

# EDUCACIÓN *cultura*

NUESTRA EDUCACIÓN: ¿BUENA  
O MALA?

BO  
D  
BO

60

CEID  fecode

**LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN:**  
**LA BRECHA ENTRE PÚBLICA Y PRIVADA**  
**ENFOQUES GENERALES E INDICADORES DE CALIDAD**



VOLUNTAD

Castellano

Matemáticas

Inglés

# Olimpiadas

Los libros de actividades más eficientes para el desarrollo de competencias

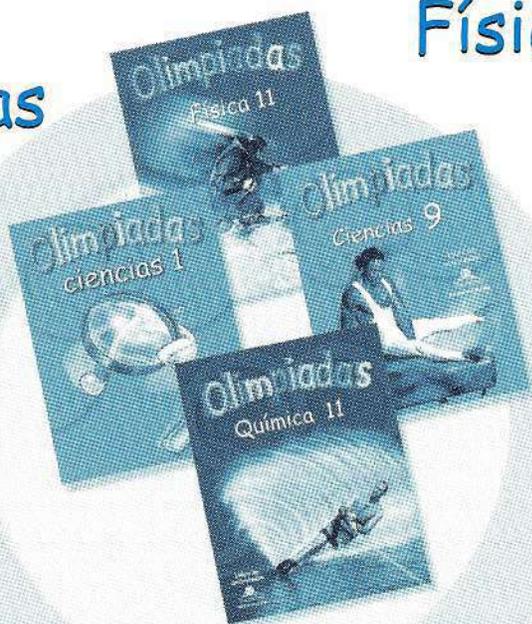
Química

Filosofía

Física

Sociales

Ciencias



OFICINA PRINCIPAL

BOGOTÁ Carrera 7ª No. 24-89 Piso 24 Conmutador: 2410444 Fax: 2410439 www.voluntad.com.co E-mail: voluntad@voluntad.com.co

- Revista trimestral del **Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores** •
  - Junio de 2002 • No. 60 • Valor \$ 7.000.00
  - **Directora:** Gloria Inés Ramírez Ríos • **Editor:** Hernán Suárez •
  - **Consejo Editorial:** Alfredo Ayarza, Jorge Gantiva, Juvenal Nieves, Gloria Inés Ramírez Ríos, René Sánchez, Miguel de Zubiría • **Gerente:** Ángel Zaadhy Garcés S.
- **Carátula:** Futuro Moncada • **Fotografía:** Alberto Motta y Futuro Moncada • **Caricaturas:** KEKAR (César Almeida) •
- **Impresión:** Printer Colombiana S.A.
- **Distribución y suscripciones:** Cra. 13A No. 34-36 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418  
Fax: 285 3245 - A. A. 14373 - Bogotá, D.C.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Así mismo, 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 EDUCACIÓN Y CULTURA

Cra. 13A No. 34-36 o al Apartado Aéreo 14373, Bogotá, D.C.

e-mail: revedcul@cable.net.co • revedcul@fecode.edu.co

## REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA No. 60

### Editorial

**La calidad de la educación: ¿Cuál y para qué?** 2

### Nota de la Directora

**La educación que queremos** 4

### POLÍTICAS EDUCATIVAS

**La calidad de la educación: la brecha entre pública y privada**  
**Eduardo Sarmiento Palacios** 8

**Calidad de la Educación: Enfoques generales e indicadores**  
**Bernardo Restrepo** 15

**Aproximaciones sobre la calidad de la educación**  
**Ceid-Fecode** 20

**La calidad como oportunidad de aprendizaje**  
**Lilia Toranzos** 27

**Debate educativo: Nuestra educación: buena o mala**  
**Bernardo Recamán (MEN) – Oscar Ibarra, Ascofade – CEID-Fecode** 32

### REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

**El supervisor y la calidad de la educación en Colombia**  
**Matilde Frías Navarro** 41

**El Decreto 2912: inconveniente y perjudicial para el desarrollo académico de la universidad pública**  
**Gabriel Misas Arango** 47

### VIDA DE AULA

**180 años de historia. El Colegio de Boyacá y la universidad**  
**Javier Ocampo López** 50

### AGENDA EDUCATIVA

**Nueva dirección nacional del Ceid** 53

### CULTURA Y EDUCACIÓN

**La biblioteca escolar: aires de libertad para el pensamiento cautivo**  
**Kepa Osorio Iturbe** 55

### LIBROS Y RESEÑAS

60

### ARTE Y LITERATURA

**Un tambor roto en la pisada**  
**José Atuesta Mendiola** 62

**Próximo número de *Educación y Cultura*:  
Evaluación, estándares y contrarreforma educativa**

# La calidad de la educación: ¿CUÁL Y PARA QUÉ?

La calidad de la educación es un concepto polisémico y complejo que contiene múltiples articulaciones sociales y en el que subyacen diversos enfoques y posturas sobre el conocimiento, la evaluación, la vida, el trabajo y la educación. En este sentido, la calidad de la educación es un concepto político que traduce el mundo de la vida escolar. No es neutral, ni inocente. Por el contrario, tiene toda una carga ideológica y política con implicaciones en la economía, la administración, lo público, la gestión institucional y la práctica pedagógica. Con el emblema de la calidad las sociedades contemporáneas expresan determinadas representaciones sobre el mundo. En particular, en la época de la globalización neoliberal la concepción de la medición del rendimiento y el control de la gestión condensaron las contrarreformas educativas emprendidas internacionalmente sobre la base de la política de ajuste estructural y racionalización.

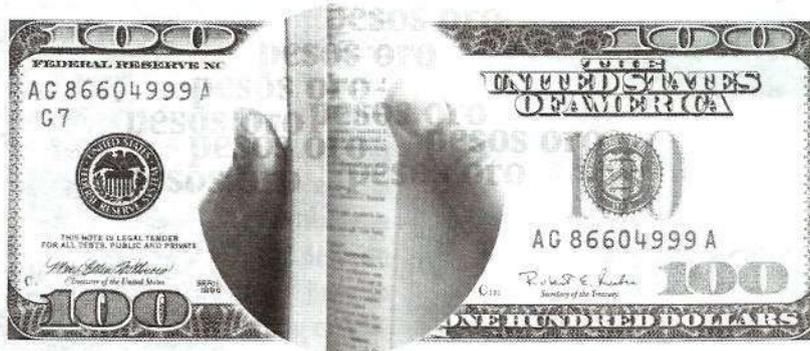
Históricamente, la calidad de la educación constituye un marco de referencia de aplicación de las políticas educativas en las cuales se condensan los procesos y las metas de calidad a través de diversos procedimientos como las "normas técnicas curriculares", los convenios de desempeño, la certificación, la acreditación, el control de la gestión y la evaluación por competencias. A partir de esta visión todo es evaluable, censable, medible y controlable: la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, la eficiencia de las instituciones y la administración de los recursos. Este uso instrumental tomado de las empresas capitalistas de producción está directamente relacionado con la medición del rendimiento laboral y el control de los procesos de trabajo marcados en las fases de acumulación capitalista como el fordismo y el postfordismo.

Estos procesos, además de apoyarse en la medición y el control, se orientan hacia la estandarización, la homogeneización y la racionalización. Dicho de otra manera, la política de calidad agenciada por las agencias internacionales descansa en la generación de un sistema de eficacia y eficiencia, virtudes supremas para el modelo neoliberal. En Colombia esta política tiene sus antecedentes en la "estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación" y la serie de programas y planes (reforma curricular,

Mapa Educativo, etc.) promovidos y aplicados, con no pocas frustraciones e inconsistencias que privilegiaban los resultados por los procesos. Desde entonces la calidad ha estado asociada al rendimiento escolar, la medición, los exámenes del Icfes, las evaluaciones censales, el TIMSS, la evaluación de la calidad y la estandarización del currículo.

La calidad de la educación se ha convertido en un discurso legitimador de las políticas educativas que tienen la pretensión de arrasar con la educación pública. La compleja relación: educación / sociedad mediatizada por el Estado que el modelo keynesiano expresaba, terminó sustituida por el totalitarismo del mercado. La sociedad, el mundo del trabajo y la educación han sido sometidos a la lógica de la ley de la oferta y la demanda. Con la expedición de la Ley 715 o ley de Recursos y Competencias se acelera el proceso de empresarización y mercantilización de la educación y convierte la calidad en una relación de mando atada a la "administración eficiente de los recursos", que por lo demás son demasiado reducidos. Todo el andamiaje de la política educativa ha sido montar un sistema que privilegia la lógica del mercado y la privatización, se apoya en un modelo de calidad cuyos referentes son la evaluación por resultados, la certificación, la rendición de cuentas, la estandarización y las pruebas por desempeño, atentando gravemente contra la autonomía escolar, la profesión docente y la pedagogía.

No cabe duda de que los grupos gobernantes recurren con frecuencia a la retórica como manto ideológico para ejecutar la política de ajuste. A menudo, para reprimir hablan de calidad; para erosionar las plantas de personal echan mano de las metas de calidad; para cambiar el esquema de asignaciones de recursos se basan en la calidad y la eficiencia; para desprestigiar la educación pública construyen un modelo de calidad en favor de la educación privada. Aunque algunas veces, se ha convertido en una "palabra vacía" y en otras, mero pretexto, no puede ocultarse la manera como el concepto de calidad ha servido para arropar la política de ajuste bajo el impacto de la empresarización, la competitividad y la rentabilidad.



La calidad es una construcción social, viva, permanente, a veces imperceptible, pero real y sentida por los padres de familia y la sociedad. En el diario vivir está presente una valoración de la educación. La calidad es cotidiana. Las instituciones, las tareas, los docentes, las pruebas, los rituales y símbolos, los conflictos y proyectos, hacen parte de las preocupaciones de la sociedad y la familia en torno a la calidad. En síntesis, se trata de reconocer la calidad como un asunto de bien público regulado para la obtención del bienestar y la prosperidad de una sociedad. La gente reclama un alto nivel de calidad en la educación. Cabe preguntarse entonces cuáles son los criterios y términos de referencia de la calidad de la educación en el marco de la defensa de la educación pública.

La calidad de la educación tiene diversos protagonistas y perspectivas. El magisterio y el Movimiento Pedagógico es uno de ellos. En medio de este drama el magisterio asume el reto de construir referentes propios sobre la calidad de la educación y propiciar la creación de alternativas surgidas de la práctica pedagógica, los proyectos educativos institucionales, las experiencias e innovaciones pedagógicas. Históricamente el Movimiento Pedagógico ha sostenido como eje central la recuperación de la pedagogía y la historicidad de su saber en el ámbito de las transformaciones culturales, psicológicas, tecnológicas y sociales de la época. Sin pedagogía toda referencia a la educación y su calidad, queda mortalmente ligada al implacable mundo del mercado. La pedagogía, que sistemáticamente ha sido despojada de su objeto de saber por la administración y la gestión, pierde su territorio en manos de "facilitadores", y la capacidad de creación termina reducida, a lo sumo, en un esquizofrénico activismo instrumental. La posible imposición de un Estatuto Docente que desprofesionaliza la carrera docente, confirma este aserto.

En estas circunstancias, el concepto de calidad compromete la responsabilidad de desarrollar determinados propósitos históricos en el contexto de los desafíos de los nuevos tiempos; vincula la apropiación crítica de las nuevas producciones del conocimiento y la tecnología con la valoración sobre los procesos de aprendizaje; centra la

formación en la realización de los fines y objetivos colectivamente asumidos (Ley 115); asume la reconstrucción de las identidades colectivas y el empoderamiento de los sujetos educativos. Para ello, promueve el liderazgo social e intelectual de los maestros, el fortalecimiento de las instituciones escolares por la vía de los proyectos educativos institucionales y la autonomía escolar, la profesión docente y el estatuto de saber de la pedagogía. Ante la mercantilización universal y el desmantelamiento de la educación pública urge desplegar una vigorosa iniciativa de recuperación de la pedagogía como relación de saber y poder.

El Movimiento Pedagógico sitúa su comprensión del concepto de la calidad en el ámbito de las definiciones sobre *los fines y objetivos* de la educación contemplados en la Ley General de Educación que disponen: el pleno desarrollo de la personalidad; la formación ciudadana (respeto a la vida, a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, el ejercicio de la tolerancia y la libertad); la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos; la formación en la práctica del trabajo y la formación en la cultura, las artes, el medio ambiente y la diversidad étnica y cultural.

En este contexto, se recupera un concepto crítico-propositivo de la educación y que compromete la renovación, innovación y experimentación de las prácticas pedagógicas, el fortalecimiento de las instituciones escolares, la recuperación de la pedagogía y la misión social e intelectual de los educadores, el reconocimiento de la participación de los estudiantes y los padres en todo el proceso educativo, el respeto a la autonomía, la comprensión y apropiación crítica de la revolución del conocimiento. En síntesis, se trata de un concepto de calidad que valore la educación y la pedagogía en las dimensiones plurales de la vida del país y de la sociedad como la democracia, la personalidad, el conocimiento, el trabajo y la cultura, sin sometimiento a las leyes del mercado y las imposiciones de los organismos multilaterales de poder y crédito.

# La educación que queremos

La última década ha estado signada por procesos permanentes de reformas, contrarreformas, ajustes y adecuaciones de los sistemas educativos, tanto en el orden nacional como continental. La calidad de la educación ha ocupado lugar central en la agenda de estas políticas de ajustes y adecuaciones.

Pretextando la calidad de la educación, los nuevos tecnócratas, reclutados en la escuela económica, han levantado un concepto muy particular de calidad que se asocia a la aplicación y al traslado mecánico de los modelos de gestión y la producción empresarial al campo educativo.

Bajo estos parámetros, la educación pública en particular es colocada en la picota pública y sometida a toda clase de juicios descalificadores, con el propósito de desprestigiarla y atribuirle la responsabilidad de la crisis inculcable del sistema educativo y por ende legitimar el paquete de políticas estatales que se vienen aplicando y que no hemos vacilado en considerar lesivas y contrarias a los intereses de la educación y del país.

La administración Pastrana y el ministro de Educación, Francisco José Lloreda Mera, serán recordados en la historia, entre otras cosas, por haber tenido la capacidad de elevar la incapacidad y el cinismo a la condición de política educativa. En el caso de la educación pública la cuestión es evidente: está en marcha una transformación estructural de la educación pública, cuyo objetivo último consiste en organizarla de acuerdo con la lógica del mercado y privatizarla. Por muchos esfuerzos que se hagan para aseverar lo contrario, todos los caminos conducen a la aplicación de una política educativa que está produciendo el **salto mortal** de la educación como derecho a la educación como servicio; que colocan el principio regulador de la competencia en el centro de la política frente a la educación pública.



Abordar hoy un análisis que nos permita definir si la educación pública es buena o mala, sin caer en sacralizaciones, sin satanizar ni caer en extremos, asumiendo una postura autocrítica y constructiva, resulta complejo y demanda considerar los múltiples factores que influyen, y determinan una respuesta en uno u otro sentido.

En principio podríamos considerar que el sistema educativo colombiano es malo por su carácter excluyente, cuando no brinda a todos los niños y niñas el usufructo de este derecho fundamental. Que es malo cuando sus niveles de inversión no alcanzan para que las instituciones educativas puedan cumplir con las exigencias que demanda hoy la labor pedagógica: dotación, textos, espacios culturales, recreativos e investigativos, y menor hacinamiento.

Hay que señalar: las políticas educativas no son de Estado, son siempre políticas coyunturales, del gobierno de turno; así mismo, carecen de consenso y legitimidad social; por su naturaleza fiscalista desnaturalizan la educación, la despojan de su esencia pedagógica y al maestro de su función irremplazable de educar y formar a través de la enseñanza.

Estas normas, que obedecen a los lineamientos y presiones de los organismos financieros internacionales, no son productos del consenso nacional, ni parten de las condiciones propias de la sociedad colombiana, tampoco atienden a las condiciones particulares de los contextos culturales de las comunidades educativas, están inspiradas en una lógica económica ajena al ámbito propio de lo educativo: la alteridad, la democracia, el diálogo de saberes, el acuerdo, lo didáctico, lo curricular, etc.; en síntesis, están lejos de hacer posible una **educación de buena calidad**.

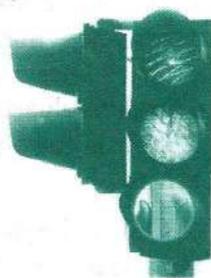
Como en toda América Latina, en Colombia el espíritu que cobija estas políticas y programas reformistas no es precisamente construir colectivamente un sistema edu-

cativo de buena calidad. Incluso quienes las promueven, como Marcela Gajardo, codirectora del Preal, señalan que: "la calidad de la educación ha constituido la preocupación central de todas las reformas educativas en el continente, pero finalmente es lo que menos se alcanza". En efecto, el **tema de la calidad** ha sido convertido en un **discurso** de la tecnoburocracia educativa colombiana, que le ha permitido legitimar socialmente un modelo de intervención sobre lo educativo, que permita al Estado diluir su responsabilidad de garantizar a todos los ciudadanos el usufructo de un derecho fundamental y traspararlo a las comunidades educativas, con el sambenito de que las organizaciones modernas son más "eficientes" cuando atienden sus necesidades eliminando la intervención centralizada del Estado a través de la autorregulación, pero nada más impostado que dicha tesis, cuando de hacerla realidad se trata: no hay nada más centralista en la legislación educativa reciente que la Ley 715/01 y el Decreto 230 de 2002.

Tales normas imponen criterios de regulación educativa desde el nivel central que para nada consultan la realidad de las comunidades educativas. Todas estas normas, desde la lógica economicista, pretenden —sobre la base la errónea de considerar que la población colombiana es homogénea— que todos los niños y niñas de Colombia aprenden al mismo ritmo, que todos tienen las mejores condiciones familiares, culturales, socioeconómicas, etc. Y por ello a la tecnoburocracia colombiana le ha dado, en un arranque de genialidad, por hablar de calidad a través de estándares. Pretenden estandarizar las escuelas y los colegios como unidades de producción de bienes en serie, es decir, los niños tienen que aprender en el mismo tiempo, los mismos contenidos.

Diseñadas estas políticas y las normas jurídicas desde la lógica del **costo-beneficio**, ahora nos dicen a los educadores que para ser eficientes (eficiencia interna) debemos aumentar las relaciones técnicas alumno-docente y alumno-grupo, que debemos promover obligatoriamente a un 95% de los niños, independientemente de los resultados de sus procesos de aprendizaje. ¿Es ésta una política educativa orientada a lograr buena calidad?, ¿Por qué no reconocer que su verdadero y real interés es el de disminuir los costos de la educación?

La calidad de la educación está directamente articulada con la **profesión docente**. Los países con mayor grado de desarrollo educativo son precisamente aquellos que mejor reconocimiento social, cultural y económico le dan a la profesión docente. En Colombia la profesión docente carece de ese reconocimiento, y por el contrario, todas las normas expedidas recientemente y las que están en proceso, como el Nuevo Estatuto de Profesionalización de la Carrera Docente, han pretendido arrasar laboralmente al educador, sujetar su práctica pedagógica a las



condiciones de una empresa mercantil, evaluar su desempeño con base en las exigencias y lógicas de la economía del mercado.

Insistimos en que estas políticas no apuntan en medida alguna a lograr una buena educación para las niñas, niños y jóvenes colombianos. Como lo afirman estudios hechos por la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, para que un sistema educativo sea de calidad, es decir, para que sus políticas educativas sean buenas, debe el gobierno colombiano tener presente que **"una educación integral de calidad supone la formulación de políticas que contemplen la igualdad de acceso, permanencia y egreso de la población, procurando grados crecientes de equidad social y promoviendo programas específicos de compensación de desigualdades"**<sup>1</sup>.

Nosotros, los educadores, hemos sido quienes con más vehemencia, con más vigor y valor hemos luchado por hacer posible este anhelo, queremos como todos los colombianos una educación buena, de calidad, partimos de la definición que hace Lilia Toranzos: **"hablar de calidad de la educación es hablar de oportunidades de aprendizaje como una aproximación mayor a la respuesta sobre qué es calidad de la educación. La idea de oportunidades de aprendizaje es la conjunción más favorable entre las características escolares —docentes, directivos, currículo, infraestructura, etc.— y las características extraescolares determinadas —los alumnos, las familias, su nivel socioeconómico y cultural, las expectativas familiares respecto a la escuela, el contexto, etc.—. La conjunción entre ambos grupos de factores será lo que determine las oportunidades de aprendizaje, es decir, las condiciones más favorables pedagógicamente para el desarrollo de los aprendizajes, y por tanto garantizará mejores resultados"**.

Una educación es de buena calidad cuando ofrece iguales y mejores oportunidades de aprendizaje para todos, lo que significa: mayor presupuesto, más y mejor dotación para las instituciones educativas, más y mejores programas de capacitación para los educadores, mejores con-

<sup>1</sup> Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990.

diciones socioeconómicas de las familias colombianas, mejores ambientes culturales para nuestros hijos, mayor consenso y legitimidad para la definición de los lineamientos curriculares, los contenidos, los criterios de evaluación, los indicadores de calidad, y en especial, para la formulación y ejecución de las políticas educativas.

Como acertadamente lo ha señalado la OEI, el logro de una educación de calidad sólo es posible a través de **“el diseño de estrategias que articulen los factores externos e internos a la escuela con la finalidad de crear más y mejores oportunidades de aprendizaje para la población escolar y escolarizable, atendiendo a la diversidad y heterogeneidad de las mismas”**<sup>2</sup>, es decir, más y mejores condiciones socioeconómicas para los niños y niñas que van a la escuela.

La sociedad colombiana, la sociedad en general y los educadores en particular, queremos una **educación buena**, que sea democrática, humanística y científica, pero también sabemos que estamos frente a una tecnocracia educativa que enarbola la bandera de la calidad de la educación —desde lógicas mercantilistas y privatizadoras, contrarias a la educación como proceso pedagógico— sólo para legitimar cambios en las políticas de financiación, de traspaso de una obligación constitucional hacia las comunidades educativas, las instituciones escolares y finalmente a los maestros, volviéndolos responsables de la calidad de la educación, mientras el Estado habilidosamente diluye las suyas.

La educación que queremos pasa de manera inevitable por el debate en torno a los proyectos políticos y sociales alternativos; se sitúa en el terreno de los sueños del ser humano por una sociedad que pueda desarrollar los valores y principios de la solidaridad, la fraternidad y la justicia social. La educación que queremos demanda una visión humanista de la sociedad que se exprese en los proyectos pedagógicos. La educación que queremos pasa por transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Es parte y motor de esas transformaciones, en tanto la educación sea concebida como un componente y como posibilidad hacia la emancipación del ser humano.

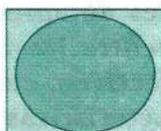
La tarea es seguir trabajando por la defensa de la educación pública como un derecho, de igual manera continuar en la lucha para mantener la condición de la profesión docente y garantías para su ejercicio en condiciones dignas.

Gloria Inés Ramírez Ríos

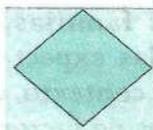
<sup>2</sup> Texto aprobado por la 68ª Reunión del Consejo Directivo de la OEI, en Valencia (España) el 26 de marzo de 2001.

## DIDÁCTICAS CONCEPTUALES

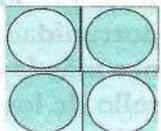
### Quinto Congreso de Pedagogía Conceptual



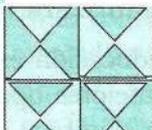
VIERNES 6 DE SEPTIEMBRE  
**LENGUAJE**



VIERNES 13 DE SEPTIEMBRE  
**MATEMÁTICAS**



VIERNES 20 DE SEPTIEMBRE  
**CIENCIAS**



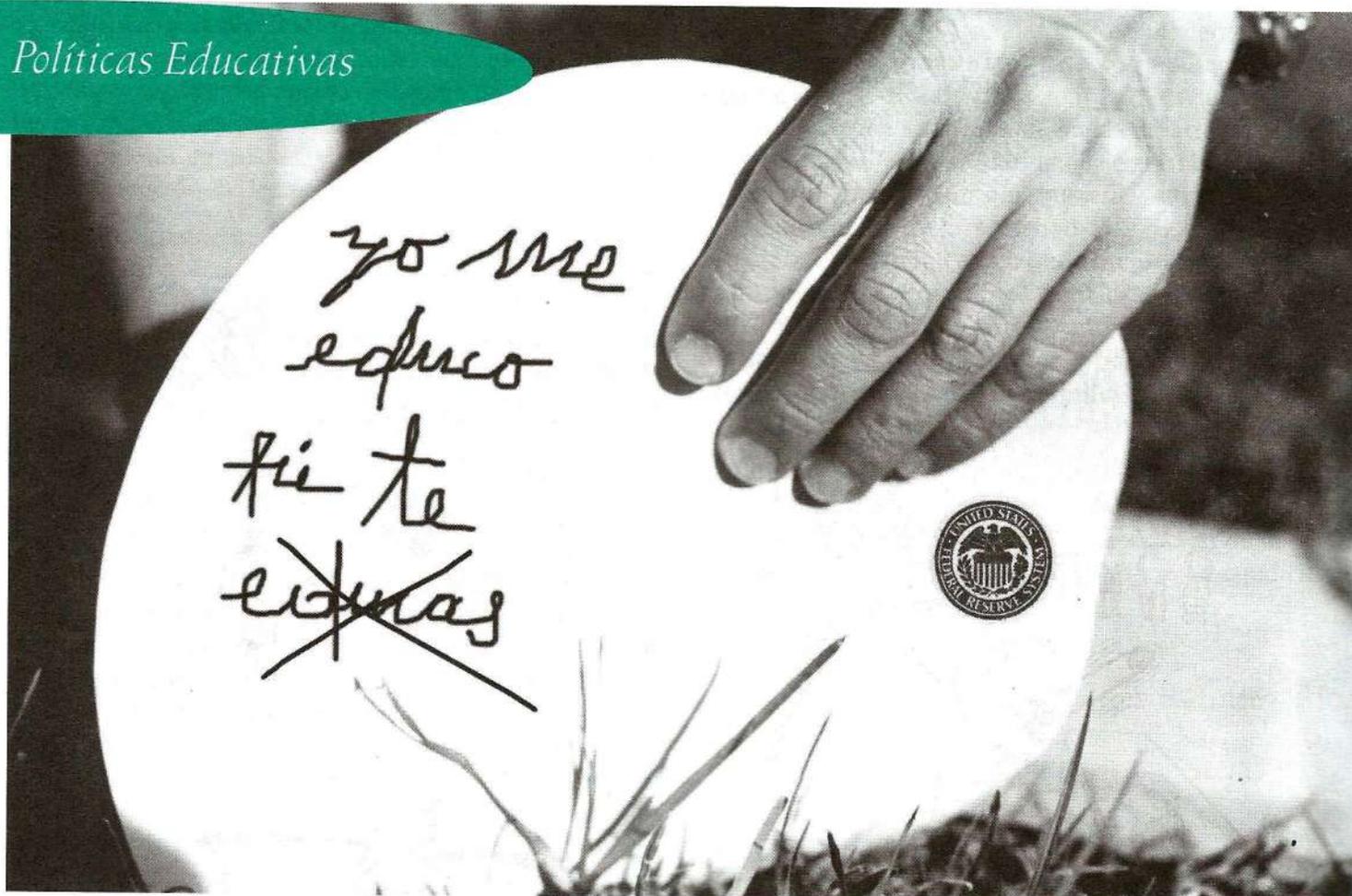
VIERNES 27 DE SEPTIEMBRE  
**SOCIALES**

**FiDC**

ALBERTO MERANI  
Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual

PBX: (091) 616 59 99 - FAX: (091) 257 13 81  
Carrera 17 No. 91-11 A.A. 101531 Bogotá D.C.  
E-mail: famdi@impsat.net.co  
[www.pedagogiaconceptual.com](http://www.pedagogiaconceptual.com)





# LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: la brecha entre pública y privada<sup>1</sup>

EDUARDO SARMIENTO PALACIO

Economista, Decano de la Facultad de Economía de la Escuela de Ingeniería Julio Garavito.

La calidad de la educación se ha mirado como un problema de eficiencia. Se considera que los esfuerzos individuales para suministrar los mejores servicios redundan en una mayor calidad de los estudiantes. Sin embargo, debido a las externalidades de la educación, más bien, contribuyen a ampliar las desigualdades, que es la principal causa de los bajos niveles de desempeño escolar. La mejoría de la calidad está condicionada a la presencia del Estado para llevar los recursos a los más pobres y mejorar su rendimiento.



En los exámenes de desempeño escolar, medidos en términos de conocimientos en matemáticas, ciencias y lenguaje, los estudiantes colombianos aparecen con índices menores al promedio de América Latina y muy inferiores al de Cuba. No se trata, sin embargo, de un comportamiento generalizado. Los estudiantes de los colegios privados de altos ingresos obtienen índices similares a los de los países desarrollados. En este sentido, los bajos índices promedios se deben al mal desempeño en los grupos de bajos ingresos que corresponden a la mayoría de la población. Lo mismo ocurre en materia de ingresos. El bajo ingreso, per cápita se debe a que la mayoría de la población obtiene bajos ingresos. Sin embargo, existe un grupo reducido de la población que obtiene ingresos superiores en 20 ó 30 veces el promedio.

Lo de la baja calidad de la educación no obedece a un desempeño generalizado de los estudiantes. Se explica, más bien, la deficiencia de un sector específico de la población ocasionada por las características de exclusión del país y de la política educativa.

## DESEMPEÑO ESTUDIANTIL

La escuela es distinta a una empresa estudiantil. La educación está expuesta a todo tipo de externalidades que dan un contexto diferente. La tradición familiar y la educación de los padres influyen tanto más que la transmisión del conocimiento realizado en la escuela por medio de los maestros y los insumos. La gestión escolar es afectada en alto grado por el nivel educativo de la familia y el entorno social y escolar. Así, las condiciones de la escuela es sólo uno de los muchos elementos que afectan el desempeño de los estudiantes. En general, la calidad de la educación es determinada por la tradición familiar, el entorno social y escolar, y el conocimiento transmitido por los maestros.

Los resultados anteriores tienen una clara evidencia empírica. A diario se revelan reportes de exámenes y prue-

bas en las cuales se muestra que la mayor parte del desempeño se explica por el nivel socioeconómico del estudiante. La simple inspección de los exámenes del Icfes revela una relación directa entre las calificaciones y el ingreso económico de los estudiantes.

Lo mismo se observa en la información comparada internacional. En un celebrado estudio de Barro y Lee (1997) se relaciona por procedimientos de regresión la nota de los estudiantes en los exámenes de logro con el ingreso per cápita, el nivel de educación de los padres y los indicadores de la escuela, como la relación alumno-maestro, salario de los maestros, duración de los días escolares.

Los estimativos estadísticos revelan una gran influencia de los factores familiares. Los estudiantes de los países de altos ingresos obtienen las notas más altas en los exámenes. De donde se deduce que el ingreso de los padres tiene gran incidencia en el desempeño escolar. A continuación aparece con un elevado grado de significancia la educación de los padres. Desde luego, los aspectos relacionados con la escuela también influyen. Las clases con menor número de estudiantes y con profesores mejor remunerados contribuyen positivamente al desempeño escolar.

En fin, el ingreso de las familias, la educación de los padres y los indicadores escolares, representan los principales determinantes de la calidad estudiantil. Sin embargo, los factores familiares son mucho más importantes que los indicadores de la escuela. De donde se desprende que



la familia y el medio ambiente contribuyen mucho más al desempeño de los estudiantes que los recursos escolares.

