

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES



- **Evaluación y promoción automática**
- **El legado de Orlando Fals Borda**
- **Programa de Química:
propuesta para Educación Secundaria**



32

José Emilio Díaz

Correo electrónico: jedb2005@yahoo.es
Evaluación
Decreto 230 de 2002
Política educativa
Neoliberalismo en la educación

70

Diana Constanza Noreña Espinoza

Correo electrónico: dconor@usbcali.edu.co
norenaespinoza@hotmail.com
Modernización urbanística
Efectos sociales
Sistemas de transporte masivo
Ciudadanía

16

José Fernando Ocampo

Correo electrónico: jfocampo@cablenet.co
Promoción automática
Decreto 230 de 2002
Elementos pedagógicos promoción automática
Elementos políticos promoción automática

22

Luz Stella Olaya

Correo electrónico: lstellao@hotmail.com
Política Educativa
Evaluación
Promoción automática
Agencias internacionales

77

Marcela Rincón Gonzáles

Correo electrónico: mairincon@gmail.com
Diversidad cultural
Costa Pacífica colombiana
Relato cinematográfico

77

Maritza Rincón Gonzáles

Diversidad cultural
Costa Pacífica colombiana
Relato cinematográfico

77

Luis Hernando Rincón Bonilla

Correo electrónico: luishernando.rincon@gmail.com
Diversidad cultural
Costa Pacífica colombiana
Relato cinematográfico

42

Carmenza Sánchez Rodríguez

Correo electrónico: csanchez@pedagogica.edu.co.
Evaluación
Calidad de la educación
Política educativa

55

María Claudia Solarte

Correo electrónico: csolarte@univalle.edu.co
Desarrollo Profesional (DP)
Modelos Didácticos
Competencias Científicas
Desarrollo cognoscitivo
Municipios no Certificados

60

Carmen Elvira Soler

Correo electrónico: carmenelvirasoler@yahoo.es
Programa de Química
Educación Secundaria

55

Carlos Uribe

Correo electrónico: curibe@univalle.edu.co.
Desarrollo Profesional (DP)
Modelos Didácticos
Competencias Científicas
Desarrollo cognoscitivo
Municipios no Certificados

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial
- 8 El legado vivaz de Orlando Fals Borda

DEBATE

- 10 La promoción automática

TEMA CENTRAL:

EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN AUTOMÁTICA

- 16 Elementos pedagógicos y políticos contra la promoción automática de los estudiantes
José Fernando Ocampo
- 22 Política educativa nacional y evaluación: zanahoria y garrote
Luz Stella Olaya Rico
- 32 La Evaluación en su laberinto: Una reflexión crítica y propositiva de la evaluación del desempeño escolar
José Emilio Díaz Ballén
- 42 Evaluación y calidad de la educación: dos asuntos políticos
Carmenza Sánchez Rodríguez

DOCUMENTOS

- 50 Circular No. 001 de 2008 de FECODE y el CEID Nacional a las Juntas Directivas de los Sindicatos filiales de FECODE Y CEID: Actividades centrales para el Segundo Semestre de 2008, respecto de la campaña Año de la Evaluación en Colombia del Ministerio de Educación Nacional

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 55 Algunas condiciones para el desarrollo profesional de los docentes de ciencias naturales
Carlos Uribe, María Claudia Solarte

AUTONOMÍA ESCOLAR

- 60 Programa de Química: Propuesta para Educación Secundaria
Carmen Elvira Soler Barón

ACTUALIDAD

- 70 Efectos sociales de los procesos de modernización urbanística en Cali, una ciudad en vía de reconstrucción
Diana Constanza Noreña Espinoza

AGENDA PEDAGÓGICA

- ARTE Y CULTURA
- EL RINCÓN DE LOS POETAS
- LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR



REVISTA
EDUCACIÓN Fecode
Y CULTURA

Revista trimestral del Centro de Estudios
 e Investigaciones Docentes CEID de la Federación
 Colombiana de Educadores FECODE
 Septiembre de 2008 No. 80 • Valor \$10.000

DIRECTOR

Witney Chávez Sánchez

CONSEJO EDITORIALJohn Ávila, Senén Niño Avendaño, Raúl Arroyave Arango,
José Fernando Ocampo, Pedro Pablo Rojas**EDITORA**

María Eugenia Romero

GERENTE

Lucila Silva Reyes

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín

Fotografía de portada edición N° 79
Escuela Vereda Peñalisa. Sumapaz.Fotografía de portada edición N° 80 Proyectos Educativos
interculturales, Carnaval de Bogotá, D.C., 2007**CARICATURAS**

Kekar (César Almeida)

DISEÑO

Zetta Comunicadores S.A.

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

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

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

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

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

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

"Batiendo, batiendo hasta que la panela de punto", dice el cuestionado Ministro del Interior al referirse al lenguaje críptico presidencial del "si y el no" y de los "articulitos", que, *vuelve y juega* con afirmaciones como: "reelección si pero si hay hecatombe"; "hermetismo total mientras se recogían las firmas para el referendo"; "no es bueno perpetuarse en el poder"; "no discutir en el Congreso de la República el referendo si éste obstaculiza la aprobación de la reforma política"; que "las posibilidades de reelección no sean para el año 2010 sino para el 2014". En fin, mensajes van y vienen para invocar la continuidad del uribismo con o sin Álvaro Uribe, para ratificar, en últimas, la continuidad de la seguridad democrática, emblema de la gestión presidencial.

Más allá del discurso, el proyecto de la seguridad democrática ha ganado respaldo en las altas esferas invocando a su favor entre los logros principales, la vigilancia de las carreteras nacionales; el debilitamiento de la capacidad de acción del movimiento guerrillero y de su imagen en el escenario internacional; el rechazo generalizado a prácticas como el secuestro; la preferencia por las opciones militares en detrimento del intercambio humanitario y la solución política negociada; el sojuzgamiento de los paramilitares con procesos judiciales y extradiciones en curso, y un mejor clima de inversión, entre otros.

Sin embargo, estos hechos, que a primera vista deberían conducir al fortalecimiento de la imagen mesiánica que se quiere mostrar, no han logrado el efecto deseado; todo lo contrario, para los sectores democráticos y principalmente para la opinión internacional, menos expuesta al encanto autoritario, la seguridad democrática significa graves peligros para la legitimidad, la institucionalidad y la democracia del país.

La pretensión de convertir a los mediadores nacionales e internacionales en incondicionales y la posterior imputación de cargos por supuesta colaboración con la guerrilla debilitaron hasta dejar en el olvido las iniciativas de otros países para el acuerdo humanitario y la búsqueda de la paz. A esto se añade la sarta de mentiras y de verdades a medias que acompañaron la utilización de emblemas de instituciones como la Cruz Roja Internacional en el rescate de secuestrados, hecho que dejó ante el mundo la impresión de que en Colombia "el fin justifica los medios"; resulta comprensible que la opinión internacional se distancie de las llamadas bondades de la seguridad democrática.

Pero el tratamiento del fenómeno paramilitar, como segundo objetivo, ha sido el verdadero dolor de cabeza de la política de la seguridad democrática: que un alto porcentaje del Congreso de la República fue elegido con los votos y las presiones de los paramilitares; que los mismos votos hicieron

posible la elección presidencial; que la bancada uribista es la más comprometida y con ella se aprueban las iniciativas gubernamentales; que la reelección presidencial anterior es fruto del cohecho; que hay que poner en duda las decisiones de las altas cortes y socavar su prestigio e independencia.

Si a lo anterior sumamos la persistencia del paramilitarismo, que hoy el lenguaje oficial disfraza con el eufemismo de grupos "emergentes", la visita al palacio de oscuros personajes a reunirse con funcionarios del más alto nivel, el interés por una reforma a la justicia que brinde mayores garantías a los procesados por la parapoltica que no ponga en riesgo la mayoría uribista en el Congreso y el hecho de preferir la extradición frente a los derechos de las víctimas y a los anhelos de paz, justicia y reparación, resulta claro que la seguridad democrática significa pérdida de legitimidad y deterioro de la institucionalidad. Se trata de una política de Estado que no garantiza la seguridad y nos aleja cada día más de la democracia.

La confianza inversionista, otra de las columnas de la seguridad democrática, tampoco sale bien librada en un balance ante el país. En efecto, la inversión extranjera aumentó en razón de la ampliación del radio de acción de las zonas francas con sus ventajas tributarias; de los contratos de estabilidad jurídica con reducción de impuestos hasta por veinte años; la de la aprobación de deducciones tributarias a la compra de activos fijos y de la eliminación del impuesto a las remesas de utilidades al exterior. Sin embargo estos recursos se dirigieron a la compra de empresas públicas y privadas y a la exploración y explotación de los recursos naturales lo cual constituye el traspaso de propiedades nacionales a manos foráneas; todo ello convierte a Colombia en un paraíso fiscal acompañado de la destrucción del aparato productivo como puede observarse en el debilitamiento y liquidación de empresas de textiles, confecciones, calzado, marroquinería y electrodomésticos.

Son gabelas al gran capital en deterioro de los sectores populares como ha ocurrido en el campo con el fomento de la producción de biocombustibles en detrimento de la soberanía alimentaria. De hecho la entrega de la propiedad y la soberanía nacionales alcanza el mayor nivel de abyección de nuestra historia con el ingreso de nuestro petróleo a la bolsa de Nueva York y con el impulso al Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos, que más que un Trato es una imposición.

