de docentes en ejercicio al servicio del Estado*, citado anteriormente.



La evaluación debería entonces tomar en cuenta por lo menos las principales dimensiones o facetas de la práctica pedagógica. Nos referiremos a continuación a cuatro de ellas que nos parecen particularmente importantes. En el proceso de enseñanza, estas dimensiones se imbrican en un solo acto pedagógico; conviene, sin embargo, separarlas para efectos del análisis y del diseño de los procesos de evaluación.

En primer lugar, la práctica pedagógica comporta una *dimensión cognitiva y comunicativa*. El trabajo educativo puede pensarse como una labor permanente de recontextualización de saberes a distintos niveles¹⁵. Conocimientos producidos en contextos de investigación y difundidos en la literatura especializada sufren un proceso radical de selección, de jerarquización, de transformación y de reubicación con relación a otros saberes, para elaborar de esta manera un discurso pedagógico que se decanta en los textos, en las guías y en los materiales escolares. A partir de ellos el maestro debe, a su vez, proceder a efectuar nuevas selecciones, transformaciones y reorganizaciones que permitan adaptar los saberes al contexto específico del aula de clase, es decir, a las condiciones materiales y culturales y a las situaciones concretas en las que se desenvuelve cotidianamente la acción educativa. El maestro se ve obligado a tomar en cuenta los lenguajes, las formas de comunicación, la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes, incluso la cultura y la historia de la comunidad, para hacer que su discurso sea significativo e interesante para el alumno. Esta labor requiere, por una parte, de un dominio de los fundamentos y de la estructura del conocimiento que se recontextualiza, y, por otra, de un ejercicio creativo para seleccionar, reelaborar, ejemplificar y comunicar esos conocimientos, sin deformar lo que es esencial en ellos.

Además de la tarea de recontextualización, la labor docente requiere de formas adecuadas de interacción, de comunicación y de reconocimiento. Si bien el maestro debe reconocer y tomar en cuenta los códigos, los lenguajes y las formas de comunicación de los alumnos, tiene también el reto de elevar esas formas de comunicación según

las reglas de la cultura académica y según las particularidades de las gramáticas especializadas de los distintos campos del saber. Debe también, en la interacción cotidiana y sobre todo cuando se presentan dificultades o tropiezos en ella, trabajar los presupuestos tácitos de toda comunicación orientada hacia una comprensión mutua¹⁶.

La vida escolar, en el aula y fuera de ella, está llena de valoraciones. Permanentemente se diferencian y se clasifican las acciones y los comportamientos según lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto. La interrogante por los fundamentos de un comportamiento "correcto" en la escuela y en la vida es una de las preguntas claves que preside el desarrollo individual. ¿Debo comportarme siguiendo mis deseos y mis intereses? o, por el contrario, ¿debo acomodar mis actuaciones a lo que convencionalmente se considera adecuado? o más bien ¿debo tomar en consideración las posibles consecuencias de mis actos y, según éstas, establecer, por mí mismo, pautas racionales de comportamiento?¹⁷ Cada una de estas disyuntivas representa una forma particular de moralidad. La *dimensión ética* de la práctica pedagógica hace referencia justamente a la forma como el docente incide en la definición de las bases del comportamiento en cada etapa del desarrollo del alumno. Además no debe perderse de vista que el docente es un paradigma de comportamiento para el alumno. En cada una de sus acciones se expresa una forma de comportamiento ético y se promueve con palabras y acciones una forma de desarrollo moral de los estudiantes.

Incluso en las escuelas más estrictamente reglamentadas, se dan espacios importantes para la expresión de los alumnos. De múltiples maneras el maestro estimula permanentemente la exteriorización de las creencias, del pensamiento y de las emociones del alumno. Las formas de expresión, tanto por parte del maestro como de los alumnos,

comportan siempre un elemento estético que se refiere a la emoción, y a los sentimientos de agrado o desagrado, que suscitan estas exteriorizaciones. La *dimensión estética* de la práctica pedagógica hace referencia a la valoración de este elemento, presente en todas las reali-



zaciones escolares. Hacen parte de la dimensión estética de la práctica pedagógica el modo como los maestros se relacionan con los saberes, el entusiasmo con que los trabajan y el esfuerzo que hacen para que los alumnos reconozcan la elegancia, la necesidad o simplicidad sorprendente de ciertos contenidos y métodos y, en síntesis, el modo como se desarrolla el deseo de saber de los alumnos y se construye sobre él la voluntad de saber.

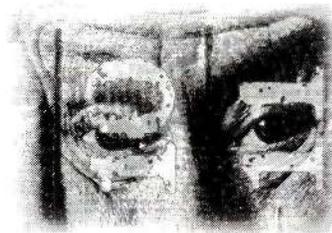
La práctica pedagógica comporta también una *dimensión psicosocial* que se refiere a las formas como el docente regula su práctica según el conocimiento que tiene del desarrollo cognitivo del alumno y de las condiciones culturales, sociales y económicas en que se desenvuelve su vida. Esta dimensión, en particular, tiene que ver con la capacidad del docente para percibir las relaciones entre la escuela y el medio social en el que se encuentra inserta. Por otra parte, la práctica del maestro depende también de las imágenes del niño (sujetos pasivos de la acción pedagógica, sujetos activos de la misma, adultos incompletos, centros de fuerzas instintivas que es necesario controlar, etc.) que haya interiorizado.

4. ELEMENTOS PARA UNA POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE DOCENTES

Las consideraciones hasta aquí expuestas sobre la escuela, los maestros, la práctica pedagógica y la evaluación, pueden servir de base para proponer algunos elementos que parecen importantes en el diseño de una política de evaluación de docentes. Desglosamos estos elementos en cuatro grandes puntos:

1. UNA POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE LARGO ALCANCE

La evaluación de los docentes en ejercicio debería insertarse de manera coherente dentro de una política de evaluación permanente, pensada desde una perspectiva de largo plazo, de la escuela y de la educación en su conjunto. Se trataría entonces, como lo propone la Ley 115 de 1994, de conformar un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, del cual forme parte la evaluación de docentes. La evaluación de docentes debería ser un proceso sujeto él mismo a evaluación permanente para lograr de esta manera su progresiva cualificación.



¹⁵ El término de recontextualización ha sido introducido por Basil Bernstein para dar cuenta de la producción y de la circulación del conocimiento. Véase Basil Bernstein, *La construcción del discurso pedagógico*, Editor Mario Díaz, El Griot 1990, pp. 147-150.

¹⁶ Vale la pena citar un pasaje de Jürgen Habermas en el cual se explicitan estos presupuestos: "En la medida en que quiera participar en un proceso de entendimiento, [todo agente que actúe comunicativamente] no puede menos de entablar las siguientes pretensiones universales de validez (precisamente éstas y no otras):

- la de estarse expresando inteligiblemente,
- la de estar dando a entender algo,
- la de estar dándose a entender,
- y la de entenderse con los demás

El hablante tiene que elegir una expresión *inteligible*, para que hablante y oyente puedan *entenderse entre sí*; el hablante tiene que tener la intención de comunicar un contenido *verdadero*, para que el oyente pueda *compartir el saber* del hablante; el hablante tiene que querer expresar sus intenciones de forma *veraz* para que el oyente pueda creer en la manifestación del hablante...; el hablante tiene, finalmente, que elegir una manifestación *correcta* por lo que hace a las normas y valores vigentes..." Ver Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Rei- México, 1993.

¹⁷ Estas preguntas podrían corresponder, a grandes rasgos, a cada una de las etapas gruesas —preconvencional, convencional y posconvencional— del desarrollo moral del niño según Kohlberg. Para un cuadro más completo y una descripción detallada de estas etapas puede consultarse el libro de Jürgen Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Planeta-Agostini, 1994 —Colección: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo—, pp.145-148.



Descartando concepciones estrechas que miran la evaluación de docentes desde perspectivas meramente clasificatorias, o incluso punitivas, la evaluación debe entenderse como un instrumento para el diseño de políticas educativas a largo plazo. Desde este enfoque, la evaluación, además de detectar puntos débiles, fallas y aciertos, debería suministrar una radiografía, que debe afinarse progresivamente, del modo como se desenvuelve —y se transforma en el tiempo— la práctica de los maestros en los diferentes contextos culturales, sociales y económicos. Por esta razón, el documento de la Universidad Nacional sobre evaluación de docentes propone como objetivo principal la elaboración de un *mapa pedagógico* que dé cuenta, de manera contextualizada, de las modalidades de la práctica pedagógica en el país¹⁸.

Es claro que la puesta en marcha de un sistema de evaluación con estos propósitos requiere de la anuencia y de la colaboración de todos los sectores involucrados en la educación. Requiere, principalmente, de un trabajo de concertación entre el gobierno y los propios maestros.

2. UNA EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL

Después de analizar la complejidad de la práctica pedagógica, es claro que la evaluación de los docentes no puede reducirse a un examen de conocimientos o de competencias en el área de su especialidad. La evaluación debe intentar aprehender la práctica pedagógica de cada docente en su conjunto. Debe intentar, por lo tanto, allegar información sobre las principales dimensiones, anteriormente explicitadas, de esa práctica.

Un aspecto adicional importante, que no está incluido dentro de lo que usualmente se entiende como práctica pedagógica, es el liderazgo, que en determinadas zonas o localidades, el maestro todavía ejerce o puede ejercer sobre la comunidad. Este punto tiene que ver, desde luego, con la interrelación entre escuela y comunidad y podría dar lugar a una investigación sociológica muy útil, que podría alimentarse de los resultados de la propia evaluación de docentes, si ésta se propone explorar también este aspecto. Cabría formular múltiples preguntas al respecto, por ejemplo, ¿en qué tipo de zonas o localidades, caracterizadas según parámetros que den cuenta de su estratificación social, se ejerce con mayor intensidad este liderazgo?, ¿en qué tipo de actividades se ejerce prioritariamente?, ¿en qué formas se vincula la escuela con la comunidad?, ¿de qué manera se apropia la escuela de los problemas de la comunidad en la que se encuentra inserta?

3. UNA EVALUACIÓN QUE CONJUGUE MÚLTIPLES MIRADAS

Los actores del proceso educativo son múltiples. En el desarrollo de su práctica, el docente debe mantener relaciones con sus alumnos, con los demás maestros y directivos de la escuela y con miembros de la comunidad, principalmente con padres de los alumnos. Estos distintos actores tienen, con relación a la educación, intereses distintos y enfocan, por eso mismo, la práctica del docente desde perspectivas diferentes. Por otra parte, el maestro debe desarrollar acciones de distinto tipo con cada uno de los participantes en el proceso. Por todo esto, la evaluación debe procurar consultar opiniones de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo.

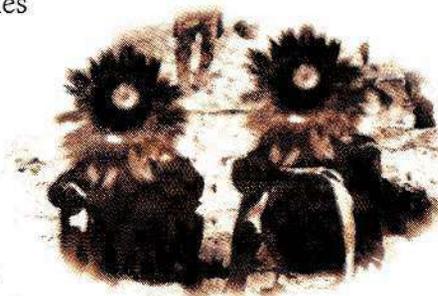
¹⁸ Véase el documento anteriormente citado, *Sistema Nacional de evaluación de docentes en ejercicio al servicio del Estado*, abril de 1996.