Igual sucede con la información de los Estados Unidos. Los mejores desempeños se dan en los distritos de mayores ingresos y tradición cultural.

## ORIENTACIÓN DE LIBRE MERCADO

Los criterios para elevar la calidad de la educación están inspirados en los principios empresariales de lucro. En primer lugar, se considera que la creación de marcos de competencia, como la educación privada o la distribución de recursos por capitación, llevan a las escuelas a prestar el mejor servicio y ofrecer la mejor formación a los estudiantes para obtener la mayor ganancia individual. Sin embargo, debido a las externalidades del sector, la competencia no necesariamente conduce a la solución más eficiente. Las escuelas tienden a preferir a los estudiantes de altos ingresos que, con los mismos maestros e insumos, dan mejores rendimientos. Por su parte, los estudiantes ricos prefieren las escuelas en donde van los estudiantes del mismo estrato para ampliar el acceso a la tradición familiar y cultural. Por su parte, los padres de familia están dispuestos a pagar altas matrículas en los mejores colegios para desplazar a los estudiantes con menores ingresos pero de mayor talento. Todo esto conduce a una educación segregada en donde los estudiantes de estratos altos se concentran en las mejores escuelas eliminando la posibilidad de que los estudiantes de menores estratos, que corresponden a las grandes mayorías, se beneficien de la tradición educativa y cultural.

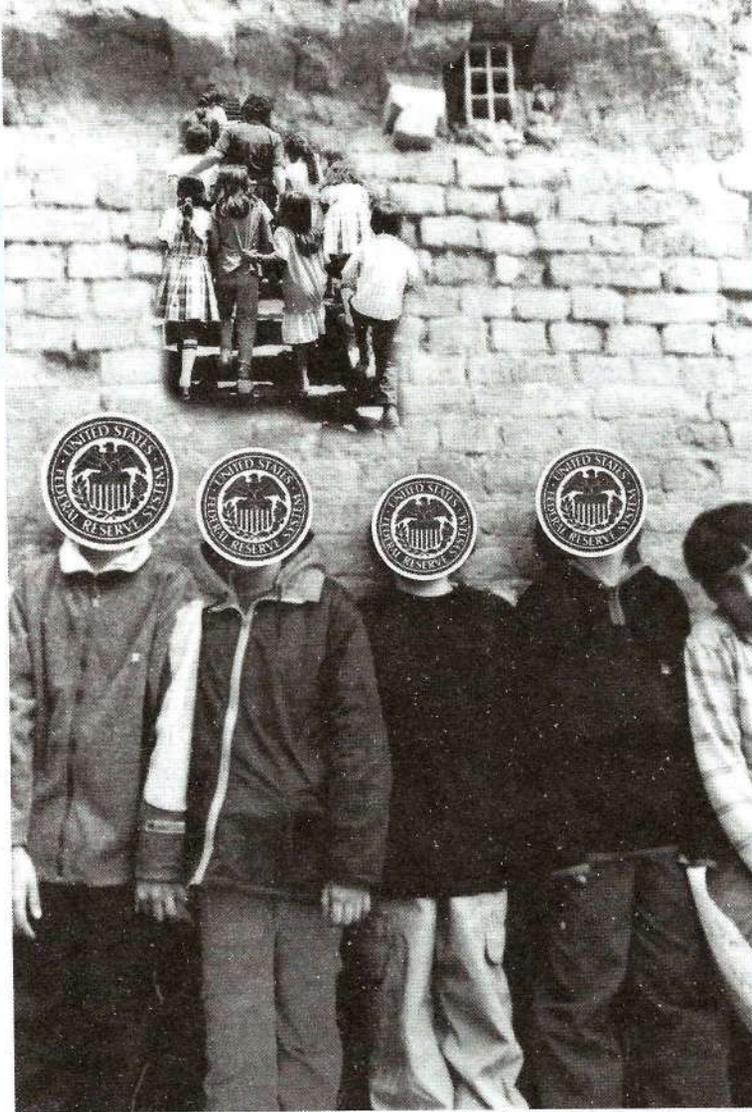
Otra fórmula consiste en otorgar premios a los colegios, maestros y estudiantes que muestran los mejores resultados. No se advierte que esto sería un premio a los padres de los estudiantes que son los principales causantes del desempeño de los exámenes. Sería como subsidiar a

las empresas que reportan las mayores ganancias. Los resultados son opuestos a los buscados. El sistema estimula a las escuelas y estudiantes de estratos altos, que de suyo producen los mejores resultados por factores familiares, y no ayuda en nada a los estudiantes de los estratos más bajos, que son los causantes de los bajos promedios escolares. Al final, contribuye a ampliar las desigualdades, que en el fondo es la principal causa de los bajos niveles de calidad educativa.

## EVIDENCIA EMPÍRICA

En las cifras de los exámenes del Icfes se observa que los estudiantes de los colegios privados obtienen los puntajes más altos en los exámenes en promedio, más concretamente, exceden en 20% los de los colegios públicos. Los economistas neoliberales se han apresurado a atribuir el resultado al mercado. Se considera que los colegios privados disponen de organizaciones administrativas e incentivos que llevan a una mejor utilización de los recursos y traducirlos en mejores servicios y rendimientos escolares. Así, el mismo estudiante, por la sola razón de estar matriculado en una escuela privada, obtiene mejores puntajes. La presunción no tiene ninguna validez científica. No hay razones para que la propiedad de la escuela sea la principal causa de las diferencias de rendimiento. La causalidad va en la dirección contraria. El rendimiento de las escuelas privadas es mayor porque a ellas van los estudiantes de mayores ingresos y tradición familiar; los estudiantes no sólo se ven favorecidos por las condiciones de sus familias sino las de sus compañeros. Por su parte, las escuelas públicas dan menores rendimientos porque a ellas acuden los estudiantes pobres que no tienen acceso a las externalidades de la educación que resultan de la tradición de sus familias ni de sus compañeros. Así lo confirman los estudios econométricos. Luego de controlar por mínimos cuadrados los principales determinantes del desempeño escolar, como son las características del estudiante, de la familia, y los aspectos pedagógicos de la escuela, se encuentra que la influencia de las variables no identificadas, como serían los factores de mercado, no explican más de dos o tres puntos de las diferencias de puntajes<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> El procedimiento consiste en relacionar los puntajes del Icfes con las variables tradicionales, como las características de los estudiantes, las familias y los colegios. Adicionalmente, se traduce una variable *dummy* para tener en cuenta las condiciones distintivas de las escuelas públicas y privadas. En el trabajo de Piñeros (1998) se encuentra que esta variable no explica más de 2% de las diferencias de rendimiento. En el de Steiner (2002) se confirma el resultado, pero el autor no lo reconoce en forma explícita.



La menor ilustración está en las mismas cifras del Icfes que muestran que la diferencia de rendimiento escolar entre los dos tipos de escuelas aumenta con el nivel de ingreso de los estudiantes. Esto no quiere decir que los niños ricos se desempeñen mejor en las escuelas privadas por los estímulos de mercado. Tampoco, que los estudiantes de estratos pobres por su naturaleza, no están en condiciones de aprovechar las ventajas del mercado. La explicación es más sencilla. Los estudiantes de altos ingresos tienen mejor desempeño en las escuelas privadas porque en ellas tienen acceso a la tradición familiar y cultural de sus compañeros del mismo estrato. Por su parte, los estudiantes pobres tienen el mismo desempeño porque en ninguna de las dos escuelas tienen acceso a la tradición cultural y general de los estratos altos. En términos simples, en el primer caso los estudiantes se benefician de las externalidades de la educación y en el segundo no.

La explicación de las diferencias del rendimiento escolar está en que los estratos altos van a las escuelas privadas y los estratos pobres a las públicas. No existe la libre elección que permita comparar el desempeño del mismo estudiante en una escuela privada que en una pública. La organización de la escuela no determina el rendimiento escolar sino éste determina la organización de la escuela.

Curiosamente, la mala interpretación de los resultados del Icfes se presenta como una evidencia en contra de la educación pública. Si el mismo estudiante produce los mismos resultados en los dos tipos de escuelas, ¿por qué no eliminar las escuelas públicas y llevar a todos los estudiantes a las escuelas privadas? Sin embargo, la información bien interpretada dice algo muy distinto. La diferencia entre las escuelas públicas y privadas está en que los estudiantes de aquellas no tienen acceso a

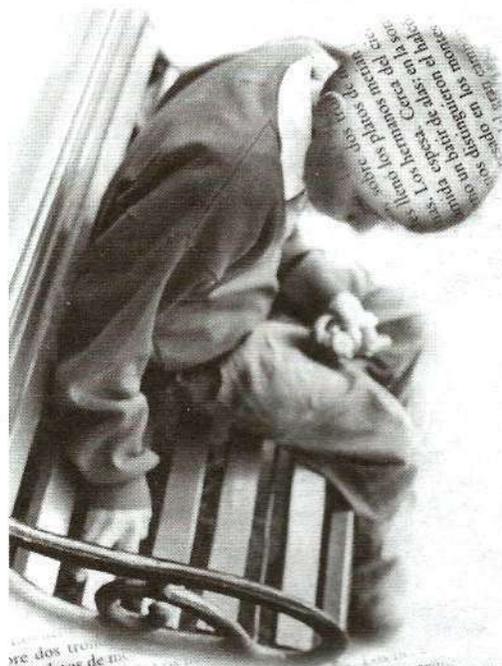
la tradición cultural y familiar, que es el principal determinante del desempeño escolar. En este sentido, la mejor solución consistiría en reunir a todos los niños en las mismas escuelas públicas para que los estudiantes de estratos bajos tengan acceso a la tradición familiar y cultural de la sociedad colombiana. De hecho, se reduciría la dispersión entre las escuelas, se mejoraría el desempeño de los estudiantes de menores estratos y, como éstos son la gran mayoría, probablemente se elevaría el puntaje promedio de desempeño escolar.

## LA POLÍTICA EDUCATIVA COLOMBIANA

La política educativa ha sido ampliamente inspirada por esta concepción de libre mercado. En cierta forma los estímulos de mercado han neutralizado con creces el mandato de la Constitución de 1991 de orientar los recursos a favor de las regiones más atrasadas y los sectores menos favorecidos.

En los últimos años la educación privada ha aumentado con relación a la pública. Los montos destinados por estudiante son muy inferiores a las matrículas de los colegios privados. Aún más grave, tiende a disminuir con el nivel de atraso regional. Los municipios avanzados reciben cuantías que superan en tres o cuatro veces las de los más atrasados (Sarmiento 2002, Capítulo XII). La brecha de escolaridad entre los estudiantes de estratos altos y bajos se ha ampliado. En cierta forma el mercado ha neutralizado con creces el mandato constitucional de orientar los recursos a favor de las regiones más atrasadas y los sectores menos favorecidos.

Lo grave es que las condiciones descritas se vieron agravadas con el Acto Legislativo 012 y la Ley 715, que constituyen una clara contra-reforma a los buenos propósitos de la Constitución de 1991. En el Acto Legislativo se limita el crecimiento de las transferencias regionales para salud y educación a dos puntos por encima de la inflación. Como el índice de la salud y de la educación crece más que el promedio, por razones bien conocidas, en la práctica se trata de una congelación soterrada de las asignaciones por estudiante. Por su parte, la Ley 715 estipula distribuir los recursos por capitación, es decir, por el número



de niños matriculados. De esta manera, los municipios que tienen una mayor cobertura y una mejor estructura escolar están en capacidad de obtener los mayores recursos. Por su parte, las escuelas de los estratos altos están en mejores condiciones de ofrecer cupos y preferirán a los estudiantes de mayores rendimientos. Así lo confirma el decreto emitido por el gobierno para poner en práctica las reformas. Las apropiaciones presupuestales disminuyen en términos reales con relación a 2001. Los distritos y los municipios más avanzados obtienen los mayores aumentos de recursos o las menores disminuciones. La suma apropiada por estudiante es de \$820.000 anuales, pero la suma girada efectivamente para gastos escolares no será muy diferente de \$600.000, que es una suma irrisoria. Corresponde en una pequeña fracción a las matrículas de los colegios privados.



de niños matriculados. De esta manera, los municipios que tienen una mayor cobertura y una mejor estructura escolar están en capacidad de obtener los mayores recursos. Por su parte, las escuelas de los estratos altos están en mejores condiciones de ofrecer cupos y preferirán a los estudiantes de mayores rendimientos. Así lo confirma el decreto emitido por el gobierno para poner en práctica las reformas. Las apropiaciones presupuestales disminuyen en términos reales con relación a 2001. Los distritos y los municipios más avanzados obtienen los mayores aumentos de recursos o las menores disminuciones. La suma apropiada por estudiante es de \$820.000 anuales, pero la suma girada efectivamente para gastos escolares no será muy diferente de \$600.000, que es una suma irrisoria. Corresponde en una pequeña fracción a las matrículas de los colegios privados.

Es difícil encontrar una estructura más inequitativa. La apropiación por estudiante es muy inferior a la de colegios privados, y los mayores incrementos se destinan a los municipios más avanzados y a los colegios de los estratos altos. Se está configurando una formación educativa de tercera para las grandes mayorías y de una categoría mucho menor para las regiones más atrasadas y los sectores más pobres. Den-

tro de un tiempo se advertirá que el desempeño de los exámenes de logro es cada vez menor en los colegios oficiales y que los índices promedios se deterioran con relación a países de características similares. En el fondo estamos ante una organización que tiende a ampliar las diferencias y la baja calidad de la educación.

## ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La calidad de la educación es determinada por la tradición familiar, el conocimiento transmitido por los maestros y el ambiente social y escolar. Por su parte, la contribución de la educación al producto nacional depende del capital humano social y del capital físico de la economía.

Entre las múltiples externalidades de la educación se destaca, en primer lugar, el nivel socioeconómico y cultural del individuo. Los estudiantes provenientes de hogares en donde los padres tienen niveles más altos de educación requieren menores esfuerzos para lograr la misma preparación. Con los mismos profesores e insumos, obtienen mayor rendimiento educativo, medido en términos de los índices usuales de lenguaje, matemáticas y ciencias. La otra externalidad está relacionada con el medio ambiente. El efecto de la educación en un individuo será mayor en la medida que opere en un entorno con personas de mayor nivel de educación. En las sociedades con amplias coberturas educativas, la incidencia de los maestros y los insumos sobre el aprendizaje es mayor. Lo anterior resulta en un argumento a favor de la integración de la educación.

La eficiencia de la educación está relacionada con el tipo de organización escolar. El aprendizaje tenderá a ser mayor en un ambiente cultural y escolar en que los individuos tengan más conocimiento. Así, un sistema escolar segregado tendría un mayor rendimiento para los individuos de altos ingresos que otro en el cual se reúnan niños de estratos socioeconómicos distintos. Sin embargo, son dudosos los resultados sociales.

El efecto de la educación integrada varía con el tiempo. En un principio el rendimiento de los niños de altos ingresos bajaría y la de los estratos bajos mejoraría, y el efecto neto sería probablemente negativo. En tal senti-

do, se podría decir que el resultado es ineficiente. En el largo plazo las cosas son muy distintas. Probablemente, los rendimientos tenderán a convergir y en ese momento ambos grupos se beneficiarían. Los niños de estratos pobres alcanzarían un rendimiento que de otra manera no se daría. Por su parte, los niños de altos ingresos recuperarían el rendimiento perdido inicialmente cuando se nivelaran los niveles de educación.

Curiosamente, el aparente conflicto entre la equidad y la eficiencia desaparece a largo plazo. El acceso a la educación de los sectores de menos ingresos les genera un conocimiento que de otra forma no existiría y que contribuye a elevar el capital social y, por ese camino, a elevar el nivel general de conocimiento. La razón es que la educación y el aprendizaje son contagiosos. El conocimiento de los ricos se traslada a los pobres y luego éstos se encargan de multiplicarlos.

Tal vez, la mejor ilustración está en la información comparada con América Latina. Los mayores niveles de rendimiento de la educación se dan en Cuba, que representa el país que tiene la mejor distribución del ingreso y mayor cobertura educativa. Los niños de las familias menos afortunadas han alcanzado niveles de rendimiento educativo que no se dan en otros lugares. Por lo demás, los niños de los sectores más favorecidos no parecen haberse afectado por la convivencia. No obstante que el costo por educación en Cuba es menor que en Argentina y México, los rendimientos escolares promedios son mucho mayores. Sin duda, la educación integrada en el largo plazo es más eficiente y equitativa.

Los resultados son espectaculares. El factor que más influye en la capacidad de aprendizaje individual es el origen socioeconómico y cultural. Además, el ambiente escolar influye en el conocimiento tanto o más que los maestros e insumos. Sorprendentemente, el camino más efectivo para elevar los rendimientos escolares es a través de la educación integrada.

## REFORMULACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

El problema de la calidad, como el de la cobertura de la educación, se debe a las deficiencias estructurales del sector. Los recursos destinados a la educación, por las personas y el Gobierno, tienden a ser orientados a los departamentos y municipios más avanzados y de éstos a los colegios de mayores estratos. La educación tiende a ir a aquellos que se pueden lucrar mejor de ella, como serían





los sectores de altos ingresos, que se ven favorecidos por la tradición familiar y el ambiente escolar. En contraste, los estudiantes de estratos menores dejan de beneficiarse del contacto de los individuos de mayor nivel académico. Se configura una educación elitista en donde una pequeña cúpula tiene elevados rendimientos, la mayoría tiene bajos rendimientos y los índices promedio de rendimientos resultan bajos. En este sentido, los bajos desempeños en las pruebas escolares no es el producto de un estado general de la baja calidad de la educación sino de las grandes desventajas de los sectores menos favorecidos.

Dentro de este contexto, el mejoramiento de la calidad está condicionado a acciones del Estado para orientar los recursos hacia los sectores menos favorecidos y a mejorar su rendimiento. El primer paso es igualar las condiciones de la educación pública y privada. Para tal efecto habría que elevar las apropiaciones fiscales y limitar las matrículas de los colegios privados que tienden a encarecer los costos de maestros e insumos de las escuelas oficiales. Lo más importante es ampliar el acceso a la tradición cultural a todos los sectores. La fórmula es bien concebida y no es otra cosa que la educación integrada. La reunión de los estudiantes de diferentes estratos en las mismas escuelas resultaría altamente eficiente. Los estudiantes pobres obtendrían un beneficio que de otra manera se desperdiciaría. Por su parte, los estudiantes de altos ingresos verían que sus conocimientos tienen una mayor difusión.

## CONCLUSIONES

La calidad de la educación se ha mirado como un problema de eficiencia. Se considera que los esfuerzos individuales para suministrar los mejores servicios redundan en una mayor calidad de los estudiantes. Sin embargo, debido a las externalidades de la educación, más bien contribuyen a ampliar las desigualdades, que es la principal causa de los bajos niveles de desempeño escolar. La mejoría de la calidad está condicionada a la presencia del Estado para llevar los recursos a los más pobres y mejorar su rendimiento. En términos generales, se plantea reducir las diferencias entre la educación pública y privada, orientar los recursos a favor de los sectores más necesitados, y crear las condiciones para un sistema integrado en donde los estudiantes de diferentes estratos asistan a las mismas dependencias.

## REFERENCIAS

- R. Barro, y J. W. Lee (1997), "Schooling Quality In A Cross Section Of Countries", National Bureau Of Economic Research, *Working Paper No. 6198*, September.
- J. Piñeros y H. Moreno (1998), "La eficacia de los colegios de educación", nacional, Bogotá, julio.
- E. Sarmiento (2002), *El modelo propio; teoría económica e instrumentos*, Norma, Editorial Escuela Colombiana de Ingeniería.
- K. Steiner y otros (2002), *¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?*, trabajo mimeografiado, Cede-Universidad de los Andes.

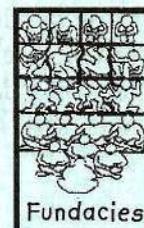
# XII Congreso de Enseñanza para la Comprensión Evaluación, Estándares y Niveles de Comprensión

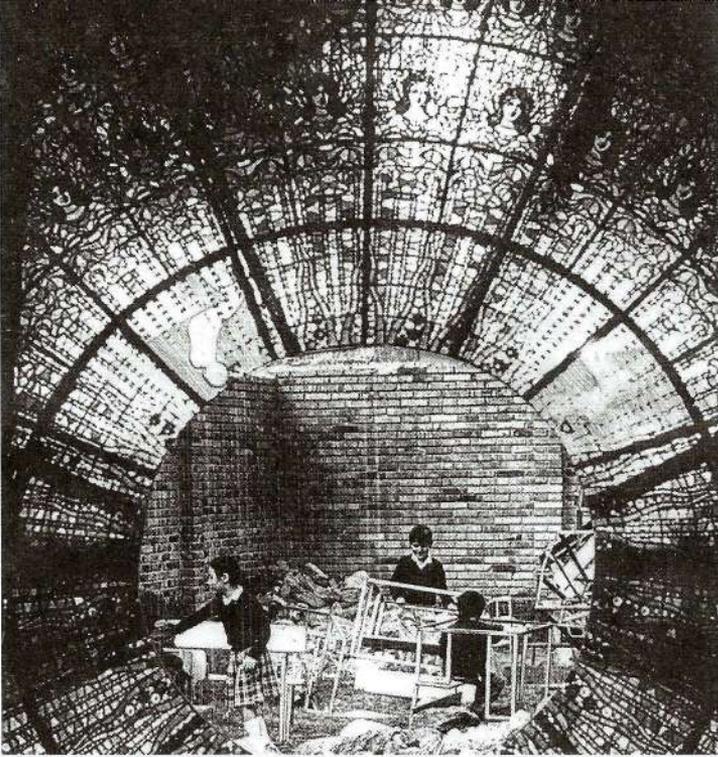
Agosto 6, 7 y 8 del 2002

Organiza:

Colegio Anexo San Francisco de Asís y Fundacies

Informes: 528 0640 y 526 1678





# Calidad de la Educación: Enfoques generales e indicadores de calidad por niveles de enseñanza

BERNARDO RESTREPO

Ph.D en educación, consultor privado

## 1. INTRODUCCIÓN

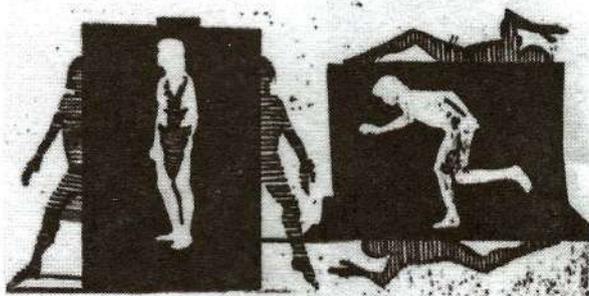
El término calidad evoca múltiples conceptos, según quien lo defina. Lo mismo pasa con calidad de la educación. No existiendo una definición única, un concepto compartido que llene satisfactoriamente el término, es mejor no insistir en una definición esencial y optar, en su lugar, por describir enfoques para evaluar la calidad e indicadores y criterios a través de los cuales llevar a cabo su evaluación y medición. Con este ánimo comentaré tres enfoques que auscultan referentes universales de calidad, esto es, enfoques que nos dicen qué entienden los países, a través de sus expertos, de sus gobiernos y de los organismos internacionales especializados, por calidad de la educación, y pasaré luego a comentar las manifestaciones de dichos enfoques en los distintos niveles de la educación o de la enseñanza, manifestaciones que se leen en los objetivos de estos niveles, bastante bien definidos en Colombia en las leyes 30 de 1992 y 115 de 1994.

## 2. ENFOQUES DE CALIDAD

¿Qué es calidad? Como ya se dijo, la definición es difícil de establecer, ya que se trata de un término no unívoco, sino polisémico. En el concierto internacional se manejan, sin embargo, tres enfoques de evaluación de la calidad: el de calidad interna, el de calidad externa y el enfoque sistémico. En todos ellos se mezclan indicadores que mirados detalladamente pertenecen a variables de calidad, de pertinencia y de eficiencia. Suelen tomarse todos, sin embargo, como indicadores de calidad por la íntima relación con ésta, sea como determinantes o como consecuencias.

### La calidad interna

Éste es considerado el enfoque tradicional de calidad, está más ligado a estándares cuantitativos, a indicadores objetivos en los distintos niveles educativos, como el número de profesores, su dedicación en tiempo a la institución y los títulos obtenidos y su relación con las áreas que se enseñan; la relación estudiantes por profesor; la



carga académica. En la educación superior es determinante de calidad el número y categoría de grupos de investigación, el número de líneas de investigación, el alcance de las investigaciones y publicaciones, y de éstas el número de publicaciones internacionales en revistas indexadas. En todos los niveles cuentan también el número de títulos y volúmenes de la biblioteca y la suscripción a publicaciones seriadas; el número y dotación de talleres y laboratorios; los recursos tecnológicos modernos; el desarrollo y especificaciones de la planta física y sus usos; los servicios concretos de bienestar; el rendimiento estudiantil de acuerdo con mediciones nacionales e internacionales, reflejado en resultados en exámenes de Estado y en pruebas internacionales; los índices de retención y promoción escolar; la duración de la jornada escolar y del año académico; el porcentaje de estudiantes que obtiene cupo en la universidad o becas para posgrado y es admitido en este nivel; etc... Se espera que estos recursos y procesos permitan ofrecer una educación que produzca un desempeño excelente en los estudiantes.

### Calidad externa

Es un enfoque más cualitativo, basado en la respuesta que la educación, de nuevo en sus diferentes niveles, da a las expectativas o percepciones que su clientela, esto es, sus usuarios directos, tienen puestas en ella. ¿Qué competencias espera la sociedad que la educación desarrolle en los alumnos? En primer lugar estas competencias se expresan en los objetivos pedagógicos de la escuela. Estos objetivos, que van más allá de los instruccionales, tienen que ver con la decisión del alcance de la enseñanza y del aprendizaje, alcance que puede ser un compromiso preferente con la información o con el desarrollo intelectual del estudiante, esto es, con contenidos o conocimiento declarativo, específico, o con conocimiento estratégico, es decir, relacionado más con el desarrollo de habilidades o competencias que preparan para el saber hacer. Hoy en día la pertinencia pedagógica tiene que ver con el desarrollo de procesos cognitivos y de sus habilidades correspondientes.

Está además el compromiso con la equidad, el estudio de los problemas de la sociedad y las propuestas de solución a los mismos, el aporte a la solución de los conflictos, la ambientación de la tolerancia y la convivencia y del desarrollo de la moderna ciudadanía, el impulso a una cultura cívica que amplíe la democracia y la haga sostenible, la formación integral, las concepciones filosóficas de la educación, las políticas curriculares de flexibilidad, interdisciplinariedad, evaluación y rediseño curricular, la participación ciudadana en la educación, el aporte al desarrollo y a la formación de líderes para orientar este último, la formación para la competitividad y para la investigación, y yo me atrevo a incluir aquí la forma como se asume el reto que están presentando las modernas tecnologías de la informática y las telecomunicaciones para abordar la entrega del servicio educativo, así como el sistema de autoevaluación y autorregulación permanente de las instituciones y la pertinencia pedagógica en lo cognitivo, afectivo, sicomotor. Cuentan también la pertinencia cultural y científica del proceso escolar.

Este segundo enfoque, como puede verse, se centra más en el impacto, en la satisfacción de necesidades integrales de la sociedad, principal cliente de la educación. Calidad y pertinencia se funden en esta óptica.

### Enfoque de sistemas

Un tercer enfoque de la calidad es el de sistemas, que puede recoger los dos anteriores. Según éste, el desarrollo de la calidad debe iniciarse por la atención al contexto social de la misma, continuar teniendo en cuenta los insumos, proseguir a la vigilancia de los procesos que transforman dichos insumos, terminar con las propiedades del producto y medir más adelante el impacto que tal producto tiene en la sociedad a la que llega. Son los cuatro momentos del análisis de sistemas aplicados a la educación y más concretamente a la apreciación de la calidad de la misma.

Es de alta calidad un sistema educativo que para decidir sobre los insumos requeridos y para llevar a cabo sus procesos consulta primero las necesidades del contexto social cuya problemática debe atender.





El proceso en sí de la educación debe contar con características determinadas para que su producto sea de alta calidad: docencia, investigación, vinculación a la comunidad, colaboración internacional, organización y gestión operativa y estratégica.

El producto depende del perfil de hombre que la sociedad ha definido formar. ¿Es concordante con los objetivos prefijados para ello? Estos productos, en los distintos niveles abarcan desde los egresados mismos hasta los trabajos comunitarios, y las publicaciones, investigaciones y patentes en el nivel superior.

El impacto, finalmente, vuelve todo el proceso al comienzo, esto es, a la contrastación entre las repercusiones que el producto tiene en el medio social y las necesidades que dieron origen a la iniciación de todo el proceso. ¿Se identifican o están distantes? Hay que reconocer que recientemente se está poniendo énfasis en el impacto social de los productos, su repercusión en la sociedad, lo cual tiene que ver con la pertinencia.

### 3. MANIFESTACIONES DE CALIDAD EN LOS NIVELES DE LA ENSEÑANZA

¿Cómo se manifiestan estos enfoques en los niveles de enseñanza de la educación formal? ¿Cuáles son sus aplicaciones concretas?

En primer lugar el sistema, representado en los distintos niveles de administración de la educación, llegando hasta el de la institución escolar individual, debe implemen-

tar tres momentos claves para que la calidad se ponga en marcha: la planeación, que establece hacia dónde se quiere ir; el monitoreo o supervisión permanente de la puesta en marcha de insumos y procesos para alcanzar las metas, y la evaluación que permiten concluir a dónde se ha llegado; y cuál es el impacto del producto en la sociedad.

Para todos los niveles de enseñanza la planeación define estándares de contenidos o conocimientos específicos por lograr y estándares de conocimiento estratégico, más ligados estos últimos a habilidades intelectuales y sociales que la sociedad espera que la educación moderna desarrolle en el estudiante. En el nivel inicial o de educación infantil se aspira a que la educación dote a los niños y niñas de los dispositivos básicos para el aprendizaje y los ponga en contacto con el mundo circundante. La sociedad y la familia buscan que el preescolar contribuya para que los niños adquieran su identidad, comiencen a construir el sentido de la norma y el de autonomía, y adquieran el aprestamiento adecuado para la lectoescritura, el cálculo y la motricidad; facilite y ambiente la creatividad y el juego con todas sus posibilidades de socialización; provea oportunidades de asombro; satisfaga el espíritu de curiosidad, fuente del espíritu científico; y forme en hábitos de higiene, aseo y orden, entre los más importantes. Como puede verse, estos objetivos operacionalizan, complementariamente, los enfoques de la calidad interna y externa. Toca a los docentes aplicarlos debidamente.



En primaria y secundaria se insiste en los aprendizajes básicos relacionados con la lectura, la escritura y el cálculo, amén de poner al joven en contacto con la cultura universal y desarrollar destrezas físicas y lúdicas y habilidades sociales para la participación, aptitudes comunicativas e intelectuales que lo lleven a autopreguntarse y preguntar y lo acerquen al método científico fundamental para funcionar en la sociedad de la información y el conocimiento; y valores cívicos, éticos y morales básicos para la organización y convivencia humanas. Así mismo, se espera que este nivel enfrente al joven con la tecnología moderna, con la lógica formal, con las ciencias de la naturaleza, con la conservación del medio ambiente y con el conocimiento de la cultura y la ciencia universales. También se opta por una combinación de ambos enfoques de calidad que los docentes deben aplicar con sus dispositivos didácticos.