La cohesión social, que junto a la seguridad democrática y la inversión social, conforman el trípode del uribismo en el poder con pretensiones de continuidad, es la gran sacrificada: cerca de diez millones de colombianos no tienen acceso efectivo a la atención en salud; 2.800.000 niños entre los 5

y los 17 años permanecen por fuera del sistema educativo; el desempleo se encuentra por encima de once por ciento (11%), mientras que la informalidad alcanza la cifra de cincuenta y siete por ciento (57%); el subempleo es de cuarenta y tres por ciento (43%); en los seis años del gobierno de Álvaro Uribe el salario real de los trabajadores ha decrecido mientras que las ganancias de los empresarios se incrementaron cuatrocientos por ciento (400%); tres por ciento (3%) de los propietarios rurales en el país poseen más de setenta por ciento (70%) de las tierras mientras la pobreza somete al desamparo a más de la mitad de la población; ieste es el imperio neoliberal de la desigualdad y la inequidad!

En correspondencia con el modelo neoliberal se adoptó una legislación que recortó los recursos de la inversión social, que debilitó las finanzas territoriales, que arrebató las conquistas de los trabajadores en materia de salarios y prestaciones, que eliminó el contrato laboral por la intermediación y el rebusque, haciendo gala del "pan y circo" con programas como Familias en Acción y los Consejos Comunitarios.

Por tal razón, mientras en el país político y parapoltico se discute cómoda o apasionadamente sobre si la reelección presidencial debe ser en el año 2010 o en el 2014, en el país real, los pequeños productores de la leche y los transportadores se toman las calles y los desplazados ocupan los parques; los estudiantes, los docentes, los pensionados, protestan contra la arbitrariedad; los empleados de la justicia reclaman con el paro que, paradójicamente, se haga justicia y se cumplan las promesas incumplidas, y los corteros de la caña del Valle del Cauca se lanzan a la huelga contra la renovada esclavitud.

Bajo estas consideraciones la propuesta del Ministro de la Defensa de elevar la doctrina de la seguridad democrática a rango constitucional es un adefesio que amenaza lo poco que existe del Estado Social de Derecho.

Por eso, la disyuntiva no es entre uribismo con o sin Uribe; tampoco lo es entre reelección para el año 2010 o el 2014. La verdadera disyuntiva es entre un modelo neoliberal con seguridad democrática al servicio de los grandes propietarios y un modelo de gestión que asuma a fondo como punto de partida la inversión social y los intereses de las mayorías nacionales, que derrote la pobreza y la desigualdad, busque la paz y construya por fin la democracia.



WITNEY CHÁVEZ SÁNCHEZ
Presidente de Fecode

Una política perversa: mantener la promoción automática y promover la era de la evaluación neoliberal

El Ministerio de Educación, desconociendo la voluntad expresa de más de dos millones de colombianos, se niega a derogar el Decreto 230 de 2002, y cambia el sentido y la orientación al debate sobre la promoción automática. En su acostumbrado cinismo neoliberal, dice atender los reclamos de la comunidad educativa sobre la promoción automática generando la estrategia de los foros sobre evaluación, los cuales presenta como desarrollos y avances en la ejecución de dicho plan; pero en realidad se trata de ejercicios de simulación y manipulación de la opinión de los colombianos, con el perverso propósito de profundizar la política neoliberal y principalmente, avanzar en una de sus estrategias fundamentales: la instauración de la "era de la evaluación".

Desde la iniciación del supuesto debate, el gobierno ha utilizado todos los escenarios posibles para estigmatizar y desvalorizar la escuela, las comunidades educativas y al magisterio colombiano. Se vale de escabrosas argucias destinadas a descalificar a la escuela, mantener la política de promoción automática y justificar la perspectiva neoliberal sobre la evaluación en educación.

El escenario, instalado por el propio gobierno, está orientado discursivamente con una retórica centrada en la evaluación y no en la promoción. Se elude el problema principal y se reemplaza por otro, el cual no corresponde al sentir de lo que la comunidad educativa constantemente rechazó: la promoción automática del noventa y cinco por ciento (95%) de los estudiantes contemplada en el Decreto 230 de 2002. La acción del gobierno, al centrar el debate en la evaluación y no en la promoción, persigue generar lenguajes persuasivos para mantener la promoción automática y al mismo tiempo, legitimar la perspectiva de las evaluaciones masivas y externas que en sus modalidades de desempeño o competencias, le sirven a las políticas educativas de corte neoliberal para imponer sus mecanismos de coacción y control sobre los currículos, las instituciones educativas y los educadores.

El decir del Ministerio de Educación es que el decreto en mención es "bueno", pero que no ha sido leído completa-



mente o que no se han comprendido sus alcances. ¡Como si los miembros de la comunidad educativa no supieran leer! ¡O no comprendieran! En un claro ejercicio autoritario de parte del MEN, resulta entonces, que la discrepancia y la crítica se condenan, se estigmatizan, se señalan, se descalifican. No hay manera más déspota de silenciar al otro que condenarlo como ignorante, como incompetente o incapaz. Se ve allí un recurso avieso destinado a evadir por completo el debate e imponer autoritariamente las directrices del Ministerio.

Acto seguido, se estigmatiza a los docentes y sus prácticas pedagógicas. Se plantea la supuesta discusión sobre "la evaluación de los aprendizajes" y "las prácticas evaluativas" y con mucha ligereza pero muy poca responsabilidad, co-

mienzan a circular peroratas en las cuales se llega a afirmar "que las practicas evaluativas son incoherentes", "anárquicas" "improvisadas", "tradicionales", "anticuadas", y muchos otros adjetivos, absolutamente injustos y que desconocen los aportes del Movimiento Pedagógico a la discusión sobre la evaluación, así como la heterogeneidad de perspectivas y enfoques existentes en el complejo campo de la evaluación educativa y en los que el magisterio colombiano ha contribuido con creces. Al mismo tiempo, no se conocen los efectos negativos que las actuales políticas educativas han tenido en las prácticas pedagógicas de evaluación.

En este punto, es preciso señalar que las políticas de masificación y hacinamiento de estudiantes, la promoción automática y la desprofesionalización de docentes, son las responsables del retroceso en el campo de las concepciones, teorías y prácticas evaluativas. Estas medidas, impuestas por la racionalidad económica, el afán de ajuste fiscal y los drásticos recortes al gasto público en educación, han llevado a que la teoría y la reflexión pedagógica necesarias para orientar acertadamente la acción evaluativa, hayan sido eliminadas por completo.

La masificación de estudiantes, su hacinamiento, la extensión de jornadas y cargas laborales, el incremento de asignaciones académicas y de presiones externas sobre los docentes, han instrumentalizado la práctica pedagógica, la han convertido en un hacer agobiante, compulsivo e irreflexivo. A su vez, en el contexto del aula de clase, el referente de noventa y cinco por ciento (95%) de estudiantes que se promueven automáticamente, hace inocua toda evaluación. A este panorama, hay que sumarle las acciones de la política oficial para despedagogizar y desprofesionalizar la docencia; sin duda, el hecho de permitir el ingreso de personas sin formación pedagógica y de hacer que ésta sea un requisito posterior al ingreso a la carrera docente, representan un obstáculo para que se avance, desde criterios pedagógicos y formativos, en las practicas evaluativas. Todo ello impide pensar y reflexionar qué es lo propio de una practica pedagógica de evaluación pertinente y formativa. El conjunto de situaciones mencionadas suma en el deterioro de las condiciones para el aprendizaje y son obstáculos para transformar las prácticas evaluativas que indiscriminadamente se condenan. Por ello, es completamente inaceptable que se hagan este tipo de juicios sobre la escuela y los maestros.

Pero estos señalamientos y descalificaciones, persiguen otros propósitos todavía más perversos. No es casualidad que al lado de los reparos a las prácticas evaluativas y de

enseñanza, se haya venido hablando de la necesidad de imponer las evaluaciones a los maestros y de utilizar evaluaciones externas como mecanismos para "mejorar la calidad". El acostumbrado cinismo neoliberal se empecina en descalificar las prácticas evaluativas de los maestros, pero en una clara y abierta contradicción, enarbola un discurso sobre la evaluación del sistema educativo en su conjunto.

De ahí, que la estrategia de descalificar y estigmatizar las practicas evaluativas del docente, no es más que un recurso barato para justificar políticas de evaluación y sanción, en perspectiva neoliberal, sobre el magisterio y las instituciones educativas. En esa lógica neoliberal, la evaluación, si la hace el maestro, no tiene ningún valor; pero si la hace el "estado" o un ente externo a las instituciones educativas, de manera homogénea y estandarizada, tiene todo el valor, la idoneidad y legitimidad absolutos.

Esta es la manera descarada de cómo el gobierno colombiano quiere introducir la "era de la evaluación neoliberal" en el país. A tono con políticas y "recomendaciones" de los organismos multilaterales y de sus agencias como PREAL, se pretende hablar de "cultura de la evaluación" para introducir las evaluaciones masivas y externas. Se trata, pues, no de una evaluación pedagógica, sino de una evaluación pensada por las doctrinas del mercado, es decir, una evaluación para dirigir la educación con las perspectivas del pensamiento único, ideología neoliberal dedicada a impedir que se piense en una educación que no esté regida por el dogma del mercado. La era de la evaluación neoliberal consiste en la instauración de la evaluación como rectora de todo el sistema educativo. Ella no es otra cosa que una evaluación coactiva, que sea eficaz en la implementación de estándares, competencias y criterios de calidad concebidos desde la perspectiva monolítica de la educación para el libre mercado.

En fin, la evasión del debate a la promoción automática y puesta en escena de la "cultura de la evaluación" son una estrategia más para dar fin definitivo a la autonomía escolar y para someter por completo la educación al dominio hegemónico de la política educativa neoliberal, sin compadecerse con sus desastrosos resultados en la calidad, la formación, la convivencia y la educación. Frente a este debate, el Movimiento Pedagógico en el retorno por sus cauces críticos, advierte que la defensa de la educación pública y la autonomía escolar, pasa por confrontar de manera directa los malintencionados propósitos de la política neoliberal de posicionar la opinión a favor de su "era de la evaluación" y mantener a ultranza la negativa política de promoción automática.