En particular, una autoevaluación que pueda sacar a la luz consideraciones del propio maestro sobre su compromiso con la práctica docente y sobre su percepción personal del desarrollo de su labor en el contexto de la comunidad y de la escuela, parece particularmente valiosa¹⁹. Consideraciones de respeto por la autonomía y la responsabilidad del maestro exigen que la autoevaluación sea uno de los principales componentes del proceso evaluativo.

4. UNA EVALUACIÓN CON CONSECUENCIAS

Como ha sido señalado anteriormente, la evaluación debe poder convertirse en un instrumento importante de política educativa. Debe tener, por lo tanto, una incidencia, que puede llegar a ser, con el tiempo, determinante, en los procesos de planeación de determinadas acciones para mejorar la calidad de la educación en el país. En particular, la evaluación permitirá detectar sectorialmente fallas en la formación y en la competencia pedagógica del magisterio y puede por eso ser una herramienta valiosa para el diseño de programas diferenciados de formación y capacitación.

Reiteramos que no es conveniente, por lo menos en toda la primera etapa de prueba, de discusión, de afinación, de aceptación y de compromiso con la evaluación por parte de los sectores más directamente involucrados, que ésta tenga consecuencias en términos de premios o castigos. Un efecto particularmente negativo de anexarle a la evaluación aspectos punitivos es que éstos se convierten ante la opinión pública y el magisterio en el elemento más sobresaliente, distorsionando la finalidad principal del proceso evaluativo y opacando lo que es realmente importante en él: el conocimiento en detalle de la práctica pedagógica y de su evolución temporal en el país. En particular, se podría afectar gravemente el compromiso con el proceso que es necesario lograr por parte del magisterio para que la evaluación de docentes pueda llegar a ser una política de largo alcance.

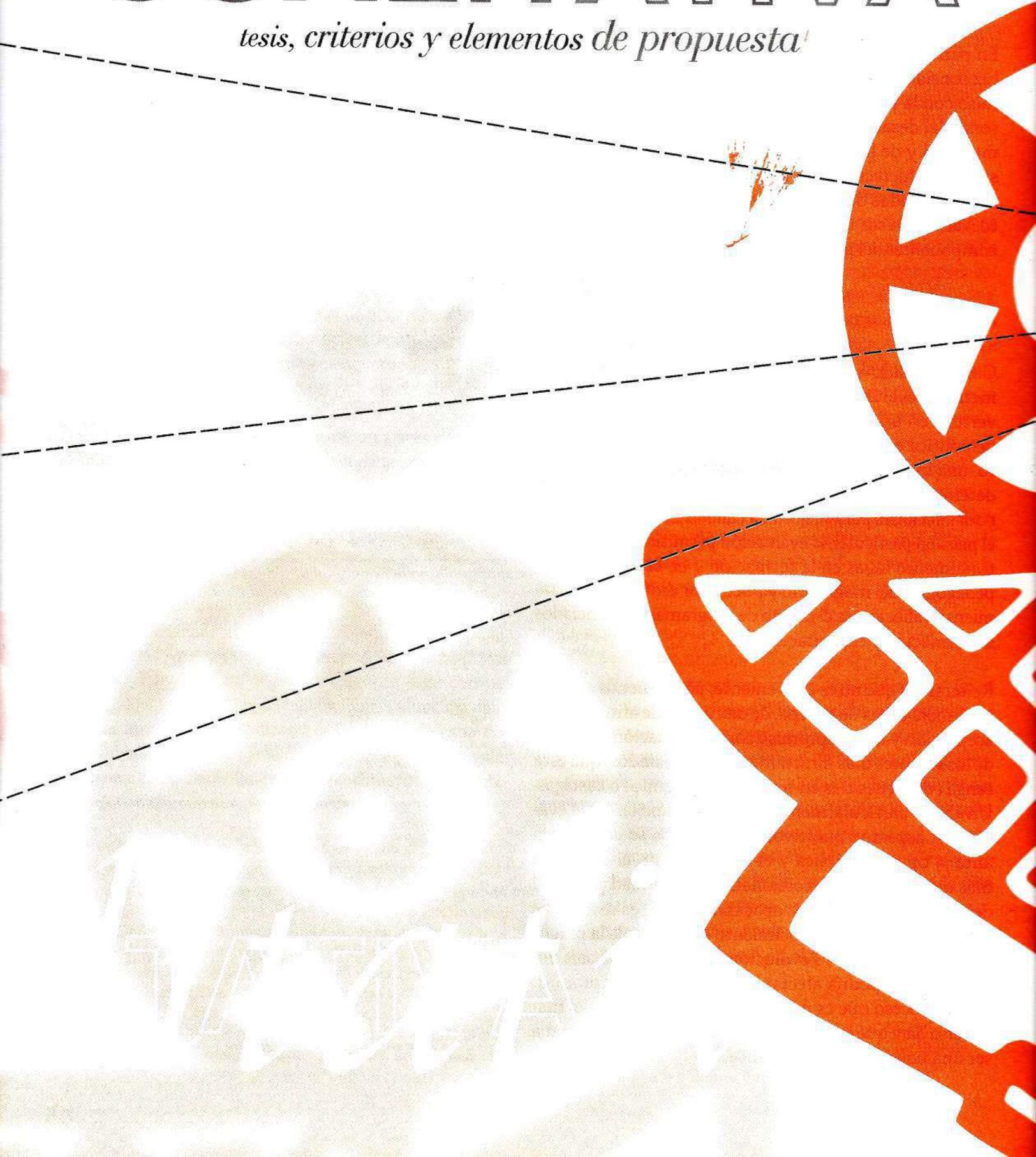


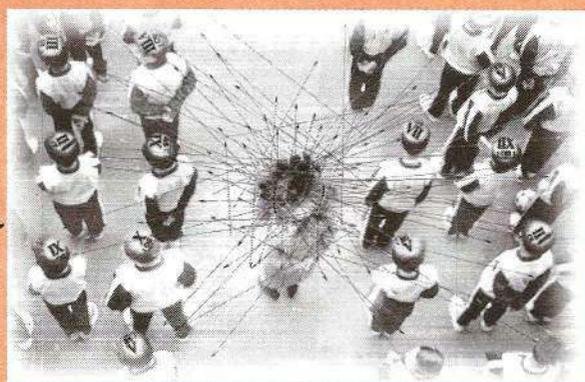
¹⁹ Además de la autoevaluación, en el documento de la Universidad Nacional anteriormente citado, se proponía la realización de una prueba de competencia pedagógica y de gramáticas de la escuela, una pregunta abierta bajo forma de ensayo corto que sería evaluada por los propios maestros, una evaluación por parte de colegas y una evaluación por parte de estudiantes. Además se aplicaría una encuesta que diese razón de los principales elementos contextuales de la práctica pedagógica (recursos de la escuela y de la región, conflictos sociales en la localidad, estrato socioeconómico de los alumnos etc.). Es muy importante para la coherencia de la evaluación que todos los instrumentos sean elaborados desde una misma perspectiva teórica y metodológica.

La evaluación

CUALITATIVA

tesis, criterios y elementos de propuesta





1. La evaluación de docentes: una *noción compleja* en medio de la crisis paradigmática de la pedagogía, la ruptura del pacto educativo y la ausencia de confianza

La evaluación de docentes es un tema crucial de la educación y la pedagogía contemporánea. Abarca campos problemáticos como el conocimiento, el papel de las instituciones, el significado de la práctica pedagógica, el papel de la administración educativa, los fines y responsabilidades del Estado, el trabajo profesional, las funciones de la escuela, la participación de la comunidad educativa, el rol de los padres de familia, la estabilidad laboral y la calidad de la educación. En este sentido, la evaluación de docentes es una *noción compleja* que compromete la totalidad del sistema educativo nacional, la investigación, la experiencia y la práctica pedagógica y el agenciamiento de los sujetos educativos.

En nuestro medio, sin embargo, el desconocimiento, el desprecio y la instrumentalización de la que han sido objeto la evaluación, no han permitido comprender los fundamentos y alcances epistemológicos, éticos, sociales, administrativos y laborales, desvirtuando con ello, la *especificidad* de su dimensión como campo teórico y pedagógico. Los escasos resultados de la investigación, así como la precaria apropiación de la cultura evaluativa generaron un *déficit teórico* al respecto que, hoy, nos tiene en *trance*, sin lograr aún la configuración de una propuesta alternativa. En el país, los pocos esfuerzos y la aproximación analítica realizados en torno a la *praxis evaluativa*, fueron adelantados por algunas instituciones de formación de docentes que hasta ahora no han alcanzado una mayor socialización y cuyos resultados están aún por obtener un reconocimiento. Los avances relativos logra-

dos en la discusión sobre la evaluación académica, la promoción automática y los enfoques de evaluación abrieron, no obstante, importantes espacios de reflexión y conceptualización en torno a la evaluación. Sin embargo, el silencio guardado durante seis años desde que se aprobó la Ley General de Educación, la ambigüedad contemplada en la misma Ley 115 (artículos 30 y 81), la inexistencia del Sistema Nacional de Evaluación, los modos estereotipados como han operado la evaluación institucional y la autoevaluación, muestran las limitaciones y obstáculos para avanzar en el terreno conceptual y propositivo de la evaluación de docentes.

1 Este documento ha sido presentado a consideración del Comité Ejecutivo, la Junta Nacional de Fecode y las organizaciones regionales del magisterio por parte de los compañeros Witney Chávez, Domingo Ayala e Iván Luis Beltrán, miembros del Comité Ejecutivo de Fecode y los presidentes de los sindicatos regionales de la ADEA, Ademacor, SUTEV, AICA, ADE, Sindeva. Igualmente, suscriben esta ponencia Luis Carlos Avellaneda, Arnulfo Bayona, Miguel Lasso, Víctor Cristancho y Hugo Fernando Vasquez y un amplio número de maestros de todo el país. El profesor Jorge Gantiva Silva, Secretario Ejecutivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID-Fecode, elaboró los términos del presente documento y, en el marco de las actividades programadas por la *Tertulia Pedagógica* que agrupa el CINEP, la Universidad Pedagógica Nacional, la Cooperativa Editorial Magisterio, el Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento y otros Centros de Investigación e Instituciones, puso a consideración de la comunidad académica las tesis, criterios y elementos de la presente propuesta sobre la evaluación de docentes. Esta versión, realizada en la segunda quince de octubre del presente año, contempla un punto de vista amplio, susceptible de mejorar y enriquecer colectivamente. Afortunadamente Fecode estableció unos criterios generales, sin que por ello signifique que haya decidido adoptar una posición definitiva, única y oficial. En este sentido, este material es una contribución al debate acerca de la evaluación de docentes y sugiere algunos nuevos elementos sobre la propuesta alternativa de Fecode.