En educación media se procede a la profundización y contextualización del conocimiento de las ciencias sociales, la filosofía y las ciencias naturales. Se procede también a iniciar al joven en la investigación formativa, aprendiendo a aprender, a buscar, a formarse en la criticidad y en la evaluación y toma de posiciones frente a teorías diversas; que aprenda a pensar, a resolver problemas, y desarrolle el razonamiento crítico básico de las anteriores habilidades. Este razonamiento se desenvuelve a través de la capacidad argumentativa, la capacidad inferencial y propositiva y la capacidad hermenéutica o interpretativa, en temas y problemas relacionados con el contexto. Se aplican o es de esperar que se apliquen ambos enfoques de calidad.

El pregrado en la universidad es el encuentro con el ejercicio excelente de las profesiones, y los posgrados el encuentro con la investigación y la evaluación de las teorías circulantes en el mundo y el desarrollo tecnológico apropiado para resolver los problemas científicos, sociales y técnicos.

El cumplimiento de estas demandas de la sociedad implica una dotación humana, técnica y física apropiada por parte de las instituciones escolares que ya se mencionaron en el primer enfoque de evaluación de la calidad. Entre ellos es bueno reiterar indicadores como un profesorado

bien preparado en los campos científicos y de la moderna pedagogía, capaz de desarrollar las habilidades arriba mencionadas. En este lado de la calidad juegan también métodos o estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas, ABP, los estudios de casos y los sistemas tutoriales, y en general pedagogías activas, bibliotecas adecuadas y acceso a tecnologías modernas de la comunicación y de la informática. Además, los objetivos relacionados con información y con habilidades deben traducirse en estándares concretos que los países con mejores logros académicos y los que quieren moverse en esa dirección están traduciendo en metas de aprendizaje o estándares concretos que clarifiquen los saberes y competencias que han de enseñarse en cada nivel, en cada grado, en cada unidad y en cada subtema de las diferentes áreas de estudio. Tales estándares deberían hacerse públicos y entregarse a estudiantes y padres de familia para que sepan qué es lo que va a enseñarse y sobre qué versará la evaluación académica. En estos aspectos el país aún tiene limitaciones serias.

Hoy en día, además, estas consideraciones demandan que el fomento de la calidad vaya más allá de nuestra visión interna de país. En un mundo globalizado es menester podernos comparar con otros países y medir nuestros índices de calidad en comparación con los alcanzados por ellos, en los diferentes niveles de enseñanza. Para decidir sobre la calidad, es conveniente que nuestras instituciones puedan compararse con sistemas de educación del mundo. Ello puede elevar las exigencias, pero los beneficios serán también mayores. Algunas de nuestras insti-

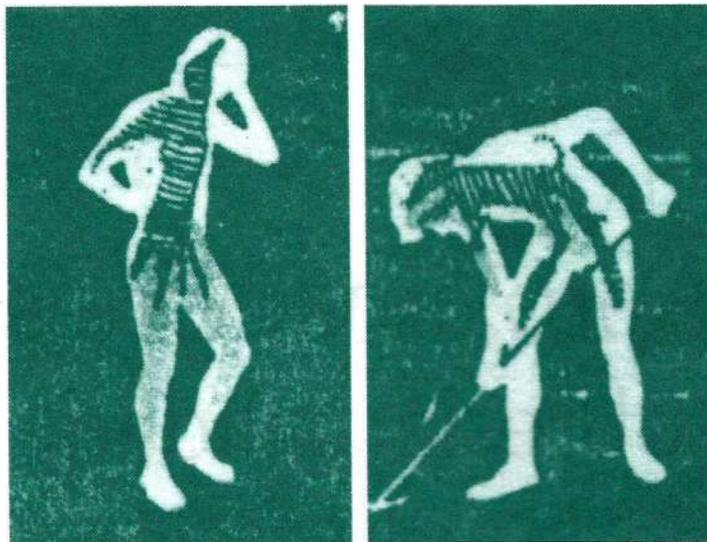
tuciones, por otro lado, han entrado ya en esta corriente de internacionalización de la investigación, de movilidad de profesores, de estudiantes, de currículos y hasta de títulos y de oportunidades de trabajo que caracterizan el mundo abierto de hoy o la aldea planetaria de que hablara Delors (1998) en el libro *La educación encierra un Tesoro*, evocando a McLuhan, y que luego reafirmara Édgar Morin, al hablar de la ética planetaria en "Los siete saberes básicos de la educación del siglo XXI" (1999), importantes documentos prospectivos de la Unesco.

En la educación superior, los procesos de acreditación de programas y de instituciones son estrategias que la Ley 30 de 1992 creó para fomentar y asegurar la calidad en este nivel de educación, con miras a que las instituciones rindan cuentas a la sociedad sobre los altos niveles de calidad con los que están respondiendo a las expectativas sociales y cumpliendo los objetivos que les son propios. La evaluación de estándares de calidad está exigiendo a los programas de salud, ingeniería y derecho, responder por determinados estándares de calidad que permitan concluir que las instituciones sirven los programas con idoneidad. En el nivel medio las normales superiores formadoras de docentes están siendo sometidas a evaluación conducente a acreditación básica que asegure un mínimo aceptable de calidad. La Ley 115 de 1994, en el artículo 74 posibilita la acreditación de la calidad en todas las instituciones educativas formales y no formales, mandato que es ratificado en el artículo 63 del Decreto reglamentario 1860 del mismo año. La acreditación, en suma, es un proceso de aseguramiento de la calidad de la educación y debe abarcar todos los niveles.

Para terminar, hay que recordar que el logro de la calidad externa de los establecimientos educativos se desarrolla a través de la exigencia de PEIs pertinentes. Los indicadores de calidad interna, por su parte, apuntan a insumos adecuados, procesos apropiados y productos consistentes con los referentes universales de lo que es una buena calidad y en consonancia también con las necesidades del contexto. Frente a este último convergen los dos enfoques, el de calidad interna y el de calidad externa.

#### 4. A MANERA DE SÍNTESIS

La calidad se mueve, entonces, en dos ejes, aplicables no sólo a la educación superior, sino a todos los niveles educativos, uno científico y técnico-pedagógico, que puede tomarse como manifestación interna de la calidad, caracterizado por el saber, en sus conocimientos declarativos, las habilidades cognitivas, las habilidades sociales y los valores perennes y modernos; el saber hacer con las competencias propias de cada saber y de sus tecnologías; el ser, reflejado en los valores. Y el otro, el ideopolítico-



social, o manifestación externa de la calidad, caracterizado por las demandas que la sociedad le pone a la escuela desde su proyecto político, sus metas económicas (educación para la producción y la investigación para el desarrollo, la innovación, la competitividad...), y sus ideales sociales de identidad nacional, integración social, autenticidad cultural para aprender a vivir juntos, ideales que, con las habilidades propias del desarrollo intelectual, son aprendizajes de largo plazo o que servirán a lo largo de toda la vida.

Como ninguno de estos ejes o enfoques tomados unilateralmente da cuenta de todo lo que es calidad en el concierto universal, se impone la complementariedad entre ellos, buscando tener en cuenta el contexto, los insumos, los procesos, los productos y el impacto social de estos últimos. El enfoque de calidad interna privilegia los insumos para facilitar, diversificar y enriquecer los procesos de la educación y privilegia también los productos resultantes de los procesos; mientras que el enfoque de calidad externa privilegia la relación de ésta con las necesidades y percepciones de la sociedad, es decir, el contexto. La calidad, entonces, tiene que ver con lo que se da, cómo se da y para qué y dónde se da.

#### REFERENCIAS

- J. Delors y otros (1998), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco. de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana.
- E. Morin (1999), *Los siete saberes básicos necesarios para la educación del futuro*, París, Unesco.

# Aproximaciones sobre la calidad de la educación

CEID-FECODE<sup>1</sup>

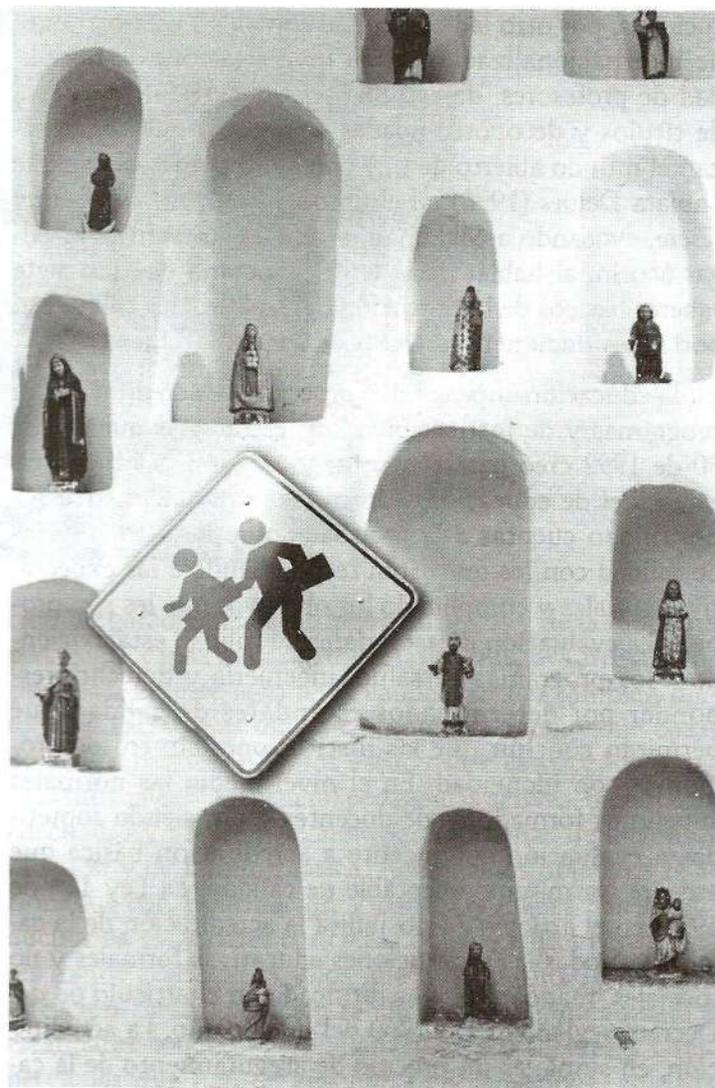
Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores.

APROXIMACIONES CRÍTICAS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

*Ceid-Fecode*<sup>1</sup>

La calidad bajo el impacto de la contrarreforma educativa  
La educación colombiana atraviesa por el momento más dramático de la historia bajo el impacto de la contrarreforma neoliberal, cuyo contenido privatizador y mercantilista viene desvertebrando los soportes históricos de la educación pública. Con el Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715 del mismo año, la reorientación empresarial y gerencial se ha impuesto como criterio de gestión y de medición de calidad. Durante el gobierno de Pastrana se establecieron medidas del mismo tenor como el Nuevo Sistema Escolar, la evaluación por competencias, los colegios en concesión, que reforzaron esta política destructora de la formación y los alcances del Estado social de derecho. Como argumento las agencias internacionales y los gobernantes de turno esgrimieron unos criterios de calidad de la educación basados en la eficiencia, la equidad y la eficiencia según las estipulaciones del mercado y la gestión gerencial.

Fecode y el Movimiento Pedagógico han animado con seriedad y responsabilidad esta discusión sobre el significado y el alcance de la calidad de la educación articulada



a la reivindicación de condiciones dignas y garantías para el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. A través del Movimiento Pedagógico y la Revista *Educación y Cultura*, el magisterio ha renovado su voluntad de compromiso por el saber, la cultura y el conocimiento que la Ley

<sup>1</sup> El Ceid-Fecode ha sido reestructurado recientemente por el Comité Ejecutivo de Fecode e integrado así: Jorge Gantiva Silva (director), William René Sánchez (secretario ejecutivo), Alberto Villalobos, Omer Calderón, Isidoro León Céspedes, Carmenza Trujillo, José Hidalgo Restrepo, Carlos Medina y José Israel González. El ensayo que a continuación se presenta ha sido considerado en primera instancia con el Comité Ejecutivo de la Federación en septiembre de 2001, en la cual la Dirección nacional del CEID presentó algunos elementos de análisis sobre la calidad de la educación. A partir de estas formulaciones el CEID-FECODE (2002) pone en consideración de los educadores estas "aproximaciones" a sabiendas de que se trata de un tema amplio y complejo que requiere estudio, investigación y participación. De otra parte, estas apreciaciones buscan consolidar un punto de vista de los maestros y del Movimiento Pedagógico en un momento crucial para la educación pública. Igualmente, es preciso señalar que esta aproximación al tema no contiene un análisis sobre las "normas técnicas curriculares", anunciadas por el Ministerio de Educación Nacional, y que a la fecha no se conocen.

General de Educación consagró destacando la autonomía escolar y los proyectos educativos institucionales como horizonte de pensamiento en las escuelas y colegios de Colombia.

Como es bien sabido, la política neoliberal ha modificado drásticamente los parámetros de la formación y la enseñanza. Prevaliéndose de los criterios macroeconómicos, ha sometido la calidad de la educación a la medición de indicadores gerenciales de rendimiento. Aunque no pocas veces hace uso de manera retórica de la calidad y de la eficiencia, en todos los documentos de política educativa del gobierno el término es omnipresente y autoreferencial como un modo de ver la educación, la vida institucional de las escuelas y la enseñanza. En dicho esquema predominan los intereses estratégicos de la globalización neoliberal, la competitividad desigual de las economías, la flexibilización y precarización de las fuerzas del mercado, el proceso de privatización acorde con el empequeñecimiento del Estado social, y la hegemonía del pensamiento único y homogeneizante.

Durante el gobierno de Pastrana la calidad ha estado ligada a un criterio economicista de racionalización del gasto público, a la eficiencia de la utilización de los recursos con resultados de plazo inmediato, al exclusivo rendimiento de los recursos sin relación alguna con un criterio pedagógico de formación. A la reforma constitucional que representó el Acto Legislativo 01/01 la inspira el carácter mercantilista de esta concepción de la calidad de la educación.

### LA CALIDAD COMO CONCEPTO POLÍTICO

Para los países desarrollados se han establecido criterios diferentes a los de los países subdesarrollados, los cuales consisten básicamente en la superación del analfabetismo, la universalización de la escuela primaria, la introducción en la escuela rural de maestro único, la reducción del preescolar a un año remedial, el adiestramiento en competencias básicas, según lo dictaminaron las conferencias mundiales en Jomtien y Dakar. La falta de recursos es el argumento esgrimido por los organismos internacionales de crédito para adoptar fórmulas remediales que condenan a los países del Tercer Mundo al subdesarrollo y a la mediocridad de la educación. Desde el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y otras agencias internacionales, se imponen determinadas políticas educativas para los países subdesarrollados condenándolos a una *educación pobre para pobres*.

De esta forma se aprecia que el concepto de calidad tiene una diversidad de articulaciones con el poder político y económico. El carácter político radica precisamente en



basarse en las orientaciones impuestas por los organismos internacionales de crédito, los condicionamientos de la política económica imperialista, los valores e ideas de la ideología neoliberal, el control de los contenidos, el uso de los índices de equidad discriminatorios (capitación, focalización). En su conjunto estas definiciones respon-

den a los intereses y posicionamientos de los grupos gobernantes. Ahora bien, la educación se desenvuelve en un escenario de disputa de poder en el cual los distintos grupos sociales expresan sus ideas e intereses en torno a la calidad de la educación y ejercen una determinada orientación ideológica sobre la educación, la evaluación y la calidad. De allí se deriva una permanente lucha ideológica sobre el control de los contenidos de la educación y los criterios de calidad que implican constantes virajes en uno u otro sentido, imposiciones y resistencia, contestación y procesos de creación.

Actualmente se libra en el país una profunda confrontación ideológica en el terreno de la educación. La calidad es justamente uno de esos escenarios en los cuales una profunda barrera separa a los neoliberales de los defensores del pensamiento crítico-social que otorga una singular atención a las responsabilidades del Estado y centra su preocupación en los procesos de formación. La escuela como espacio de lucha, contestación y creación, recrea el mundo de las ideas, las tendencias pedagógicas, las concepciones del mundo, las escuelas filosóficas, en torno al conocimiento, el saber y la sociedad. En esta contienda ideológica se conjugan los distintos compromisos e intereses económicos, así como las estrategias de poder de las potencias mundiales por el dominio de los recursos, la biodiversidad, los resultados del conocimiento científico y tecnológico, y el mercado de mercancías y capitales. El magisterio contrapone una visión de poder centrada en los valores universales de la democracia y la cultura.

### COINCIDENCIAS Y DIVERSIDAD DE PERSPECTIVAS

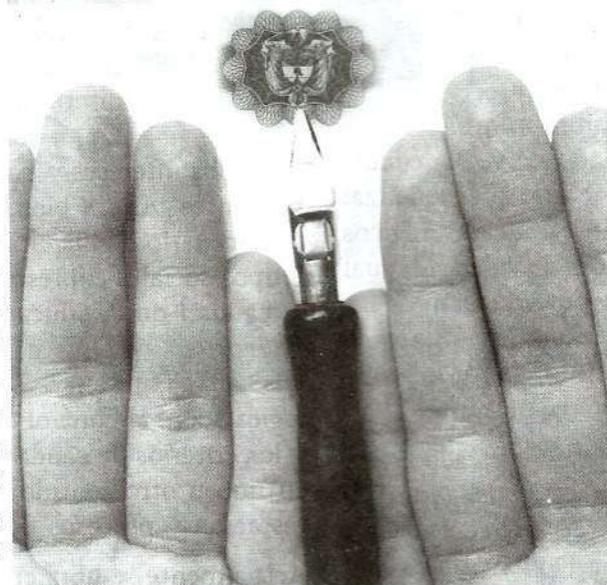
La educación colombiana ha venido siendo diagnosticada desde distintas perspectivas y diversos métodos de análisis. La mayoría coincide en mostrar las deficiencias del sistema educativo y los procesos de enseñanza. El Tercer Estudio Internacional de Ciencias y Matemáticas

(Timss) en los grados séptimo y octavo muestra una distancia enorme de los estudiantes colombianos con respecto de los otros cuarenta países que participaron en la prueba. De las preguntas allí utilizadas, el 70% corresponde a información simple y compleja, el 20% a teorización y solución de problemas y un 10% a manejo de equipos e investigación. Los estudiantes colombianos de la educación privada y pública respondieron un promedio de un 10% menos de respuestas correctas que el resto de países.

Por otra parte, el Icfes y la Secretaría de Educación de Bogotá vienen aplicando anualmente pruebas de "competencias básicas", unas para el ingreso a la universidad y otras para medir la calidad de la educación. Los resultados negativos en ambas pruebas no demuestran que los estudiantes no hayan adquirido las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva escogidas arbitrariamente para tal propósito, sino que el diseño de la prueba y la concepción con la cual se ejecuta este modelo están viciados, los cuestionarios son manipulados, la carga ideológica de las preguntas es evidente, así como el carácter tendencioso de la teoría aplicada<sup>2</sup>.

Es preciso reconocer que cuando se trata de diagnosticar la crisis de la educación existe un cierto acuerdo tácito sobre las características, procesos, conflictos y alternativas. Pareciera que todo estuviese ya sabido y lo que se necesitase, fuera meramente correctivos concretos. Sin embargo, semejante procedimiento es equívoco, toda vez que depende de la lente con que se mira los objetivos, el diseño de las pruebas y los instrumentos con los cuales se valoran los procesos de calidad o se pretende medir la misma. La creencia según la cual la realidad está sobrediagnosticada es inexacta y, muchas veces, sirve para proteger una política pragmática. Todo diagnóstico contiene un punto de vista y, de hecho, conlleva implicaciones éticas y políticas.

El magisterio, de otra parte, ha avanzado en la comprensión de las políticas educativas, las finanzas públicas, los sistemas de administración y los procesos pedagógicos, sin desconocer sus limitaciones. A la defensa de la educación pública del país es preciso unir el compromiso de



establecer un criterio socialmente compartido acerca de la calidad de educación. Existen avances en los estudios sobre la realidad educativa no obstante, la precariedad de la investigación educativa en Colombia, el escaso apoyo institucional en la promoción de una política de ciencia y tecnología, y el predominio de un empirismo, obstaculizan la comprensión crítica de nuestras escuelas realmente existentes.

En general, los distintos diagnósticos concluyen que la enseñanza de las matemáticas en primaria se mantiene a niveles muy elementales. Sólo se abordan la química y la física hasta los dos últimos grados de bachillerato. No se ha introducido la historia en los grados décimo y undécimo como lo plantea la Ley General de Educación. Todavía son muy bajos los niveles de dominio de lectura y de habilidades de redacción. En esencia, se mantiene el mismo plan de estudios del currículo único, obli-

gatorio y uniforme vigente antes de expedirse la Ley General de Educación, que estableció la autonomía escolar con el propósito de que las instituciones elaboraran su propio proyecto educativo sobre la base de los fines y objetivos definidos.

## LOS FACTORES GENERADORES DE DEFICIENCIAS

Con frecuencia se le atribuye a los maestros y a las instituciones las deficiencias de la educación colombiana. Pero se soslayan elementos que históricamente han determinado y siguen deteriorando la situación de calidad de la educación colombiana. Hace más de treinta años se introdujo la doble jornada diurna para la educación pública. Durante quince años rigió la promoción automática en primaria y se trató de imponerla en bachillerato, a sabiendas de que las Cortes clarificaron el sentido de la Ley General de Educación y de su reglamentación en esta materia. No obstante, con o sin promoción automática, nunca se ha resuelto el problema fundamental de la formación integral de los estudiantes. Sólo recientemente

<sup>2</sup> Véase Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá, *Evaluar para mejorar la educación*, Alfaomega-Cambio, Bogotá, 2001.

se ha intensificado la dotación de computadores a las instituciones educativas, muchas de ellas, máquinas ya obsoletas que no cuentan con personal calificado en sistemas de información y comunicación.

En lugar de cumplir con los preescolares de tres años, se desmontan los jardines infantiles, se suprimen los preescolares y se reemplazan por un año llamado "cero". La educación inicial se le entrega a un personal no capacitado (bachilleres, madres comunitarias, estudiantes universitarios), sin establecer compromisos por parte del Estado en su formación y sin garantizar las condiciones mínimas en infraestructura. La escuela de profesor multigrado de la "Escuela Nueva" se traslada a las grandes ciudades. Los convenios de desempeño desmantelan las instituciones educativas y las áreas distintas a lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, como la educación física y la educación artística, quedan al garete o se dejan sin profesor. La racionalización de los recursos lleva al hacinamiento de estudiantes en las aulas escolares a niveles escandalosos que acaban con el ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje. Todo esto sin mencionar el estado lamentable de las plantas físicas y la creciente proletarización de los docentes.

### CRITERIOS DE CALIDAD Y MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

En estas circunstancias, Fecode se empeña en desarrollar criterios propios sobre la calidad de la educación para superar la concepción neoliberal reinante. Ha mantenido el criterio de articular la lucha social y política en defensa de la educación pública con la idea de recuperar la pedagogía, generar el liderazgo de los maestros y redimensionar el papel del conocimiento y la cultura en la formación de las nuevas generaciones. En esta perspectiva, ha reactivado el papel de la Federación, el CEID, la revista *Educación y Cultura*, y ha animado el proceso de recuperación del Movimiento Pedagógico. Como sugerencias se formulan estos criterios en el contexto de una visión amplia, crítica y propositiva:

### COMPRESIÓN Y DESARROLLO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La Ley General de Educación es la coronación de un largo proceso de iniciativas y propuestas del magisterio y del Movimiento Pedagógico. En este sentido, esta normatividad consagró importantes definiciones que permiten establecer criterios de calidad. Se trata, entonces, de recuperar el sentido y contenidos de los fines de la educación (Art. 5); los objetivos específicos de cada nivel educativo (Arts. 13 a 34); las áreas obligatorias y fundamentales (Art. 23); la autonomía escolar (Art. 77); el gobierno escolar (Arts. 142° a 145); el preescolar de tres años de los (Art. 15° a 18°); la administración y control en las



entidades territoriales (Arta. 153 a 165); la formación permanente de los docentes (Arta. 109 a 114); las instituciones formadoras de docentes; la evaluación y promoción (Decreto 1860).

Reconociendo las limitaciones de la Ley 115, esta normatividad abrió la posibilidad para establecer unos criterios de calidad basados en la formación integral y no en las leyes del mercado. Entre las dificultades para su cabal cumplimiento ha sido el desconocimiento y la poca comprensión sobre el contenido y los alcances político-pedagógicos de esta ley. Un acuciante adversario como el neoliberalismo siempre estuvo conspirando contra ella. El gobierno de Pastraña se propuso desmontarla sistemáticamente. La obligación legal de establecer una ley estatutaria sobre el derecho fundamental a la educación como soporte y horizonte para una verdadera reforma educativa democrática, ha quedado postergada. Conscientes de que el carácter de las leyes consagra la desigualdad y que nacen como producto de una determinada correlación de fuerzas, el magisterio las ha tomado como escenarios en favor de la educación pública, la pedagogía y el conocimiento.

El Movimiento Pedagógico ha situado su comprensión del concepto de la calidad en el ámbito de las definiciones sobre *los fines y objetivos* de la educación contemplados en la Ley General de la Educación, que disponen: el pleno desarrollo de la personalidad; la formación ciudadana (respeto a la vida, a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, el ejercicio de la tolerancia y la libertad); la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos; la formación en la práctica del trabajo y en la cultura, las artes, el medio ambiente; y la diversidad étnica y cultural.

Precisamente, en virtud de la intensificación de la fase de acumulación flexible del capital transnacional, se ha producido un reversazo en el contenido y los alcances de la Ley General de Educación. Ésta es una nueva pérdida para el país y los niños, las niñas y los jóvenes de Colombia. El desmantelamiento de Ley 115 es un duro golpe a los principios de la democracia escolar como la dirección colegiada, la autonomía escolar, la democracia participa-



tiva, los PEI y los fines y objetivos de la educación, que constituyen los ejes centrales del “mapa de navegación” de una reforma educativa democrática que lamentablemente no alcanzó a desplegar su rico contenido por favorecer los intereses de las agencias internacionales y del mercado. La cancelación de este esfuerzo colectivo de renovación y compromiso por la educación es una regresión que afectará severamente la calidad de la educación. Mediante la profundización del modelo neoliberal, la intensificación del plan de racionalización y la desprofesionalización de la carrera docente, los niveles de calidad se verán afectados por el sistema gerencial y de gestión establecido.

En este contexto, el Acto Legislativo 01 y su norma reglamentaria —la Ley 715 de 2001—, constituyen dos normas jurídicas aprobadas en el Congreso de la República a instancias del gobierno nacional, de la reforma neoliberal que privilegia el ajuste macroeconómico a favor de la privatización y castiga la inversión social para educación y salud. La reforma estaba ya esbozada en el Plan Nacional de Desarrollo y en la prospectiva de las políticas públicas formuladas por las agencias internacionales y el Fondo Monetario Internacional dentro de su estrategia de conversión de las escuelas en empresas capitalistas de producción. El Acto Legislativo 01 aprobado en junio de 2001 desfinanció la inversión social, afectando especialmente la educación pública estatal, e impuso la política del subsidio a la demanda y pasó de la financiación de la oferta a la financiación por costo *per cápita* de alumnos atendidos. Entretanto, la Ley 715 estableció una verdadera contrarreforma educativa que desmonta los avances de la Ley 115, deroga la Ley 60 e impone un Estatuto Docente que desprofesionaliza la carrera docente. Es evidente el carácter regresivo de la reforma sustentada en el Plan Nacional de Desarrollo del actual gobierno, que intensificó el desmonte de la escuela pública. La desfinanciación del sector educativo, la profundización de la racionalización y el erosionamiento de la carrera docente, son medidas que atentan contra los criterios de calidad de una sociedad democrática.

#### FORTALECIMIENTO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Nunca como ahora las instituciones educativas habían adquirido tanta importancia. Para los neoliberales se trata de los espacios mediante los cuales se produce la gestión y la administración eficiente de los recursos. El modelo es tomado de los sistemas gerenciales y de las empresas capitalistas de producción. Un giro regresivo se ha producido en la administración y dirección de las escuelas con la adopción de la política de autofinanciación y racionalización. Según este esquema, la institución queda convertida en empresa de producción; la autonomía escolar reemplazada por la autonomía financiera; la financiación gratuita por el autofinanciamiento; la dirección colegiada por la gestión gerencial; la evaluación de procesos por el rendimiento de resultados, los criterios pedagógicos y la formación integral sometidos a la mediación de agentes externos.

El fortalecimiento de la institución escolar quedó explícito en la Ley General de Educación como fundamento de la autonomía escolar, el gobierno escolar, el ambiente de aula agradable, la relación de maestro por aula, el proyecto educativo institucional, los proyectos pedagógicos y la formación integral. No cabe duda de que la institución escolar debe enfrentar los desafíos de la transformación global; no obstante, los criterios adoptados no serán bajo los parámetros de la eficiencia de los recursos y la conversión de los rectores en gerentes y los estudiantes en clientes. Es sumamente grave para el cometido de las tareas democráticas de la nación la conversión de las escuelas en empresas. Esta regresión distorsionará completamente los fines de la sociedad y el Estado, y la formación de los estudiantes se empobrecerá aún más.

Ahora bien, la administración de las instituciones es compleja; y existen no pocos problemas críticos, bien sea por la anomia o la inercia. La vieja concepción según la cual lo público carece de importancia, resulta hoy favorable a las ideas neoliberales, que tienden a convertirlo en un supermercado bajo el control y la gestión gerencial. Los

cambios institucionales requeridos no podrán asumirse por la vía de introducir los criterios del mercado, la racionalización de planes fundados en el ajuste fiscal, la reducción del gasto público y la eficiencia gerencial de los recursos. En este campo, el Movimiento Pedagógico plantea la necesidad de reconocer experiencias relevantes desde las instituciones y situar también la discusión acerca de las responsabilidades sociales y éticas de los maestros y los estudiantes.

Al respecto faltan elementos y formulaciones propositivas para emprender un proceso de fortalecimiento de las instituciones escolares. Se requiere un compromiso colectivo e individual; es urgente plantearse la vigencia y el sentido de los Manuales de Convivencia. Es preciso discutir el tiempo escolar, la jornada, el papel de las comunidades. Las escuelas no son espacios neutros, vacíos o muertos, sino territorios vivos, actuantes y participativos en los cuales se desenvuelve el empoderamiento de los sujetos. Las instituciones educativas son bienes públicos que exigen respeto, apoyo y reconocimiento sobre la base del pensamiento, la ética, la democracia y la cultura. Son sociedades de forjadores de las nuevas generaciones, en las cuales no podrá permitirse la violencia, la corrupción, la intolerancia y la arbitrariedad. Las instituciones escolares deben ser consideradas como la morada del pensamiento, la casa de la formación de la personalidad histórica de las nuevas generaciones.

### VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA CULTURA CIENTÍFICA

En este punto existe una diversidad de criterios y enfoques de carácter filosófico y epistemológico, los cuales no pueden dirimirse sino por la vía del diálogo, la investigación y el respeto por las opiniones ajenas. Son distintas las posturas, hay quienes privilegian la transmisión de los conocimientos, otros quienes defienden la apropiación crítica de los mismos; hay quienes prefieren la experimentación; algunos insisten en la construcción colectiva del conocimiento. Las perspectivas epistemológicas son diversas; varias tienen puntos en común y otras, son profundamente antagónicas.