• HOMENAJE •

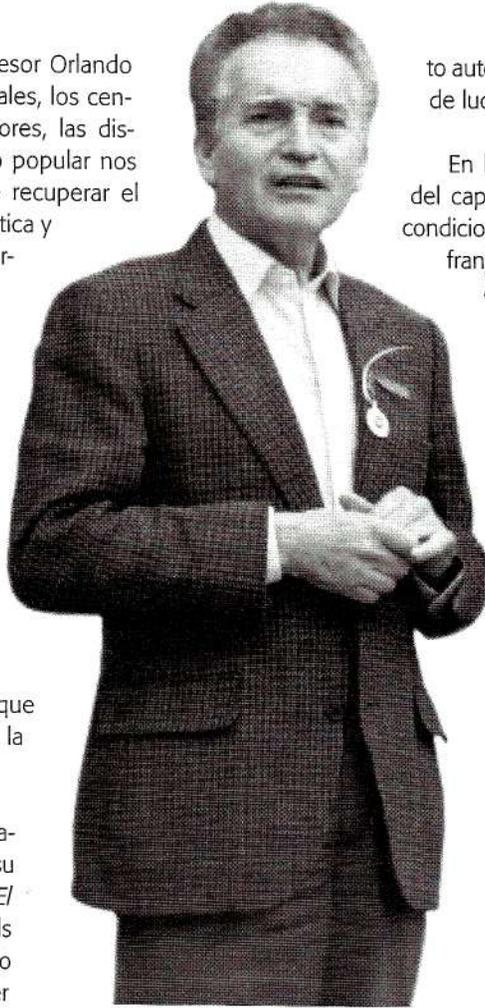
El legado vivaz de Orlando Fals Borda

Centro Estratégico de Pensamiento Alternativo CEPA Orlando Fals Borda¹

Tras la despedida física del profesor Orlando Fals Borda, las organizaciones sociales, los centros de pensamiento, los educadores, las distintas expresiones del movimiento popular nos encontramos frente al desafío de recuperar el valor histórico de su propuesta política y teórica, entendida como un universo de ideas orientadas a provocar la superación del orden social vigente en las arenas del saber y del poder. Su vida se sintetiza como un esfuerzo militante por demostrar que los cambios radicales para superar la explotación y la opresión cultural requieren de un conocimiento activo en las luchas sociales, de un saber que articule la explicación de las dinámicas estructurales de las sociedades con los sentidos sociales, las ideologías y utopías que delinean las transformaciones en la historia.

A lo largo de su vida política y académica y tal como lo señala en su obra *"La subversión en Colombia: El Cambio Social en la Historia"*, Fals Borda orientó su propuesta tratando de responder a la necesidad de leer las prácticas políticas desde una nueva objetividad cuyo

punto de partida es la idea de que el conocimiento no es un fin en sí mismo. Por el contrario, desde su perspectiva el conocimiento se concibe como una fuente para la transformación de las sociedades, de los imaginarios, de las prácticas políticas y en tal sentido debe contribuir a remover los obstáculos que inhiben la realización plena de la dignidad de los pueblos. Por ello, desde su trabajo en la academia, desde su experiencia política, académica y organizativa al lado de los campesinos, el llamado era el mismo: consolidar un proyecto político propio, un socialismo raizal basado en un conocimien-



Barranquilla, 11 de julio de 1925 - Bogotá, 12 de agosto de 2008

to auténtico de la realidad que recupere la historia de luchas y las utopías de nuestros pueblos.

En la actualidad, la hegemonía de las fuerzas del capital transnacional, la profundización de las condiciones de exclusión y marginalidad de amplias franjas de la población, así como las prácticas de satanización y silenciamiento de los sectores que promueven alternativas a la voracidad del mercado, determinan que el llamado de Fals Borda continúe vigente. Frente a los vientos del pensamiento único, de las nuevas ortodoxias económicas, políticas y culturales que sostienen el modelo civilizatorio que mitifica la explotación del hombre por el hombre y el arrasamiento de su entorno natural, cobran importancia las lecturas humanistas de la ciencia y de la historia para proyectar y construir ordenes sociales superiores. Hoy es necesario que afloren centros de pensamiento, escuelas que contravengan el silencio y el academicismo funcional para avanzar en una nueva lectura de la historia y de las sociedades.

Nunca antes habían sido más evidentes los esfuerzos de los grupos en el poder por imponer sus verdades, por demostrar las bondades de un modelo político y económico

que sigue sin resolver los marcados desequilibrios sociales y las aspiraciones de participación decisoria de los sectores sociales tradicionalmente excluidos del poder político. El diseño y las estrategias que pretenden que el hombre de a pie asuma la calidad de militante de las políticas gubernamentales, el estímulo de una cultura belicista llevada a la vida cotidiana, la delación, la sofisticación de formas de control militar, la exacerbación del nacionalismo y la pirotecnia mediática son los cimientos sobre los cuales se sustenta un pensamiento que busca la unanimidad y la claudicación.

¹ CEPA es el Centro de Pensamiento Alternativo: Director: Orlando Fals Borda (Q.e.p.d.). Director (E) Renán Vega Cantor. Artículo gentilmente preparado por el Comité Editorial de la Revista CEPA. www.revistacepa.com, revistacepa@yahoo.es

Una historia gestada desde las utopías

En este contexto, la historia de Colombia que en un esfuerzo colosal trata de recuperar el maestro Fals, es un mapa complejo que demuestra que el modelo hegemónico se ha concentrado en afirmar las injusticias calificando como inmoral, incorrecto, destructivo, terrorista y satánico el ejercicio de la movilización popular y de las subversiones populares. No obstante, al lado de estas dinámicas, lo que nos revelan los rostros de Benkos Biohó, José Antonio Galán, José María Melo, María Cano, Manuel Quintín Lame, Jorge Eliécer Gaitán, Camilo Torres e innumerables luchadores sociales, es que la subversión lejos de ser un acto de arrasamiento es una experiencia política que busca la construcción de senderos de libertad, es un acto creativo constituyente de la historia, que permite su avance en la medida en que nuevos ideales, nuevos valores, nuevos referentes éticos animan la crítica de la injusticia y estimula que los oprimidos irrumpen en la historia en busca de la riqueza, la identidad y el destino que les pertenece.

Al retomar la obra del profesor Fals si echamos un vistazo juicioso a las luchas e ideales promovidos por estos hombres y mujeres, debemos significar que lejos de ser simples sueños o ficciones, las utopías y las subversiones que han desencadenado han sido respuestas concretas al poder del invasor, a la esclavitud, al silenciamiento, a la explotación del trabajador y del campesino, a la opresión sobre nuestros pueblos ancestrales que detonaron por la acciones de masas en la historia de Colombia. Las utopías representan clamores sociales que al momento de traducirse en acción política, en movilización sindical, indígena, cívica, popular, partidaria han tenido la capacidad cuestionar a la tradición y de transformar la realidad. Como lo señala el maestro Fals, la subversión ha sido la búsqueda de nuevos horizontes de justicia pese a que muchos defiendan un orden social injusto simplemente porque es tradicional. Las utopías son propuestas políticas y éticas que tienen la capacidad de revelarnos las hipocresías enmascaradas en el presente, hipocresías sentidas y cercanas como la llamados a la paz en medio de políticas de guerra, como la estabilidad de una democracia que se basa en el silenciamiento de la oposición política, como la riqueza de pocos a merced de la miseria de muchos, como los llamados a la unidad nacional mientras se profundiza la brecha social.

Hacia un nuevo orden social: el socialismo raizal

Reivindicamos la obra de Fals Borda, diciendo que contrario a lo que pregonan las instituciones y los personeros del régimen, es imposible sostener que en Colombia no existe un lugar para las utopías. Las reivindicaciones de libertad, de identidad, autonomía, territorio, igualdad, participación y poder político, respeto por la diferencia, la superación de la explotación del hombre por el hombre, la búsqueda de economías basadas en

la solidaridad y el respeto por la naturaleza siguen siendo tareas inconclusas que, de un lado, siguen irradiando los senderos de las luchas de las distintas expresiones del movimiento popular, y por otra parte, que nos muestran cuan lejano se encuentra el régimen vigente de las aspiraciones populares.

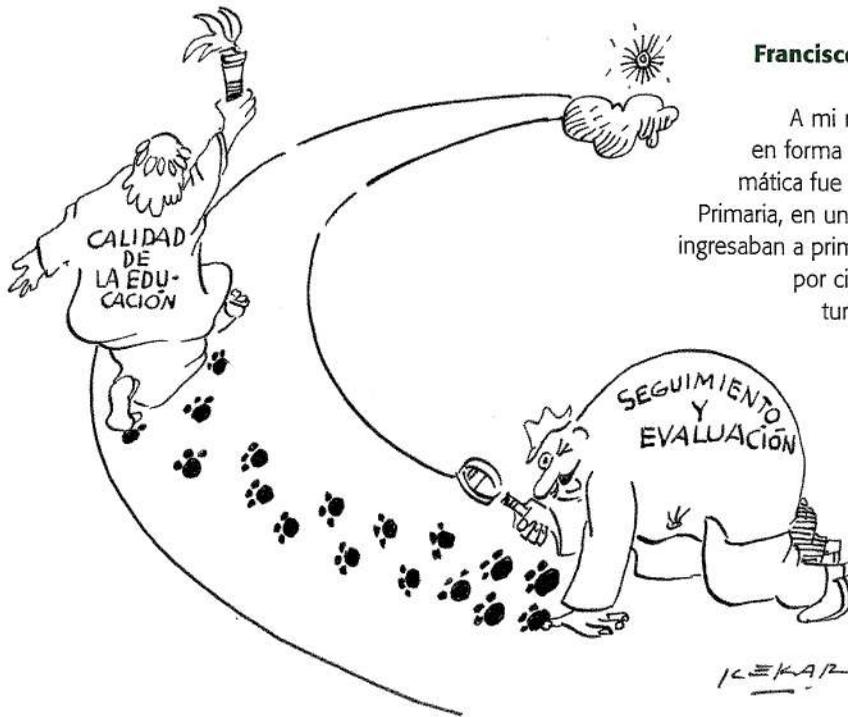
En su historia, pese a todas las dificultades la sociedad colombiana ha sido un terreno fecundo —no idílico, ni pacífico— en el que han germinado ideales democráticos, organizaciones movimientos populares (indígenas, afrocolombianos, campesinos, sindicales, comunitarios, cívicos, movimientos culturales) que dan cuenta de una historia labrada al fragor de las luchas populares. Por estas razones, los sectores que construyen una Colombia distinta nos encontramos frente a la tarea de desentrañar en nuestra historia las raíces de nuestras luchas y las aspiraciones que han animado y animan la confianza en una nueva sociedad.