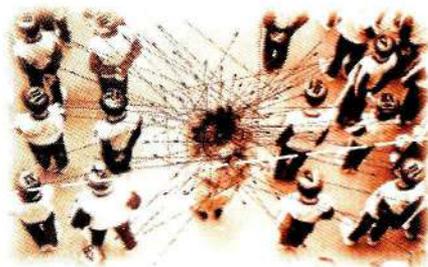
Es evidente la crisis paradigmática de la pedagogía que coloca el problema de la evaluación de docentes en el cruce de muchos desafíos. En este sentido, Fecode, que persiste en la idea de reconstruir el Movimiento Pedagógico, considera que el pensamiento y la participación de sectores representativos de la comunidad académica como los padres de familia y los estudiantes, son decisivos para la realización de un amplio debate nacional sobre la evaluación de docentes y, desde este ángulo, llama la atención para emprender un proceso de reconceptualización de las agencias educativas, las funciones de la escuela, el papel del maestro, el desarrollo científico y tecnológico, la misión de las facultades de educación y el conocimiento.

La situación actual exige la enorme responsabilidad de plantearnos los retos históricos ante el advenimiento de una nueva época, caracterizada por la *expansión de la onda neoliberal*, la *recolonización de las naciones del Tercer Mundo* y el *desmantelamiento de la educación pública*. Aprovechar de manera creativa el acumulado del Movimiento Pedagógico e igualmente hacer el balance de la Ley General de Educación y proyectar la acción y el pensamiento en el nuevo contexto de la imposición de las políticas educativas neoliberales, son compromisos que buscan reactivar los dispositivos de la inteligencia y la participación de la comunidad educativa, en particular de los docentes y de la intelectualidad de la pedagogía.

Al iniciarse el conflicto entre el gobierno de Pastrana y el magisterio colombiano en torno al Plan Nacional de Desarrollo y, en particular, la política de evaluación de docentes bajo el criterio de la "racionalización del gasto público", el clima educativo del país se deterioró de manera significativa. La *contrarreforma educativa* en curso desde el anterior gobierno y la ofensiva política consistente en reestructurar el sistema educativo nacional, pasa por la decisión según Eduardo Wiesner Durán, de "modificar la consistencia estratégica de Fecode" y, por la ruptura del pacto entre los "rent-seekers" o buscadores de rentas. Los ideólogos de la "racionalización del gasto público" (p.ej. la Comisión Rosas) manifestaron desde entonces la decisión de alterar el pacto suscrito entre Fecode y el gobierno nacional en materia educativa. Al de-

sencadenarse el conflicto, el panorama educativo del país se había tornado regresivo y el camino de la concertación, el diálogo y la negociación fue abruptamente desconocido por el gobierno nacional.

La imposición de las políticas neoliberales, las orientaciones internacionales, el enfoque neo-institucional y el plan de reajuste neoliberal desencadenaron este recambio político y pedagógico. Los escenarios de poder de la política educativa y las "reglas de juego" fueron sistemáticamente cambiadas. Los maestros pasaron de su reclamada condición de sujeto de saber a la lógica obsesiva de someterlos al poder y control de los organismos internacionales bajo el regulador del mercado y de la ley de la

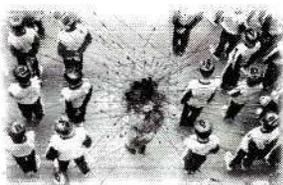


oferta y la demanda. Las Cortes, de otra parte, ante la ausencia de la Ley Estatutaria del Derecho Fundamental a la Educación se convirtieron en "decididores" de los derechos, el saber y la práctica pedagógica. De manera dramática, el magisterio y la educación pública

empezaron a vivir el mayor desafío de su historia. La ofensiva neoliberal, la privatización, la imposición de las agencias internacionales y los grupos gobernantes contra la educación pública y las conquistas de los maestros, han modificado de manera radical la gestión escolar, la práctica pedagógica, el conocimiento, la asignación de recursos y la evaluación de los docentes.

El impacto de estas políticas educativas creó un clima de desconfianza, reticencias y confrontaciones, las cuales no permiten encontrar la "punta de la madeja" y vislumbrar una salida al conflicto. Aunque, a decir verdad, el magisterio siempre ha estado dispuesto a negociar y pactar sobre la base del bien general del país, la defensa de la educación pública y el respeto de los derechos y conquistas de los maestros. El gobierno nacional insiste en su política arrogante de imponer la *orden y mando* de las transnacionales y pisotear el valor de la educación pública como patrimonio de la nación.

Como expresión de su compromiso y visión democrática, el magisterio y los directivos-docentes decidieron entonces adelantar la *desobediencia civil* como táctica política para impedir la aplicación de estas medidas injustas e ilegítimas. Esta declaratoria ha sido un completo éxito en todo el país y ha logrado una amplia simpatía y reconocimiento nacional.



2. La evaluación de docentes entre la imposición de las políticas internacionales y el recambio neoinstitucional: un escenario de disputa de hegemonía.

En la década de los noventa las agencias internacionales y la banca mundial trazaron un conjunto de orientaciones consistentes en la necesidad de evaluar el desempeño docente para determinar la eficiencia y permanencia laboral. Dentro de la estrategia de recorte y control del gasto público, impuso la decisión de evaluar las instituciones educativas para comparar sus resultados y sobre esta base estructurar un “nuevo esquema de asignación de recursos”, desconociendo los alcances y realizaciones de la evaluación institucional que los Proyectos Educativos Institucionales han adelantado con criterio pedagógico y bajo la relativa autonomía escolar que la Ley 115 otorgaba a las escuelas. De hecho, estábamos frente a la mercantilización de lo educativo y lo social que las políticas educativas han impuesto, a través de los sistemas gerenciales, los “convenios de desempeño” y el “nuevo colegio”.

Entre otros eventos internacionales, cabe recordar la V Reunión de Promedlac-Unesco, Chile, 1995, la cual trazó las líneas generales de las reformas educativas dentro del marco de la onda expansiva del neoliberalismo. En dicho evento, se acordó establecer estándares nacionales y sistema de evaluación por resultados del proceso educativo para asignar los recursos y los incentivos y generar sistemas de control. “La competencia fundada en valores académicos, originalidad y creatividad, áreas de influencia, integración en la comunidad, proyectos de innovación, es un criterio financiero positivo para dinamizar las instituciones educativas. Existen varios mecanismos posibles para asignación eficiente del financiamiento... delegación de la evaluación de calidad y eficiencia en los usuarios, es decir que el financiamien-

to recibido por los establecimientos esté en función del número de alumnos matriculados... asignación de financiamiento según criterios de medición objetiva *ex-post*, como el mejoramiento en el rendimiento escolar de los alumnos, concursos de proyectos educacionales”. Posteriormente, en abril de 1998, el Preal ratificó la evaluación como criterio para la asignación de recursos e introdujo el concepto de autonomía administrativa de las escuelas para determinar el nombramiento de maestros, las remuneraciones, las evaluaciones, los ascensos, las contrataciones y los despidos. En particular, estableció la evaluación del desempeño profesional e incluyó la participación de las comunidades locales en las definiciones del proceso.

De manera explícita, el Informe de Jacques Delors: *La educación: encierra un tesoro* sostiene el mismo planteamiento: “La evaluación de la educación debe concebirse en un sentido amplio, su objeto no es únicamente la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también la financiación, la gestión, la orientación general y los objetivos a largo plazo”. Quedó establecido entonces el criterio según el cual la “evaluación de resultados” es la medida para asignar los recursos, la calidad, la estabilidad y la participación. El giro teórico y político, como puede verse, es de 180 grados. En este sentido, el Estado y las clases gobernantes produjeron un recambio conceptual e institucional, iniciado por el gobierno de Virgilio Barco y continuado por las administraciones de Gaviria, Samper y profundizado, de manera severa y generalizada, por el gobierno de Andrés Pastrana Arango.

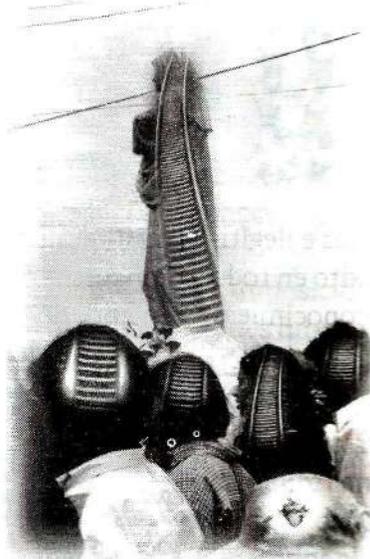
El capitalismo es un mundo de mercancías que atraviesa el mundo de la vida, la fuerza laboral, la educación, lo público, el conocimiento y la política; sin excepción el capital subyuga las relaciones sociales. La fetichización de la mercancía y la universalización del mercado convirtió la educación en una variable del “capital humano”, los “subsidios a la demanda”, la “capitación” y la “focalización”. La mercantilización de lo social es un eje central de la Ley 508 o Ley del Plan Nacional de Desarrollo. La reducción del gasto público está acompañada de una modificación en la gestión y ejecución de las políticas públicas: he ahí la manera como surgen la gerencia educativa y la “reingeniería institucional”. El carácter asistencialista en la asignación de los recursos (atender “a

los más pobres de los pobres”) tiene no sólo como cometido la reducción de los gastos del Estado, sino la imposición del sistema gerencial del sector privado. La retórica acerca de la “participación comunitaria” ha revelado el propósito explícito de establecer la asignación de recursos sobre la base de “la distribución de responsabilidades y la consolidación de recursos locales para solucionar los problemas de las comunidades” (PND, p. 29). De este modo, el Estado ha modificado su facultad de definir la política educativa y sus funciones sociales han quedado a merced de las limitaciones del “mercado de los bienes públicos”.

3. La evaluación cualitativa de los docentes: un proyecto nacional entre el pluralismo y la dimensión holística.

La evaluación es un asunto complejo que involucra la política según la opinión de diversas corrientes de pensamiento. Por eso, es preciso preguntarse: ¿Qué evaluamos? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Con qué propósitos? ¿Cuáles son las “reglas de juego y las condiciones de su aplicación? Los problemas que subyacen a la teoría y práctica de evaluación dependen entonces de los enfoques y perspectivas pedagógicas. Un aspecto crucial en la definición sobre la evaluación de docentes es precisamente lo concerniente a las opciones pedagógicas. En este sentido, resulta inadmisibles por parte del magisterio aceptar la imposición de *una sola* corriente de pensamiento pedagógico. Con rigurosidad y de la manera más amplia y universal posible, el magisterio propone que la evaluación de docentes se realice en medio del mayor *pluralismo ideológico y pedagógico* que rescate fundamentalmente los avances científicos, didácticos, tecnológicos y curriculares, reconocidos internacionalmente en la pedagogía moderna y el ejercicio de la profesión docente.