Sobre la base de la vigencia de la autonomía escolar y el respeto a la libertad de cátedra, enseñanza y aprendizaje, es preciso abordar esta discusión, sin menoscabo de la exigencia que implica la apropiación de los conocimientos más avanzados, su enseñanza y las connotaciones éticas y políticas que ello conlleva. La clave consiste en restituir el papel de los Proyectos Educativos Institucionales.



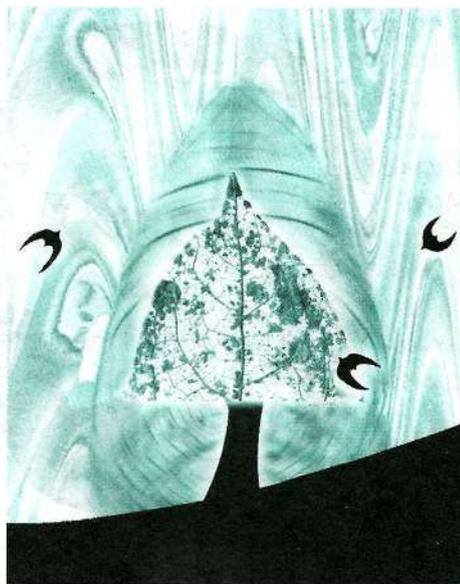
Ahí reside el fondo de la cuestión. En éstos se define la discusión sobre los métodos pedagógicos, las corrientes pedagógicas, el ejercicio de la autonomía escolar y de la libertad de cátedra. En este ámbito se define también el problema de la enseñanza de las ciencias naturales, las ciencias sociales, las matemáticas, la filosofía y demás disciplinas que contienen la formación académica y científica. Se trata de un proceso complejo, crítico, creativo y participativo. No es posible en el campo de la ciencia, el arte y la cultura, proceder de manera autoritaria y arbitraria.

Lo importante es emprender un proceso de comprensión y valoración del conocimiento y la cultura científica, sin endiosamientos, que permitan restituir el papel de la ciencia en la escuela y en la enseñanza. Pese a la alharaca sobre la "revolución del conocimiento" que los neoliberales exaltan, los organismos internacionales y las conferencias mundiales sobre educación subordinan el conocimiento en los países del tercer mundo a las "necesidades básicas de aprendizaje", al currículo único, obligatorio y uniforme. La medianía con la cual es tratado el problema del conocimiento científico sirve para profundizar, de un lado, la insondable brecha científica y tecnológica entre los países ricos y pobres; y de otro, para imponer un modelo de pensamiento pragmático cuyo eje conceptual gira en torno a la educación por competencias, esto es, el esquema según el cual se sustituyen el conocimiento de los contenidos por el control de los desempeños de un "saber hacer en contexto"<sup>3</sup>.

### RECUPERACIÓN Y RECONSTITUCIÓN DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

El surgimiento y desarrollo del Movimiento Pedagógico ha significado un aporte histórico a la educación colombiana y a la pedagogía. Se trata de la fase más significativa de autoreconocimiento y protagonismo de los educadores colombianos. La apropiación crítica de su estatuto de saber y la recuperación de la pedagogía replantearon las condiciones de los maestros como trabajadores de la cultura. El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID, y la Revista *Educación y Cultura* desplegaron desde entonces una iniciativa en el terreno del pensamiento y de la formación pedagógica que posibilitaron un liderazgo social, pedagógico e intelectual. Por primera vez, los maestros tuvieron un sentido de pertenencia de

<sup>3</sup> Véase el número 56 de la Revista *Educación y Cultura* dedicado a la comprensión de las competencias.



manera pública y colectiva en torno a su saber; desarrollaron su autoestima y potencialidades; promovieron el estudio y el avance permanente en el conocimiento y la pedagogía; formularon criterios de calidad; replantearon la función del maestro en la sociedad contemporánea y otorgaron un lugar privilegiado al saber pedagógico. Sin minimizar las luchas sociales y políticas, el magisterio logró potenciar su condición de sujeto de saber y poder en tiempos adversos para la educación pública.

Desde los inicios del Movimiento Pedagógico el magisterio defendió el postulado según el cual *"Todo educador tiene por principio hacer bien su trabajo"*, e indagó sobre los criterios de calidad, valorando su pertinencia y significado; señaló que la calidad no es un asunto trivial, sino por el contrario, un interés de bien público en el cual los educadores deben destacarse y liderar la discusión colectiva en torno a los criterios de calidad desde el punto de vista de la educación pública y de los sectores sociales comprometidos con la transformación social y política del país. Desde entonces se sometió a crítica la concepción incorporada en las políticas educativas según las cuales el único criterio de calidad es la medición de un indicador colateral de calidad que ha convertido el "rendimiento escolar" en la obsesión del mejoramiento de la educación. Hoy, en virtud de la empresarización de la educación este principio se ha trasladado al "desempeño por competencias".

Bajo distintos enfoques, en particular, las formulaciones de la psicometría, el pragmatismo y la macroeconomía impusieron una radical subordinación de los procesos a los resultados<sup>4</sup>. Las pruebas del Icfes fueron sometidas a análisis, reflexión y discusión. Recientemente también se ha hecho un extenso debate sobre la "evaluación por competencias" (Revista *Educación y Cultura* No.56) ratificando la tesis de que la evaluación ha sido instrumentalizada por la medición de los resultados y sustituidos los procesos de formación por los de gestión. En general, la pedagogía ha sido desvirtuada, conculcada la autonomía escolar y curricular por la imposición de estándares curriculares. En últimas, se trata de una reedición de la

vieja pretensión de la tecnología educativa del "currículo a prueba de maestro".

El magisterio y el Movimiento Pedagógico siempre han señalado que la calidad tiene dimensiones ético-políticas. Así como posee contenidos explícitos sobre la educación, los cuales son válidos y tienen un desarrollo en la Ley General de Educación, se trata también de situar la construcción de criterios alternativos en el interior mismo de la escuela y de las prácticas pedagógicas. En este horizonte, se planteó en los albores del Movimiento Pedagógico la recuperación de la

pedagogía y de la función del maestro en su triple condición de trabajador de la cultura, ciudadano y trabajador asalariado. Un particular énfasis fue colocado en el dominio del lenguaje, la voluntad de saber, la moralidad, la autonomía, la apropiación crítica del conocimiento. Ha sido determinante la convicción según la cual la voluntad de saber no se fabrica, ni es un producto, ni es un eslogan vacío.

Frente al proceso de expropiación del saber del maestro, ha sido categórico el rechazo a la resignación de creer que otros pueden reemplazar a los maestros en su función de pensar, crear y enseñar. Sin autonomía un maestro es prisionero de la sumisión. Por el contrario, los maestros están comprometidos en la creación de una nueva hegemonía intelectual y moral que confronte el dominio y control ejercido por las agencias internacionales y los organismos multilaterales. Sobre estas bases el Movimiento Pedagógico renueva su voluntad de redefinir los criterios de calidad, sin la imposición totalitaria del mercado y la imposición arbitraria de las nuevas "normas técnicas curriculares". En esta nueva fase de reconstitución de sus principios y alcances, el Movimiento Pedagógico asume el desafío de discutir colectivamente los criterios de calidad que la educación y la sociedad reclaman. A sabiendas que la tarea no es nada fácil, asume este reto histórico en medio de profundas transformaciones operadas por la globalización neoliberal y en escenarios complejos como el conflicto interno, el empobrecimiento de la población, la flexibilización laboral, la nueva lógica cultural de la mcdonalización y la mercantilización de la educación.

<sup>4</sup> Para una ampliación sobre estos puntos que tienen completa vigencia, véase Ceid-Fecode, "Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico", en Revista *Educación y Cultura* No. 1, 1984.



# La *calidad* como oportunidad de *aprendizaje*

## LA CALIDAD COMO PREOCUPACIÓN

La preocupación por la calidad de la educación es relativamente reciente, se introduce en los últimos 10 ó 15 años en el discurso pedagógico de manera preponderante, por lo que surge la necesidad imperiosa de acotar el concepto.

Este acotamiento del concepto se orienta a procurar elementos más operativos que permitan utilizarlo para identificar aspectos relevantes desde el punto de vista de la marcha de los sistemas educativos.

En ese sentido podemos afirmar junto a Inés Aguerrondo, que se reconoce una dimensión política-ideológica del concepto de calidad y una dimensión técnico pedagógica. La

LILIA TORANZOS

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS  
-OEI-

primera se refiere a aquellos aspectos que se vinculan con la definición de los lineamientos generales de la política educativa, y la segunda dimensión a aquellos aspectos vinculados directamente con la operación, el quehacer y la gestión pedagógica directamente. En lo referido a esta segunda dimensión, se reconocen tres ejes centrales: uno epistemológico, uno pedagógico propiamente dicho, y uno organizativo-administrativo, y de esta manera queda articulados los aspectos que integran el concepto de calidad.

## LA CALIDAD COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE

En la discusión sobre la calidad de la educación surgen las preguntas como qué es un centro escolar de calidad, qué es o cómo debe ser un servicio educativo de calidad, y en las reflexiones sobre ello ha surgido recientemente el concepto o la idea de *oportunidades de aprendizaje* como una aproximación mayor a las respuestas sobre qué es la calidad de la educación.

La idea de oportunidad de aprendizaje es la de la conjunción más favorable entre las características escolares —docentes, directivos, currículo, infraestructura, etc.—, y las características extraescolares determinadas —los alumnos, las familias, su nivel socioeconómico y cultural, las expectativas familiares respecto a la escuela, el contexto, etc.—; la conjunción entre ambos grupos de factores será lo que determine las oportunidades de aprendizaje, es decir, las condiciones más favorables pedagógicamente para el desarrollo de los aprendizajes, y por tanto garantizará los mejores resultados.

Una escuela de calidad, un sistema educativo de calidad, es aquel que garantiza oportunidades de aprendizaje equivalentes para todos los alumnos, esto es, aquel que se preocupa por generar una conjunción favorable entre los factores externos e internos a la escuela para el desarrollo de resultados exitosos en términos de aprendizaje.

## LOS SIGNIFICADOS MÁS FRECUENTES DE EVALUACIÓN

Con mucha frecuencia las discusiones sobre la pertinencia o la utilidad de los procesos de evaluación en el ámbito del sistema educativo se basan en un conjunto de significados que simultáneamente le son atribuidos a la evaluación y en ello se origina la consecuente disparidad de criterios.

1. Se destacan las opiniones que asocian la evaluación a los exámenes, y estos últimos son considerados un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza conservador y autoritario que produce secuelas negativas en el desarrollo de los alumnos;

2. La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas se suelen basar en una infor-



mación muy elemental, es decir que la tendencia en la práctica evaluadora es la de reducir el espectro de las informaciones y por lo tanto sobresimplificar los juicios de valor.

3. Con frecuencia los instrumentos de evaluación se usan con fines diferentes para los que fueron diseñados, por ejemplo, cuando se administran altas como premios y las bajas calificaciones como castigo,

convirtiéndolas así en un instrumento de control disciplinario o similar.

4. Se observa un notable desfase entre la teoría y la práctica vinculado con la evaluación, atribuible a múltiples causas como la burocracia escolar, la presión del tiempo, cierta inercia y rutina consolidada alrededor de la práctica de la evaluación más tradicional.

5. Existe una tendencia fuerte a identificar evaluación y calificación, lo que manifiesta una vez más el deterioro del concepto mismo de evaluación educativa.

6. Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan se refieren a un número muy reducido de competencias cognoscitivas, muchas veces reducidas a la memorización comprensiva por ejemplo, lo cual deja de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucrados en el aprendizaje que por lo tanto debieran ser objeto de evaluación.

7. Los significados más frecuentemente asociados con la evaluación son las ideas relativas a:

- El control externo
- La función penalizadora
- El cálculo del valor de una cosa
- La calificación

- El juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Estas ideas relacionadas con la calificación propia del ámbito escolar ha ido permeando la definición de evaluación en su sentido más amplio, y a su vez ha contribuido a la generación de un conjunto de estereotipos que dificultan la práctica evaluadora.

En este sentido, la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el *deber ser* que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece sólo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes.

Este significado algo débil o incompleto de evaluación no se plantea con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos definiendo el sentido de la orientación de tales acciones.

De este modo, a pesar de la afirmación sobre la necesidad de la evaluación como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es indudable que la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación.

Esto se manifiesta en escenas que a diario se repiten en nuestras escuelas que reafirman esta percepción generalizada de la evaluación como un requisito formal con escaso o nulo valor pedagógico.

### HACIA UNA DEFINICIÓN MÁS COMPRENSIVA

En el proceso de construcción de una definición de evaluación que resulte más comprensiva es posible enumerar una serie de características que siempre están presentes en un proceso de evaluación y que sin duda amplían el horizonte de su aplicación.

En primer lugar, se puede afirmar que toda evaluación *es un proceso que genera información*, y en

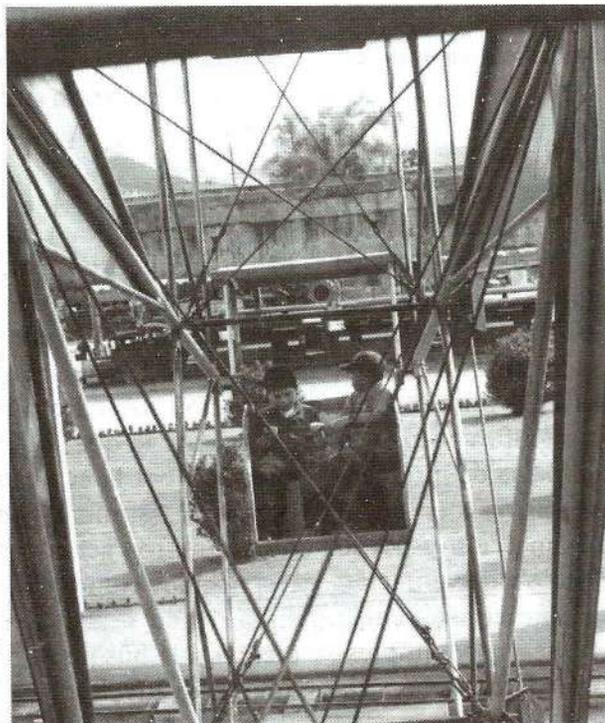
este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero dicha información no es casual o accesoria, sino que se produce a través de la evaluación, *genera conocimiento de carácter retroalimentador*, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación *permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos*, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc...

En síntesis es posible afirmar que en todo proceso de evaluación reconocemos la presencia de ciertos componentes:

**1. Búsqueda de indicios:** ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación. En este sentido siempre hay que tener presente que toda acción de evaluación finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado, pero no por ello dejan de ser indicios. Por ejemplo la indagación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de alumnos requiere de la búsqueda de indicios, de pistas que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias.

**2. Forma de registro y análisis:** a través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicios,

este conjunto de información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En tal sentido resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario, ya que en todos los casos se cuenta con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información.



**3. Criterios:** un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios, es decir, de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Éste es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y a la vez más objetable en los procesos de evaluación. Por una parte se corre el riesgo que se planteaba inicialmente de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en el cual sólo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte, se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios, con lo cual toda acción de evaluación resulta estéril, ya que sólo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio pero no resulta factible realizar un análisis comparativo. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa, o sea, quién y cómo se definen estos criterios. Esto se incrementa teniendo en cuenta lo que se planteaba inicialmente de la débil cultura evaluativa de nuestra práctica pedagógica escolar.

**4. Juicios de valor:** íntimamente vinculados con el anterior pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación, se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, éste es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada, o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor. Ese es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente, por lo que tanto la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis, y la construcción de criterios, estarán orientadas hacia la formulación de juicios de valor.

**5. Toma de decisiones:** por último, la toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones. Éste es un elemento que adquiere importancia central y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación y/o quienes lo demandan. Volver la mirada sobre el componente de toma de decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción y por lo tanto los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son el/

los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta.

Teniendo en cuenta lo antedicho resulta oportuna, en términos generales, la definición propuesta por T. Tenbrink:

**Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones.**

### LOS ESTÁNDARES

La búsqueda de los estándares implica la búsqueda de criterios respecto a los cuales realizar el análisis comparativo y emitir un juicio de valor. En el ámbito del sistema educativo no hay mucha tradición de establecimiento de criterios comunes para el análisis de los resultados, de los logros de los alumnos y del sistema educativo en su conjunto. En su concepción original los estándares deberían estar contenidos o debieran extraerse de los propios diseños curriculares, pero la escasa práctica en este establecimiento hace que muchas veces los diseños curriculares todavía requieran de un proceso de traducción pedagógica para la derivación de estándares.

Lo más relevante de la formulación de estándares es que éstos se conviertan en criterios legítimos, es decir, que sean reconocidos por toda la comunidad como válidos y valiosos, en ese sentido nos falta aún mucho camino por recorrer, es necesario emprender a la vez la construcción de estándares y la garantía de su legitimidad. En dicha construcción de la legitimidad pesa sobremanera quién y cómo se formulan, esto es, la legitimidad de los estándares se deriva en parte de su contenido reconocido como valioso y relevante, y por otra parte por su autoría, es decir, qué instancia o instancias se responsabiliza por su formulación.

### EN SÍNTESIS

La calidad de la educación aparece como una preocupación reciente que impone la necesidad de acotar el concepto de calidad, y por otra parte, genera la necesidad de contar con mecanismos de recolección sistemática de información sobre los diferentes aspectos del sistema educativo, por lo que surge en forma concomitante la preocupación por la evaluación. La tarea evaluativa a su vez impone determinados desafíos, la búsqueda de criterios o parámetros generales que resulten relevantes y sean reconocidos como legítimos es uno de ellos, por lo cual en la región se han iniciado las acciones y estudios tendientes a la búsqueda de estándares para la educación en diferentes niveles.

**CLUB**  
**DE SUSCRIPTORES**  
**REVISTA**

# EDUCACION *cultura*

**Suscríbase YA,  
y participe en el  
sorteo de este  
magnífico**

*accent* next

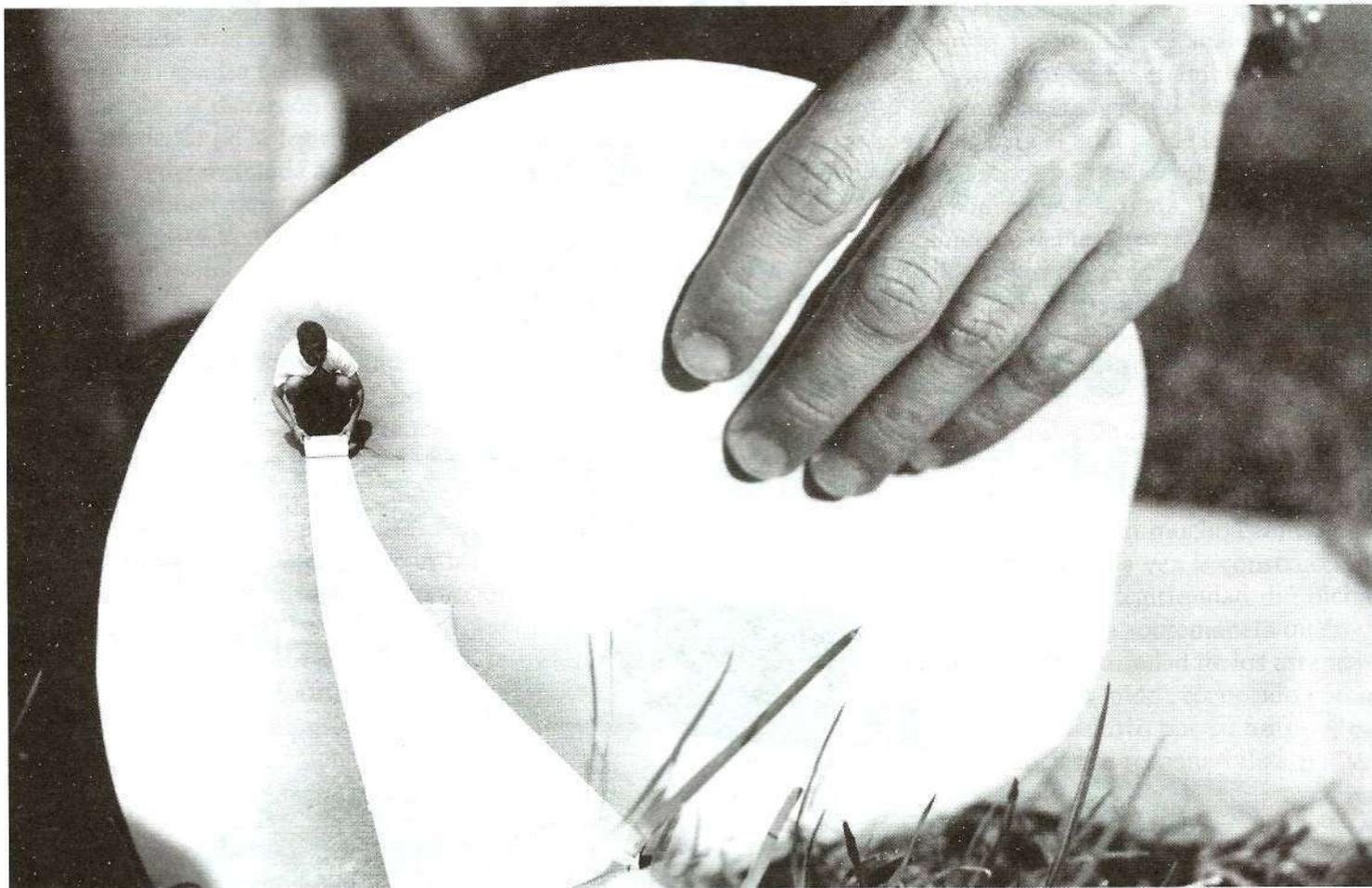


HYUNDAI



**Informes en los teléfonos:  
232 7428 - 245 81 55 en Bogotá**

# Nuestra educación: buena o mala

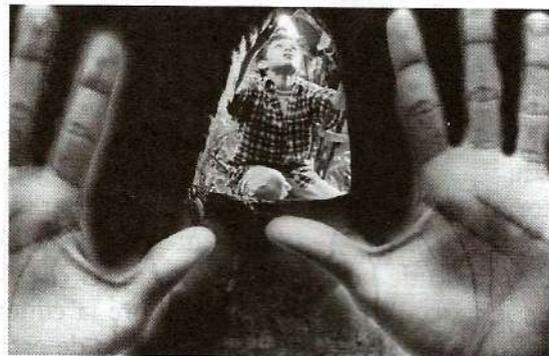


A fuerza de utilizarla sin definir límites y alcances, la calidad de la educación se ha convertido en el caballo de batalla de las políticas educativas neoliberales que han impulsado el presidente Andrés Pastrana y sus ministros de Educación en el cuatrienio próximo a terminar

Existen diversos entendimientos e interpretaciones concepciones sobre la calidad de la educación que no se pueden desconocer, ni tirar por la borda en el afán tecnocrático y autoritario de la autoridad educativa por imponer una particular e interesada concepción

de calidad. Concientes de su importancia hemos dedicado nuestro debate educativo a la búsqueda de respuestas a la pregunta ¿Nuestra educación: buena o mala?, advirtiendo que ante todo nos interesa abrir la discusión y enriquecerla con elementos de juicio y análisis. En esta oportunidad hemos invitado al Ministerio de Educación Nacional, quien responde a través de su especialista educativo y asesor, Bernardo Recaman; al presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, el profesor Oscar Ibarra. Como siempre participa en este debate el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de FECODE.

**EDUCACIÓN Y CULTURA.** La frase más socorrida en los últimos años en torno a la problemática educativa colombiana es “la calidad de la educación”. A ella se refieren la prensa, el gobierno, las instituciones privadas, los organismos internacionales que se ocupan del tema. Pero, además, han proliferado las evaluaciones de calidad que intentan medirla con metodologías contradictorias y muchas veces opuestas. De todas maneras, en estudios tan prestigiosos como el TIMSS (Third International Mathematics and Sciences Study) la educación del país ha obtenido resultados mediocres. Pero en el de la Unesco sobre América Latina el puesto ocupado por Colombia tampoco es alentador. ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a “calidad de la educación” o a “una educación de calidad” en el contexto de los resultados obtenidos en los estudios de calidad?



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (Bernardo Recamán):** La calidad de la educación es un concepto muy complejo. Ciertamente no es nada que se pueda medir con algún instrumento, si bien algunos aspectos sí pueden medirse y deben medirse. Una educación de calidad es una que resulta en personas equilibradas, formadas para enfrentar los retos de la vida y hacer parte de una sociedad, aportando a ella de acuerdo a sus capacidades y posibilidades. En ese sentido, la educación es una responsabilidad de toda la sociedad, si bien la escuela juega un papel determinante en ella.

**ÓSCAR IBARRA (Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Ascofade):** Por ser el concepto de calidad diverso en sus aplicaciones semánticas, no es posible llegar a definiciones taxativas, claras y distintas, y mucho de lo que se expresa como calidad tiene que ver con el grado de validación colectiva y de aprobación que adquiere el fenómeno o el objeto al cual se refiere, en el contexto de una cultura, casi siempre por contrastación a otro objeto de su misma clase o especie, y los dos referidos a un cierto modelo que cumple las veces de paradigma.

La mejor o peor calidad requiere, desde esta perspectiva, tener un referente comparativo, el cual a su vez no siempre permanece uniforme a través del tiempo, ni posee una única manera de entenderse.

La complejidad del fenómeno educativo como hecho fundamentalmente relacional, comunicativo y pedagógico, hace que el concepto de la calidad de la educación no tenga una única acepción.

Una de las maneras de referirnos a la calidad de la educación es entenderla como la calidad de los procesos de la práctica social de la educación, mediante la cual las so-

ciudades de manera intencional proyectan el potencial científico, técnico, ético, filosófico, cultural y artístico, para resignificarse a sí mismas, darle contenido simbólico y comunicativo a su desarrollo, abrir espacios a nuevos imaginarios, teorías y conceptos, formar a sus ciudadanos para dimensionar su capacidad humana, productiva y organizacional de manera integral y para responder a los retos históricos de su calidad de vida y de su viabilidad como nación en el concierto planetario.

La práctica social de la educación está conformada por diversos factores que confluyen en el momento de tomar posición frente a ella. Los estudiosos de la educación prefieren referirse a factores asociados a la calidad de la educación, y tratarlos como sucesos que inciden en los parámetros seleccionados como maneras de “medir” la calidad, teniendo en cuenta la diversidad en la conformación de la práctica, a tal punto que se habla, por ejemplo, de la docencia como un factor asociado a la calidad.

En los estudios sobre factores asociados a la calidad, casi siempre le dan una valoración a la participación del factor de que se trate en el conjunto de factores seleccionados, y ponderan la calidad de la educación en una institución o en una estructura o nivel de desarrollo o en un continuo, tomando como referente la calidad del factor, el cual sirve de unidad de análisis y permite aproximarse a la presencia o ausencia de conductas y elementos y a su relación con la comprensión predeterminada de la calidad de la educación asumida por el estudio.

Cuando nos referimos a una educación de calidad en el contexto de los resultados obtenidos en los estudios de calidad de la última década, como los de la prueba TIMSS (Third international Mathematics and Sciences Study), se está hablando de la calidad desde

el punto de vista de la capacidad del sistema educativo formal para la formación de sujetos, en el contexto de estudios comparados entre 43 países, en los puntos de vista del desarrollo de las ciencias básicas. En el caso de los estudios de la Unesco sobre la educación en América Latina, los objetos de estudio son los sistemas educativos formales en los diferentes países del continente, y los factores de análisis tienen que ver con las políticas públicas de desarrollo de la educación.

Esto explica que desde una lectura política del proceso educativo los diversos estudios serios de calidad aparezcan parciales e incompletos y algunos no satisfagan las aspiraciones de entender que, es lo que realmente acontece con ella, pero sin lugar a duda muestran elementos importantes de tener en cuenta en la construcción y desarrollo de una práctica social que cada vez más tiene referentes mundiales y se inscribe en propósitos de humanización que fundamentan la equidad y la participación democrática de los seres humanos en el proceso de fortalecimiento del desarrollo de sociedades incluyentes.

**CEID-FECODE:** En las últimas décadas las políticas educativas han estado dirigidas al “mejoramiento cualitativo de la educación” con la pretensión de acabar los males que aquejan a la educación colombiana, pero que a la postre irónicamente terminaron agravándola. Todos los gobiernos de turno han repetido una tras otra las recomendaciones de las agencias internacionales y han instalado una recurrente retórica sobre la calidad. Muchos programas y planes inscritos dentro de esta estrategia han sido simplemente paliativos, sin que hayan producido una transformación de fondo de la educación colombiana. Han buscado la raíz de los males por doquier y se han establecido una diversidad de variables: el uso de los recursos, la gestión de las instituciones, la enseñanza de los docentes, la formación de los maestros, la evaluación de los estudiantes, los programas curriculares, las ayudas didácticas, los textos escolares, la infraestructura, el ambiente social y la cultura escolar. Además, casi todos estos aspectos han sido financiados con recursos internacionales sin reato de la soberanía del país y la autonomía de las instituciones educativas. Quizás de todos los factores no hay ninguno que no sea fundamental. No obs-

tante, la manera como han estado fundamentados la orientación asistencial, el carácter inconsulto y el reforzamiento de dos sistemas paralelos de educación, uno privado y otro público, ha contribuido a desencadenar este largo proceso de acumulación de males y deficiencias.

Colombia, en términos absolutos, ha retrocedido décadas enteras, si nos atenemos a los resultados de las evaluaciones de factores asociados, las evaluaciones internacionales, la desfinanciación en ciencia y tecnología y la imposición de las evaluaciones por competencias del Icfes. Ahora bien, conviene preguntarse acerca del diseño e intencionalidades de los instrumentos con los cuales se apoyan estas políticas educativas y aplican las distintas pruebas, los modelos de evaluación, los agentes evaluadores, los condicionamientos internacionales, las políticas macroeconómicas, los sujetos evaluados, la diversidad social y las condiciones socioeconómicas y culturales. Resulta sorprendente que las evaluaciones estén regularmente diseñadas para producir un objetivo esperado: un efecto de desprestigio

de la educación pública mediante el mecanismo de evaluar la educación pública y la educación privada con los mismos parámetros. En este sentido, la calidad de la educación que reclama la sociedad se ha visto sensiblemente convertida en un señuelo a la hora, valorar los resultados y las variables. Es evidente el uso retórico de la calidad como discurso legitimador de las políticas macroeconómicas.

El Movimiento Pedagógico ha cuestionado seriamente los fundamentos de las políticas educativas basadas en la calidad. Además ha señalado los usos y abusos de dicho concepto, que en algunos casos suena a “palabra vacía”, sin renunciar a formular una propuesta alternativa en el marco de los *finés y objetivos* de la Ley General de Educación que disponen: el pleno desarrollo de la personalidad; la formación ciudadana (respeto a la vida, a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, el ejercicio de la tolerancia y la libertad); la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos; la formación en la práctica del trabajo y la formación en la cultura, las artes, el medio ambiente, y la diversidad étnica y cultural.