El *socialismo raizal*, significa en este sentido una propuesta política orientada a la construcción de formas de poder, instituciones, valores, tecnologías y normas sociales asentadas en la solidaridad, en el espíritu libertario, en la cultura del trabajo y en la autonomía, entendidos estos, como valores fundantes legados de las utopías y espacios de poder de los pueblos originarios. En una historia política marcada por las desigualdades y por la dependencia, el ideario socialista ha nacido y está en las entrañas de la sociedad colombiana para desafiar la tradición y dignificar los valores y las prácticas emancipatorias.

Desde el Centro Estratégico de Pensamiento Alternativo CEPA, hacemos un homenaje y recuperamos el legado, la obra del Orlando Fals Borda que entendemos como un proyecto político militante y como una propuesta teórica que lejos de pretenderse doctrina inaugura un programa de investigación acción participante necesario para proyectar los nuevos senderos para la lucha política. Exhortamos a continuar en la inacabada de tarea de construir propuestas de pensamiento que irradien los procesos de movilización popular, a insistir en la caracterización del régimen vigente y en vislumbrar la estrategia y las tácticas que requiere el sujeto político popular para articularse en las luchas globales por una democracia real, radical.

Con este espíritu, la urgencia de ideas que impulsen los cambios en nuestra sociedad, definen que hoy sea indeseable y nefasto el desconocimiento de la historia y el olvido al que se han querido condenar las utopías raizales. La actualidad nos señala que es necesario recuperar el legado de los luchadores que en la arena del movimiento popular y en el terreno del pensamiento político revolucionario han demostrado como Orlando Fals Borda que la historia se reflexiona, se piensa y se construye desde las luchas de los sectores populares. La obra del maestro Fals es clara cuando nos revela que las conquistas y los movimientos del presente no hubiesen sido posibles sin una historia de subversión, de dignidad.

La promoción automática



Francisco Cajiao¹

A mi manera de ver la pregunta no está planteada en forma adecuada. Es verdad que la promoción automática fue establecida en el año 1987 para la Educación Primaria, en un contexto social en el cual de cien niños que ingresaban a primero no concluía el quinto grado sino sesenta por ciento (60%). A esto se sumaba que la cobertura en educación primaria no llegaba a setenta por ciento (70%) en el país.

En ese momento se llevó a cabo un estudio muy importante, liderado por la Universidad Pedagógica, de la cual yo era rector. Los datos concluyeron que una de las primeras causas de deserción definitiva del sistema educativo era la repetición desde los grados iniciales. La experiencia internacional mostraba que muchos países desarrollados, con altos niveles de escolaridad, practicaban la promoción automática en la escuela primaria como parte de un proceso natural en el

cual se asume que la educación adecuada de los niños pequeños debe generar como resultado su promoción a lo largo del sistema. En ese momento fue muy claro que la medida debía restringirse a los grupos de edad mencionados (Educación Primaria), tanto por motivos pedagógicos, como para asegurar que el derecho a la educación no se viera truncado por procesos pedagógicos inadecuados y modelos de evaluación orientados más a detener a los niños que a ayudarles en su progreso. En ningún momento se argumentó que la pérdida de grado fuera punitiva, sino que significaba una práctica que conducía a privar del derecho a la educación a millones de niños y niñas.

Es interesante anotar que las únicas objeciones que surgieron a la medida en ese momento se referían a los altos costos que tendría para el país mantener toda la población del país escolarizada durante cinco años, y la necesidad que habría de preparar proyecciones sobre los costos de expansión de la matrícula en la secundaria apenas las cohortes de alumnos que iniciaban primero de primaria llegaran a quinto y comenzaran a presionar una oferta de cupos totalmente insuficiente. Se argumentaba que habría que contratar muchos maestros, que habría que ampliar la infraestructura, etc. Por ello me parece in-

10

Revista Educación y Cultura

La promoción automática establecida inicialmente en Colombia para la educación primaria, posteriormente se extendió a toda la educación básica y media. Su vigencia fue interrumpida por la Ley General de Educación que la suprimió por considerarla perjudicial para la calidad de la educación. Durante la discusión del *Plan Decenal de Educación (2006-2016)* que tuvo lugar durante el año 2007 amplios sectores educativos pidieron que se suprimiera y se establecieran normas claras de promoción de los estudiantes de un grado a otro. Quienes han impulsado la promoción automática argumentan que la repetición de grado es una medida de castigo, y quienes no están de acuerdo con ella, advierten que la promoción automática ha ocasionado un profundo deterioro en la calidad de la educación, que es necesario intentar una forma de recuperación y de estímulo para mejorar el aprendizaje. *¿Ud. considera que la repetición o pérdida de grado es una norma punitiva o por el contrario, puede convertirse en una forma de estimular a los estudiantes y asegurar su aprovechamiento y recuperación en el aprendizaje?*

¹ Filósofo y educador. Ha sido rector de la Universidad Distrital y de la Universidad Pedagógica Nacional. Subsecretario Académico y Secretario de Educación Distrital SED (2006-2008). Consultor.

adecuado plantear el asunto de la promoción automática en la escuela primaria en términos tan simplistas como si se tratara de castigar con perder un año o de insistir en que la repetición es un valor agregado. Este tema siempre fue enfocado desde una perspectiva del derecho a la educación y como un modo de enfrentar un gravísimo problema de exclusión social.

CEID FECODE

Las teorías, en general, obedecen a una especie de péndulo, van y vienen, se producen, se olvidan y se reproducen, y es lo que le ha pasado históricamente al invento de la promoción automática. Apareció hace unos veinte años en Colombia, pero desde muchos años antes si se tiene en cuenta el experimento fracasado de Summer Hill en Inglaterra², hoy desaparecido, el cual venía de mucho antes y se fundamentaba en el criterio tan socorrido en círculos pedagógicos del "dejar hacer y dejar pasar". Pero en el país ésta teoría tomó auge con la medida del Ministro de Educación Antonio Yepes durante el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986). Tanto el gobierno como el Ministerio de Educación rezumaban populismo; y se impuso con la promoción automática en primaria. Pero cuando los efectos en la sociedad se van sintiendo benéficos o perjudiciales, es necesario reaccionar, bien para profundizar las medidas o para reformarlas. En el fondo de toda esta tendencia del "automatismo" subyace un romanticismo *rousseauiano*, de que el ser humano nace bueno y la que lo daña es la sociedad. Por eso la escuela toma sobre sus hombros la responsabilidad de hacer todo lo posible para no dañarlo con una libertad lo más radical posible. Pero el efecto es todo lo contrario, lo que hace es trastocar el mínimo orden necesario y conveniente y dar al traste con el rendimiento académico; con un elemento adicional, la promoción se convierte en un obstáculo para el buen desempeño de los profesores.

Es cierto, la promoción automática ha contribuido en forma sustancial al deterioro del rendimiento académico de los estudiantes, especialmente, en la educación pública. Resulta comprensible que si hay estudiantes que aprueban el grado—aprueban en el sentido de que ascienden al grado siguiente—sin esfuerzo, sin aprendizaje, sin resultados, ello conlleva a un desánimo colectivo en el grupo estudiantil, aparte de los problemas concomitantes de comportamiento. Se han encontrado casos de estudiantes que llegan a graduarse sin haber aprobado asignaturas de grados anteriores, inclusive, hasta del grado sexto. Y no hay forma de solución, porque la ley permite promoverse sin aprender, promoverse sin resultados positivos, promoverse sin haber demostrado en forma mínima que se ha avanzado en el conocimiento. Es claro que depende de qué se

propone con un proceso de educación formal, si son conocimientos o son valores, o ambos a la vez. Si son ambos, es decir, conocimientos y valores, en el proceso normal de la institución educativa, lo más seguro es que vayan de la mano, porque si no existe un esfuerzo en el desarrollo del aprendizaje, no será fácil en grupo mantener el proceso de formación valorativa.

Si se considera que el aspecto fundamental de la educación formal (aquel sin el cual el proceso queda sin piso y por el que tiene que responder la escuela en el conjunto de la sociedad si no hay otra institución que pueda garantizarlo), es la adquisición y desarrollo de conocimientos; entonces, permitir que avancen los estudiantes a los grados superiores sin un mínimo de comprobación de que se han obtenido los resultados propuestos, le quita fundamento al proceso educativo. Por ello, trazar un mínimo de normas que contribuyan a lograr el rendimiento de los estudiantes, no representa una medida represiva. No es un castigo para los alumnos, sino un medio para lograr dicho rendimiento.