Según las experiencias internacionales y las teorías pedagógicas contemporáneas, la evaluación de docentes se ocupa básicamente de la realización de propósitos formativos y de información, así como del mejoramiento



de la práctica pedagógica y el trabajo profesional. Como praxis educativa atiende el núcleo crítico de la enseñanza y el trabajo profesional de los docentes, pero, jamás puede orientarse a la destitución de los docentes; entre otras cosas, porque, la práctica pedagógica tiene como propósito el fortalecimiento de la enseñanza y la mejora del trabajo docente. El castigo, la sanción y el terror generados por la amenaza de la destitución, no serán jamás el mejor medio para producir un mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Este tipo de chantaje permanente contra la estabi-

lidad de los maestros es un motivo de zozobra e intranquilidad que afecta la salud mental de los docentes y el clima social, afectivo y cultural de las escuelas y, en modo alguno, propicia una escuela de excelencia académica. La democracia y el porvenir de nuestras escuelas no podrán realizar su misión social e intelectual, si, sobre ellas pende la soga de la destitución. Una democracia de este tipo distorsiona los fines y objetivos de la educación e impide construir una relación pedagógica que genere la confianza, la creatividad y el liderazgo social e intelectual.

El gobierno nacional, la Ley 508 y la Ley de Presupuesto, haciendo caso omiso de las consideraciones pedagógicas y culturales de la evaluación insisten, por el contrario, en el carácter “sancionatorio” por la vía de la destitución de los docentes que no “pasen la prueba académica y el desempeño profesional”. Lastimosamente, los negociadores de la Ley 115 en 1994 no lograron suprimir el carácter “sancionatorio” de la evaluación de docentes, el cual quedó consagrado en el Artículo 81. Esta disposición que atenta contra la estabilidad de los docentes, fue convirtiéndose en política de Estado e incorporada en la Ley del Plan Nacional de Desarrollo y la Ley de Presupuesto. Fecode, no obstante, había decidido en 1997, en el Congreso de Villavicencio, emprender un plan de lucha contra las leyes lesivas y las disposiciones contrarias al fortalecimiento de la enseñanza de calidad y, en consecuencia, adoptó la Resolución de luchar por la derogatoria del artículo 81 de la Ley 115.



Ahora bien, la evaluación, además de ser diagnóstica, tiene el cometido de dirigirse hacia los procesos de apropiación del conocimiento, o bien, puede orientarse hacia la renovación de la práctica pedagógica o reforzar específicamente determinados aprendizajes o bien generar procesos innovativos. En su conjunto, la evaluación de docentes tiene como cometido la realización del *estado del arte* sobre el sistema educativo nacional, las prácticas pedagógicas y el desempeño de las instituciones educativas. En este sentido, el magisterio propugna por una *evaluación cualitativa de los docentes*, de carácter formativo, que busca el mejoramiento de la enseñanza, la calidad de la educación, la afirmación e identidad autonómica de las instituciones escolares y la mejora del profesorado. En este sentido, resulta contradictorio condenar la evaluación cualitativa para los estudiantes, cuando la defendemos para los maestros. Para que el magisterio gane legitimidad en la comunidad educativa es preciso que sea coherente e integral en la concepción integral de la evaluación académica, la evaluación institucional y la evaluación de docentes.

Desde esta perspectiva, es preciso defender el carácter *holístico* de la evaluación de docentes que abarque la totalidad e integralidad de la educación y la enseñanza y las múltiples relaciones entre las instituciones, los saberes pedagógicos, la enseñanza, el conocimiento y la profesión docente. La creación del Sistema Nacional de Evaluación, SNE, es un requisito institucional fundamental que debe contar con la participación del magisterio y adoptar una visión pluralista y holística de la evaluación con miras a ganar confianza, credibilidad y responsabilidad.

4. La evaluación institucional y la gestión escolar

Es evidente el desprecio, el desgano y la abulia con que los distintos actores de la educación han actuado respecto del valor y el significado de las instituciones escolares. La institucionalidad es una relación de poder y no una simple formalidad. Los enfoques neo-institucionales legitiman la aplicación de las políticas educativas neoliberales y las disposiciones internacionales para producir una "nueva institucionalidad" que articule la autonomía financiera, la gerencia educativa, la participación comuni-

taria y la gestión escolar. El problema se dirige no exclusivamente a valorar el papel de las instituciones, sino a comprender el nuevo *modus operandi* institucional que los "decididores" de la política educativa han trazado sobre la base de la aplicación de las leyes del mercado y la lógica cultural del capitalismo, la "capitación", el "desempeño" y la "flexibilización".

Este recambio institucional tiene entonces enormes repercusiones para la enseñanza y la evaluación de docentes. Por eso, conviene señalar la responsabilidad de la institución escolar en determinar cuál es su rol en la evaluación de docentes. Dado el anquilosamiento de nuestras prácticas institucionales, es hora de remozar y reactivar los Consejos Directivos, los cuales tienen como cometido atender el mejoramiento del currículo, los planes de estudio, la práctica pedagógica y, en este contexto, es válido formular la pertinencia del desempeño profesional y la participación de los padres de familia y de los estudiantes. La evaluación institucional de los docentes no puede ser ritualista, mecánica y simplista, porque carecería de legitimidad para reconocer y valorar los alcances de la evaluación de desempeño profesional. En el proceso de la recuperación de la institucionalidad escolar y la práctica evaluativa de los docentes resulta incoherente afirmar la validez en términos genéricos del sistema de fortalezas y debilidades (Estrategia de Planeación Estratégica), cuando en la práctica se la descalifica como "metodología populista".

La evaluación institucional requiere entonces colocar en el escenario el lugar y el papel de los Proyecto Educativos Institucionales, PEI, y, destacar las funciones de los docentes, sus responsabilidades y compromisos con los currículos y los planes de estudio. Los PEI no pueden ser meros catálogos de buenas intenciones y promesas, sino escenarios de definición de políticas escolares, prácticas pedagógicas y procesos evaluativos en los cuales cabe señalar el desempeño profesional de los docentes.

En relación con la evaluación institucional *externa*, ésta debe llevarse a cabo por el Estado y las instituciones competentes y, en ningún caso, es posible admitir la injerencia de las instituciones de carácter privado. Semejante claudicación sería nefasta para la defensa de la educación pública nacional. Por el contrario, el Estado tiene que propiciar la participación de los entes públicos que se ocupan de la educación, la ciencia, el arte y la cultura. Un papel destacado en este proceso, desempeñan las universidades y las facultades de educación. Se trata de realizar una excelente evaluación institucional, fundada en la probidad ética y profesional que genere afirmación, confianza y legitimidad y, en ningún modo, propicie evaluaciones mediocres, carentes de responsabilidades y compromisos. Las instituciones formadoras de docentes tienen que sacudirse de su letargo y redefinir sus responsabilidades en la formación de las nuevas generaciones de docentes y, dar sentido y credibilidad, por lo tanto, a los títulos que otorga.

En este orden de ideas, la participación de los padres de familia y de los estudiantes es un asunto fundamental en el proceso de evaluación de los docentes. Consideramos que no se trata de una “intromisión peligrosa” de personas ajenas al proceso educativo que no saben o que carecen de “competencias”. Por el contrario, la Constitución Política y la Ley General de Educación establecieron la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia de la educación” (art.67) y consagraron el derecho de “participación de la comunidad educativa en la dirección de las instituciones de educación” (art.68); en consecuencia, los padres de familia y los estudiantes deben ser tratados como nuevos actores de la educación y no como “manos ajenas”. En este sentido, Fecode considera que la Ley 115 estableció la responsabilidad de los padres de familia y de los estudiantes en la dirección de la educación, precisamente en el ámbito de los Consejos Directivos.



5. La evaluación de docentes: entre la contrarreforma educativa y el desafío de construir una alternativa propia

Fecode siempre ha estado de acuerdo con la evaluación de docentes. La dureza del debate con el gobierno nacional y las manipulaciones de la opinión pública impidieron reconocer la postura propositiva del magisterio. En el contexto de la severidad de la política social del Estado, los maestros no admiten la pretensión del gobierno nacional de utilizar la evaluación con fines sancionatorios de destitución de los docentes con el argumento de la “racionalización del gasto público”. En ninguna parte del mundo existe la práctica aberrante de destituir a los docentes mediante la aplicación de un examen.

Sin embargo, la negociación entre Fecode y el gobierno nacional en el contexto de la Ley General de Educación dejó la peligrosa ambigüedad de interpretación para que los gobernantes de turno aplicaran uno u otro artículo de la Ley 115. Este antecedente confirma una vez más las enormes limitaciones que tuvo la Ley General de Educación, en particular, muestra el hecho según el cual los derechos e intereses de los maestros no quedaron completamente reconocidos y, que a la postre fueron sensiblemente alterados por la Ley 200 y demás leyes que han ido desbaratando el alcance progresivo y el armazón jurídico de la Ley 115. Por eso, a estas alturas de la historia no basta recordar la constancia que los negociadores de la ley sentaron; el problema consiste en asumir la responsabilidad por el silencio y la desatención en torno a la evaluación de docentes, la cual contiene los aspectos sancionatorios que han motivado el amplio rechazo del magisterio colombiano.

En el contexto de la aplicación de la evaluación –sanción que la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá quiso imponer a los docentes en 1996 la Asociación Distrital de Educadores, ADE, derrotó esta política mediante una decidida acción de lucha y movili-



zación. Igual sucedió con los intentos realizados durante la administración Samper que terminaron en el fracaso. La ambigüedad, la incompreensión, el desconocimiento y la inconsistencia de las propuestas, amén del “déficit teórico” señalado acerca de este asunto crucial de la educación, contribuyeron al aplazamiento del tema para la época de la *onda extensiva neoliberal* que bajo la administración Pastrana adquirió todos los contornos y contenidos de la ofensiva neo-conservadora contra los aspectos progresivos de la legislación educativa y las conquistas de los maestros e impuso la *contrarreforma educativa* como contenido central de la política educativa.

Evidentemente existen concepciones tradicionales, autoritarias, punitivas, sobre la evaluación que desconocen las múltiples articulaciones con la formación, los conocimientos, el crecimiento profesional y la enseñanza. En sentido estricto, la evaluación es una competencia del conocimiento y de la práctica pedagógica que no pueden ser sobredeterminadas por la amenaza de la destitución. En consecuencia, el magisterio debe emprender una crítica a los paradigmas de tipo tecnocrático y de control y establecer las condiciones de la práctica pedagógica que conduzcan al mejoramiento de la enseñanza y la idoneidad profesional de los maestros. En este sentido, es preciso recuperar la reflexión y la propuesta que el grupo de la Universidad Nacional formuló y sugirió importantes consideraciones teóricas y metodológicas.

La evaluación de docentes no puede ser un evento único y aislado; por el contrario, es un proyecto integral de largo alcance que involucra las responsabilidades del Estado, la sociedad y los educadores, el desarrollo científico y tecnológico del país, la formación de docentes y el papel de las universidades, las condiciones laborales y las responsabilidades de los maestros. Por eso, se requieren condiciones básicas de regularidad y continuidad. La evaluación debe contribuir a la formulación de políticas educativas y conducir al mejoramiento de la calidad. Desde esta



perspectiva, la evaluación es multidimensional, que exige un compromiso social del maestro y un conjunto de capacidades para articular los conocimientos escolares y saberes extraescolares con las prácticas pedagógicas contemporáneas.