En este contexto, un concepto crítico-propositivo de la educación compromete la renovación, innovación y experimentación de las prácticas pedagógicas, el fortalecimiento de las instituciones escolares, la recuperación de la pedagogía y la misión social e intelectual de los educadores, el reconocimiento de la participación de los estudiantes y los padres en todo el proceso educativo, el respeto a la autonomía, la comprensión y apropiación crítica de la revolución del conocimiento. En síntesis, se trata de un concepto de calidad que valore la educación y la pedagogía en las dimensiones plurales de la vida del país y de la sociedad como la democracia, la personalidad, el conocimiento, el trabajo y la cultura, sin sometimiento a la leyes del mercado y las imposiciones de los organismos multilaterales de poder y crédito.

**EDUCACIÓN Y CULTURA.** El concepto de calidad de la educación, planteado por los documentos del Ministerio de Educación, diferencia entre resultados de calidad, entendida como rendimiento o competencias de los estudiantes, especialmente en lenguaje y matemáticas, de una parte, y de otro lado señala como factores asociados a la calidad las condiciones en que se desarrolla el derecho a la educación, a través de infraestructura escolar, contratación de docentes y demás factores que posibilitan mejores aprendizajes. Con esta dicotomía entre resultados de calidad y factores asociados a ella, se pretende exigir resultados independientemente de las condiciones en que se desenvuelven las instituciones educativas. ¿Es posible obtener una educación de calidad en abstracto, al margen de las condiciones concretas en que se desenvuelve su proceso y juzgar sus resultados sin tenerlas en cuenta?

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (Bernardo Recamán):** No es posible.

**ÓSCAR IBARRA (Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Ascofade):** El concepto de calidad de los resultados de un proceso educativo y su relación con la calidad de los factores asociados al proceso, técnicamente no son separables, ni en el orden lógico por cuanto lo uno es condición de lo otro, ni en el orden práctico, por cuanto no es posible que se integren de manera real a una práctica componentes que no existen. Sin embargo, la sola existencia de condiciones concretas no resuelve el fenómeno de calidad de los resultados en la formación de los ciudadanos.

Es posible que la dicotomía entre factores y calidad, sea manipulada para exigir calidad de la educación sin atender los desarrollos de los factores asociados, sobre todo en el marco de la política fiscalista del último gobierno, en la cual se presenta como gato lo que es liebre. Quiero decir con esto que los decretos referidos a la calidad de la educación, la asumen como referente, pero no la integran como lógica de su propio desarrollo y no son por lo tanto una muestra de normas coherentes con el discurso que la academia adelanta sobre el tema de la calidad.

En todo caso, desde el punto de vista de los desarrollos de la educación nacional es frecuente desdibujar la relación entre medios y fines, y con frecuencia se cae en un discurso vacío que no aclara sino que más bien confunde, por cuanto se provee la condición de la política de Estado desde concepciones técnicas y pragmáticas de la macroplaneación, distante a la práctica pedagógica que es la que caracteriza el proceso educativo, y se pretende



desarrollar la calidad de la educación sin tener como referente la comprensión pedagógica de los desarrollos de la misma educación, para prescindir de la relaciones con los maestros por resultarles incómodos a los gobernantes.

Sería más claro si se aceptara de entrada, que han existido otras prioridades distintas a la inversión social en los desarrollos de la política de gobierno y se compartieran las razones de Estado que fundamentan decisiones que en ese contexto participativo podrían entenderse como sacrificio, siempre y cuando se dieran desde la óptica de la equidad en la justicia social que debe acompañar las determinaciones del Estado.

En el caso de la enseñanza de las ciencias, las políticas de Estado de los anteriores gobiernos estuvo dirigida a proveer mejores condiciones para modernizar la enseñanza. En el periodo de la administración del presidente Gaviria se quiso responder al diagnóstico de la calidad de la enseñanza de la química y de la física realizando una inversión importante en 800 laboratorios, los cuales se importaron de España y se distribuyeron a través de los CREPS y los CREMS por el territorio nacional. La evaluación del programa realizada durante el gobierno del presidente Samper demostró cómo la fiebre no estaba en las sábanas, ciertamente era importante proveer a los colegios de laboratorios, pero esto no era suficiente para el mejoramiento de la calidad.

Lo que sí es fácil de observar es cómo existe una serie de factores asociados a la calidad que son de particular interés de los políticos por ser demostrativos de una gestión en el mundo pragmático de los resultados, y muchas veces para justificarlos se recurre al argumento de la calidad sin que esto haya sido planificado dentro de una sana comprensión de sus alcances y a la necesidad de procesos complementarios.

Ante la ausencia de recursos es evidente que el Estado ha querido adelantar de manera inusual en el mundo educativo su derecho de inspección y vigilancia que con toda

seguridad corresponde a uno de los factores asociados que más inciden en la calidad para controlar sus políticas de racionalización, que no siempre han dado como resultado una mejor calidad, ni siquiera del sistema visto como estructura autónoma.

**CEID-FECODE:** Evidentemente no. No es posible separar los resultados de las condiciones concretas en las cuales se desenvuelve la educación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se trata de una relación compleja que debe ser situada en el contexto de una coyuntura histórica determinada, comprendiendo las tradiciones culturales concretas. Ahora bien, no es suficiente admitir en general el valor de la evaluación por resultados como de los factores asociados, sin interrogar el diseño y las intencionalidades de los instrumentos, toda vez que provienen de la industria, las empresas capitalistas de producción, los sistemas gerenciales, la ideología del éxito y el mérito, el eficientismo, la medición y el control. Sin cuestionar estos supuestos, se puede caer en la tentación de aceptar de manera acrítica el entramado de la calidad manipulado por los neoliberales.

Las investigaciones recientes acerca de las evaluaciones censales, la evaluación por competencias del Icfes y la evaluación de los factores asociados, indican una serie de intencionalidades y perversidades. Según esta lógica las evaluaciones privilegian los estándares e indicadores de calidad, las mediciones, la teoría del cliente, la gestión gerencial y, por supuesto, la idea de la educación como soporte de la aplicación de políticas de racionalización. A través de la generalización de las "evaluaciones de calidad" las políticas educativas neoliberales han sido puestas en marcha para socavar la educación pública y la carrera docente. En este sentido, la calidad de la educación es el vínculo homogeneizador de una particular concepción sobre las instituciones, los sujetos educativos y la enseñanza. En sentido estricto, la política neoliberal castiga reciamente la pedagogía y somete a las escuelas a la lógica del mercado. Ahí radica la naturaleza política y el uso ideológico del concepto de la calidad de la educación. Por eso, el concepto de calidad no es nada neutral, ni ingenuo. La calidad es un concepto político que responde a la estrategia de adecuación de la escuela a los requerimientos del modelo y las necesidades creadas por el mercado.

Para no caer en la posición ingenua o positivista, el Movimiento Pedagógico reclama el permanente cuestionamiento de los supuestos con los cuales se adelantan las evaluaciones de factores asociados como de resultados para dar cuenta del diseño e intencionalidad que subyace en la política de calidad. Se trata, entonces, de superar la vieja tentación reduccionista que pretende aferrarse a

uno de ellos o suponer que una unidad artificial entre los términos produciría un efecto de calidad.

**EDUCACIÓN Y CULTURA:** La Ley 715 de 2001 ata los propósitos de calidad de la educación a las condiciones de su financiación. Se parte del supuesto *a priori* de que los recursos son suficientes, siendo necesario ajustar las relaciones técnicas entre docentes, directivos y estudiantes, de manera que de forma eficiente y eficaz administren sus recursos y obtengan mejoras en la calidad de la educación, que se reflejará en los resultados de las evaluaciones de competencias, logros y contenidos. De esta forma se ha alterado la relación de los fines de la educación, al establecer que el propósito fundamental es administrar eficientemente los escasos recursos, a lo cual deben ajustarse los procesos pedagógicos. Por esa razón en la ley se convierten los rectores en gerentes de empresa con facultades que les permitan aplicar principios de gestión gerencial. ¿Puede considerarse como el aspecto fundamental de la calidad educativa el factor administrativo sin garantizar sus recursos y sin fundamentarlo en principios pedagógicos de formación?

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL** (Bernardo Recamán): No.

**ÓSCAR IBARRA** (Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Ascofade): La administración de los recursos económicos de la educación debe merecernos la mayor atención posible, tanto la cantidad de recursos asignados al sector educativo como el uso eficiente de los mismos. No es por demás aclarar que la eficiencia de

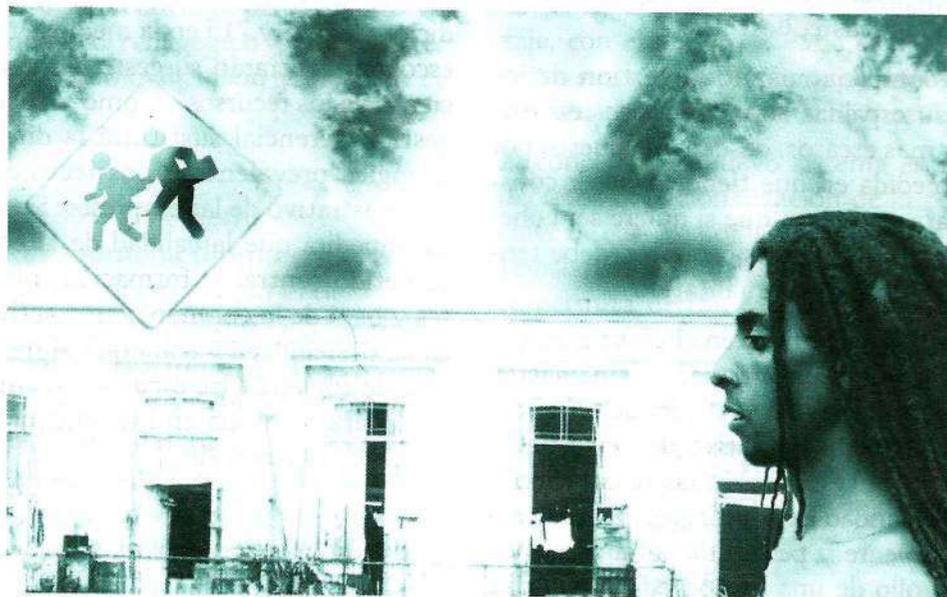
dichos recursos depende de la gestión administrativa y financiera realizada por quienes la ley establece que los deben invertir en el desarrollo y la fortaleza del sistema educativo con la mayor sabiduría y empeño.

La suplantación del enfoque pedagógico de la gestión educativa por el enfoque administrativista obedece a querer entrar en la dinámica de racionalización de todos los recursos que confluyen al acto educativo, supuestamente con el ánimo de una modernización del sistema que resulta tardía y que con seguridad puede devolver el proceso que significó para el país avances en la calidad de la educación.

Los proyectos educativos institucionales, los gobiernos escolares, la participación de la comunidad educativa en el desarrollo de la vida pedagógica institucional, la acción cívica de las instituciones educativas en los desarrollos de las culturas regionales, podrían con toda seguridad verse amenazados en el evento de que las gestiones directivas se centren más en la administración de los recursos que en los desarrollos de posproyectos educativos necesarios para el logro de sus aspiraciones institucionales.

La administración de los recursos y la buena gestión de los mismos son factores importantes en el desarrollo de los procesos de calidad pero no necesariamente son la base de una mejor calidad de la educación. Esta confusión del medio por el fin y del factor por la totalidad, ha llevado a que se establezca en los entes gestores de política educativa una confusión profunda y burocratizada del proceso educativo que adquiere visos de verdadero problema.

Debemos asumir que por definición la finalidad del sistema educativo en el Estados es la formación de los ciudadanos y no la gestión de los recursos económicos y financieros asignados a la práctica educativa; sin demeritar que para educar a la población se requieren recursos



bien administrados. Si comparamos las cifras de los despilfarros y de los abusos contra el erario público del sector educativo, con relación al sector energético, o a otros sectores de la vida nacional, probablemente tengamos que reconocer que no hemos sido los peores en administrar los escasos recursos que se han asignado a la inversión social en educación durante estos últimos años.

El problema se presenta cuando se pretende aplicar la racionalidad administrativa a un proceso pedagógico sin más ni más y se pierde la lógica de qué es para qué. Si el maestro sólo se reconoce en su realidad funcional como trabajador, y se administra como recurso económico, dentro de la lógica de la productividad y de la racionalidad del gasto, se mide su participación dentro de los indicadores de rentabilidad y productividad y sólo se lee su aporte en términos del valor agregado y del desarrollo marginal de los aprendizajes, utilización del ingreso en términos de la teoría marginalista y demás, la esencia de su aporte al proceso educativo queda subsumido en los esquemas de comprensión de la educación como una fábrica de embutidos, el cual de ninguna manera corresponde a lo que ella es y a lo que la constitución plantea como educador y como educación.

La determinación de la ley 715 de 2001 de convertir a los rectores de las instituciones educativas en gerentes de empresas, si la empresa no es entendida como empresa pedagógica y educativa, puede conducir de manera irremediable a la construcción de un modelo de institución educativa administrativizada en donde priman los resultados tangibles, medibles y observables que el país ya experimentó en el aula en la época de la generalización de la tecnología educativa para la enseñanza, promovida desde el Ministerio de Educación, causa del debilitamiento interno de nuestras prácticas educativas.

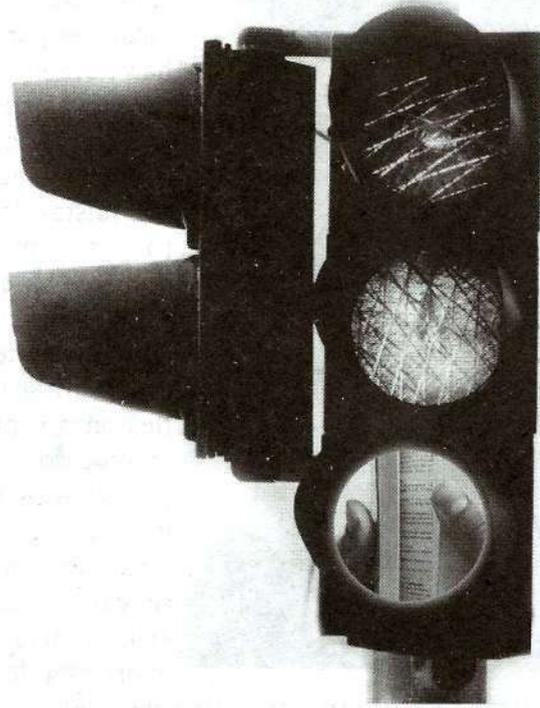
La situación es más compleja cuando la gestión de los rectores tiene sobre su espalda la amenaza de recursos económicos cada vez más escasos, desde lo dispuesto por la misma ley, en la medida en que tiende a hacer constantes los ingresos para un sector, que si quiere ser coherente y responder a sus obligaciones estatales, debe tender al crecimiento cuantitativo y cualitativo

Una perspectiva como la que se tuvo en el pasado, con la administración de los recursos económicos y financieros a través de expertos ecónomos en las instituciones, capaces de gestionar el proyecto educativo desde su naturaleza administrativa y financiera bajo las orientaciones de rectores con elevada claridad de lo pedagógico de su proyecto, sería más conveniente y permitiría administrar los recursos para el desarrollo de una misión educativa, con



toda seguridad más sano para el sistema educativo. De esta manera no distrae el rol de los rectores de su finalidad principal, cual es la de dinamizar el desarrollo del proyecto educativo institucional y fortalecer la dinámica formativa de las instituciones para garantizarle al país su desarrollo intelectual y moral a través de excelentes ciudadanos.

**CEID-FECODE:** En el modelo neoliberal la calidad de educación es agente ejecutor y discurso legitimador de las políticas de racionalización y privatización. Se sustenta en la administración gerencial y los modelos de las empresas capitalistas de producción. En virtud de este recambio, los fines y objetivos de la educación consagrados en la Ley General de la Educación quedaron vulnerados con la expedición de la Ley 715 en la medida en que las instituciones escolares centrarán su gestión en la "administración eficiente de los recursos". Como si fuera poco, el sistema de gestión gerencial sustituirá la dirección académico-pedagógica prevalente, y los rectores pasarán al sistema administrativo de las empresas. Semejante trastocamiento impedirá que la calidad de la educación tenga como cometido central la formación integral de los estudiantes y hará de la enseñanza una actividad desprofesionalizada, desregulada y sometida al mercado. En el fondo, la idea de convertir las escuelas en empresas producirá una verdadera regresión en los principios y valores democráticos de la formación.



En consecuencia, la pedagogía quedará proscrita, o mejor, refundida en la lógica del *marketing* y la *McDonalización* de la educación. El neoliberalismo extiende su dominio al conjunto de la relación pedagógica, y la sobredetermina según la nueva lógica cultural del capitalismo como si se tratara de empresas de “comidas rápidas”. La extrangulación de la pedagogía por vía del mercado es un fenómeno que pone en peligro los propósitos de garantizar una buena educación, tendencia que remataría el largo período histórico de hegemonía de las corrientes instrumentalistas y pragmáticas de la educación. Esta regresión desvertebrará las dimensiones crítico-emancipadoras del saber pedagógico y empobrecerá la enseñanza y la función de los maestros. La demolición de la pedagogía por parte del modelo neoliberal constituye una cruzada contra el pensamiento y la libertad que el Movimiento Pedagógico y los maestros enfrentan con inteligencia, movilización y creación colectiva.

**EDUCACIÓN Y CULTURA:** El gobierno de Lleras Restrepo introdujo la doble jornada diurna en la educación pública que ha permanecido hasta el día de hoy. El ministro Yepes Parra, en el gobierno de Belisario Betancur, estableció la promoción automática. Bienestar Familiar eliminó los jardines infantiles para reemplazarlos por madres comunitarias. En la década del noventa fue implantado el año cero. La educación pública sólo atiende el 7% de la población en preescolares completos de tres años. La fórmula de Planeación

de subir el promedio de estudiantes por profesor de 23 a 35 con la racionalización del gasto ha producido un hacinamiento de estudiantes en las aulas de hasta cincuenta estudiantes. Para cumplir los convenios de desempeño firmados por las administraciones regionales con el gobierno nacional, se dejan áreas obligatorias de enseñanza sin profesor. Ahora se propone reemplazar los maestros por bachilleres en servicio social obligatorio. **¿Medidas como estas no están determinando históricamente una educación de mala calidad difícilmente superable por el esfuerzo de las instituciones educativas?**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL** (Bernardo Recaman):

Efectivamente, medidas como esas afectarían muy negativamente la calidad de la educación. Sin embargo, no son esas las medidas que está tomando el gobierno.

**ÓSCAR IBARRA** (Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Ascofade): Ciertamente las normas decretadas durante el último tiempo en materia de educación básica y media tienen un criterio de doblegamiento del sector a las exigencias fiscales de la nación y lo que menos ha importado es su eficiencia educativa. El Ministerio ha tocado estructuras muy importantes del proceso pedagógico tales como los criterios de la evaluación académica con el último Decreto 0230, que pasó por encima del saber pedagógico y estableció por norma el grado de rendimiento de los estudiantes frente al aprendizaje, con el objeto de darle al sistema efectividad financiera, sin tener en cuenta su naturaleza educativa y su viabilidad pedagógica y didáctica.

El concepto de nuevo sistema escolar camina sobre los decretos de racionalización de la planta docente más en clave de castigo por la sublevación de los maestros al Acto Legislativo 001 que sobre un proyecto que verdaderamente permita definir las necesidades de docentes de cada proyecto educativo considerado en sí mismo.

Los convenios de desempeño firmados por las administraciones regionales con el gobierno nacional han sido avalados en la mayoría de los casos por el desajuste institucional y el hacinamiento de los estudiantes y la inestabilidad de los docentes más que por los buenos resultados del desarrollo de tal política.

Preocupa de manera especial el caso de las escuelas normales superiores, cuyo ciclo complementario quedó en entredicho por cuanto sus maestros no son considerados del nivel medio de la educación, ni tampoco del nivel superior, fenómeno que afecta su normal desempeño y el éxito de estas instituciones claves para el desarrollo de la profesionalidad docente.

Un verdadero galimatías ha reinado en la recuperación de la enseñanza técnica y tecnológica a nivel de la educación básica, media y superior, sobre este aspecto los resultados son escasos, sigue capeando en el sector educativo sobre este tema.

La politización del debate sobre la evaluación docente dio al traste con una iniciativa de la Ley 115, cuyo propósito académico servía de base a la cualificación docente, hoy refundida entre la incertidumbre de las revisiones al escalafón, la suspensión de las contrataciones, y la prescindencia del Ministerio del aporte académico de las facultades para definir las políticas de desarrollo del recurso humano en el sector educativo de la media y la básica.

La desaparición del programa del Plan Decenal de Educación, el silencio del gobierno respecto a los foros educativos nacionales previstos por la ley de educación, y su continua negativa a la participación ciudadana y académica en la formulación de política de Estado en esta materia, sigue siendo una señal de la contrarreforma educativa, o por lo menos de una gestión que difícilmente apuntale el desarrollo de procesos educativos de calidad como los que requiere el Estado para orientar sus destinos hacia una cultura de paz que apuntale el proyecto de nación incluyente y democrática definido por la Constitución, por ser todos estos factores asociados determinantes de una educación de calidad o de la calidad, de la Educación.

**CEID-FECODE:** Las anteriores medidas indican el fracaso de las políticas educativas. Con el gobierno de Pastrana el desastre educativo del país ha sido mayúsculo. La focalización, el subsidio a la demanda, la desprofesionalización de la carrera docente, la eliminación de la pe-



dagogía, la capitación, la política de racionalización y la extensión de las evaluaciones por competencia y resultados, han llevado a las escuelas y al magisterio a un estado de calamidad y emergencia. En particular, ha afectado la estabilidad institucional, los derechos y conquistas de los educadores y el respeto a la formación integral de los estudiantes. La educación colombiana en estas condiciones es realmente mala, aunque es preciso reconocer la existencia de instituciones, experiencias, reflexiones y propuestas comprometidas en procesos de participación, propósitos y resultados, en términos de formación integral. El Movimiento Pedagógico es justamente una propuesta del magisterio y de las comunidades educativas que articula su lucha contra las políticas neoliberales y la construcción de un proyecto alternativo de calidad de la educación.

Los hechos constatan que la educación colombiana tiene enormes limitaciones y es en lo fundamental precaria en el cumplimiento de los fines y objetivos consagrados en la legislación vigente. Es evidente la creciente pérdida del valor social, espiritual, político y cultural de la educación, el reforzamiento de dos sistemas educativos paralelos, la desvalorización de la pedagogía y de los maestros. Una alta responsabilidad cabe a los grupos gobernantes y partidos tradicionales, que han sucumbido ante la tentación del pragmatismo, los negocios privados y al total desinterés por la suerte de la educación. En sentido estricto, el país carece de una política de Estado de largo alcance. La aplicación del modelo neoliberal ha empobrecido a la mayoría de la población; la creciente desesperanza por la agudización del conflicto interno ha acelerado el proceso de descomposición social; y un inquietante ambiente espiritual de desaliento, mediocridad y cinismo viene carcomiendo amplios sectores de la sociedad, perjudicando sensiblemente la vida de nuestras escuelas y las condiciones sociales y laborales de miles de educadores.

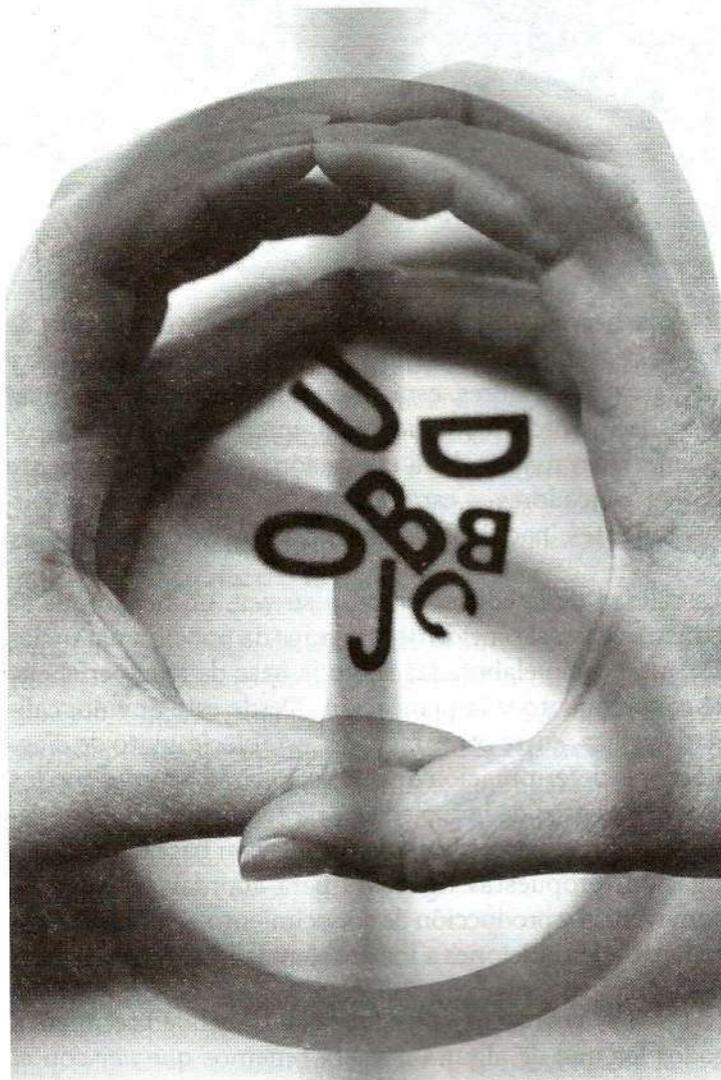
En este momento crucial, el Movimiento Pedagógico reafirma su decisión de luchar por una educación pública de calidad para todos. Para ello, ha previsto emprender un proceso de cualificación de los Ceid regionales, reanimar el debate a propósito de los 20 años del Movimiento Pedagógico, realizar una serie de investigaciones y contribuir al desarrollo de la construcción de la fuerza social en defensa de la educación pública sobre la base de luchar por educación de calidad que responda a los desafíos de los tiempos contemporáneos.

# El supervisor y la calidad de la educación en Colombia

MATILDE FRÍAS NAVARRO<sup>1</sup>

*Los tiempos difíciles suelen ser aquellos en que uno se formula las preguntas importantes y en que, para sobrevivir, necesita contestar a esas preguntas lo antes posible.*  
Tomás Eloy Martínez

En este artículo se intenta hacer una aproximación al tema de la calidad de la educación, con base en una inicial confrontación de diversas posiciones que sobre este tema se han presentado en las últimas décadas, y en la formulación de algunos interrogantes y criterios como aporte al debate que se está llevando a cabo, ante la inminente reforma de los procedimientos para la inspección, supervisión y vigilancia de la educación en Colombia. Se tomará como marco referencial el planteamiento de Jerome Bruner sobre el carácter no neutral del lenguaje y este último como el “medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación”. “El lenguaje”, dice Bruner, “impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos”<sup>2</sup>. Cuando se escucha emitir conceptos acerca de la calidad de la educación o se leen textos sobre este tópico, se advierte desde cada postura ese carácter no neutral del lenguaje y las diversas perspectivas



desde las cuales se observan los fenómenos. Esto permite, de cierta manera, abrir el camino para develar el origen de las ideas y la intencionalidad de las propuestas.

La calidad de la educación se ha revelado en los últimos tiempos como una necesidad y un hecho construido y dependiente de todas y cada una de las personas que tenemos la responsabilidad en la formación de niños y jóvenes.

<sup>1</sup>Autora de artículos, ensayos y libros sobre temas pedagógicos y literarios. Ha liderado proyectos de investigación e innovación educativa con directivos, maestros, estudiantes y padres de familia, de instituciones del sector oficial y privado. Ha sido maestra, coordinadora y rectora en instituciones educativas. Actualmente se desempeña como supervisora de Educación al servicio de la Secretaría de Educación de Bogotá, D. C.

<sup>2</sup> Jerome Bruner (1999), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, p. 127.



Es una necesidad, en tanto la vida presente y futura de los países, en el plano de lo económico, social, cultural, y del rescate de valores, está clamando por una reorganización de los procesos educativos, que tienda hacia la excelencia. En manos de la educación —y particularmente de los educadores— está, en gran medida, levantar países pujantes, pacíficos y ajenos a la corrupción.

La calidad de la educación es, a su vez, un hecho que se construye, en el sentido de que no se da por circunstancias fortuitas, sino elaboradas sobre la base de la experiencia, el conocimiento y la planeación. Desde este ángulo, calidad implica, entre otros factores, establecimiento de diagnósticos, determinación de políticas claras, acordes con los requerimientos de la sociedad y de cada país, diseño y desarrollo de proyectos, trabajo de aula con base en la investigación, propuestas rigurosas para abordar procesos de convivencia y producción de conocimiento, y búsqueda sistemática de soluciones a los problemas.

La tarea de promover una educación de calidad compete a todos los que de alguna manera tenemos que ver con el tema: los padres de familia, primeros educadores de los hijos; los directivos y maestros de las instituciones educativas, líderes de proyectos que respondan a las expectativas y necesidades de la comunidad educativa y los más interesados en asumir opciones de actualización; el Estado, garante del derecho a la educación y responsable de velar por la cualificación de los educadores, la promoción docente, los recursos educativos y la innovación e investigación en educación.

Aunque “no existe unidad de criterios en los enfoques que se utilizan para definir la calidad de la educación”<sup>3</sup>, se pueden recoger puntos centrales de algunas concepciones para ampliar ideas ya planteadas sobre el tema.

Según la propuesta de Amílcar Herrera y otros investigadores, “las principales notas que, con respecto a la calidad, definen la educación que se diseña, son las siguientes: orientación, prospectiva, relevancia individual y social, inserción nacional y proyección planetaria, eficacia para el pleno dominio de la comunicación, orientación hacia el logro de una generalizada calidad de vida, orientación hacia una educación liberadora, y dirección hacia la igualdad de oportunidades”<sup>4</sup>.

Por su parte, Mauricio Alviar y Doris Polanía, en un estudio realizado para Fedesarrollo, en Colombia, afirman que: “dado el nuevo modelo de desarrollo, el Estado debe tener como prioridad en materia educativa el mejoramiento de la calidad de la educación para afrontar el reto de un mercado laboral más dinámico”. Según los autores mencionados, el estudio sobre la calidad de la educación debe incluir varios aspectos, entre los cuales mencionan “las características propias de los programas educacionales, los procesos y productos, así como su acercamiento a patrones de valor, utilidad, mérito”<sup>5</sup>.

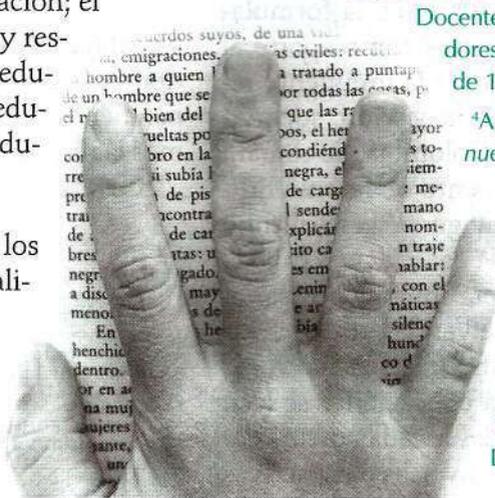
En general, los conceptos acerca de la calidad de la educación se formulan sobre la base de identificar indicadores, muchas veces “tradicionales” (no por ello inadecuados) como en los casos referidos en los párrafos anteriores. Pero también existen propuestas que presentan indicadores de calidad de la educación desde otra óptica, como los sugeridos por Carlos Vasco, con algunos ejemplos concretos: la niña que le pide a su mamá que le lea todas las noches una página del texto de sociales (“esa es la mejor evaluación del texto y de esa área”); los alumnos que a la salida del colegio se quedan tocando flauta en el pasto (“esa es la mejor evaluación del área de educación estética musical”); o los niños que preguntan por qué los sábados o los domingos no los dejan ir a su colegio (“ese sí es un indicador de calidad”)<sup>6</sup>.