Entonces la repetición de grado adquiere una connotación positiva, no negativa. Es decir, no es un castigo por no haber obtenido los objetivos previamente definidos, sino una recuperación, una restitución, un rescate, un reforzamiento, una rehabilitación, un refuerzo. Y significa una necesidad para muchos estudiantes que, por diferentes razones, no obtienen los logros indispensables. En la Educación Primaria, por ejemplo, alumnos cuyo nivel de abstracción no se ha desarrollado todavía lo suficiente para abordar temas matemáticos que requieren un mayor esfuerzo intelectual; a ellos les favorecería repetir el grado quinto o el cuarto antes de pasar al bachillerato. O, también, otros estudiantes que no han obtenido una capacidad suficiente de lectura como para abordar y comprender temas de mayor complejidad o de escritura para trabajos en las demás áreas. Por otra parte, en bachillerato siguen vigentes los problemas que se pueden abordar en el aprendizaje de las matemáticas, cada vez más complejo, pero también se presenta la falta de aprovechamiento y aprendizaje en las demás áreas, debido a problemas de adolescencia, de conflictos familiares, los cuales afectan el trabajo escolar y el rendimiento. Para resolver estas situaciones y otras que surjan en un proceso complejo como el escolar, la repetición de grado es una necesidad.

Los defensores de la promoción automática se fundamentan en un argumento que se abre fácilmente camino, cual es el de que la repetición es una medida represiva. Se le ha llegado a denominar como "*fascismo pedagógico*". Proviene esta manera de ver de una concepción sobre la educación de tipo anarquista o romántica que considera que la existencia de normas mínimas

2 Alexander Sutherland Nelly fundó la escuela Summerhill en el año 1921; ella fue una de las pioneras del movimiento activo; el movimiento denunciaba la desviación informativa y cognitiva de la escuela industrial y proponía un paradigma alterno que afirmaba que la educación debe estar dirigida al ámbito emocional, en la que no es suficiente ni primordial preocuparse por la formación exclusivamente intelectual. Lo que diferencia a Summerhill de las demás escuelas es que presta más atención al inconsciente del niño y a sus conflictos emocionales; en ella, la educación académica es secundaria. Ver además: <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/2>

• DEBATE - La promoción automática •

constituye represión, tanto en el comportamiento de los estudiantes como en su rendimiento académico. Posee un sabor anarquizante en el sentido de un rechazo a los reglamentos por defender que se convierten en normas represivas contra la libertad autónoma de los educandos. Y puede también provenir de una concepción romántica según la cual no debe restringirse el desarrollo espontáneo de la mente porque los estudiantes son portadores del conocimiento espontáneo para el cual sólo se requiere de profesores como "asesores" lejanos con mínima injerencia en donde prácticamente el aprendizaje es inexistente. En este sentido la posición constructivista le ha producido a la calidad de la educación colombiana un mal difícil de sanar.

Los defensores de la promoción automática afirman que, por lo menos, ésta debe mantenerse en primaria con una posición que puede denominarse como reduccionista sobre la problemática de primaria, con el criterio populista de que los estudiantes menores de once años no deben ser considerados como sujetos de conocimiento avanzado. El esfuerzo que exige el progreso en el conocimiento no puede considerarse como represión. Con la excepción de las matemáticas que exigen un desarrollo sistemático de prerrequisitos, las demás áreas de conocimiento permiten una enseñanza en espiral, de mayor profundización a medida que el desarrollo intelectual vaya madurando, pero sobre la base de que se va adelantando en el conocimiento y adentrándose en sus contenidos. Tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales y en formación artística se ha probado que es posible lograrlo.

La promoción automática debe suprimirse de la educación colombiana. En nuestras difíciles condiciones educativas es urgente regresar a la pérdida de grado. Con el fin de restablecerla se requiere que las instituciones y los educadores establezcan en los manuales de convivencia y en el proceso de enseñanza aprendizaje una serie de normas mínimas que le contribuyan a los estudiantes a avanzar en el conocimiento y a disminuir al máximo la repetición de grado. Deben establecerse evaluaciones sucesivas, de diferente tipo, a lo largo del período académico, ofrecer posibilidades periódicas de recuperación, adelantar ejercicios de trabajo especial con los estudiantes con áreas retrasadas o en peligro de pérdida. Es decir, emprender un trabajo pedagógico de colaboración y esfuerzo conjunto. No se trata solamente de un propósito dirigido a una solución individual, sino a la elevación del nivel académico de todo el proceso educativo, del cual dependen en gran medida bases firmes de desarrollo económico nacional y desenvolvimiento humano de la población colombiana.

Revista Educación y Cultura

Una de las razones más sugeridas para imponer la promoción automática se sustenta en la idea de que la repetición es indicador de baja calidad en la enseñanza, en esa misma óptica, se

sostiene que la promoción automática es condición para alcanzar una educación de calidad. Sin embargo, después de la Ley 715 de 2001, la promoción automática fue restablecida de tal manera que solamente cinco por ciento (5%) de los estudiantes pudieran perder el curso. La queja de un gran número de maestros e instituciones educativas apunta a que el aprendizaje de los estudiantes con la promoción automática se ha ido al suelo y se ha afectado notablemente la calidad educativa, lo que ha significado un retroceso en educación, pues resulta del todo evidente el rezago en materia académica en todo el país. Ante esta situación, *¿Qué sentido tiene mantener una política de promoción automática, que a todas luces, no contribuye a la generación de procesos que aportan a la calidad de la educación?*

Francisco Cajiao

Me parece que insistir en una discusión sobre la promoción automática como el eje de todo el sistema es limitar demasiado el ámbito de la discusión. Nunca he estado de acuerdo con legislar por porcentajes. No estuve de acuerdo cuando se propuso evaluar a los maestros y castigar al cinco por ciento (5%) con más bajos resultados. Tampoco he compartido la idea de un porcentaje mágico de alumnos que debe reprobar año. Los asuntos pedagógicos y sociales, que no se pueden separar, merecen un tratamiento más serio.

Pero entiendo que quienes elaboraron la norma estuvieran muy preocupados observando tasas de repetición de trece por ciento (13%) a diez y seis por ciento (16 %) en primero de primaria en el período comprendido entre 1994 y 2001. No puede hacerse un juicio tan simple como afirmar que los niños de seis años pierden año por *vagos*, y que por tanto, tienen que perder año, asumiendo de manera categórica que siempre la enseñanza ha sido de buena calidad. Planteamientos de este tipo no son serios. Los niños más pequeños poseen ritmos de aprendizaje muy heterogéneos, que tienden a nivelarse en los primeros ocho años de vida. Pero además de las características propias del aprendizaje infantil, que suelen ignorar muchas personas, es muy difícil pretender que los niños que han nacido y crecido en condiciones muy precarias de nutrición, salud y en entornos culturales pobres tengan el mismo desempeño que niños de estratos altos que, adicionalmente, cursan dos y tres grados de preescolar.

Las soluciones a la desigualdad social no van a aparecer si no se abordan los temas importantes: educación preescolar, formación pedagógica de los maestros, planes de estudio apropiados —hoy se le pide a un niño de los primeros grados cubrir nueve grupos de asignaturas—, espacios apropiados y tiempo suficiente para jugar.

Muy distinto es hablar de la educación a partir de la pubertad, cuando los jóvenes deben comenzar a asumir niveles de autonomía mayores y con responsabilidades claras con res-



La promoción automática sólo ha servido para el atraso del Sistema Educativo

pecto a su rendimiento escolar. Por esto nunca he estado de acuerdo con la complacencia frente a los chicos de secundaria, entre otras cosas, porque al final es una falta de respeto con ellos: es como decirles que de entrada los consideramos tontos e incapaces de lograr avanzar en el camino del conocimiento.

Pero de cualquier manera, así no sea por norma, el país tiene la obligación de proponerse unos máximos de repetición escolar, ya que si estos indicadores se desbordan, no solo representan un alto nivel de fracaso general del sistema en su conjunto, incluyendo a los maestros, los currículos y los modelos de organización escolar, sino que significan un grave daño a la población escolar, especialmente a la más pobre que ante la percepción de fracaso tiende a abandonar el sistema. Es claro que los estudiantes de estratos altos pueden repetir añomuchas veces y sus padres siempre los forzarán a continuar los estudios, mientras que quienes no poseen recursos tienden más rápidamente a abandonar la educación quedando en alto riesgo de profundizar la pobreza de la cual provienen. El asunto no es si se *pasa año* o no. El asunto es de carácter ético y político. Qué tanto inciden las altas tasas de repetición a perpetuar la pobreza... Ese es el problema de fondo.

CEID FECODE

Desde las agencias internacionales se ha afirmado equivocadamente que establecer la promoción automática es una manera de impedir la repetición de grado y lograr resultados en la calidad de la educación. De ahí, que se haya generalizado la recomendación de establecer la promoción automática, como una medida económica, sin analizar y advertir sus negativos efectos en el sistema educativo. La razón de imponer esta medida, es estrictamente económica. La retórica oficial acerca del tema está reiteradamente cargada de lugares comunes que repiten de manera acrítica, que las razones para que los estudiantes no avancen en sus procesos de aprendizaje se encuentran en las condiciones internas del sistema educativo, se complementa, sosteniendo que los *"costos"* de la repitencia son muy altos y se agrega que hay un alto *"desperdicio de recursos"* cuando un es-

tudiante no se promueve de un grado a otro porque no alcanzó las metas propuestas para el proceso de aprendizaje.

Todas estas falacias se promueven por dos razones: la primera, los diagnósticos realizados para llegar a tales *"conclusiones"*, son sesgados y se equivocan porque no indagan adecuadamente por las razones fundamentales que impiden a los estudiantes que aprendan y avancen cualitativamente en sus procesos de formación y aprendizaje; y la segunda, pero al mismo tiempo, la principal razón para mantener la promoción a ultranza, es la aplicación y la injerencia de las políticas de ajuste fiscal en educación. El drástico recorte del gasto público en educación, implementa indiscriminadamente recetas como ésta, sin valorar suficientemente sus consecuencias en el sistema educativo.