En este horizonte de problemas es preciso colocar el asunto crucial de la formación de docentes y el tipo de educador que el país y la sociedad requieren para asumir las complejas tareas de la nueva época histórica. En particular, es el momento de replantear una serie de preguntas en torno a la imagen social del maestro, las valoraciones de la profesión docente, las expectativas y la autoestima y las responsabilidades sociales e intelectuales. Por eso, en el contexto de la evaluación de docentes es pertinente señalar las condiciones y los atributos del maestro, así como los atributos del evaluador y los propósitos de la información obtenida y los alcances de la evaluación.

• Evaluación y calidad

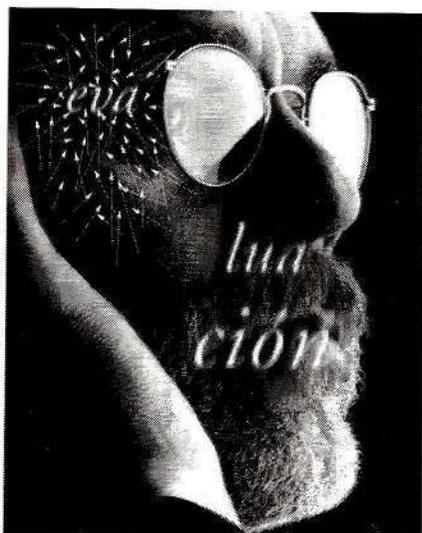
Existen varios lugares comunes en las valoraciones sobre la educación. Una de ellas consiste en afirmar que la evaluación *per se* conduce al mejoramiento de la calidad de la educación. Sabemos por experiencia que la sobredeterminación de esta ecuación no es tan simple como parece ser. Estas variables no son necesariamente interdependientes. Estudios recientes realizados en el Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá han mostrado la relatividad de estos conceptos. Las evaluaciones por sí solas no generan transformaciones en la práctica pedagógica y el desempeño profesional, toda vez que éstas requieren estar acompañadas de procesos institucionales, sociales, culturales y científicos que hagan posible en las escuelas un mejoramiento sostenido de la calidad de la educación. A estas alturas, es posible pensar en la siguiente ecuación: a mayor obsesión por la evaluación son menores los niveles de calidad; a mayor evaluación, menor es el grado de investigación; a mayor calidad, me-

nor la obsesión por la evaluación. Sólo el sistema capitalista de “control de calidad” tiene la obsesión fetichista de la “evaluación de resultados” bajo la regulación de la oferta y la demanda, pero jamás es posible extenderla a la educación y la pedagogía, so pena de convertirla en una mercancía y pervertir todo el proceso de formación.

• Evaluación – despido

Esta aberración sólo ha sido posible concebirse bajo el actual gobierno en el marco de la política neoliberal que sin consideraciones sociales y pedagógicas estableció esta medida con el propósito de “racionalizar el gasto público” y retirar del servicio a más de 20.000 educadores por la vía del examen-despido. No hay razones valederas de ningún tipo para que la evaluación conduzca al despido de los docentes; entre otras cosas, porque un examen por sí mismo no tiene la facultad y el poder de determinar la estabilidad de los maestros. En ninguna parte del mundo, la evaluación de docentes conlleva a la pérdida de la estabilidad por el hecho de no pasar la prueba académica y de desempeño profesional. Por eso, Fecode rechaza la política neoliberal de la evaluación-despido y concita la atención y el apoyo de la ciudadanía para impedir este atropello contra la estabilidad, la dignidad y el mejoramiento de la calidad de la educación.

Desde esta perspectiva la declaratoria de la *desobediencia civil* ha representado un completo éxito en todo el país. Mediante un proceso de persuasión, educación y concientización, el magisterio ha tomado conciencia de la validez de esta táctica política para impedir la aplicación de leyes injustas que atentan contra la dignidad, los derechos establecidos y la legislación vigente. Con mayores razones y fuerza moral, los maestros y los directivos-docentes desarrollan la desobediencia civil con amplias perspectivas de acción y lucha.



• Evaluación y examen

Esta es una vieja polémica de la pedagogía que tiene completa vigencia. La evaluación es un concepto amplio que no puede reducirse a la ejecución de un examen; por más que posea características excepcionales una prueba académica no puede suplantar la amplitud y riqueza de la evaluación en la dimensión *holística* que aquí se sugiere. El examen es un medio o un instrumento, pero no el único

de la evaluación. La evaluación representa un campo específico del conocimiento y de la práctica pedagógica, el cual no puede ser resuelto bajo la figura de un examen omnímodo y sancionatorio. Además, es conocida la tesis de la pedagogía según la cual el sistema de exámenes no está fuera, ni es ajeno al contexto de las opciones pedagógicas e ideológicas y de la definición sobre los propósitos de la evaluación.

La política educativa del gobierno de Pastrana significa una ruptura con la tradición democrática de la pedagogía y el conocimiento moderno. En una actitud arrogante pretende imponer las formas más caducas y autoritarias de la pedagogía y la evaluación. Por eso, resulta inadmisibles la política de la evaluación-despido que los “decididores” de las políticas educativas se empeñan en imponer, impulsados por el odio contra Fecode y el desprecio por la educación pública y, pretendan resolver por la vía de la arbitrariedad y la *política de choque* un asunto que compete a la valoración sobre el conocimiento y la pedagogía, la función de las instituciones y el papel de los actores educativos.

6. Principio de universalidad de la evaluación para todos los docentes y el sistema educativo nacional

Este punto es fundamental para la definición de una concepción integral de la evaluación de docentes. La pregunta inicial es la siguiente: ¿La evaluación de docentes se aplica a todos los maestros en servicio activo, o exclusivamente a un reducido número de educadores? Fecode acepta la evaluación de todos los docentes en servicio



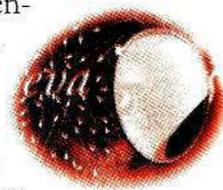
activo, sin discriminaciones y exclusiones. La idea de excluir importantes núcleos de educadores de la evaluación no es presentable; resulta inoperante, discriminatoria y demagógica; políticamente es peligrosa para la cohesión y la unidad del magisterio; genera, de otra parte, odiosas discriminaciones, fomenta el divisionismo y, en últimas, bloquea la táctica de la desobediencia civil porque divide el inmenso respaldo nacional obtenido en el curso de esta lucha contra la imposición de leyes injustas. Hoy, lo que el magisterio colombiano reclama es la más amplia unidad y cohesión contra la política neoliberal. Desde esta perspectiva, defendemos *el principio de la universalidad de la evaluación para todos los docentes y el conjunto del sistema educativo nacional*.

Ahora bien, la afirmación de este postulado se hace sin menoscabo de los criterios que Fecode ha señalado acerca del reconocimiento de los títulos, la trayectoria y la experiencia de los docentes. Conviene, sin embargo, hacer algunas precisiones. La opinión según la cual la obtención de los títulos reemplazan la evaluación de docentes es un argumento poco convincente que los liberales siempre han esgrimido para legitimar la positivización del saber. Ahora, los neoliberales se oponen al "titulismo" para defender la meritocracia, la competencia del mercado, la flexibilización y el individualismo capitalista. Son caras de la misma moneda. No hay que olvidar que la evaluación en el proyecto neoliberal siempre opera como regulador de la oferta y la demanda. La obtención de un título es un requisito necesario, pero

no suficiente para el ejercicio de la profesión docente. En particular, la adquisición de títulos jamás podrá solventar la idoneidad ética y profesional de los maestros. La Ley General de Educación estableció que "el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la ley serán prueba de idoneidad profesional"

(art.119). En consecuencia, se trata de valorar diversos factores en la comprensión de la idoneidad profesional de los docentes.

Bajo este mismo *principio de universalidad de la evaluación para todos los docentes y el sistema educativo nacional*, consideramos carente de criterio pedagógico la exclusión de los pensionados en servicio activo y de los maestros en el grado 14 del Escalafón Nacional, pues, no se trata de *docentes terminales* con los cuales no hay ninguna posibilidad de transformación, ni compromiso académico y profesional. En este mismo sentido, resulta poco convincente la exclusión de los recién vinculados y los que han obtenidos sus licenciaturas de la responsabilidad de presentarse a la evaluación, porque, así como no admitimos que un solo examen de conocimiento determine la estabilidad de los docentes; tampoco es presentable la idea de excluirlos de la evaluación, cuando precisamente carecen de experiencia práctica en el desempeño profesional; y, estas dos categorías de docentes no cuentan con la correspondiente y necesaria experiencia pedagógica. En relación con los docentes que han obtenido el postgrado, consideramos que con mayor razón deben participar en la evaluación, porque exonerarlos sería admitir una "patente de corso" para legitimar el conformismo y la displicencia respecto de la mejora profesional, la transformación de la enseñanza y la práctica pedagógica. Y además, como sabemos, todos los postgrados no son una prenda de garantía para el mejoramiento de la calidad de la educación, amén de la manera mercantil y anárquica como son usados.



Nuestro planteamiento consiste en exigir la evaluación de todo el sistema educativo nacional, establecer las responsabilidades del Estado, definir el papel de la comunidad, señalar el desarrollo científico y tecnológico, reconocer las dimensiones de la gestión escolar, replantear el rol de los docentes y redefinir la misión social y cultural de la educación. En este sentido, proponemos una visión *holística* de la educación que nos permita emprender un proceso de evaluación de docentes de cara al país, pensando los intereses nacionales y defendiendo la idea de la profesión docente desde una perspectiva integral y coherente con la ciencia, la práctica profesional y las responsabilidades éticas y sociales.

7. Tipo de evaluaciones y características de la prueba académica

Al tenor de este principio de universalidad, es preciso ser cuidadosos al afirmar que los exámenes se realizarían bajo la impronta del saber disciplinar de los docentes. Este argumento es insuficiente. Entre otras cosas, porque la propia Ley General de Educación abrió un espectro muy amplio de *áreas, niveles y ciclos de la educación*. Además, epistemológicamente, el conocimiento y la pedagogía no necesariamente están articulados según el concepto del saber disciplinar. Basta preguntarse: ¿Cuál es la disciplina que articula la Etnoeducación, la Educación Especial, la Educación Sexual, la Educación ética y en Valores Humanos, la Educación Artística, la Educación Religiosa? No hay que olvidar, por otra parte, el hecho según el cual las propias “ciencias duras” también tienen sus saberes disciplinares en procesos de reconstitución teórica y enfrentan problemas complejos como la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

La *complejidad del conocimiento* representa un giro epistemológico contemporáneo que rompe con el viejo esquema de las áreas y la división de las ciencias en dos mundos. La Ley 115 abre de todas maneras la posibilidad de realizar la más amplia diversidad de tipos de evaluaciones según las diferentes áreas, niveles y ciclos de la educación que permitan una práctica de la evaluación acorde con las transformaciones del conocimiento. En nuestra opinión, la *prueba específica* no es sólo un asunto de los saberes disciplinares, sino de la emergencia de un *pensamiento complejo* que exige por parte del Estado y del magisterio la comprensión del acontecimiento epistemológico contemporáneo.