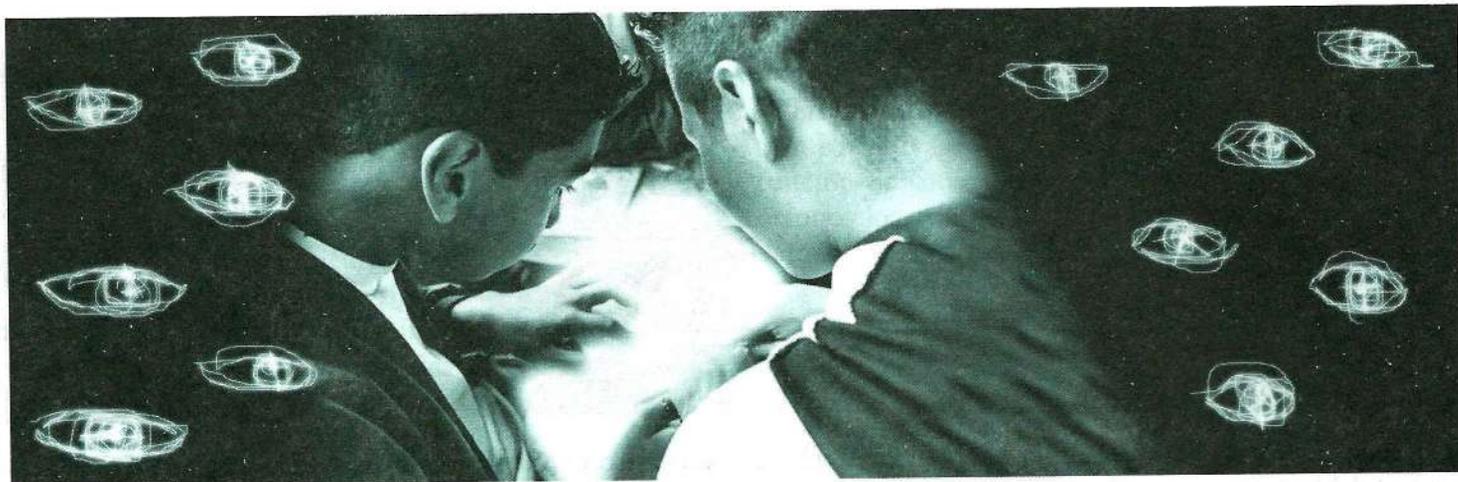
<sup>3</sup>Alviar, Mauricio; Doris Polanía, “La calidad de la educación”, en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores —Fecode—, Bogotá, D. C., No. 29 (marzo de 1993); p. 30.

<sup>4</sup>Amílcar Herrera, otros (1977), *¿Catástrofe o nueva sociedad? Modelo mundial latinoamericano*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo-CIID, Fundación Bariloche, Argentina, p. 91.

<sup>5</sup>Alviar, op. cit., p. 31.

<sup>6</sup>Carlos Vasco. “Currículo, pedagogía y calidad de la educación”, en: *Educación y Cultura*. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de Fecode, Bogotá, D. C., No. 30 (julio de 1993); p. 12.





Desde la perspectiva del doctor Vasco, se evalúa la calidad de la vida educativa, hecho que va más allá de la evaluación de la calidad de la educación reducida al “rendimiento escolar” o al resultado de unas pruebas, en tanto comporta más dinamismo, confrontación con la realidad y visión de la proyección educativa en situaciones específicas como las formas de convivencia en la institución escolar, los diferentes tipos de evaluación que se emplean y la infraestructura de la planta física de la institución, entre otros. Se contemplan, de esta manera, diversas dimensiones del hecho educativo, sin dejar de lado la consideración de la salvedad que hace el mismo Carlos Vasco de que “hay que lograr que esa satisfacción que ellos” (los estudiantes) “sienten, corresponde al deseo de aprender que tienen”.

En este orden de ideas, cuando en este artículo se afirma que la calidad de la educación tiene diversas facetas y está determinada por muchas variables, se está haciendo referencia a la calidad de la vida educativa como una vivencia y, en cierta forma, un proceso cultural; vivencia y proceso que se traducen en situaciones concretas del quehacer educativo compartido por estudiantes, directivos, maestros, padres de familia y comunidad en general.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia habla de la calidad de la educación refiriéndose al hecho de que el “sistema educativo” cuente “con buenos niveles de cobertura” y tenga garantizada “una infraestructura adecuada y la dotación de los insumos básicos para los procesos educativos”. Además, “la calidad educativa se puede mirar desde el punto de vista pedagógico, pensando en los procesos que la institución desarrolla para construir el conocimiento y las formas de convivencia y participación con sus estudiantes; y también, observando aquellos mecanismos que permiten vincular la institución con la comunidad y con el entorno”<sup>7</sup>.

De otra parte, en el documento de la *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo* se hace referencia a la calidad de la educación, como “la coherencia de todos los factores de un sistema educativo que colma las expectativas de una sociedad y de sus más críticos exponentes”. Entre dichos factores se mencionan los insumos, procesos, agentes, ambientes y productos del sistema<sup>8</sup>.

También se asocia la calidad, con la autonomía, en el sentido de que “sólo es posible una gestión de calidad en el marco de una verdadera autonomía institucional”<sup>9</sup>. En este caso, se privilegian condiciones como la existencia de principios educativos y objetivos claros, la preparación de programas de gestión de los recursos económicos, el ejercicio de la responsabilidad compartida y la competencia y liderazgo de los directivos.

A su vez, entre los factores asociados a la calidad, se encuentra el de la intervención del supervisor de educación, responsable de la inspección y vigilancia del servicio público educativo, mediante el control, la supervisión, la evaluación, la orientación y la asesoría. En este aspecto, la visión actual en el mundo, opta por la tendencia a minimizar el “énfasis en el concepto de control e inspección al final de los procesos, para dar prioridad a la previsión y prevención de sus fallas”<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Ministerio de Educación Nacional (1997), *Autoevaluación y mejoramiento institucional*, Bogotá D. C., p. 9.

<sup>8</sup> Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1997), *Colombia, al filo de la oportunidad*, Bogotá D. C., IDEP, p. 189.

<sup>9</sup> Mercedes: Muñoz-Repiso Izaguirre, “La calidad como meta”, en: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, No. 246 (abril de 1996), p. 53.

<sup>10</sup> Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, *op. cit.*, p. 130.



Desde la óptica de Jerome Bruner sobre el carácter no neutral del lenguaje, se pueden interpretar, de una parte, los distintos conceptos sobre la calidad de la educación, recopilados en este artículo y, de otra parte, algunas tendencias sobre el rol que debemos cumplir los supervisores de educación del país, frente al mejoramiento de dicha calidad. Para ocuparnos sólo de algunos aspectos, hagamos el sencillo ejercicio de inferir cuál ha sido “la perspectiva en la cual se ven las cosas”, en este caso, el porvenir de la inspección y vigilancia de la educación en Colombia, y cuál es “la actitud hacia lo que miramos”, o miran otros, respecto a nuestro quehacer profesional, en el presente y en el futuro, como supervisores de educación. En este sentido, como punto de partida, se podría tomar como objeto de reflexión, el hecho de la existencia o inexistencia de preguntas y respuestas, previas a la pretensión de modificar los procedimientos de inspección, supervisión y vigilancia de la educación. Por ejemplo: ¿Qué estudios serios y sistemáticos se han realizado en nuestro país sobre el quehacer de la supervisión de educación, sobre los procesos y productos del trabajo profesional de los supervisores de educación en distintas regiones y sobre sus aportes al mejoramiento de la calidad de la educación? ¿Qué evidencias hay de otorgamiento de estímulos a los supervisores de educación que han desempeñado —y siguen desempeñando— su trabajo con profesionalismo, dedicación, criticidad y creatividad? ¿Qué evidencias se conocen de la aplicación de medidas en casos de negligencia o ineficiencia profesional de algunos supervisores de educación? ¿Cuántas experiencias profesionales positivas, en materia del ejercicio de la función supervisora, han sido sistematizadas y divulgadas por el Ministerio de Educación Nacional o por las Secretarías de Educación Departamentales o Distritales, con miras a determinar categorías de análisis, evaluar el impacto de la gestión de supervisión, orientación, control y asesoría, proponer ajustes en este campo y formular procesos de generalización? ¿Con base en qué estudios evaluativos sobre el ejercicio de las funciones de los supervisores de educación y bajo la previsión de qué tipo de proyecciones en materia de la calidad de la educación, se habla de dar un vuelco total a los procedimientos de la función

supervisora? ¿Qué perspectivas de la calidad de la educación subyacen en el discurso de quienes abogan por una gestión supervisora ejercida desde el ángulo de la coerción y de la actitud policiva propia de épocas ya superadas? ¿Se ha considerado la diversidad de caminos que se abrirían hacia un mejoramiento de la calidad de la educación, desde una concepción que dé importancia a los procesos de evaluación y asesoría, por encima de “la clásica función fiscalizadora”?<sup>11</sup> En tiempos difíciles, en tiempos de diálogo y negociación, ¿cuál es y será la respuesta del Estado para los supervisores —servidores públicos de régimen especial— que no hemos empuñado más armas que las del pensamiento, la palabra y la acción positiva y transformadora, en beneficio de la educación y de la sociedad colombiana? Tratándose de una situación relacionada con la educación, en el contexto humanístico que le es inherente, ¿qué lección de justicia, de reconocimiento y de gratitud (lección de vida y de paz) brinda o brindará el Estado (en este caso, aula máxima de aprendizaje de las futuras generaciones), a los niños y a los jóvenes colombianos, a través de la decisión que tome para los supervisores de educación, que bien le hemos servido a ese Estado, durante más de la mitad de nuestras vidas?

De otra parte, en el marco de referencia de este artículo, también hacemos alusión a la convicción de Jerome Bruner sobre “la importancia de negociar y compartir” (...) “en síntesis”, la importancia “de la creación conjunta de la cultura...”<sup>12</sup>. Los supervisores de educación no hemos abandonado la obligación ética, política, pedagógica y social que compete a nuestro rol como creadores de cultura; tampoco hemos renunciado al derecho constitucional de participación que, en este caso, no es otro que el derecho de plantear opciones sobre nuestro trabajo profesional, el derecho de ser escuchados, el derecho de controvertir y ser

<sup>11</sup> Antonio Muñoz Sedano, (1998), “La supervisión educativa”, Madrid, documento fotocopiado, p. 12.

<sup>12</sup> Jerome Bruner, *op. cit.*, p. 132.

controvertidos. A su vez, continuamos asumiendo el deber que nos compete, de promover la calidad de la educación, como la calidad de la vida educativa, según nos indica nuestro proyecto maestro de reconciliación y concordia para Colombia. Por ello, seguimos interrogándonos e instando a la comunidad educativa a preguntarse sobre la validez y pertinencia de la perspectiva que impone el lenguaje —“no neutral”— de quienes, en pleno siglo XXI, inexplicablemente siguen empeñados en mantener situaciones criticadas mundialmente, desde hace más de veinte años y, por supuesto revaluadas, como aquellas que están implícitas en los siguientes planteamientos:

“La inspección en Colombia reviste muchas veces un aspecto formal y burocrático”, dado que “los inspectores nacionales teóricamente tienen una función de orientación, evaluación y divulgación de las normas y disposiciones promulgadas por el Ministerio. En realidad, dado el número de establecimientos docentes en el país, los inspectores nacionales dedican la mayor parte de su actividad a la visita a planteles para aprobación y control de pensiones y matrículas”<sup>13</sup>.

El ejercicio de la función supervisora se circunscribe a “un hacer artesanal, poco tecnificado y muy condicionado (...) por la autoridad superior de quien le encarga la tarea”<sup>14</sup>.

En este orden de ideas, la mayoría de los supervisores de educación, hemos acogido, entre otros, el principio de Jerome Bruner sobre “la educación como uno de los foros” para realizar la función de creación de la cultura. A partir del reconocimiento que han hecho las comunidades educativas sobre el impacto positivo de nuestro trabajo y de los procesos y resultados que nosotros mismos nos hemos encargado de sistematizar y divulgar, hemos construido argumentos que sustentan nuestra propuesta para la organización de la inspección, supervisión y vigilancia de la educación. En este sentido, lanzamos al “foro” previo a la reglamentación sobre nuestras funciones, algunos planteamientos que se constituyen en una de las fuentes de los criterios fundamentales que se enuncian al final de este artículo. Tomados de corrientes mundiales vigentes, a

continuación se transcriben algunos de dichos planteamientos:

“En un futuro inmediato es previsible que la supervisión educativa continúe las líneas actuales de reducir su función de control (ejercido más directamente por los órganos locales de participación), de tecnificar progresivamente la evaluación a nivel del sistema escolar, de reforzar las funciones de asesoramiento, investigación e innovación”. (...) “La inspección, como toda organización, necesita adaptarse a las transformaciones sociales. Si no sabe o no logra adaptarse, dejará de existir. Si logra adaptarse y seguir demostrando su eficacia en el sistema educativo, cobrará nuevo brío”<sup>15</sup>.

“La inspección sin el asesoramiento es una actividad de algún modo estéril que es poco probable que sea aceptada por los profesores. A su vez, un asesoramiento eficaz debe implicar la inspección, ya que cualquiera que ofrezca un asesoramiento debe conocer la situación en la que éste tiene lugar”<sup>16</sup>.

“... Han cambiado el concepto y los medios de control. El control, por efecto de las modernas teorías de la administración, ha dejado de identificarse con la vigilancia, examen y sanción de comportamientos desacertados. Es medida de rendimiento, que compara el resultado obtenido con la planificación previa. Investiga los desajustes, no para

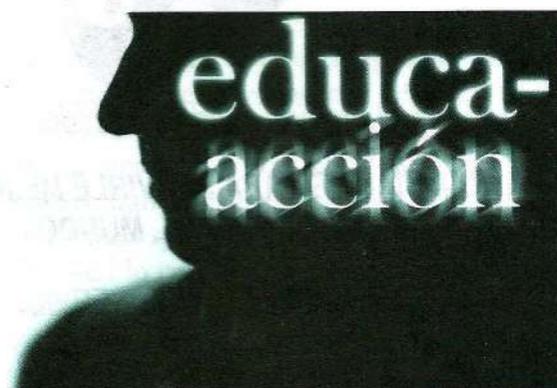
<sup>13</sup> Ivon Le Bot (1985), *Educación e ideología en Colombia*, Medellín, Lealón, p. 228.

<sup>14</sup> Martí Teixidó (1997), *Supervisión del sistema educativo*, Barcelona, Ariel, p. 57.

<sup>15</sup> Antonio Muñoz Sedano, *op. cit.*, p. 13.

<sup>16</sup> Joan Dean (2000): *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid. La Muralla S. A., p. 32.

<sup>17</sup> Muñoz Sedano, *op. cit.*, p. 17.



buscar responsabilidades, sino para introducir elementos correctores<sup>17</sup>.

“La supervisión es el garante del funcionamiento del sistema escolar y se encarga de su vigilancia, orientación y evaluación”, ya que la supervisión “no sólo se empeña en conocer el sistema escolar, sino también en programar cómo transformarlo y perfeccionarlo, lo cual hace que la supervisión sea reconocida como factor de calidad<sup>18</sup>”

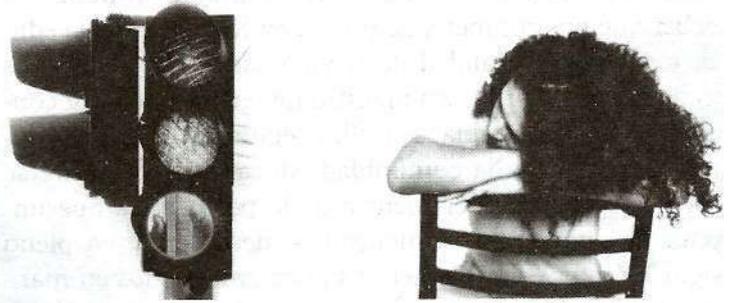
Siendo así, los supervisores consideramos que una perspectiva de la función y procedimientos de inspección, supervisión y vigilancia de la educación, que apunte verdaderamente a responder a las necesidades y expectativas de nuestra sociedad, debe contemplar, al menos, los siguientes criterios:

— La calidad de la educación es el objetivo primordial del quehacer del supervisor.

— El ejercicio de la inspección, vigilancia y control de la calidad de la educación, ha de estar enmarcado en parámetros creativos que busquen alejarse, en lo posible, de toda actitud rígida, dogmática o estereotipada frente a las instituciones educativas.

— La orientación y asesoría a programas y proyectos en las instituciones educativas ha de estructurarse como una innovación en educación, para proyectar un concepto de supervisión dinámica, creativa y productiva para el nuevo milenio.

Quien supervisa, inspecciona, vigila y controla, debe convertirse en ejemplo para la comunidad académica, por su trayectoria profesional en el campo educativo, su responsabilidad, eficiente desempeño, honestidad y alta calidad de su producción intelectual.



El ejercicio de las funciones de los docentes directivos supervisores, ha de concebirse dentro de un proceso planeado, riguroso y sistemático de trabajo de consolidación de comunidades académicas para la producción de conocimiento y planteamiento de alternativas pedagógicas, diseño y validación de instrumentos propios de la gestión de supervisión, renovación de procesos educativos y análisis de problemas con la correspondiente presentación de directrices para su solución.

— El proceso de evaluación, desde la supervisión de educación, ha de crear un impacto pedagógico, social y cultural, que abra el camino hacia el crecimiento de las instituciones educativas.

— Y que continúe el foro, “entre la obediencia debida y la responsabilidad crítica<sup>19</sup>”.

<sup>18</sup> Elfio Pérez Figueiras (1999), *Supervisión educativa: nuevos enfoques y tendencias*, La Habana, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, p. 3.

<sup>19</sup> María Victoria Reyzábal, *La supervisión entre la “obediencia debida” y la responsabilidad crítica*, en: Eduardo Soler Fierrez (1995), *Fundamentos de supervisión educativa*, Madrid.

# Adpostal



*Llegamos a todo el mundo!*

**CAMBIAMOS PARA SERVIRLE MEJOR  
A COLOMBIA Y AL MUNDO**

*ÉSTOS SON NUESTROS SERVICIOS:*

SERVICIO DE CORREO NORMAL

CORREO INTERNACIONAL

CORREO PROMOCIONAL

CORREO CERTIFICADO

RESPUESTA PAGADA

POST EXPRESS

ENCOMIENDAS

FILATELIA

CORRA

FAX

**LE ATENDEMOS EN LOS TELÉFONOS**

**243 88 51 -341 03 04 - 341 55 34**

**980015503**

**FAX 283 33 45**



## El Decreto 2912: inconveniente y perjudicial para el desarrollo académico de la universidad pública

GABRIEL MISAS ARANGO

Profesor asociado, vicerrector académico Universidad Nacional de Colombia

### INTRODUCCIÓN

En el folleto editado por el Icfes, para presentar el Decreto 2912 de 2001, se señalan como ventajas producidas por el Decreto 1444, que se derogó, las siguientes: “Fortaleció la cultura de escribir (artículos, libros, etc.), que era muy frágil en el pasado; mejoró los niveles de formación académica al estimular los estudios de posgrado, aunque debe admitirse que prosperaron posgrados de discutible calidad [no sobra subrayar que aprobados por el Icfes, gm]; fomentó, con muy desiguales resultados, la productividad académica de los profesores y mejoró considerablemente (?) los salarios de los docentes universitarios” (pp. 7 y 8). Mejores resultados no podrían demandarse de una norma jurídica. Al tenor de lo consignado en el folleto en cuestión, el Decreto 1444 cumplió los objetivos para los cuales se expidió y, sin embargo, se expide un nuevo decreto que deroga la esencia de aquél que había logrado fortalecer la cultura de

escribir, mejorado la calificación de los docentes y elevado la productividad académica.

Se alega, para expedir el nuevo decreto, que bajo el Decreto 1444 algunas instituciones abusaron en el pasado y eso incidió en los problemas presupuestales y financieros de esas universidades. Pero a renglón seguido se señala: “Es importante destacar que algunas universidades —la Universidad Nacional en primer lugar, gm— mantuvieron una aplicación seria y rigurosa del decreto. Y que también se puede presentar una relevante producción intelectual en algunas instituciones” (p. 8). Se desprende de lo allí consignado que era necesario corregir la utilización inadecuada que algunas instituciones hicieron del decreto —en lo cual la mayoría de los docentes universitarios estamos de acuerdo— pero no con su derogatoria y la eliminación de la filosofía que lo sustentaba como lo hace el nuevo Decreto 2912.



Los abusos a los que se hace referencia fueron revelados por el estudio contratado por el Icfes y Colciencias, desde 1999, y sin embargo ni el Icfes ni el Ministerio de Educación Nacional adelantaron ninguna acción para corregir la situación. No se hizo, por ejemplo, la convocatoria del Consejo Nacional de Puntaje, previsto en el Decreto 1444 y que nunca funcionó, para que diera pautas y unificara criterios para la asignación de puntaje. Las universidades señaladas en ese informe, a *motu proprio* y bajo la presión de la Contraloría General, corrigieron los abusos en la asignación de puntos por producción académica sin la orientación que hubiera sido deseable por parte de las autoridades que rigen la educación superior en el país. Es precisamente de la ausencia de precisiones y orientaciones suficientes de donde se deriva el caos en la asignación de puntos entre las diferentes universidades. El nuevo decreto no corrige los abusos cometidos en el pasado y, por el contrario, penaliza a las universidades que aplicaron rigurosamente el 1444, como es el caso de la Universidad Nacional.

A continuación se analizarán algunos artículos del mencionado decreto que tienen una incidencia negativa para el desarrollo de la capacidad investigativa y académica de las universidades públicas y en particular de la Universidad Nacional.

a) Artículo 13. De las bonificaciones por productividad académica.

La eliminación del sistema de puntaje ligado al salario y su remplazo por una bonificación sin carácter salarial, equivalente al pago de un año bajo el anterior sistema,

va a desestimular la realización de trabajos rigurosos de investigación que demanden períodos prolongados de tiempo. Los docentes —ante la fluctuación permanente de sus ingresos— reciben un incentivo perverso para mantener sus remuneraciones mediante la elaboración de trabajos de poca monta: reseñas, traducción de artículos recientes de su disciplina o profesión, estados del arte, transcripciones de conferencias o debates. Se va a lograr un efecto totalmente diferente al buscado: la reducción de la productividad académica de calidad.

b) Artículo 12. Evaluación por méritos

Mejorar el sistema actual de evaluación de los docentes con miras a la renovación de sus contratos sería un propósito loable, pero señalar que sólo una tercera parte de los docentes de cada categoría pueda acceder a una mejora en su remuneración cada tres años es un despropósito.

Cuando la moderna teoría económica

nos enseña cómo los mayores salarios

generan mayores niveles

de productividad (salarios

de eficiencia), el Decreto

2912 decide reducirles los

salarios relativos a los 2/3

de la comunidad académica,

lo cual generará

indudablemente señales

perversas sobre dicha

comunidad. La

primera de ellas será la

falta de interés por el trabajo

realizado. No pocos docentes

se verán impulsados a buscar

alternativas para mejorar sus

niveles de remuneración por fuera

de la institución (asesorías, consultorías,

docencia en otras universidades,

etc.), en detrimento de sus labores

de investigación y de docencia de

calidad.



Por lo demás, construir un patrón de medida común para disciplinas y profesiones diferentes, con pautas muy diferenciadas de producción académica, es una tarea imposible. Incluso al interior de un mismo departamento más o menos homogéneo —como puede ser el de teoría y Política Económica— es una tarea muy compleja. Mientras unos docentes centran su trabajo en cursos de ciclo básico, otros lo hacen en los posgrados. ¿Cómo comparar unos y otros?. El decreto en mención abre una peligrosa puerta al amiguismo, a la politiquería y otras prácticas nocivas en el mundo académico.

c) Artículos 6 y 7. Topes a la asignación de puntos para docentes que ingresan a la universidad.

La búsqueda de excelencia académica, el desarrollo de nuevos programas doctorales y trabajos más complejos de investigación han llevado a la Universidad Nacional a abrir sus concursos para la selección de docentes al ámbito internacional. Es así como, amparada en el Decreto 1444, que permitía reconocerles puntaje de acuerdo a sus méritos académicos, la universidad pudo vincular, en el último año, a más de una docena de profesores extranjeros con altos niveles de formación y con niveles elevados de productividad académica (decenas de publicaciones en revistas indexadas de primer nivel). Hoy día, bajo los topes establecidos por el Decreto 2912, tal cosa es imposible. Mientras el gobierno habla en sus discursos de la necesidad de la excelencia académica, de la sociedad del conocimiento, de la apertura mental a un mundo globalizado, en la práctica encierra a la comunidad académica y científica en estrechos límites, sin financiación para la investigación y sin posibilidad real de contar con pares externos con los que pueda interactuar.

d) Artículo 16. Topes para la asignación de puntaje por producción académica.

Al igual que con los artículos 6 y 7, el artículo 16 fija estrechos límites para la asignación de puntajes por producción académica, de forma tal que los profesores vinculados a grupos dinámicos de investigación no podrán obtener puntaje de una parte de su producción académica, ya que año tras año superarían los topes establecidos. De nuevo el discurso está en contradicción con el contenido reglamentario de la norma.

e) En el artículo 4 se señala que no se hacen reconocimientos de puntaje por títulos de posgrado de un nivel inferior al que ya tenga reconocido y acreditado el docente. Este artículo revela la extraña concepción que tienen los redactores del decreto acerca de lo que debe ser la formación de un profesor universitario al inicio del siglo XXI. Cuando en todos los ámbitos académicos se habla de transdisciplinariedad, de la necesidad de formaciones

polivalentes para enfrentar los retos de la complejidad, el decreto castiga a aquellos docentes que pretendan tener este tipo de formaciones.

f) El decreto prohíbe asignar puntajes superiores a los mínimos por artículos mientras Colciencias no homologue o indexe las revistas. Se le otorga un año a Colciencias para llevar a cabo esta labor. Posteriormente, en el caso de que las revistas resulten catalogadas en un nivel superior, el docente podría demandar el reconocimiento de la diferencia de puntaje, pero sin retroactividad. Es un ejemplo claro de la improvisación en la elaboración del decreto. Se ignoró que los comités de puntaje de las universidades Nacional y de Antioquia llevan años trabajando con el Current Contents y que han desarrollado pautas para clasificar las revistas indexadas en diferentes categorías. Se le asigna a Colciencias una función por fuera de su ámbito natural de acción y se le obliga a asumir una tarea para la cual no dispone de competencias y requiere contratar nuevo personal y acceder a bases de datos de alto precio, cuando hubiera sido más fácil consultar con los comités de puntaje de universidades como la Nacional o Antioquia.

Finalmente, el Decreto 2912 de 2001 viola ostensiblemente la autonomía universitaria, consagrada constitucionalmente, al señalar condiciones para la contratación de personal o el ascenso dentro de la carrera profesoral y al conminar a las universidades a modificar sus estatutos. Potestad que sólo tienen los Consejos Superiores. Muy seguramente el Contencioso Administrativo le otorgará, en el futuro, la razón a la comunidad académica y derogará muchos de los artículos de este decreto.

Pero entre tanto, se habrá perdido un tiempo valioso para consolidar un sistema universitario de calidad.



# 180 años de historia. El Colegio de Boyacá y la universidad

JAVIER OCAMPO LÓPEZ

Historiador, profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá.

La grandeza del Colegio de Boyacá en su historia de 180 años, está relacionada con su filosofía de integración de los estudios de enseñanza media o secundaria con los universitarios de la Universidad de Boyacá y con los de educación elemental de la Escuela Lancasteriana. Así lo entendió el vicepresidente fundador, el general Francisco de Paula Santander, cuando fundó lo que hoy conocemos como colegios santanderinos, entre ellos el Colegio de Boyacá, creado mediante el Decreto No. 055 del 17 de mayo del año 1822, el primero de educación oficial republicana que se creó en la Gran Colombia. Su primer rector fue fray José Antonio Chaves, franciscano, gran orador sagrado, quien era el primer director de la Escuela Lancasteriana de Tunja.

El republicanismo y la nueva filosofía democrática y utilitarista, exigieron la consolidación de una educación universal, libre y obligatoria, pensando en el bienestar de las mayorías. Una educación pública y oficial para el pueblo y no para las minorías selectas, como había sido la educación hispánica colonial. Se consideró importante que las masas populares tuvieran acceso a la educación elemental, secundaria y universitaria. Una educación para todos los niveles, para el pueblo, con el apoyo decisivo del gobierno, *una educación pública y oficial*. Se consideraba indispensable la popularización de la educación para organizar democráticamente los nuevos Estados nacionales y republicanos. Es por ello que las políticas educativas que auspició y realizó el vicepresidente Francisco de Paula Santander, con funciones de poder ejecutivo en la Gran Colombia, llevaron a la reglamentación de la educación en todos los niveles y grados y a la organización de las universidades republicanas, de carácter oficial, que son precisamente las universidades públicas. La educación se convirtió en uno de los pilares, con el cual los libertadores y

organizadores de la república en la Gran Colombia se propusieron organizar el nuevo Estado nacional, con el modelo democrático y republicano.

Para la organización de la educación en la Gran Colombia, se abrieron las puertas a las influencias educativas de la Gran Bretaña y de Francia. Los ingleses aportaron el sistema educativo lancasteriano para la educación elemental y el utilitarismo o benthamismo, como ideologías económicas y políticas para la formación de las juventudes universitarias. Francia aportó el modelo napoleónico para la organización de la universidad republicana. De acuerdo con este modelo, la universidad quedó sometida a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debía consagrar sus esfuerzos, mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención a las necesidades sociales primordiales. El modelo napoleónico que influyó en las universidades republicanas de la Gran Colombia, dio importancia a las profesiones, por ello, la universidad era una suma de facultades y escuelas profesionales, sujetas a la tutela del Estado. Eran las ideas napoleónicas de carácter utilitarista y profesionalizante, con ideales educativos politécnicos, de universidad pública y oficial.

Con el modelo napoleónico, la enseñanza se transformó en un monopolio del Estado, totalmente centralizada y puesta al servicio de los intereses y de la ideología del Estado. Se consideraba que este modelo de universidad era el más propicio para fortalecer la unidad nacional. Las universidades no tenían autonomía, pues las facultades se regían por programas oficiales impuestos desde el Ministerio de Educación, e inclusive los profesores eran nombrados directamente por el gobierno. Así surgieron los colegios santanderinos, entre ellos el Colegio de Boyacá y las universidades republicanas. La aprobación de los planes de estudio, la creación de cátedras, la asignación de recursos financieros, el nombramiento de los rectores y profesores, el señalamiento de textos escolares, los autores con sus obras para ser leídas y otros aspectos. En todos los asuntos de organización de las nuevas uni-



Fundado por el general Francisco de Paula Santander, como parte de los que históricamente se conocen como colegios santanderinos, el Colegio de Boyacá fue creado mediante el Decreto No. 055 del 17 de mayo del año 1822, el primero de educación oficial republicana que se creó en la Gran Colombia.