Los *"famosos"* estudios de la década de los años 1980 auspiciados por organismos internacionales, desde su punto de partida, asociaban la repitencia con la deserción. Todo el proceso metodológico, profundamente sesgado, inducía a que los encuestados y las conclusiones de tales *"estudios"* reforzaran la asociación entre repitencia y deserción, planteada por los *"investigadores"*. Por eso, ligeramente se concluía que la repitencia generaba deserción y fácilmente se concluía que las razones de la deserción escolar dependían exclusivamente de las condiciones internas de la escuela; ésta asociación arbitraria y superficial, impedía profundizar y hacer pesquisas profundas sobre las causas reales que inciden en la deserción, igualmente impedía investigar sobre las verdaderas razones para el fracaso en el aprendizaje. De este modo es posible afirmar que tales estudios sólo perseguían el fin y el interés político de legitimar la presencia de la promoción automática en las reformas educativas.

Hoy se conoce que las razones del abandono o deserción escolar, no son propiamente de las condiciones internas de la escuela; son muchas y de diversa índole, las razones de sus causas, las cuales tienen origen en las condiciones sociales, económicas, culturales, personales y familiares. Así pues, no

• DEBATE - La promoción automática •

posee ningún asidero afirmar que la repetición es la que ocasiona deserción escolar. De igual forma, no tiene ningún respaldo sostener que la promoción automática, disminuye la deserción escolar. Como lo hemos afirmado en otras oportunidades (Ver revista *Educación y Cultura* N° 75, junio de 2007) desde que la promoción automática está en vigencia en Colombia, ésta no ha incidido de ninguna manera en la disminución de la deserción escolar, por el contrario, en los últimos años se ha incrementado de manera alarmante el abandono de la escuela por parte de los estudiantes, principalmente, en razón a los agudos problemas de pobreza y violencia que afectan a las familias colombianas, y de ningún modo debido a la responsabilidad de las condiciones internas de la escuela.

Otro planteamiento falaz, es el que tiene que ver con otra ecuación inimaginable, pero que los ilusionistas neoliberales hacen coincidir como si fuera indisoluble: la relación entre repetencia y pobreza, ¡cómo si la escuela resolviera las desigualdades del capitalismo salvaje! No es justo, ni mucho menos ético, atribuirle a las dificultades en el aprendizaje, las responsabilidades en el crecimiento de la pobreza. No son las tasas de repetición las que perpetúan la pobreza. Otra cosa, es lo que ocurre con la promoción automática, que sí contribuye a incrementar el atraso educativo y social; hasta el momento no sabemos cuanto le cuesta a la economía del país, el gran número de estudiantes que al finalizar el grado once no tiene oportunidades de empleo, ni para continuar sus estudios técnicos o superiores, - y mucho menos si han sido promovidos automáticamente- y no están en condiciones de posibilidad para manejar habilidades y conocimientos que les permitan participar en la vida económica del país.

La promoción automática aplicada en la Educación Básica Primaria por más de una década y los seis años de vigencia del Decreto 230 de 2002, dejan en evidencia que ésta medida solo ha servido para el atraso del sistema educativo. Si más de dos millones de personas, en el escenario simulado del Plan Decenal de Educación 2006-2015, se pronunciaron rechazando dicha medida, es porque es del todo evidente que la promoción automática lo que realmente promueve es el fracaso de la escuela, y de manera alarmante, de las personas en su vida. Por ello, desde todo punto de vista, es injustificable que se insista en mantener la promoción automática.

Revista Educación y Cultura

Más allá de las diferentes concepciones pedagógicas sobre el mayor o menor alcance de la acción del docente, nadie niega su papel insustituible en la formación integral de los educandos, centrado en el dominio del conocimiento más avanzado en función de las exigencias del desarrollo general de la sociedad. En este papel del docente ha radicado el acicate de su sentido de pertenencia profesional e institucional; su capacitación y elevación cultural permanentes; su preocupación por la investigación,

la innovación y la transformación curricular, en aspectos tales como la evaluación y la promoción de los estudiantes, entre otros. De allí su reconocimiento social, su autoridad en el ámbito del conocimiento, sus aportes a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y su compromiso con las comunidades.

La promoción automática ha trastocado buena parte de las relaciones en el aula y en la institución escolar... *¿Cómo ha afectado a maestros y maestras en su labor profesional, en su autoridad intelectual, en su reconocimiento social y en su motivación para la reflexión del acto educativo?*

Francisco Cajiao

Me parece difícil responder de manera general a esta pregunta. Considero que existen toda clase de maestros y maestras: los hay tan buenos que el problema de la promoción no les preocupa en absoluto porque logran conducir a sus estudiantes a tener un gran gusto por el estudio y por el conocimiento, logran enamorarlos del trabajo intelectual y artístico, los estimulan para que se sientan seguros y capaces y como resultado final aprueban los grados sin que los maestros entren en crisis. Estos suelen plantear la promoción como el resultado natural de la escolaridad. En el otro extremo, hay maestros a quienes les va muy mal: la mayoría de sus estudiantes no aprenden, no les interesa lo que se les propone y tienden a perder las asignaturas. Algunos son todavía de aquellos que dicen: "el 10 es para el libro, el 9 para mi y de ahí para abajo están ustedes". Por fortuna no son la mayoría.

En el promedio, los mayores problemas se presentan en la Educación Secundaria, donde una política de promoción muy complaciente se convierte en un problema grave, no solo por la desmotivación de los estudiantes, sino porque algunos asumen actitudes francamente desafiantes de irresponsabilidad que ponen al maestro contra la pared y generan un clima muy negativo entre sus compañeros. Este es un fenómeno que ha tomado características muy graves en países como España, donde está asociado incluso a graves incidentes de violencia escolar. Me parece que los adolescentes requieren retos y responsabilidades, que hacen parte del respeto que merecen. No los podemos tratar como brutos e incapaces. Por esto los colegios deben tener horizontes claros de calidad y exigencia y encontrar los mecanismos para motivar a los jóvenes a adherirse a estos parámetros como parte de su propio interés. El asunto es que la calidad no se puede hacer sin contar con los estudiantes. No se puede hacer a base de amenazas. Tampoco resulta razonable recurrir a la exclusión de los más frágiles. La calidad requiere buenos maestros, que los hay en abundancia; buenas instalaciones, que ya no son tan abundantes; planes de estudio razonables y que los estudiantes perciban con interés, cosa que no está ocurriendo; y un entorno social que les ofrezca a los chicos un sentido, una razón para estudiar, un abanico de oportunidades.

En conclusión, creo que el tema de la promoción, automática o no automática, no es el centro de la discusión. El asunto es qué les estamos proponiendo aprender a los niños y jóvenes, cómo y dónde les estamos enseñando y, sobre todo, qué sentido tiene dedicar doce o trece años a la escuela si después la sociedad no ofrece nada distinto a lo que se hubiera obtenido sin necesidad de ser bachiller. Esto plantea temas más serios, como las oportunidades de educación superior, los mercados de trabajo, las ofertas para el talento científico o artístico, la participación política... Estos son los asuntos que los maestros, los estudiantes y los padres de familia han venido planteando en todas las ciudades del país a lo largo de este año.

CEID FECODE

Puede parecer paradójico y hasta contradictorio el hecho de que se haya acentuado la asfixiante presión laboral y administrativa proveniente del Estado sobre maestros y maestras, precisamente cuando, desde las mismas esferas oficiales se amplifica el discurso acerca de la alta responsabilidad de los docentes en la buena ventura de una educación de calidad. Este discurso, a veces agrio, a veces melifluo, respecto del magisterio, y que atraviesa las declaraciones del Ministerio y de las Secretarías de Educación, parece contrastar con el significado y las repercusiones del Decreto 230 de 2002 y toda la cascada de normas que han contribuido al exilio de la pedagogía de las aulas para entregarlas a los designios del mercado.

Sin embargo, no hay tal paradoja ni mucho menos tal contradicción. Uno y otro de los elementos en aparente contraste son caras de la misma moneda; en términos no metafóricos, forman parte de la misma política que, por esencia, golpea a la educación, los derechos de los docentes y la reflexión pedagógica, al arrebatar a las instituciones y a los docentes su autonomía en materia evaluativa y de promoción, fomentar la desmotivación y el bajo desempeño académico estudiantil y, a la vez, descargar sobre los hombros de los docentes la responsabilidad de la calidad educativa. En este marco, es claro que la promoción automática, hoy consignada en el Decreto 230 de 2002, ha trastocado buena parte de las relaciones en el aula y la institución escolar. Padres, docentes, estudiantes, universidades, pruebas nacionales y extranjeras han constatado su incidencia directa en el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Además, es evidente su incidencia en el notable deterioro de la convivencia en las aulas y las instituciones escolares entre los mismos estudiantes, al lado del irrespeto creciente y hasta la agresión al docente por parte de estudiantes y algunos padres de familia. Y, por esta vía, es evidente su impacto negativo en lo tocante a la consideración del docente respecto de su papel intelectual frente a los alumnos y la comunidad. No solo se le despoja de su atributo profesional insustituible de asistir el proceso de enseñanza-aprendi-

zaje de sus alumnos, sino que se le achacan los efectos nocivos de la norma jurídica y se promueve su desprestigio sembrando dudas y acusaciones en torno a su formación, su actualización y su idoneidad profesional. Efectivamente, ante los estragos propiciados por el Decreto 230 de 2002 y las demás normas sobre educación del modelo neoliberal, los docentes se encuentran ante el más humillante trato a su persona, a su profesión, a su desempeño y a sus derechos constitucionales. Bien lo dice Álvaro Marchesi³:

Este mensaje continuo sobre el malestar de los docentes y sobre la incapacidad del sistema educativo y de sus profesores para alcanzar una enseñanza de calidad, termina por instalarse entre los ciudadanos y confirmar las escasas expectativas de buena parte de la opinión pública acerca de las posibilidades de la educación para hacer frente con éxito a las dificultades actuales. Ante los mensajes referidos a las actitudes negativas de los estudiantes, al conflictivo mundo de la enseñanza, a la falta de motivación y de preparación de los profesores y a los negativos resultados que obtiene el sistema educativo, la sociedad responde con una mezcla de comprensión y de lástima, no exenta de una cierta desvaloración: hay que admitir, piensan muchos ciudadanos, que la tarea de enseñar es muy difícil en los tiempos actuales, por lo que hay que ser comprensivos con el trabajo de los docentes y no ser muy críticos en relación con sus posibles errores. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que el sistema educativo no funciona bien y que en él se encuentran los profesores, que alguna responsabilidad tienen.