La prueba pedagógica es igualmente compleja. No es fácil realizar una “prueba general de pedagogía”. En este campo confluyen varios problemas. En primer lugar, la diversidad de corrientes pedagógicas y de enfoques ideológicos impiden la realización de una *prueba objetiva* de valor científico relevante. Como no se trata de hacer una prueba inocua, carente de significación, es preciso saber los contenidos fundamentales y los temas principales. Este campo problemático que plantea la objetividad y la subjetividad del conocimiento atraviesa el discurso y la

práctica pedagógica. El Ministerio de Educación y el Icfes insisten en realizar equívocamente una “prueba general” que abarque “lo divino y lo humano” en pedagogía, contrariando los requisitos mínimos para la realización de pruebas relevantes de conocimiento. Sostener que “la prueba establece la forma como se posiciona el docente y el directivo docente ante lo pedagógico” y de paso, señalar que la prueba tratará los campos de “la ciencia, la tecnología, la pedagogía, la democracia participativa, los derechos humanos, el bienestar, el juego y la recreación, etc.”, resulta un exabrupto teórico y metodológico. Ni ningún sabio se sometería a semejante despropósito.

Ahora bien, en este proceso de elaboración de la prueba es un requisito básico la *información con anticipación del temario* por parte de los educadores y los directivos-docentes. Es lo mínimo que el Estado debe garantizar como condición democrática de la evaluación. Por eso, no se trata de un examen a mansalva en la lógica de “rajar” o “corchar” a los docentes.

8. Elementos generales de la propuesta de evaluación según los criterios de Fecode

Durante el conflicto entre el gobierno y el magisterio, Fecode planteó los siguientes *criterios* para la elaboración de una evaluación alternativa, a través de un amplio consenso.

1. Historia académica, profesional y laboral del docente o directivo-docente.
 - Títulos académicos.
 - Experiencia acreditada.
 - Créditos certificación de capacitación y actualización.
 - Publicación de libros y textos de carácter pedagógico.
 - Autoevaluación.
 - Evaluación de desempeño profesional y laboral por parte del Consejo Directivo del respectivo plantel.



2. Prueba académica y pedagógica

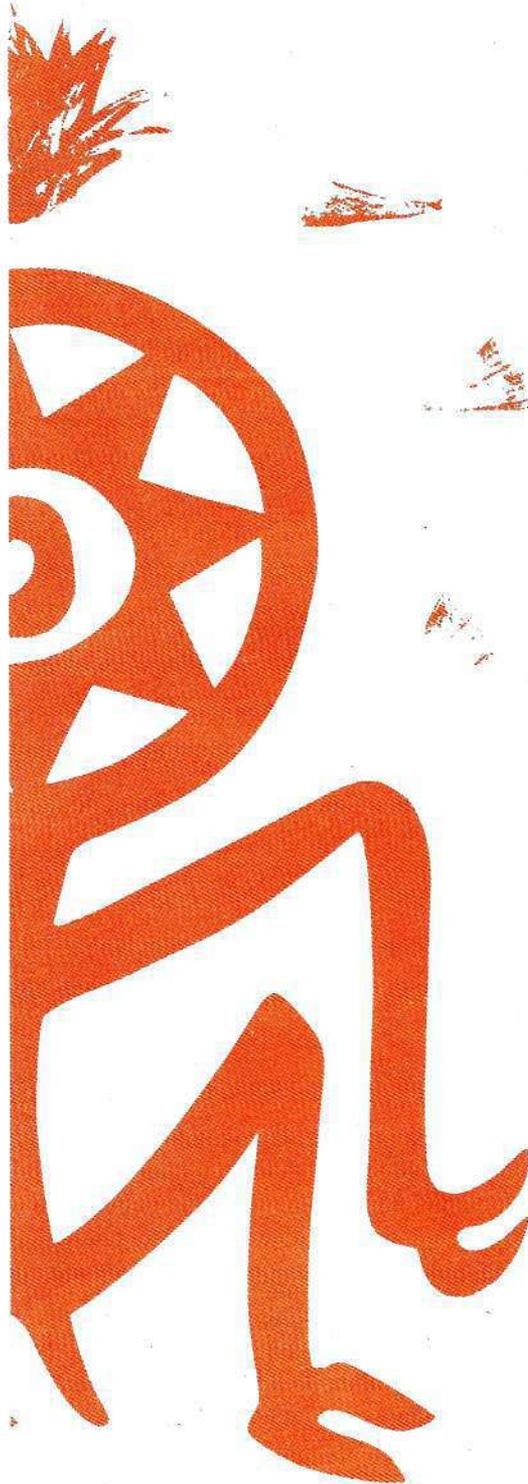
- El área de especialización del docente o el área o disciplina de desempeño laboral.
- El nivel de educación
- La ubicación geográfica donde labora
- Aspectos de conocimiento general y pedagógico

Estos criterios fueron presentados al Ministerio de Educación Nacional, sin que hasta el momento el magisterio haya recibido una respuesta. Precisamente, en el marco de la formulación de estos criterios existen en Fecode varios planteamientos y opiniones en torno a la evaluación de docentes.

9. Pasos previos en torno al *consenso nacional* sobre evaluación de docentes

Consideramos fundamental, desde esta perspectiva, formular los siguientes pasos previos como requisitos para una *consenso nacional* sobre la evaluación de docentes:

- Eliminación del carácter punitivo de despido o destitución.
 - Elaboración compartida de un proyecto de evaluación de docentes, compartida con la comunidad académica, las instituciones formadoras de docentes, las Escuelas Normales Superiores y los Centros de Investigación Educativa.
 - Conformación de la Comisión Nacional de Evaluación: gobierno, magisterio y comunidad académica.
- Realización del Foro Nacional sobre la Evaluación de docentes y la calidad de la educación y campaña nacional de información y socialización.
- Iniciación del plan nacional de evaluación de docentes concertado con Fecode.



EVALUACIÓN

de Docentes

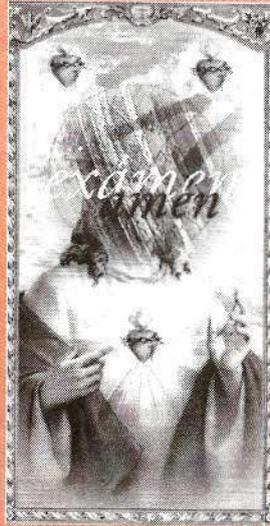
Tarsicio Mora Godoy*

Con el ánimo de contribuir al debate que se ha iniciado sobre la evaluación de docentes preparé este documento, el cual inicialmente se presentó en el Seminario Nacional sobre Evaluación organizado por la Fundación Educativa *Tercer Milenio*. Espero que sea estudiado por los educadores colombianos para que lo amplíen, lo corrijan, lo enriquezcan y sirva de base a nuevas propuestas

1. Parto de señalar que estamos por la evaluación formativa de docentes y directivos docentes, entendida como parte del Sistema Nacional de Evaluación, que estableció la Ley General de Educación y del que hace parte, también, la evaluación de los estudiantes, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Compartiendo lo expresado por José Granés y Carlos Hernández: “la evaluación es conocimiento pero también es valoración; permite reconocer las necesidades inherentes a un proceso, mostrando al mismo tiempo sus posibilidades de desarrollo, pero también puede ser entendida desde una perspectiva instrumental, como un ejercicio de control que compara puntualmente un resultado con una previsión”, y en este sentido, implica la elección de valores y conflictos, a todos los niveles del sistema educativo. Tiene un contenido político debido a que sirve como herramienta den-

* Presidente de la Federación Colombiana de Educadores



tro de un proceso de elaboración de políticas mucho mayor y porque por su propia naturaleza está destinada a hacer un juicio de valor. Los resultados de la evaluación dependen, con frecuencia, tanto de las condiciones bajo las cuales se diseña y aplica, como del diseño formal de la prueba.

Incluye, por tanto:

- Métodos, instrumentos y fuentes de información.
- La formación y experiencia de los evaluadores.
- Rasgos estructurales del proceso de evaluación tales como quién evalúa, cuándo y con qué frecuencia, de qué modo se combinan y agregan los datos, a qué propósitos de evaluación se trata de servir, de qué forma se comunican los resultados de la misma y qué clase de seguimiento se planifica.

Los propósitos de la evaluación tienen tres componentes básicos:

- Filosofía y propósitos.
- Criterios y estándares de rendimiento.
- Procedimientos de evaluación.

El primero de ellos conlleva el significado, el papel y las funciones de la evaluación de los maestros, en el proceso de toma de decisiones de tipo educativo. Explica por qué se evalúa a los educadores y el compromiso real que genera.

El segundo especifica lo que se espera de los educadores en su papel profesional.

El último describe de qué forma se evalúa a los maestros.

La resistencia del magisterio a la evaluación que impone el DNP está motivada por los propósitos para los que se quiere utilizar el resultado de la prueba y no por el contenido de la misma. En esto insistió vehementemente la Federación y hoy está claro que debe haber un acuerdo sobre estos propósitos, si se quiere aplicar de forma eficaz un proceso de evaluación.

Termino con una pregunta: ¿Cuál es el propósito del gobierno nacional con la evaluación?

2. Planteamos que el resultado de la evaluación de docentes y directivos, debe servir de base para el diseño de una propuesta de mejoramiento de la calidad de la educación pública.

La evaluación de los educadores, como parte del Sistema Nacional que debe reglamentar el gobierno nacional, devela necesariamente las condiciones de la práctica pedagógica. En este sentido, la escuela es una institución fundamental de la nación, porque establece la conexión entre lo universal y lo local; constituye el factor de socialización por excelencia de la ciudadanía de la nación y en consecuencia, permite conocer las condiciones del país. Lo que está involucrado en la evaluación de la escuela es la explicitación de una riqueza cultural, que debe servir de base y de referencia permanente para la definición de estrategias de desarrollo y para asegurar un respeto real de los derechos y un desarrollo de las potencialidades. Una evaluación sesgada, como la que se pretende a través de un examen, sólo sirve para ocultar posibilidades y legitimar políticas que desconocen diferencias esenciales. La evaluación de docentes deberá

reconocer la complejidad de la práctica pedagógica y habrá de hacerse con la participación responsable y decidida de los maestros. (Estos elementos los planteó la Universidad Nacional en su propuesta de 1997).

Un nuevo interrogante: ¿La destitución de algunos maestros, mejora la calidad de la educación estatal?

3. Los instrumentos que se utilizan miden tanto al evaluador como al evaluado.

Al respecto, Guillermo Bustamante hace un aporte muy significativo, mostrando la importancia de la participación de todos los interesados en un debate nacional que interroge al país sobre el sentido de la educación; planteando que el instrumento se debe subordinar a la reflexión social, educativa, pues los problemas que le subyacen son de esa naturaleza, no solamente técnicos; la imparcialidad del instrumento no oculta las diferencias sociales, los estilos de hacer política ni los problemas del sector educativo; promoviendo una comprensión de los sujetos del proceso como contradictorios, transformables, con componentes no cognitivos e integrando al proceso la nueva legislación educativa.