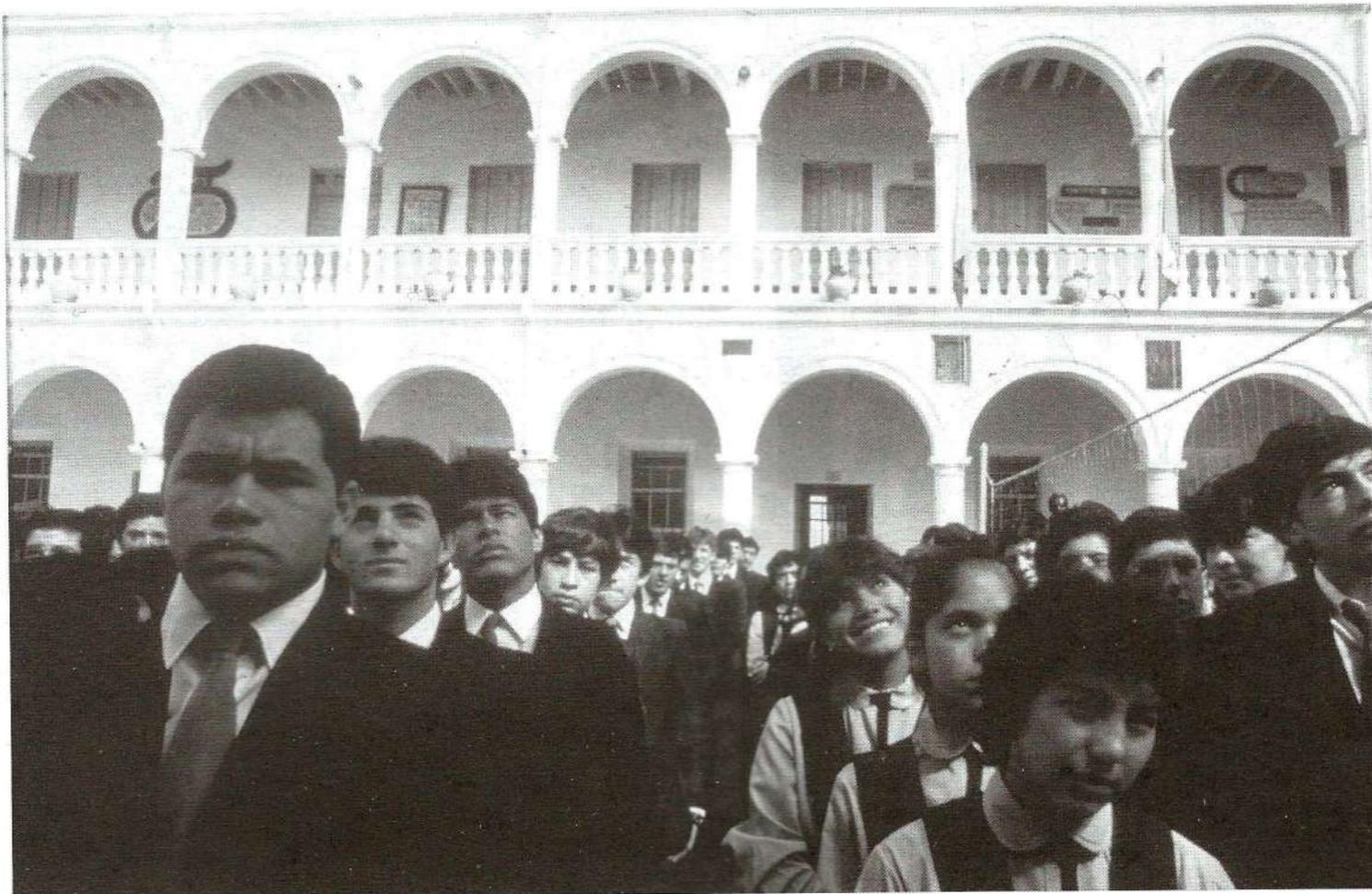
versidades y los colegios santanderinos, encontramos la participación del Estado grancolombiano.

En la reorganización de la instrucción pública que se hizo en la Gran Colombia, mediante la ley del 18 de marzo de 1826, se dispuso el establecimiento de universidades centrales en Bogotá, Caracas y Quito, y las universidades seccionales en las capitales de los departamentos. El Dr. José Félix de Restrepo era el director general de estudios en Colombia y los doctores Vicente Azuero y Estanislao Vergara eran los adjuntos. En la subdirección de Estudios en Boyacá se encontraba el Dr. José Ignacio de Márquez, quien solicitó la creación de la universidad alrededor del Colegio de Boyacá en Tunja.

El decreto nacional del 30 de mayo de 1827 fundó la Universidad de Boyacá, alrededor del Colegio de Boyacá. Esta institución fue recibida con inmenso entusiasmo por las gentes de Tunja; fue uno de los más grandes acontecimientos culturales y educativos de la vida republicana en Boyacá. El Dr. José Ignacio de Márquez fue nombrado como su primer rector, pero su dedicación a las actividades políticas y otros motivos personales, le impidieron aceptar en forma definitiva este honroso cargo, después de haber dado los primeros pasos para la organización universitaria. Por ello se nombró titular en propiedad al doctor Bernardo María de la Motta,

con quien se instaló solemnemente la Universidad de Boyacá, el 8 de diciembre de 1827, en el antiguo claustro de San Agustín.

El Libertador Simón Bolívar expidió el decreto del 5 de enero de 1828, mediante el cual se organizó la Universidad de Boyacá, integrada con el Colegio de Boyacá. Se aprobó que el rector y el vicerrector de la Universidad de Boyacá serán también del Colegio de Boyacá. Se establecieron las siguientes cátedras: de idiomas, literatura y bellas artes, de ideología o metafísica, gramática general, lógica, moral y derecho natural; de matemáticas; de historia natural en sus tres reinos; de física experimental, general y particular; de química; de anatomía general, particular, descriptiva, clínica, quirúrgica, obstetricia, fisiología e higiene; de clínica médica, medicina legal, nosología, patología, terapéutica y farmacia; de principios de legislación universal y legislación civil y penal, de derecho público político, Constitución, ciencia administrativa, historia e instituciones del derecho civil, romano y patrio; de derecho internacional y de gentes y de economía política; de derecho público eclesiástico, instituciones canónicas, disciplina e historia eclesiástica, instituciones canónicas, de fundamentos de la religión, lugares teológicos, estudios apologeticos de la religión, sagrada escritura; de instituciones de teología dogmática y moral.



La grandeza del Colegio de Boyacá en su historia de 180 años, está relacionada con su filosofía de integración de los estudios de enseñanza media o secundaria con los universitarios de la Universidad de Boyacá y con los de educación elemental de la Escuela Lancasteriana.

El Libertador Simón Bolívar nombró los primeros catedráticos de la Universidad de Boyacá, mediante el decreto del 5 de enero de 1828. Entre ellos, el doctor Juan Gualberto Gutiérrez para las cátedras de medicina; Dr. Antonio Mendoza para las cátedras de clínica médica, medicina legal; el Dr. Inocencio Vargas, para las cátedras de derecho internacional y de gentes y de economía política; el doctor Bernardo de la Motta para las cátedras de derecho público eclesiástico e instituciones canónicas, el padre fray José Antonio Chaves para las cátedras de fundamentos de la religión, sagrada escritura e instituciones de teología dogmática y moral, y así para todas las materias universitarias. El 9 de abril de 1829, el Libertador nombró rector de la universidad y del Colegio de Boyacá al doctor Rafael Solano, cura de Siachoque; y para vicerrector al doctor Juan Nepomuceno Riaño, quien era el profesor de las cátedras de derecho público político, Constitución, ciencia administrativa, derecho romano y patrio.

Las carreras universitarias que se iniciaron en la Universidad de Boyacá fueron las de medicina, jurisprudencia y filosofía y letras. En años posteriores se crearon las Facultades de Ingeniería, Ciencias Naturales y Artes y Oficios. La última carrera que se creó fue agronomía, hasta el año 1930, cuando desaparecieron los estudios universitarios en el Colegio de Boyacá.

#### BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

BUSHNELL, David (1996), *El régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá, Editorial Planeta S.A.

CUERVO MÁRQUEZ, Carlos (1980), *Vida del doctor José Ignacio de Márquez*, Bogotá, Presidencia de la República.

DE MIER, José María (1983), *La Gran Colombia*, Bogotá, Presidencia de la República.

OCAMPO LÓPEZ, Javier (1987), *Santander y la educación*, Tunja, Colegio de Boyacá.

OCAMPO LÓPEZ, Javier (1996), *Educación, humanismo y ciencia*, Tunja, Editorial UPTC.

Presidencia de la República (1989), *Obra educativa del general Santander*, Tomos 1819-1826, 1827-1835, 1835-1837, Bogotá.

SUESCÚN MONROY, Armando (1997), *Apuntes para la historia de la Universidad de Boyacá. 1827-1997*, Tunja, Editorial UPTC.

# Nueva dirección nacional del CEID

En una trascendental decisión el Comité Ejecutivo de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, designó a comienzos de abril del presente año una nueva dirección nacional del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID. Como director del CEID nombró al profesor Jorge Gantiva Silva, quien desde hace 20 años acompaña a FECODE en el impulso y desarrollo del Movimiento Pedagógico. Designó como Secretario Ejecutivo del CEID al profesor William René Sánchez, destacado docente y animador permanente del Movimiento Pedagógico. Igualmente nombró como nuevos integrantes del equipo nacional del CEID a la profesora María del Carmen Leguizamón, comprometida docente en la enseñanza y la profesionalización del magisterio, al profesor Carlos Medina, reconocido estudioso de la cultura escolar y defensor de proyectos educativos alternativos. Quedaron ratificados los profesores Alberto Villalobos, Isidoro León Céspedes, Omer Calderón y José Hidalgo Restrepo,



Reiterando su compromiso en defensa de la educación pública, el nuevo CEID nacional se propone a adelantar enfrente de manera decidida la reanimación del Movimiento Pedagógico y la elaboración de nuevas perspectivas teóricas, metodológicas para asumir los retos planteados por el impacto de las políticas educativas, el plan de racionalización y el desmonte de la educación pública. En un escenario complejo impuesto por la globalización neoliberal, importantes logros consagrados en la Ley General de Educación fueron sistemáticamente desmantelados. Entre los más graves componentes de esta regresión, además de la ya creciente privatización, sin duda, se halla la desprofesionalización de la carrera docente y la deslegitimación de la pedagogía. El gobierno nacional sin miramientos de ninguna clase, salvo lo que dictami-

nen las agencias internacionales ha reforzado la tendencia de convertir la educación en una mercancía, la escuela en una empresa. Con ello la pedagogía ha quedado obsoleta y convertida en una relación facilitadora del mercado y de la ley de la oferta y la demanda. Semejante situación distorsiona la formación de los niños, niñas y jóvenes de Colombia.

En este contexto el CEID nacional ha elaborado un plan de trabajo cuyos ejes centrales giran en torno a la comprensión de las transformaciones de la globalización neoliberal, la reactivación del Movimiento Pedagógico, la búsqueda de alternativas a los procesos de desmantelamiento de la escuela pública, la recuperación de la pedagogía, el fortalecimiento de las instituciones escolares, la defensa de la autonomía escolar y el desarrollo de los aspectos más progresivos de la Ley General de Educación. En particular, el CEID celebrará los 20 años del Movimiento Pedagógico volcando su atención a los nuevos problemas complejos de la pedagogía, la enseñanza y la cultura escolar. Esta reanimación estará acompañada de una gran campaña por el estudio, la discusión pedagógica, la investigación, la defensa de lo público y la creación colectiva.

La Revista *Educación y Cultura* se une al reconocimiento por el nombramiento de la nueva dirección del CEID nacional y le augura éxitos, en esta nueva fase de refundación del Movimiento Pedagógico.

# III Congreso pedagógico del CEPEF del Sena

EL debate sobre la formación en competencias no es un asunto exclusivo de la educación formal. Este tema tiene una larga tradición en el campo de la formación profesional. En el SENA los trabajadores e instructores vienen analizando intensamente el sentido y contenido de las competencias laborales. Un evento clave de esta discusión lo constituyó en III Congreso Pedagógico del Circulo de Estudios Pedagógicos y de la Formación Profesional (CEPEF), que con el lema de “competencias, educación y formación profesional”, se realizó en Cali, los días 24 y 25 de octubre de 2001. El tiempo transcurrido desde su realización no es óbice para reseñarlo en estas notas de la Agenda Educativa de la Revista, en tanto se informa de un evento cuyas conclusiones han determinado el curso del debate en el SENA.

El evento contó con la participación de más de 700 delegados, provenientes de la mayoría de los regionales del SENA, así como con invitados del sector de la salud y de la educación.

El temario del congreso se desarrolló a través de conferencias, paneles y mesas de trabajo. En las exposiciones realizadas por conferenciantes y panelistas se plantearon enfoques críticos a las tendencias económicas neoliberales y sus efectos sobre las políticas educativas y los contenidos y metodologías de la enseñanza. Por su parte, funcionarios de la dirección del SENA defendieron la formación por competencias laborales, considerándolas un avance que desde la flexibilización curricular les permitirá mejorar la formación profesional acorde con las tendencias predominantes en este campo a nivel internacional

El debate sobre la formación en competencias fue intenso. En las mesas de trabajo se presentaron experiencias educativas adelantadas en los regionales del SENA, saliendo a la luz las diferencias entre la formación integral que defienden los trabajadores, y la formación por competencias que orienta la dirección de la institución. Al respecto, el evento acogió un llamado donde se “hace eco de la preocupación de los trabajadores del SENA por el proceso de implantación basada en competencias laborales, en tanto su adopción no expresa un consenso institucional, sino un desarrollo normativo del Estatuto de la Formación Profesional aprobado en 1997 sin concertación”.

En este llamamiento se informa del proceso de reforma académica adelantado en el SENA: “se continua discutiendo sobre las definiciones alrededor de los es la competencia laboral; sobre la marea

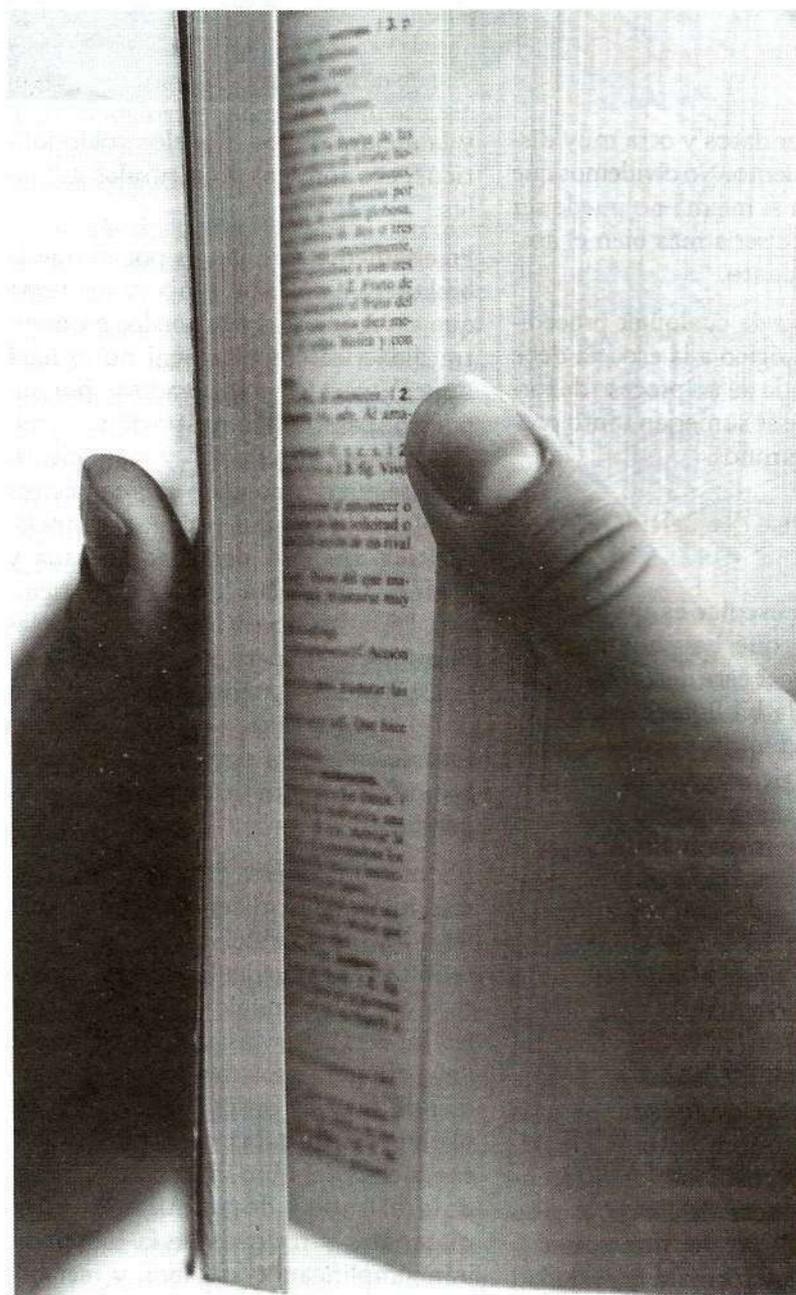


como afecta la integralidad de la Formación, dado su contenido reduccionista, y sobre su carácter funcional al patrón de acumulación neoliberal que ha desagrariado y desindustrializado al país y que ha privatizado las funciones sociales del Estado, generando mayor concentración de la riqueza y abandono a su suerte a amplios segmentos de la población más necesitada. Pero además, por sus consecuencias en la institucionalidad de la Formación Profesional en Colombia, especialmente a la formación ‘inicial’, al Contrato de Aprendizaje y al SENA, ya severamente afectados por una serie de normas que disminuyen sus rentas, socavan sus recursos, afectan su autonomía, y le condenan al marchitamiento institucional, impidiendo su normal funcionamiento”

Este Congreso Pedagógico concluyó convocando “a la comunidad educativa a adelantar un gran debate sobre el futuro del SENA, a rechazar tanto los proyectos de ley que continúan su tendencia liquidacionista, como la formación basada en competencias laborales, y a participar de la recolección de un millón de firmas en apoyo al plebiscito en defensa del SENA, como también a reclamar que la entidad funcione, para que siga cumpliendo el noble papel que los colombianos le han encomendado”.

De esta manera, los trabajadores del SENA están contribuyendo al debate sobre la formación en competencias, señalando que su formulación y aplicación tiene consecuencias sobre el futuro de las instituciones educativas, al colocarlas en función de la racionalidad neoliberal que arremete con sus políticas dirigidas a la mercantilización de la educación. En este Congreso Pedagógico se puso de presente los problemas comunes entre el campo de la educación formal y la formación profesional, estableciéndose un conjunto de posiciones compartidas con el magisterio organizado en FECODE.

# La biblioteca escolar: aires de libertad para el pensamiento cautivo



KEPA OSORIO ITURBE

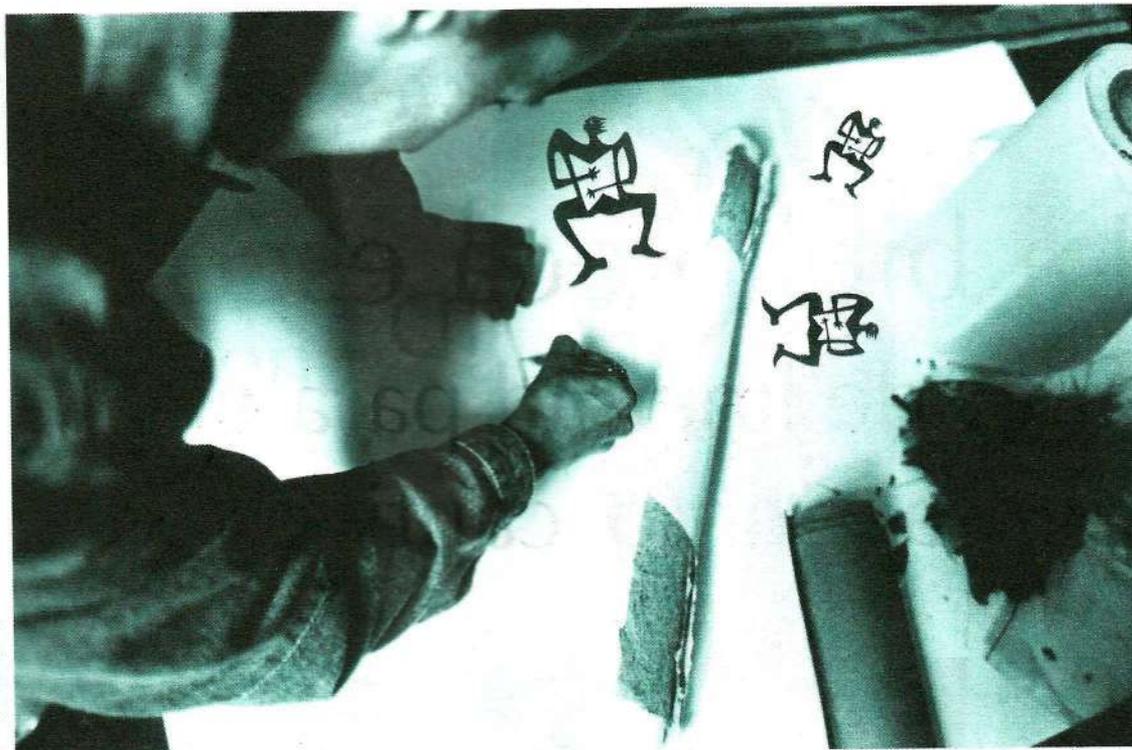
Profesor de educación primaria. Experto en bibliotecas escolares literatura infantil y juvenil, animación a la lectura y comprensión lectora. Asesor del gobierno vasco en el Programa de Bibliotecas Escolares.

El siguiente texto hace parte de la ponencia de Kepa Osorio titulada: “*Aires de libertad para el pensamiento cautivo*”, pronunciada por el autor en el 5º Congreso Nacional de Lectura, organizado por Fundalectura en abril de 2002.

**La biblioteca debe ser el eje sobre el que gire todo el desarrollo del currículo, el motor del cambio, el mejoramiento del sistema educativo y, en consecuencia, la transformación del entramado social (relacionado con lo cultural, ético y estético). Entendemos la biblioteca escolar como un centro de recursos multimedia al servicio de la comunidad educativa, integrada plenamente en el proyecto educativo y curricular del centro y en la que se fomenten métodos activos de enseñanza y aprendizaje.**

Apostamos por hacer realidad el concepto de *biblioteca escolar electrónica*, concebida como *mediateca*. Si la biblioteca escolar quiere convertirse en centro de recursos (recurso: todo material que aporta información lingüística, numérica, visual, sonora o plástica), se tiene que sumergir en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido, es necesario redefinir las funciones de esta nueva *biblioteca escolar electrónica* y la dinámica de su funcionamiento de cara a satisfacer las necesidades de información que plantea la nueva sociedad. Habrá que valorar todo lo relativo a su manejo, localización,



selección, tratamiento y asimilación. Y entre las funciones de este nuevo tipo de biblioteca escolar estará la incorporación de nuevas fuentes de información y nuevos soportes documentales, la formación de los alumnos en lectura documental (formas de acceder a la información, utilización de fuentes, acceso a otros centros de documentación...), la utilización de bases de datos, CD-ROM... y el apoyo y soporte al aprendizaje independiente: autoeducación y autoaprendizaje.

La creación de buenas *mediatecas* escolares debe constituirse en una prioridad de los equipos de profesores y de todas las administraciones educativas. [...]

Aunque las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son excelentes herramientas para acceder al conocimiento y favorecer el aprendizaje, no sustituyen la interrelación que requiere todo proceso de enseñanza. Acumular indiscriminadamente datos, informaciones y noticias, no tiene nada que ver con la maduración, el crecimiento intelectual y personal, la socialización y el conocimiento que deben ser los objetivos de la formación y no la tecnología en sí misma. [...]

La biblioteca se convierte en un ente dinámico cuyo protagonismo estará en manos de los usuarios, alumnos y profesores. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos obligan a hablar de una sociedad global del conocimiento. Pero a estas tecnologías hay que concederles el lugar y la atención justas: son una herramienta potente y dúctil de acceso a la información y favorecen en gran medida el aprendizaje, pero no podemos olvidar que una

cosa es acumular datos y otra muy distinta el conocimiento. No olvidemos que la tecnología en sí misma no puede ser un objetivo; éste sería más bien el ampliar el conocimiento.

La incorporación de cualquier procedimiento metodológico a la escuela debe venir acompañada de un proceso de formación en el que se sumerjan tanto profesores como alumnos.

### LA BIBLIOTECA, EJE DEL CENTRO EDUCATIVO

Si la biblioteca escolar es un derecho irrenunciable, ¿qué hay que hacer y cómo, para ejercer este derecho? Si defendemos que la biblioteca escolar es un derecho al que no pueden renunciar sus hipotéticos usuarios —nuestros estudiantes no universitarios— es porque estamos convencidos de que cuando en una escuela existe una biblioteca entendida como auténtico centro de recursos y que sirve como referente y eje sobre el que gira todo el desarrollo curricular, la vida de esa comunidad educativa se convierte en un auténtico microcosmos en el que se estarán gestando ciudadanos más libres, más autónomos, más creativos, más respetuosos de las diferencias, y más capaces de llevar a cabo un proceso madurativo, intelectual y humano que transformará la sociedad

y la alejará de los modelos sociopolíticos, económicos y culturales actuales.

Precisamente por ello es por lo que la biblioteca escolar no cuaja (y me temo que si seguimos apoltronados en nuestra didáctica convencional no lo hará nunca); para el profesorado y, por supuesto, para la administración es mucho menos “arriesgado” y más “científico” seguir derramando sobre nuestros escolares la misma pedagogía rancia, acrítica, insulsa, despersonalizada y uniformadora. Han cambiado los tiempos, las costumbres, los lenguajes y las poses sociales, pero en la mayoría de nuestras aulas el amo y señor sigue siendo el omnisciente y omnipotente maestro que se aferra a su adictivo libro de texto como cualquier drogodependiente.

¿Cómo romper esta dinámica? Demostrando al maestro sencillo y prudente las mil y una maravillas didácticas, metodológicas y curriculares de la biblioteca escolar; dándole apoyos materiales, intelectuales y psicológicos para que vaya aflojando sus riendas y comprendiendo que las posibilidades de la biblioteca son infinitas; tutelando su “desenganche” del libro de texto, facilitándole el modo de asimilar que los materiales y recursos de la biblioteca irán simplificando su labor, y reelabo-

rando unas nuevas relaciones entre los distintos agentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Todo eso sólo es posible de un modo complejo, comprometido y a la vez apasionante: el diseño y desarrollo de un *proyecto de lectura, escritura y biblioteca* que sea asumido por el claustro de profesores y por toda la comunidad educativa. [...]

La biblioteca debe ser el corazón de la escuela y sus palpitos marcarán la salud de toda la actividad curricular. Debe constituirse en el motor que ponga en marcha y conduzca la nave pedagógica en la que todos estamos embarcados. Todos conocemos algunas escuelas que se vanaglorian porque cuentan con una biblioteca dotada de "miles de libros", pero en esos centros no tienen biblioteca sino un mero almacén de textos colocados muy ordenadamente, sin ninguna utilidad ni impacto afectivo en los niños y jóvenes.

Mientras no cambie la concepción que tenemos de la lectura, mientras no nos convenzamos de que tenemos que albergar todo tipo de libros para crear lectores y ciudadanos libres y felices, no podremos empezar a hablar de bibliotecas como entes vivos y vivificantes. La biblioteca escolar debe ser un *centro de recursos*, una fuente inagotable de información, de sugerencias, de actividades culturales y a la vez lúdicas; un manantial de instrumentos para ampliar el saber y al mismo tiempo un santuario para que brote la fantasía y el gozo por la poesía, por la palabra bella, por la aventura y el reposo. La biblioteca escolar debe estar *plenamente integrada* en el centro educativo y tiene que hacerse valer como centro neurálgico de la actividad formativa.

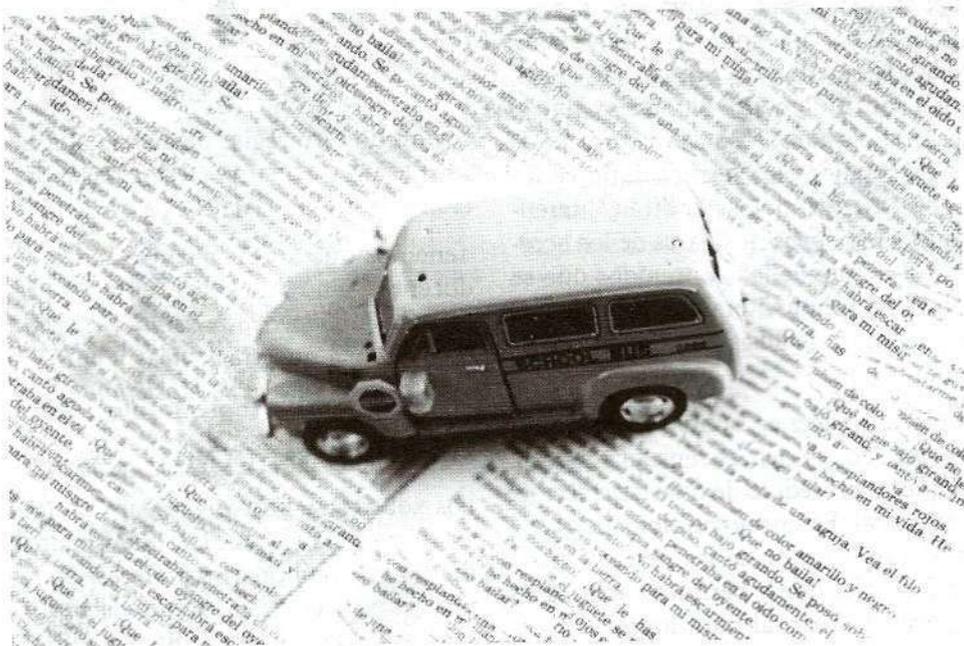
Para eso necesita contar con un *personal especializado* no sólo en catalogación y clasificación de documentos, sino también (nos atreveríamos a decir que sobre todo), capaz de dinamizar los fondos, y orientar y contagiar de pasión lectora a los usuarios. Un personal que trabaje con los docentes codo con codo, sin complejos pero también sin altanería, para que, entre todos, se vayan planificando no sólo cuestiones materiales (horarios, adquisición de fondos,

necesidades), sino sobre todo didácticas, con el único fin de aprovechar los recursos de la biblioteca de un modo óptimo y beneficioso para los chicos y chicas que le dan su razón de ser. [...]

Pero no podemos olvidar que la biblioteca escolar debe *estar abierta hacia el exterior*; debe comunicarse de un modo decidido y entusiasta con otras instituciones sociales que pueden aportarle otros recursos y a las que ella puede enriquecer. Y esta apertura viene dada no sólo por un absoluto convencimiento de que es deseable, sino también por la constatación de otra evidencia, dolorosa, pero de momento irresoluble: los

infinitas posibilidades. Si el centro escolar cuenta con una biblioteca entendida como un auténtico centro de recursos, es evidente concluir que el ámbito ideal (no el único, porque la didáctica que se desarrolla en cada aula es decisiva) para el fomento de la lectura se ubicaría en la biblioteca, entre otras cosas porque físicamente concentraría un alto número de materiales librarios y no librarios. [...]