¿Qué podemos esperar de una norma que ordena evaluar y promover desde el "capricho" (promover obligatoriamente al 95% los estudiantes), escudado en argumentos extraeducativos (realmente argucias) obedientes a intereses foráneos y del gran capital, como la economía, la política y la moral de corte neoliberal, desatendiendo la pedagogía y las necesidades educativas del país, de imperioso sentido democrático, nacional, científico, humanístico y progresista?

Una política de calidad educativa para el desarrollo económico, político y cultural, democrático y soberano de Colombia, debe resolver los problemas de inversión, de infraestructura y dotación material, de recursos didácticos, de salarios, de sano clima laboral, de formación de maestros, de parámetros por curso y docente, y dejar los asuntos referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente los de evaluación y promoción, que hoy nos ocupan, en manos de las instituciones y de los docentes, que son los que conocen los escenarios, los sujetos del proceso y la ciencia pedagógica, respetando los fueros de la autonomía escolar, de la libertad de cátedra y de la participación democrática en la comunidad.

3 Marchesi A. *Cambios sociales, emociones y valores de los docentes, en Nuevos temas en la agenda educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.*

Elementos pedagógicos y políticos contra la promoción automática de los estudiantes

José Fernando Ocampo T.¹



16

Un poco de historia

La promoción automática con todos sus avatares está cumpliendo en la educación colombiana un cuarto de siglo. Fue establecida por primera vez en el gobierno de Belisario Betancur por el Ministro Antonio Yepes solamente en primaria. Y ha sufrido toda clase de aventuras y transformaciones hasta generalizarse a todos los grados. Pero ha mantenido su esencia, la de que los estudiantes no pierden grado y no lo repiten, aprendan o no aprendan, aprueben o no aprueben, avancen o no avancen en el conocimiento, queden sometidos a normas racionales o irracionales. Solamente la Ley General de Educación de 1994 la eliminó en el gobierno de César Gaviria, no

obstante todos los esfuerzos de los gobiernos subsiguientes por hacerle esguinces a la norma. Le correspondió, entonces, a la Corte Constitucional en una serie de fallos puntualizar que la pérdida de grado no violaba ningún derecho fundamental siempre y cuando se cumplieran una normas mínimas, sobre todo, del manual de convivencia. Fue el Acto Legislativo 01 de 2001 lo que permitió restablecerla al haberle dado base constitucional a la Ley 715 de 2001 y sus decretos reglamentarios.

El Decreto 0230 de 2002 expedido por el ministro Francisco José Lloreda modificó el Decreto 1860 de 1994 de la ministra

¹ PhD de la Universidad de Claremont (California, E.U.) Profesor pensionado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Secretario Pedagógico del CEID FECODE, Bogotá, D.C. Miembro del Comité Ejecutivo del Polo Democrático Alternativo PDA. Correo electrónico: jfocampo@cablenet.co.

Maruja Pachón de Villamizar que reglamentaba la Ley General de Educación en evaluación y promoción de los estudiantes. El Decreto 1860 se constituyó en un enredo monumental. No sólo violó la Ley General introduciendo la promoción automática, sino dejó en el aire toda la estructura académica de las instituciones con los ciclos de tres años, con la evaluación descriptiva, con el enredo de los logros e indicadores de logros, con la evaluación por escalas, con las comisiones de evaluación de diferente naturaleza, con la confusión entre promoción y reprobación, con la reprobación por inasistencia y mucho más. El gobierno de Pastrana tuvo que reconocerlo. Entonces conformó una comisión para reformar el decreto, con participación de representantes de la educación pública y privada. Después de un arduo trabajo se llegó a un acuerdo entre la educación pública, la privada y los representantes del Ministerio sobre un proyecto que incluía todo el proceso de evaluación, promoción y reprobación. Pero, súbitamente, por orden del ministro Lloreda, la comisión fue suspendida y el trabajo de meses desconocido. Así se concluyó en el Decreto 0230, con el desconocimiento del sector educativo y del trabajo concertado de todos los representantes.

El artículo 9° del decreto es una variación de la promoción automática, aún más perversa que ella misma. Las consideraciones académicas, pedagógicas y formativas se convierten en un porcentaje. Tiene que promoverse obligatoriamente noventa y cinco por ciento (95%) de los estudiantes. En un curso de cincuenta estudiantes, es forzoso promover a cuarenta y ocho estudiantes para que asciendan al grado superior. Punto. Esta es una concepción educativa mecanicista y retrógrada. La enseñanza de una asignatura reducida a un porcentaje obligatorio sin consideraciones educativas de ninguna naturaleza. Solamente puede reprobado el cinco por ciento (5%) por decreto, no por el proceso de enseñanza aprendizaje: *"en ningún caso excediendo el límite del 5% de número de educandos que finalicen el año escolar en cada grado"*, dice el decreto. Si el número de estudiantes que reprobaban supera el cinco por ciento (5%) --digamos cuatro en el ejemplo anterior-- habrá que rifar a la cara y sello. Esto es una burla al buen sentido, a la pedagogía y a la educación.

Pero más absurda aún es la norma de que a los estudiantes promovidos que no han aprobado, no se les pueden modificar sus evaluaciones. Sin aprobar, siguen adelante, y quedarán en el futuro sin aprobar. Estos estudiantes perjudicarán a los demás, porque no han logrado avanzar en matemáticas, ciencias, lenguaje, educación artística o cualquier otra área. En realidad, estarán violando el derecho a la educación de los estudiantes que han avanzado, que han rendido y que han aprendido. Y este es un elemento fundamental que no se ha tenido en cuenta.

Los argumentos de tipo humano esgrimidos para semejante norma solamente enmascaran las verdaderas razones de

fondo, la financiera y la política. El Banco Mundial ha presionado durante veinte años para que se establezca y mantenga la promoción automática por el costo que significaría la repetición de los estudiantes. Por iguales razones fue establecida en otros países, con un fracaso total, del que ya regresaron casi todos. Es un problema financiero, no pedagógico. A la luz de la Ley 715 de 2001 la razón financiera queda evidente. El subsidio a la demanda establecido en el artículo 16° con la *"asignación por alumno"*, que es la base sobre la cual se define la financiación de la educación en el país, se excede si hay repetición.

El país ha caminado en términos de sistemas de promoción entre la utopía y el romanticismo. Se ha ensayado de todo en cada gobierno, al vaivén de las modas económicas o educativas esparcidas por el mundo. Entre tanto la educación, especialmente la pública, ha sufrido todos los avatares de la improvisación, los caprichos de los ministros de Educación, las políticas de los organismos internacionales, los inventos de los asesores en camino de ascenso burocrático, todo en detrimento de un proceso educativo coherente. La utopía, porque se considera que una aventura a lo desconocido y a lo mágico estimula al ser humano en el aprendizaje. Y al romanticismo, porque no importa el rendimiento de los estudiantes, avancen o no avancen en el conocimiento, lo fundamental es su presencia y que sean promovidos de un grado al otro. Entretanto el nivel de la educación colombiana, especialmente la pública, no resiste una comparación con estándares mundiales o se aprovecha ella para perseguir a los docentes desde las esferas gubernamentales.

El rendimiento académico de los estudiantes

Los factores que determinan el rendimiento de los estudiantes son múltiples y complejos. Varían desde el comportamiento y las condiciones psicológicas de un momento dado del desarrollo o de las circunstancias múltiples en que se desarrollan los niños y jóvenes hasta sus particulares características de inteligencia, de las situaciones de su desarrollo emocional, de los avatares de su vida social y familiar. En la educación pública aparecen situaciones aún más complejas, muchas de las cuales se escapan al control de la institución educativa misma. Además, la mayoría de las circunstancias y situaciones de los estudiantes resulta imposible considerarlas con un mínimo sentido de competencia dado el congestionamiento en los grupos que, en la educación pública, puede alcanzar hasta cuarenta y cinco y cincuenta estudiantes por curso, mientras en los países que se preocupan por la educación asisten entre dieciocho y veintidós estudiantes por aula.