Todo esto requiere el compromiso de un gobierno democrático, que esté dispuesto a discutir su política y no a imponerla; a invertir en actualización y perfeccionamiento de los maestros y no a despedirlos; a apropiarse recursos para la investigación, para el mejoramiento de las instituciones educativas y no a racionalizar los gastos sobre la base de la ecuación costo-beneficio; a asumir sus responsabilidades y no a entregárselas a la comunidad, con el sofisma de la "participación".

Concluyo esta primera parte señalando:

1. Para el magisterio colombiano la educación no es un servicio público, es un derecho fundamental de los niños y jóvenes que el Estado debe garantizar; por tanto, no compartimos la concepción del Modelo Neoliberal, que se orienta hacia la pri-



vatización paulatina del sector, con el argumento de que siendo un servicio público, igual puede ser prestado por el Estado o por particulares y hacia allá se dirige la política educativa con las becas Pases, el subsidio a la demanda, el Nuevo Colegio, que por ejemplo en Bogotá, se concreta en la entrega de los nuevos establecimientos educativos a dueños de colegios privados para que sean ellos quienes los gerencien, al estilo de las empresas.

2. La crisis de las finanzas del Estado no puede tratar de remediarse con la reducción de las plantas de personal, el hacinamiento de los estudiantes, el cierre de establecimientos educativos y la supresión de plazas. Según estadísticas oficiales hay más de dos millones de niños que no tienen acceso a la educación; lo que se requiere es el nombramiento de educadores y la creación de colegios que les garanticen su derecho a la educación.

3. Si bien es cierto, en 1979 cerca del 70% de los maestros carecía de título profesional, el Estatuto Docente que se concertó con Fecode, introdujo mecanismos que permitieron su profesionalización; hoy la realidad es bien distinta; el 80% posee no solamente título de licenciado sino también de magister, muestra del compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación estatal, pues los costos los ha asumido el educador, con su escaso salario.

4. En la fundamentación que presenta el Ministerio de Educación para validar la necesidad de este tipo de evaluación, se insiste mucho en los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales, para concluir que los responsables somos los maestros. Consideramos que si el trabajo pedagógico de los maestros no sirve a la política que diseña el Estado, lo primero que debe hacerse es evaluar, al MEN, a las Secretarías de Educación y a las instituciones formadoras de maestros y no olvidar que quienes obtienen un título lo hacen por méritos, es decir, por el cumplimiento de las exigencias académicas, cuya función de vigilancia la tiene el Estado.

5. El mejoramiento de la calidad de la educación pasa también por mejorar las condiciones de vida de los educadores y no hemos visto el compromiso del gobierno con el salario profesional, que necesariamente mejo-

raría su estatus, en la medida que le permitiera vivir dignamente.

PROPUESTA

Como nuestro compromiso es defender la existencia de la educación pública de la arremetida del modelo económico, nos interesa realmente el mejoramiento de su calidad. En ese sentido, partimos de señalar lo contemplado en el artículo 119 de la Ley 115: “para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la ley serán prueba de idoneidad profesional”.

¿Qué proponemos?

EVALUACION FORMATIVA

La planteamos como el conjunto de procedimientos para ayudar a los educadores a mejorar su propio trabajo. Esta le proporciona recursos a quien tiene un rendimiento deficiente para convertirse en un mejor profesional y a un buen profesor para llegar a la excelencia. Les brinda datos a los maestros para que puedan tomar decisiones acerca de cómo pueden mejorar sus técnicas, estilos y estrategias. Debe llevarse a cabo en estrecha colaboración con la persona que está siendo evaluada, que se mostrará de acuerdo, participará activamente y, en el caso de profesores con experiencia, incluso la dirigirán, dando así una nueva dimensión a la autoevaluación.

Este tipo de evaluación se apoya en tres elementos:

- Los profesores están en permanente búsqueda de la excelencia.
- Se evaluarán a sí mismos y modificarán su actividad pedagógica siempre y cuando se les proporcione suficiente información.
- Los procedimientos de evaluación proveen retroalimentación diseñada para ayudar a los maestros a emitir juicios acerca de cómo pueden mejorar su enseñanza.

Los sistemas de evaluación de los educadores no son inherentemente formativos o sumativos. El modo en que se utilizan los datos determina si un sistema es de uno u otro tipo; si los datos son devueltos a los educadores con

el fin de que los utilicen para mejorar su trabajo, el sistema es formativo; pero si se utilizan para alterar su salario, permanencia o cualesquiera otras condiciones, es decir para emitir juicios, será sumativo.

Objetivo de la evaluación

1. Obtener un diagnóstico de los principales problemas que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también de sus fortalezas y aciertos, para redefinir la política educativa.
2. Plantear alternativas a las instituciones formadores de maestros.
3. Diseñar un proceso de actualización y perfeccionamiento para los educadores, comprometiendo a las universidades del Estado.

Criterios para la evaluación

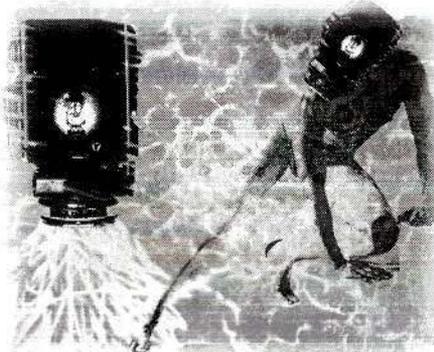
1. Historia académica, profesional y laboral.

Elementos a tener en cuenta:

- Los títulos legalmente acreditados.
- La experiencia docente.
- La publicación de libros y textos de carácter pedagógico.
- Los trabajos de investigación que constituyan un aporte a la educación en cualquiera de sus niveles.
- Autoevaluación.
- Evaluación del desempeño realizada por el Consejo Directivo de la institución, en el marco del PEI.
- La ubicación geográfica donde labora.

2. Prueba académica y pedagógica. Comprenderá:

- El área de especialización del educador o de desempeño laboral.
- Cultura general y conocimientos pedagógicos.
- Legislación docente.



El primer componente, evaluación del desempeño, tendrá una valoración mayor que la de la prueba académica y pedagógica.

Efectos de la evaluación

— El educador que alcance los mejores resultados a nivel nacional, será enviado al exterior para adelantar estudios de perfeccionamiento docente y los costos serán asumidos por el Ministerio de Educación.

— Los educadores que obtengan los más altos resultados (10 en cada departamento), harán uso del año sabático, contemplado en la Ley 115.

— En cada departamento se tendrán en cuenta los mejores resultados de la evaluación para otorgar los siguientes estímulos:

1. Incremento del salario en un 10%.
2. Garantía de ingreso a las universidades públicas para estudios de perfeccionamiento docente.
3. Financiación de obras pedagógicas, científicas o literarias.

— Quienes se encuentren en grado 14, en el momento de la evaluación, serán eximidos de la prueba escrita. Si tuviesen deficiencias en la evaluación del desempeño, deberán cursar 7 créditos, que les permitan corregir las falencias.

— Los maestros, que en la primera oportunidad, no obtengan resultados aceptables para el ejercicio de la profesión, deberán aplazar su ascenso durante seis meses, o cursar 5 créditos; de no obtenerlos, en la segunda oportunidad, aplazará su ascenso durante un año, o tomarán un curso equivalente a 10 créditos, teniendo en cuenta las áreas de mayor deficiencia.

Garantías del proceso

Reclamamos del Ministerio de Educación Nacional voluntad política para adelantar el proceso sobre la base de un acuerdo, que establezca reglas claras, procedimientos transparentes y respeto a las decisiones que de él se deriven.

En consecuencia:

1. Se conformará una secretaría técnica de inequívoca vocación académica, que sea garantía para las partes.

2. Fecode demandará de los organismos de control, concretamente de la Contraloría y el Congreso de la Repú-

blica, un informe o libro blanco sobre la realidad del sistema educativo en términos de su infraestructura, condiciones locativas, recursos y ayudas didácticas, entorno de violencia e inseguridad, desigualdades regionales, que le muestren al país las reales condiciones en que desarrolla el magisterio su labor.

3. A partir del acuerdo entre Fecode y el gobierno, se desarrollarán actividades tendientes a crear un clima favorable, a través de eventos nacionales y regionales, que le permitan analizar al magisterio la importancia y el significado del proceso de evaluación y éste comenzará a ejecutarse en el próximo año.

Termino señalando que en estos tiempos de crisis, cuyas consecuencias recaen sobre los hombros de los trabajadores y del pueblo, es necesario que el gobierno se comprometa seriamente con el desarrollo de nuestro país y la formación de sus ciudadanos y esto no será posible, si la educación no es un tema fundamental y prioritario; la educación no puede ser vista simplemente como un problema de demanda; no puede garantizarse sólo a los más pobres entre los pobres; la responsabilidad estatal no puede diluirse entre los particulares, con el eslogan de que “es un asunto de todos”; por nuestra parte, continuaremos desarrollando los foros por la defensa de la educación pública, que le permita a las comunidades comprometerse en esta tarea para impedir su privatización y trabajaremos por la consolidación del movimiento pedagógico como una alternativa real a los problemas del sector.

Como hasta el momento el gobierno ha desconocido las propuestas planteadas desde la Federación antes y dentro del paro nacional, los docentes y directivos docentes hemos aprobado la DESOBEDIENCIA CIVIL contra una norma que viola el derecho al trabajo, la estabilidad laboral, desconoce la idoneidad profesional y el esfuerzo realizado por miles de maestros para entregarle al país los profesionales con que hoy cuenta.

Aun así, ratificamos nuestra voluntad de concertación para definir un Sistema Nacional de Evaluación, que logre salidas a los problemas de la educación y nos permita la construcción de una patria en paz, con oportunidades reales para todos.

Tres de cada cuatro estudiantes de EEUU de secundaria no saben escribir correctamente



Educación en el mundo

El sistema educativo escolar de Estados Unidos acaba de recibir dos suspensos tan colosales en lenguaje y ciencias que las autoridades han declarado "un fracaso" el plan nacional de educación, iniciado hace 10 años. Los datos que han provocado la alarma se recogen en un estudio a gran escala que revela que tres cuartas partes de los estudiantes norteamericanos de entre 9 y 16 años no son capaces de escribir a un nivel aceptable. En la Tercera Cumbre Nacional de Educación de la pasada semana salió además a relucir que la enseñanza de matemáticas y ciencias está muy por debajo de las metas marcadas en 1989.