Desde la biblioteca se deben diseñar estrategias que acerquen el libro al niño creando un clima que le haga sentir la "necesidad" de leer y escribir. Estas estrategias favorecerán la participación



recursos materiales y de personal con los que cuentan nuestros centros educativos no universitarios son escasos. Ante esta realidad no podemos cruzarnos de brazos y esperar a que la administración venga a socorrernos. Mientras esa ayuda llega impregnemos nuestra función docente de imaginación, entusiasmo y clarividencia.

Faltan recursos, sí, pero muchas veces lo que escasea por parte de docentes y bibliotecarios es el interés por avanzar y emprender aventuras y proyectos innovadores y comprometidos. [...]

### EL PAPEL DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR EN LA MOTIVACIÓN LECTORA

La escuela tiene la obligación de ayudar a los niños y jóvenes a descubrir la magia de la lectura y algunas de sus

activa, reflexiva y crítica del alumno, quien tiene el protagonismo y la responsabilidad del acto lector que está desarrollando (analizando, recreando, interpretando, relacionando con su bagaje intelectual y experiencial...).

Las propuestas deben ser variadas en planteamientos, objetivos y soportes para que el niño descubra todos los materiales de lectura y vaya aprendiendo a dominar las distintas tipologías lectoras y escritoras (lectura de estudio, investigación, informativa, recreativa, etc.).

No olvidemos que la mejor estrategia de fomento de la lectura es el dominio de las técnicas del trabajo intelectual. Es decir, el manejo fluido de la información, para lo cual desde la bibliote-

ca se diseñará un minucioso programa de educación documental en el que no sólo se contemple la formación de usuarios (para hacer lectores autónomos), sino también el acceso, selección, contraste, reelaboración y producción propia de todo tipo de información. [...]

Crear hábito lector es poner en marcha un proceso de maduración personal, de autoeducación, de superación personal... y de igualdad social. ¿Quién es, pues, un lector competente? Aquél que diferencia si el texto narra hechos reales o ficticios y, por tanto, se sitúa ante él con una determinada actitud intelectual y psicológica; activa sus conocimientos previos sobre época, género, personajes, autor, circunstancias...; formula continuamente hipótesis sobre el desarrollo de la acción y la evolución de los personajes y las verifica reforzándolas o sustituyéndolas por otras; diferencia los elementos nucleares de los accesorios; distingue los contenidos que se deben interpretar literalmente de los que requieren un análisis metafórico o personal.

El placer de leer es, sobre todo, un placer estético, un deleite sensual y emotivo que va precedido de una satisfacción intelectual. Es imprescindible, por tanto, dotar al lector de las herramientas intelectuales que le permitan acceder al significado textual para lograr que se "atreva" a interpretar el sentido en busca del placer.

Sin lectura no hay creatividad, no hay pensamiento divergente y crítico; la lectura es el principal motor del cambio, inicialmente personal y, por extensión, social. Leer te permite transgredir imaginaria y teóricamente para luego "obligarte" a reivindicar, a transformar y a no conformarte con una existencia vulgar, anodina o convencional. [...]

La *sociedad de la información* en la que estamos sumergidos requiere dotar a los niños y jóvenes de hábitos de lectura basados en competencias lectoras sólidas, en la alfabetización en tecnologías avanzadas y nuevos lenguajes, en la capacidad de acceso a una variada tipología textual, en actitudes críticas, reflexivas y creativas, y en el manejo fluido y



seguro de estrategias de acceso a la información y en su posterior reelaboración.

Tenemos que articular entre todos los docentes —no sólo los de lengua y literatura— un *proyecto de lectura y escritura* que ayude a nuestras chicas y chicos a *leer y escribir para fecundar su futuro*. [...]

### EL ROL DEL BIBLIOTECARIO

Los adultos significativos para el niño en toda su travesía de lecturas —padres, maestros y bibliotecarios— necesitan replantearse cuál es el rol que deben desempeñar porque su mediación es fundamental. No tanto porque sean ellos quienes hayan de tener todo el protagonismo marcando paso a paso lo que el niño debe hacer, sino muy al contrario, abriendo puertas, facilitando, permitiendo que sea la propia luz de los libros la que atraiga al pequeño hacia el universo de la literatura.

El bibliotecario debe desprenderse de su etiqueta de guardián de la memoria de los pueblos y del saber, para transformarse en mediador entre el universo de la información, la creación literaria y el niño. Tiene que estar cualificado tanto en pedagogía como en bibliotecología, y su participación en la formación lectora será privilegiada y constante, es decir, intervendrá en todas las etapas de planificación, enseñanza y evaluación del currículum. Se ganará el respeto y

la confianza de los maestros para que le acepten como un activo colaborador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambos estarán abiertos a la planificación conjunta, secuenciando minuciosamente las habilidades de información a enseñar en cada curso.

El bibliotecario tiene un rol de *mediador cultural*, para lo cual la biblioteca escolar debe estar abierta a toda la comunidad educativa y —como dice Geneviève Patte— a las curiosidades, a las interrogantes y a las pasiones de todos los protagonistas de la formación lectora. [...]

El bibliotecario no es un individuo omnisciente que da respuesta a todas las dudas o necesidades de los usuarios, sino que debe convertirse en un nexo entre el que busca y la información, y entre unos usuarios y otros que pueden tener inquietudes similares.

Debe dar confianza al investigador novato, al que tratará con delicadeza porque los niños no son meros receptores de lo que los adultos tengan la amabilidad de enseñarles, sino que son personas que pueden pensar por sí mismas y comprender según sus propios criterios y experiencias. [...]

El bibliotecario no sólo impregnará a los jóvenes lectores con el barniz de la cultura adulta sino que se dejará empapar por esa otra "metacultura" en la que viven los niños y los jóvenes.

### HABILIDADES DE LA INFORMACIÓN

La metodología de la búsqueda de información y de la utilización de las bibliotecas y otros centros de información deberían ser materias incorporadas a los currículos de los centros de enseñanza en todos los niveles, puesto que son instrumentos que posibilitan la formación de ciudadanos más competentes en cualquier terreno, como hoy lo es también la informática.

La búsqueda de información hay que señalarla como un proceso que se debe aprender. Por tanto, tiene que estar vinculado prácticamente a todos los procesos de aprendizaje en los diferentes terrenos, así como a la formación de una personalidad crítica y consciente.

Pero un programa de formación del usuario a partir de la biblioteca del centro no puede desarrollarse correctamente sin que ésta cumpla unos requisitos mínimos: diversidad temática y adecuación a los distintos niveles de comprensión lectora de los alumnos, organización de los materiales para posibilitar su búsqueda y facilitar su utilización, y existencia de bibliotecarios que, además de realizar las labores técnicas, atiendan y formen a estos usuarios. [...]

En la escuela hemos de enseñar a los niños a reconocer cuándo la información es necesaria, al tiempo que le proporcionamos herramientas para investigar, localizar, evaluar y usar efectivamente la información según sus objetivos y necesidades. El maestro y el bibliotecario dejarán de ser oráculos infalibles para asumir, como decíamos antes, el rol de guías y facilitadores del aprendizaje. Un paso imprescindible es empezar a considerar las habilidades de manejo de la información —aplicadas desde edades muy tempranas— técnicas tan importantes como la lectura y la escritura.

Shelley-Robinson lo explica con nitidez y rotundidad: "A los niños se les debe enseñar más bien a cómo pensar que enseñar a qué pensar. Debe haber igual concentración en el proceso de búsqueda que en el producto final. Las habilidades de información deberían capacitar a los estudiantes no sólo a localizar la información sino también a usarla efectivamente".

### CONCLUSIONES

Evitemos las simplificaciones y la caza de brujas: nadie es culpable de que los niños y jóvenes lean poco, pero *todos somos responsables*. Y cuando digo "todos" me refiero a padres, maestros, bibliotecarios, autoridades educativas y sociedad en general. Despertar el gusto por la lectura es una tarea de todos y nadie puede renunciar a su parte de responsabilidad.

En cuanto a la escuela, repito el mensaje que andamos difundiendo desde hace tiempo: de nada valen las actividades de animación lectora si no están integradas en un *proyecto de lectura y escritura* global, vertical y coherente, en el que esté planificada toda actividad docente

que tenga algo que ver con la lectura y la escritura. Y cada tipología lectora llevará su planificación específica, con sus objetivos, materiales y recursos, estrategias y metodologías, capacidades a desarrollar, adaptaciones según la diversidad, instrumentos y procesos de evaluación, etc. Y este proyecto estará diseñado con continuidad, buscando la coherencia desde la escuela infantil hasta el bachillerato.

Para que el *proyecto* tenga visos de prosperar y dar frutos *debe estar integrado* en el *Proyecto Educativo* y en el *Proyecto Curricular* y tendrá que ser *asumido* por todo el claustro de profesores.

En conclusión, si queremos mejorar las encuestas catastrofistas que circulan por doquier y que hablan de ridículos índices de lectura, debemos entender la lectura como un proceso complejísimo y de capital importancia a lo largo de toda la escolaridad. Por eso vale la pena embarcarse en la ardua y apasionante travesía del diseño y desarrollo de un minucioso *proyecto de lectura*. [...]

Abril de 2002



## TELEREVISTA DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

SE TRANSMITE TODOS LOS DOMINGOS DE 8:00 A 8:30 A.M. POR EL CANAL "UNO"

SINTONÍCELO Y **ENCUENTRO** ALLÍ LA INFORMACIÓN Y COMENTARIOS SOBRE  
LOS MÁS IMPORTANTES TEMAS SINDICALES, PEDAGÓGICOS, CIENTÍFICOS, CULTURALES.

MAYORES INFORMES EN: SECRETARÍA  
DE PRENSA Y COMUNICACIONES DE **FECODE**  
TELÉFONO 3381711  
CELULAR 033-3361610-FAX 2853245

## Lúdica y creatividad

DINELLO, Raimundo; JIMÉNEZ, Carlos A.; MOTTA, Jesús. *Lúdica y creatividad*. Aula Alegre, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2001.

“La vida de un individuo es la vida de su cuerpo” afirma Alexander Lowell. Este libro desarrolla tal afirmación, estableciendo múltiples relaciones alrededor de la misma hasta configurar una propuesta pedagógica basada en el desarrollo de una nueva conciencia, más allá de la concepción dualista y maniquea que establece drásticas separaciones entre lo corporal y el pensamiento. Esta nueva conciencia integradora, afirman los autores, ha de ser el punto de partida para una renovación de los procesos educativos y de las instituciones escolares del nuevo milenio.

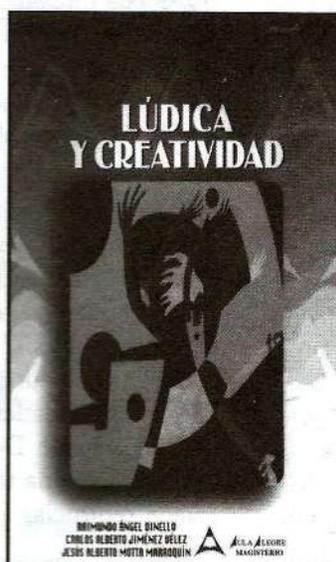
Desde un enfoque que podríamos calificar como *eclectico*, el libro articula los conceptos de lúdica, cuerpo, conciencia y creatividad en tres capítulos, a saber:

1. Pedagogía lúdica y cultura física, en el cual se abordan tópicos como la formación integral del hombre entendida como la unificación de partes o elementos separados en una totalidad cualitativamente superior al agregado de partes y en la que la cultura o educación física es considerada fundamental. Se plantea aquí la llamada *pedagogía lúdica transpersonal*, la cual “se interesa

más por comprender la complejidad humana y la naturaleza del aprendizaje natural del hombre que cualquier otro método de instrucción, pues promueve y fortalece, tanto en el educando como en el educador, la libertad, la creatividad, la lúdica, la responsabilidad, la autorrealización, la autotrascendencia...”. Desarrollo conceptual que está basado en el paradigma de la complejidad de Morin, las teorías del cerebro total de Herrmann, la teoría de los cuatro cuadrantes holoárquicos de Wilber, y la teoría de la autorrealización humana de Maslow; entre otras.

2. Pedagogía y conciencia lúdica; en el cual se plantea la necesidad de desarrollar una nueva conciencia que integre lo corporal, lo cognoscitivo y lo lúdico. “La conciencia lúdica como un proceso de autoexpresión ligado al juego comprende todo tipo de actividades libres, naturales y espontáneas del cuerpo del niño. De esta forma es mucho más sensible a un mayor número de sensaciones corporales que el adulto, pues su libido está regada por todo el cuerpo”.

3. Pedagogía y espacios lúdico-creativos; en el que se integran las anteriores reflexiones en una propuesta enfocada al desarrollo de la creatividad en los nuevos espacios de aprendizaje. Cotidianidad, cultura, infancia y juego son los hilos que entretujan esta metodología que “se fundamenta en el respeto a la infancia(...), per-

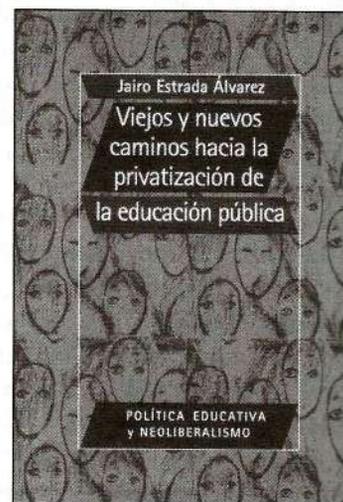


mite que la niñez aprenda de múltiples formas(...), permite la incertidumbre y el reto, el asombro y la curiosidad(...)”. Cierra este capítulo una interesante recopilación de juegos pertenecientes a diversas etnias indígenas.

Surge pues este libro en un panorama de caos, de reinterpretaciones y descreimientos, de escepticismos y esfuerzos creativos en todos los ámbitos, incluida la escuela; como una propuesta que, echando mano de diversas teorías desde la psicología a la física cuántica, busca nuevos caminos para el ejercicio de la pedagogía entendida como la formación de nuevos individuos, nuevas sensibilidades, nuevas posibilidades.

MAURICIO  
CONTRERAS  
HERNÁNDEZ

## Política educativa y neoliberalismo



Jairo Estrada Álvarez. *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de educación pública*. Política educativa y neoliberalismo. Unibiblos - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 235 pp.

Uno de los campos de mayor controversia y de permanente escenificación de luchas sociales y de clases durante la administración Pastrana ha sido el de la educación pública. En torno a ella, se ha evidenciado una vez más el carácter definitivamente antipopular de las políticas neoliberales y se ha podido apreciar que nos encontramos en presencia de un proyecto capitalista de alcance verdaderamente estratégico, que pese a sus reiterados fracasos a nivel internacional, no cesa en su empeño de organizar toda la sociedad de acuerdo con lógicas de mercado y

con absoluta sujeción a la racionalidad económica capitalista. Este gobierno ha sido insistente y perseverante en su pretensión de transformar estructuralmente la educación pública y así preparar su tránsito definitivo hacia la privatización. De ese propósito, se ocupa principalmente el libro del profesor de la Universidad Nacional, Jairo Estrada.

La obra consta de 4 un estudio preliminar —que el autor ha denominado “Configuraciones de política neoliberal”— y de cuatro capítulos. En el primer capítulo se esbozan los trazos generales de la privatización, tal y como fueron expuestos en el fallido intento del Plan Nacional de Desarrollo de Pastrana. En el capítulo segundo se abordan las transformaciones de hecho y derecho, esto es, los planes de racionalización educativa, el Nuevo Sistema Escolar y el Plan de Reorganización del Sector Educativo. El nuevo orden constitucional, emanado del Acto Legislativo 01 de 2001, que responde a los propósitos del ajuste fiscal y la privatización, es examinado en el capítulo tercero. El análisis de la Ley 715, le permite al autor, mostrar en el capítulo cuarto, los caminos hacia la privatización de la educación pública; para luego —en las consideraciones finales— mostrar algunas previsibles tendencias que puedan resultar de la aplicación de la Ley 715 y señalar algunos escenarios de conflicto. En el libro han sido incorporados, además, los textos del Acto Legislativo 01 y de la Ley 715 de 2001.

Como se puede apreciar se trata de un texto útil para los estudiosos de las políticas públicas y sobre todo para la comunidad educativa. Además de ser de suma actualidad, el libro está bien documentado y sustentado, contribuye —sin duda— a la comprensión de la política estatal (neoliberal) para el sector educativo y genera inquietudes para la cons-

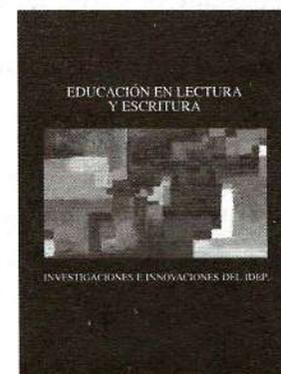
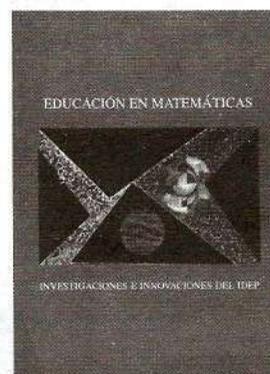
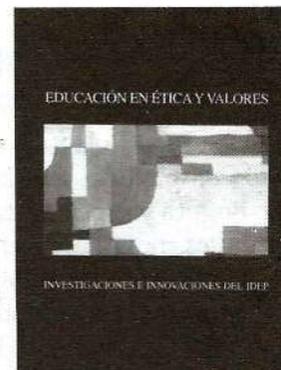
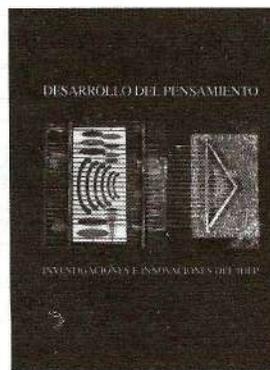
trucción de una visión crítica por parte del movimiento social y popular. En ese sentido debe destacarse el esfuerzo del autor por sustraer el examen de la política educativa del terreno al que la han llevado los tecnócratas neoliberales: el económico y financiero; para colocarlo —como es debido— en la dimensión del poder y de la dominación capitalista. Ello le permite mostrar, que tras las consideraciones aparentemente técnicas y el predominio de visiones económicas y financieras propias de las administraciones Pastrana, se han puesto en marcha variados mecanismos para organizar la educación pública de acuerdo con lógicas de mercado y privatizarla, y despojar a la población colombiana de tan importante derecho.

El libro —bien leído— representa una invitación a la sociedad, a la comunidad educativa y —en especial al magisterio—, a proseguir sus luchas y a no desfallecer en la noble tarea de defensa de un proyecto de educación pública para las clases subalternas de nuestro país.

Gloria Inés Ramírez

## Investigaciones e innovaciones educativas

IDEP. *Investigaciones e innovaciones del IDEP*. IDEP-Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá: 2002. 5 volúmenes.



El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP— es una entidad oficial de la ciudad de Bogotá que tiene como misión apoyar, realizar y difundir investigaciones educativas y producir proyectos innovadores de uso de los medios masivos en la educación.

Es dentro de este programa que el IDEP realiza cada año un cierto número de convocatorias para apoyar económicamente el desarrollo de proyectos de investigación y de innovación hechos por y para las escuelas de la ciudad.

En estos cinco volúmenes, editados conjuntamente con la Cooperativa Editorial Magisterio, se presentan las síntesis de algunos de los proyectos de investigaciones e innovaciones

apoyados como resultados de las convocatorias abiertas y focalizadas —realizadas durante 1997, 1998 y 1999— y agrupados a partir de un análisis de las tendencias propias de la investigación y la innovación educativas.

Los libros son:

1. Educación en Lectura y Escritura
2. Educación en Matemáticas.
3. Educación en Ética y Valores.
4. Desarrollo del Pensamiento.
5. El desarrollo de la investigación y la innovación educativa en el cuatrienio 1998-2001)

# Un tambor roto en la pisada

José Atuesta Mendiola

José Atuesta Mendiola nació en Mariangola (Valledupar); licenciado en biología y química por la Universidad Distrital de Bogotá y especialista en la enseñanza de las ciencias naturales, por la Universidad del Atlántico. Algunos de sus poemas han sido publicados en las siguientes antologías: *Poetas del Cesar*, editada por el Instituto de Cultura y Turismo del Cesar (1994), *Poetas de Colombia y otros países*, separata especial de la revista *Prisma* de Bogotá (1996), *Poemas al Padre en la Poesía Colombiana* de la Editorial Pa-

namericana (1997), *Voces de Fin de Siglo en la Poesía Colombiana* de Epsilon Editores (1999). Los poemas que se publican a continuación fueron tomados de su libro *Un tambor roto en la pisada*.

Actualmente ejerce la docencia en Valledupar, en el Instituto Técnico Industrial Pedro Castro Monsalvo, y en el Colegio Prudencia Daza. Los poemas que aparecen en esta selección personal, algunos han sido publicados y la mayoría son inéditos, escritos en los últimos cuatro años.

## DÉCIMAS A MARIANGOLA

### I

Los tambores de la aurora  
Son los espejos del día  
Donde el sol es sinfonía  
Dando luz a la memoria,  
Yo te quiero Mariangola  
Eres agua de mi sed,  
Porque en ti yo comencé  
A beber de la poesía,  
Mientras mi padre escribía  
Un poema al cerro 'e la Ve.

### II

Cerro gigante famoso  
a quien mi padre cantó  
y en sus versos bautizó  
como celestial coloso  
de cuerpo verde rocoso.  
Cerro madre de la fuente  
del río que dice presente  
cuando pasa por aquí,  
hasta baila el colibrí  
en su murmullo ferviente.

### III

Mariangola de mis sueños,  
Alborada en melodía,  
Te recuerdo to' los días  
Como si yo fuera el dueño  
De la luna y el ensueño  
De tu noche silenciosa;  
En ti, tierra primorosa,  
Escuché por vez primera  
Los silbos de primavera  
Entre el clavel y la rosa.

### IV

Mariangola en tus sabanas  
brilla el sol en el rocío  
y el viento fresco del río  
en su verdor engalana  
los cantos de la mañana.  
Turpiales y ruiseñores  
en romance de fulgores  
y sutil delicadeza  
le roban a la cereza  
El perfume de sus flores.

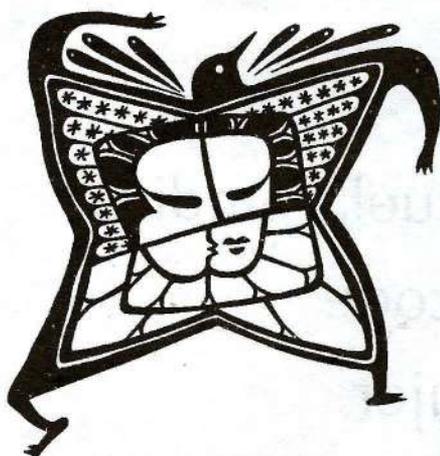


## V

Cuando yo piso tu suelo  
Un aroma de floresta  
Me llena el alma de fiesta,  
Y como un pájaro vuelo  
Por el azul de tu cielo,  
Así recorro en la altura  
Mi niñez y la premura  
De aquellas primeras letras  
Que mi madre la maestra  
Me enseñaba con ternura.

## VI

Mariangola, Mariangola  
vivo rodeado de amigos  
y Dios está de testigo  
de lo que te digo ahora,  
me regalaste la aurora  
y los meleros de abril,  
y mis noches el candil  
que ilumina con esmero  
todas las cosas que quiero:  
Magiangola mi redil.



### UN TAMBOR ROTO EN LA PISADA

*Al poeta Franco Nieves*

Hay un tambor roto en la pisada,  
El tiempo cojea sobre la espalda.  
En los símbolos del cuerpo  
la música pierde sus acordes.  
Las escalinatas se hacen montañas  
en la lenta enumeración de los pasos.

Una estampa de penumbra  
bordea el cansancio de los párpados.  
El alfabeto borroso sobre los lentes  
se detiene preciso en el nombre  
de los seres más cercanos a la casa.

Entre sus manos  
el sol se hace pequeño.  
La piel suma  
el rastro de largas noches.  
El cielo espera  
que el alma se disfrace de sueños  
para que la sed de la muerte  
no anticipe el verano en el cuerpo.

### A VECES SOY UN VISITANTE

Un reloj mide el tamaño de mis noches.  
El rigor de un horario diluye mi tiempo  
y a veces soy de mi casa un visitante.

Del soliloquio de un salario sobrevivo.  
En la escala de los submúltiplos  
se deshoja lo cotidianamente necesario.

En cada tarde se renueva  
la certera victoria del regreso.  
En mi casa recupero la libertad  
fragmentada del día;  
vuelven a ser mías,  
parte de las horas desgastadas.

Entonces en el templo de mis sueños,  
otea el amor la miel en la garganta  
y otro aire arborece mi descanso.

### ERRANCIA DEL DESPLAZADO

Un desfile de fantasmas  
estroncha mi frágil reposo.  
No encuentro  
dónde colgar mis sueños.

Todos los lugares  
se niegan al viajero  
que huye del miedo y la muerte.

Entre desolación y ausencias  
se afila el cuchillo  
que desangra la errancia.



# Página Web

[www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

Una nueva herramienta de Fecode al servicio  
del magisterio colombiano  
En la página web usted encontrará:

- Organización
- Documentos
- Normas
- Ceid
- Revista Educación y Cultura
- Programa Encuentro
- Escuela Sindical
- Fecode
- Mujer
- Derechos humanos
- Enlaces
- CUT

# PROFE

UN COMPUTADOR PARA CADA EDUCADOR

## Para ser un mejor profesor... sin tanta tiza

Este es  
un mensaje  
para  
profesores



Si usted es profesor, no puede dejar pasar esta única oportunidad.

El Proyecto PROFE, de la Agenda de Conectividad, lo apoya para que usted sea un mejor profesor... para que se acerque a las Tecnologías de la Información. Acceda a bibliotecas internacionales, prepare mejor sus clases y utilice el computador como un aliado. Esta es su herramienta para ser un mejor educador!

Oferta para profesores:

SOLO  
\$ 1.913.000

- Computador con 36 meses de plazo para su financiación.
- Capacitación y asesoría en el manejo de su computador.
- Mantenimiento y garantía por 3 años.
- Acceso a internet gratuito por 3 años, en algunas ciudades.

**COMPAQ**  
Inspiration Technology

intel®

MEGA BANCO  
Juntos para Progresar!

banco popular

  
Presidencia de la República

  
Ministerio de Comunicaciones  
REPUBLICA DE COLOMBIA

Agencia de  
**Conectividad:**  
El s@lto a internet

www.agenda.gov.co • www.compaq.com.co/profe  
COMPAQ Call Center: Nacional: 01-800-0919200 • Local: 606 9191

COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO  
**COLECCIÓN HOLOS**



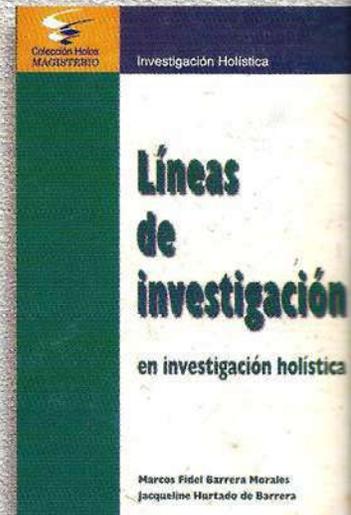
FORMACIÓN DE INVESTIGADORES  
 -RETOS Y ALTERNATIVAS

JACQUELINE HURTADO DE BARRERA



PLANIFICACIÓN PROSPECTIVA Y HOLÍSTICA

MARCOS FIDEL BARRERA M.



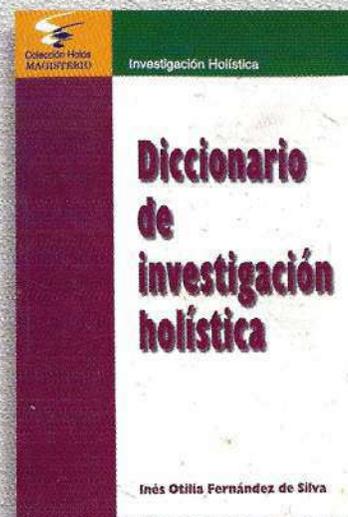
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN INVESTIGACIÓN HOLÍSTICA

MARCOS FIDEL BARRERA Y JACQUELINE HURTADO DE BARRERA



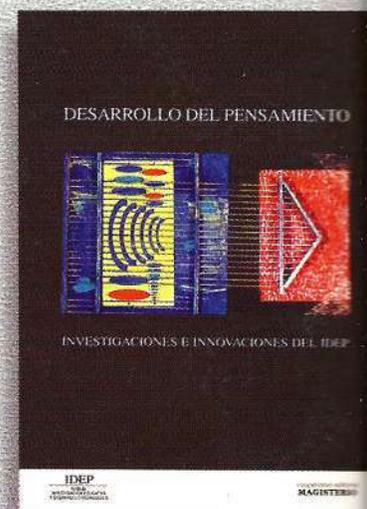
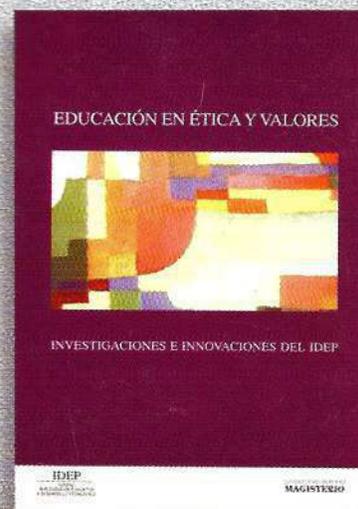
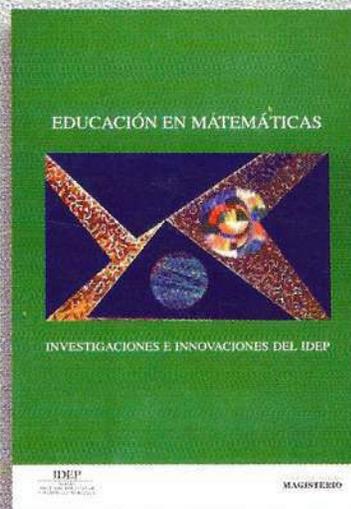
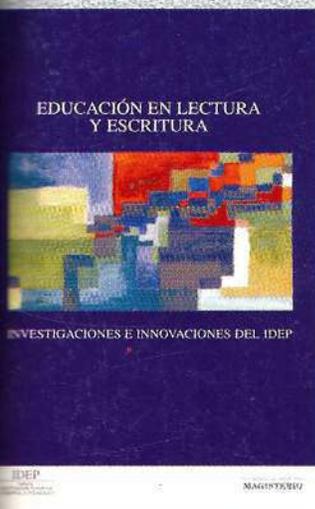
EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN HOLÍSTICA

JACQUELINE HURTADO DE BARRERA



DICCIONARIO DE INVESTIGACIÓN HOLÍSTICA  
 INÉS OTILIA FERNÁNDEZ DE SILVA

**COLECCIÓN INVESTIGACIONES E INNOVACIONES - IDEP**



EDUCACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA - IDEP

EDUCACIÓN EN MATEMÁTICAS -IDEP

EDUCACIÓN EN ÉTICA Y VALORES -IDEP

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO -IDEP

*Los mejores y más actuales libros en Educación y Pedagogía*



Diagonal 35 No. 20-58 - Park Way - Barrio La Soledad