La Evaluación Nacional del Progreso de la Educación, una organización creada por el Congreso, ha medido la capacidad de redactar de 160.000 estudiantes de 4º, 8º y 11º grado escolar (de entre 9 y 16 años) a lo largo del país y ha hallado que sólo uno de cada cuatro sabe componer un texto con la estructura y fluidez correctas para hacerse entender. Eso significa que sólo uno de cada cuatro estudiantes en edad de graduación reúne los requisitos elementales para ingresar en el mundo laboral, subrayaron con gran preocupación funcionarios del departamento de Educación.

Hasta ahora, la paradoja de que la mayor potencia económica del mundo contara con una "educación secundaria mediocre", como la ha calificado el profesor de la Universidad de Harvard Howard Gardner, era motivo de inquietud entre las clases política y académica, pero no representaba una amenaza inmediata para la hegemonía norteamericana. De no tomar medidas para elevar el nivel académico, advierten los profesionales de la docencia, la generación llamada a liderar el futuro podría dar al traste con el tren de prosperidad de EE UU en la segunda mitad de este siglo.

El presidente de la nación, Bill Clinton, hizo un llamamiento nacional para mejorar la educación durante su discurso de apertura de la Tercera Cumbre de Educación del pasado viernes. Su principal propuesta es contratar a otros 100.000 profesores, pero no cuenta con el apoyo del Congreso, de mayoría republicana.

Al presentar los resultados de la Evaluación Nacional del Progreso de la Educación, el secretario de Educación, Richard Riley, pidió también más fondos para remediar la situación. "Si no invertimos en el arte de escribir, nunca lograremos reducir el número de estudiantes que, después de graduarse, tienen que pasar por cursos especiales para poder ingresar en la universidad", afirmó Riley.

Los resultados del estudio sobre la capacidad verbal indican una correlación entre el nivel económico, el grado de educación en el entorno familiar, el grupo étnico y el sexo de los alumnos. Este último factor marcó, sin embargo, notorias diferencias a favor de las chicas, que superan a los chicos entre un 15% y un 17% en todas las categorías puestas a prueba y todas las 39 jurisdicciones escolares en las que se hizo la evaluación.

Lo que el estudio no analiza son las razones a las que obedece la precaria situación educativa. Sí destaca los factores asociados con la mejor puntuación, como prestar atención más personalizada de los profesores, documentar los trabajos de los alumnos, exigirles borradores en los ejercicios de redacción y discutirlos con los estudiantes, leer antes de escribir y planificar antes de sentarse a escribir.

En EE UU hay 48 millones de escolares y 110.000 colegios, 27.000 de los cuales son privados. El promedio de alumnos por clase es de 17 a 24. El cuerpo docente norteamericano es de casi tres millones de maestros, que cobran un salario base de entre 18.000 y 40.000 dólares al año.

Los resultados estaban muy lejos de la meta establecida por el presidente George Bush hace una década en el Plan de Educación 2000, y que fue reiterada por Bill Clinton en 1994, de que los estudiantes de EE UU debían ser los mejores del mundo.

* Tomado de *El País*, Madrid, España, octubre 4 de 1999

Con esta antología de poemas de **Pacho Torres** la revista *Educación y Cultura* comienza una sección cultural con poesía de maestros. Pacho Torres es maestro en la ciudad de Arauca, pero nació en Neiva y estudió en Bogotá. Su poesía recuerda a Whitman y a Mao. En medio del duro bregar de la provincia, Pacho se acerca al campo, a la región, a la vida, con un simbolismo basado en la naturaleza. Ha publicado ya un libro de poemas titulado *Día de graves festejos*.

Arte y Literatura

TENUE PALPITAR DE OTRO MUNDO

*Tenue palpitar de otro mundo,
seco quebrarse de la rama,
risa lejana, airada,
secreto corazón de lo futuro.*

*Con qué palabra hablar
de esa pequeña cosa
que sin cesar crece
pugnaz y sañuda.*

*Lo que no ha sido
y es,
lo nacido en la podredumbre,
la voz que cava.*

TIERRAS LEJANAS

*Amo las tierras lejanas,
las montañas,
las cuevas,
los cañones.*

*Amo las trochas del aserrío:
sobre la mullida tierra
el entable, tosca máquina.*

*Amo la punteada línea
trazada por la mano férrea
del hombre de labor.*

*Bajo el cielo abierto
ronca el trocero,
canta el hacha
y gime la madera.*

ORIENTE

*Se te agotan los ojos,
secos, quemados
de tan dilatados horizontes,
de tan lejanos puertos
cuando sirgas hacia Oriente.*

*Como en el mar
verás, lo primero,
los mástiles del palmar.*

*Curvatura del cielo
que reflejas la de la tierra,
acaso no la adivinas
en el ladrar cansino.*

*Una mano inmensa
la dobló
para que pueda venir
la luz de Oriente.*

*Así es,
allá, más allá,
en el dilatado Oriente
la llanura agostada
bebe de dorados ríos.*

*Los hombres corren la tierra,
los remos de sus caballos inclinados
aventando la bosta seca
bajo el cantar de los pájaros.*

*No se labran estas tierras
donde nace el sol,
no mugen los bueyes uncidos,
sólo el restallar de los cascotes
sólo el flanco de las bestias.*



RIO ARAUCA

*Los hilos lentos del agua
recién nacidos en las felpudas
hojas de los páramos,
ensayan pasos tambaleantes
sin ojos, sin pupilas,
buscando un nombre para sus deseos.*

*Ciegos cabecean bajo las ráfagas del viento,
mas la tierra tiene un regazo para cada uno.
embebidos en olores de flores,
de pieles, de tallos, de semillas maceradas,
pausados caminan hasta caer.*

*Ríos serán más allá de los tumbos,
en las llanuras del viejo mar,
entre poderosos troncos,
en suntuosos médanos, en deltas interiores
y tendrán un nombre sonoro
de palafito, de pescador, de nómada.*

Estos son nuestros servicios ¡utilícelos!

- Servicio de correo ordinario • Servicio de correo certificado • Servicio de certificado especial • Servicio encomiendas aseguradas • Encomiendas contra reembolso • Servicio cartas aseguradas • Servicio de filatelia • Servicio de giros • Servicio electrónico burofax • Servicio internacional APP/SAL • Servicio CORRA • Servicio respuesta comercial • Servicio tarifa postal reducida • Servicios especiales.

Teléfonos para quejas y reclamos 334 03 04 - 341 55 36 Bogotá

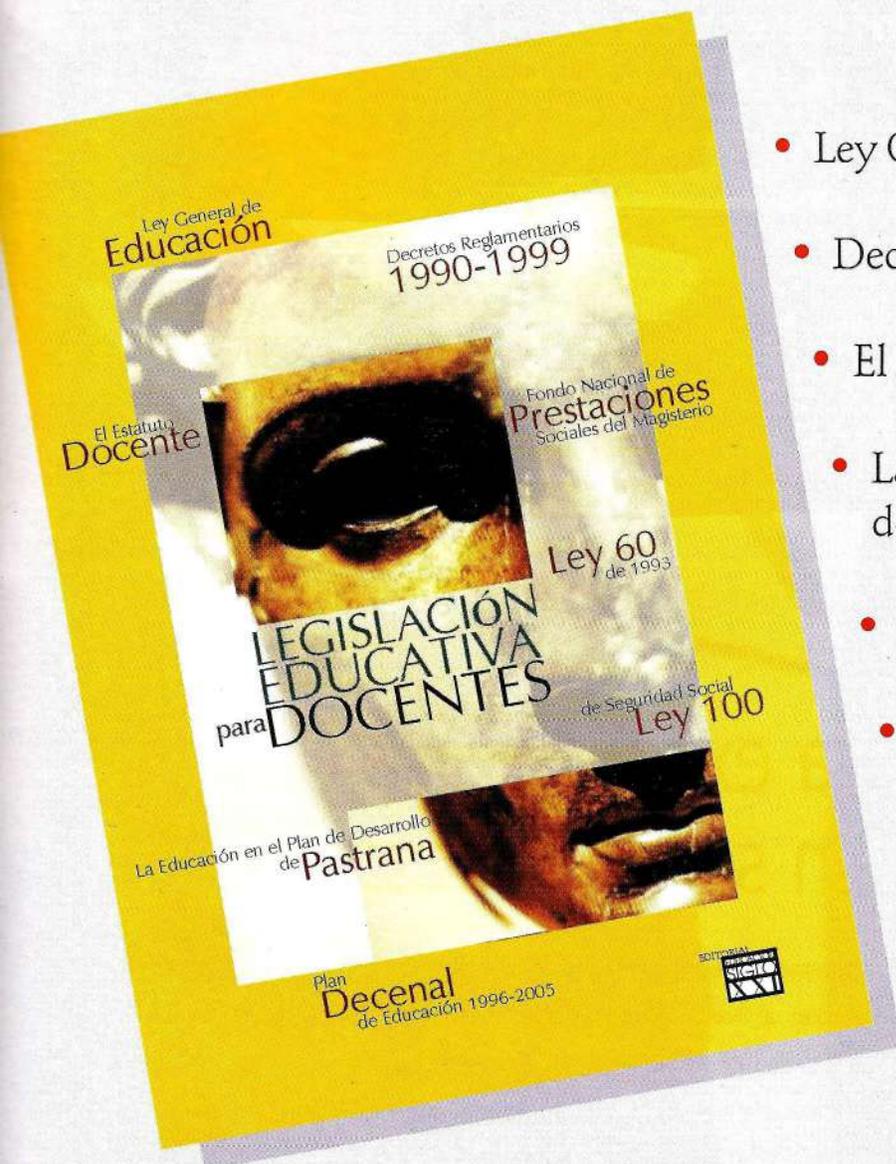
Cuenta con nosotros
Hay que creer en los Correos de Colombia

Correos de Colombia



Adpostal

Legislación Educativa para Docentes 1990-1999



- Ley General de Educación
- Decretos Reglamentarios 1990-1999
- El Estatuto Docente
- La Educación en el Plan de Desarrollo de Pastrana
- Plan Decenal de Educación 1996-2005
- Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio
- Ley 60 de 1993
- Ley 100 de Seguridad Social

Información y despachos a todo el país

Teléfonos 4103358 - 4108503 - 2327418 - Fax 2637357

Distribución

Revista **Educación y Cultura**

Carrera 13A No. 34-54 Teléfonos: 2458155 - 2327418 - Fax 2853245

Santafé de Bogotá - Colombia



FONDO NACIONAL DE PRESTACIONES SOCIALES DEL MAGISTERIO

AAA

... una excelente calificación
en solidez y confianza.

La Sociedad calificadora de Valores DUFF & PHELPS de Colombia S. A. en su evaluación al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, administrado por Fiduciaria La Previsora S. A., le otorgó una muy alta calificación, por su capacidad operativa, experiencia de sus administradores, políticas de inversión y sensibilidad moderada a las condiciones cambiantes del mercado.

*Con nosotros el dinero de sus
prestaciones está en buenas manos!*



**Fiduciaria
La Previsora S.A.**

PORQUE EL MANEJO DE SU DINERO ES ALGO MUY SERIO

Calle 72 No. 10 - 03 Piso 5 Conmutador 310 0111



Centro de Atención al Maestro: 9800 911035 / 036 / 038