No se puede jugar con el rendimiento académico de los estudiantes, porque de él depende en gran medida su futuro profesional y laboral. El aspecto fundamental del proceso edu-

• TEMA CENTRAL - Evaluación y promoción automática •

La educación colombiana posee una amplia experiencia de tratamiento democrático de la disciplina escolar, del rendimiento académico, de las exigencias curriculares. Aplicar la democracia en la escuela no significa eliminar las sanciones por un prurito anarquista que ya ha sido experimentado, abriéndole camino a un abismo sin fondo de una educación con resultados cada vez peores, y, por eso, superado en casi todas partes. La repetición de grado no lo resuelve todo. Pero la promoción automática lo desbarata todo, una disciplina racional, un orden democrático, un comportamiento adecuado, el rendimiento académico, el derecho a la educación de quienes quieren aprovechar el estudio y aprender para una sociedad cada vez más exigente, la armonía mínima de la convivencia escolar. Ejemplos abundan de instituciones educativas que optaron por el "dejar hacer y dejar pasar" y cayeron en la violencia y la destrucción

cativo formal en las instituciones se basa en el conocimiento. Si los estudiantes de la institución adelantan y se gradúan sin una formación intelectual comprensiva, significa que esta ha fracasado en su tarea educativa. Y se trata de un bagaje de conocimientos bastante amplio, suficiente para desempeñarse en su vida laboral o para continuar en el proceso educativo.

Dominio de su lenguaje oral y escrito, una perspectiva sobre las ciencias físicas, químicas y biológicas, manejo matemático lo más avanzado posible, capacidad de desenvolverse en una lengua extranjera, una visión general que les permita una comprensión adecuada sobre la historia de su país y su geografía, una experiencia mínima en torno del arte en sus diversas manifestaciones, y una formación mediante el ejercicio adecuado y la práctica del deporte.

Ha estado de moda el adoptar una posición reduccionista sobre la problemática de la educación primaria, con el criterio populista de que los estudiantes menores de once años no deben ser considerados como sujetos de conocimiento avanzado. El esfuerzo que exige el progreso en el conocimiento no puede considerarse como represión. Con la excepción de las matemáticas que exigen un desarrollo sistemático de prerrequisitos, las demás áreas de conocimiento permiten una enseñanza en espiral, de mayor profundización a medida que el desarrollo intelectual vaya madurando, pero sobre la base de que se va adelantando en el conocimiento y adentrándose en sus contenidos. Tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales y en formación artística se ha probado que es posible lograrlo.

Si la institución educativa se rige por los estudiantes de menor rendimiento porque tienen que aprobar todos obligatoriamente el curso y avanzar al siguiente con la promoción automática, el aprovechamiento académico se degenera, se pierde el esfuerzo, se descompone la conducta democrática, el nivel de conocimiento se va al suelo y, en lo fundamental, se pierde el objetivo estratégico de la institución educativa. Esto es lo que está sucediendo con la promoción automática establecida por el Decreto 0230 de 2002.

La repetición de grado no es represión sino rehabilitación y perfeccionamiento

Ha dominado en el ambiente pedagógico nacional la teoría de que la repetición de grado es represiva. A fuerza de que el populismo pedagógico se ha encaramado a las instancias gubernamentales una y otra vez de manera oportunista, esta posición teórica ha permeado todas las instancias pedagógicas y educativas que determinan la política nacional de educación. Así mismo ha sucedido con sectores académicos inficionados de constructivismo y el mismo populismo estatal. Pero la promoción automática obligatoria ha desquiciado el sistema educativo y la mediocridad se ha enseñoreado de él. El estímulo y la emulación han desaparecido. No es sino el triunfo de los estudiantes que no se esfuerzan, que se contentan con la presencia pasiva en las instituciones, que en general producen problemas disciplinarios difíciles de encauzar, que están seguros de la promoción a pesar de su rendimiento cero, que perjudican la posibilidad de los demás estudiantes deseosos de aprovechar el tiempo de aprendizaje. La peste



► *La evaluación escolar es un elemento fundamental de la educación y resulta ineludible abordarlo*

que ha recorrido el país fue la de la desmotivación, la falta de esfuerzo, el afán de promover los estudiantes, el aprendizaje nulo, la ausencia de estímulo y la indisciplina concomitante. En consecuencia, ni rendimiento, ni esfuerzo, ni aprendizaje, ni calidad.

Aquí no se defiende una posición romántica sobre la repetición de grado, porque es lo que se critica de las posiciones sobre la promoción automática inficionada por una concepción de la bondad innata de los estudiantes y de su aprendizaje por generación espontánea. Hay de todo. Pero los estudiantes que pierden grado lo hacen por diferentes razones. La fundamental es su deficiencia en el aprendizaje de las áreas. Puede deberse a problemas personales o familiares. Puede ser por conflictos en su evolución psicosomática. Puede deberse a dificultades especiales en el aprendizaje. Puede originarse en crisis temporales. Puede conectarse con obstáculos especiales en áreas nuevas o en conocimientos nuevos de mayor esfuerzo personal. Es indudable que existe una diferencia entre primaria y bachillerato frente al proceso de aprendizaje. No es lo mismo estudiantes de ocho y nueve años que estudiantes de tres y catorce. Pero la diferencia no conduce a la promoción automática.

La repetición de grado se orienta, entonces, a garantizar que todos los estudiantes obtengan un mínimo esencial de rendimiento académico y preservar un comportamiento de los estudiantes que permitan el buen desarrollo académico de la institución. El buen rendimiento no tiene que ver exclusivamente con el elemento personal de los estudiantes, sino con el conjunto de la sociedad que espera que sus miembros contribuyan a su desarrollo. Sin conocimiento y sin disciplina democrática la sociedad, en su conjunto, pierde, se deteriora, su economía sufre, su desarrollo retrocede, sus consecuencias son desastrosas. Debe haber en la institución educativa reglas claras de comportamiento sobre una base democrática en su concepción y en su aplicación. Pero para cumplirlas. Y debe existir un proceso de enseñanza aprendizaje que ofrez-

ca a los estudiantes conocimientos fundamentales para su propio desarrollo y el de la sociedad en que viven.

¿Cuál es aquí el aspecto principal del problema, el que lo define, el que lo determina? No es la problemática personal de los estudiantes en su mal rendimiento académico. Ni tampoco el alto número de repitentes. Mucho menos el costo de la repetición de grado. Tiene que ver con dos elementos fundamentales: 1) La garantía del aprendizaje de los estudiantes; y 2) El mantenimiento de una disciplina democrática en las instituciones. Si no se obtiene el primer elemento, los estudiantes fracasan y la sociedad en su conjunto sufre sus consecuencias. Y sin el segundo, se hace cada vez más difícil asegurar el buen rendimiento académico de los estudiantes en la institución.

Para los estudiantes que no obtienen los resultados mínimos en el proceso de enseñanza aprendizaje de cada grado es indispensable retomar la repetición de grado. Para que avancen en el aprendizaje, para que no se perjudiquen en los cursos superiores, para que adquieran los conocimientos indispensables que les ofrece el grado respectivo, para que no perjudiquen a los demás compañeros, para que no desestimulen el proceso general de enseñanza aprendizaje, para que no produzcan el estancamiento de la enseñanza, para que contribuyan a la calidad del aprendizaje. En este sentido la repetición de grado es reparación, revisión, perfeccionamiento, corrección, compensación, enmienda. Nada negativo. Todo positivo. Lo que hace es hacer una contribución a los estudiantes en crisis, a los estudiantes con algún problema, a los estudiantes de desarrollo más lento, a los estudiantes con diversas dificultades para el rendimiento académico y el aprendizaje. La repetición de grado no es represión ni castigo, sino rehabilitación y perfeccionamiento. No es una medida negativa, sino positiva.

Una propuesta sobre evaluación y promoción

La Comisión Interinstitucional en la que participaron representantes de la educación pública y privada en el año 2002

• **TEMA CENTRAL** - Evaluación y promoción automática •

produjo un proyecto de articulado reformativo del Decreto 1860, el que no fue tenido en cuenta por el Gobierno y que fue reemplazado por el Decreto 0230 del mismo año. El proyecto fue el resultado de una profunda discusión y de un acuerdo sobre todos los aspectos. Aunque tenía la aprobación del entonces ministro Lloreda, fue desconocida por él sin aviso previo ni discusión precedente. Resulta importante retomar sus conclusiones más pertinentes. Si no se hubiera descartado olímpicamente se habrían resuelto la mayoría de los inconvenientes que afronta la educación colombiana en este momento en materia de evaluación y promoción.

Un punto de partida son cuatro criterios fundamentales sobre la evaluación: 1) La evaluación es promotora de la realización integral de los alumnos; 2) La evaluación se aplica a la adquisición de conocimientos y a la formación integral de los alumnos; 3) La evaluación es integral; 4) La evaluación es cualitativa y cuantitativa, lo que quiere decir, que es por conceptos y por escala numérica. Este es el punto de partida. En seguida se aborda el de la aprobación de grado sobre la base de estos cuatro principios. Se llegó, entonces al acuerdo de que se reprueba grado con la reprobación de tres o más áreas. En caso de que se reprueben menos de tres áreas, se establecerían actividades de superación de insuficiencias durante las vacaciones bajo la responsabilidad de los padres de familia. Pero si el programa de vacaciones no lograra la superación de las insuficiencias, también se repetiría grado. Ahora bien, si en la repetición de grado no se aprueban áreas que ya habían sido aprobadas, una Comisión de Evaluación sería la que examinaría el caso para que no se doble la repetición. También, si los estudiantes reprueban en una institución, la reprobación se aplicaría en las demás instituciones.

Con todos estos elementos, o sea, con la Comisión de Evaluación de la institución, con el proceso de recuperación de las áreas perdidas en el caso de repetición de grado, con el programa de reforzamiento en vacaciones a cargo de la familia para su rescate, con la conformación de una comisión que se encarga de examinar los casos sujetos a la repetición de grado o a la doble repetición, se definen unas normas claras y orgánicas que afrontan el problema de la promoción de grado. Esta es una problemática que no puede quedarse en disquisiciones teóricas y abstractas, mientras la promoción automática conduce a la liquidación progresiva de la calidad educativa del país.

La Comisión de alto nivel examinó a profundidad las diferentes alternativas de definición sobre la evaluación, es decir, si debía ser numérica, por letras, por palabras, por conceptos, teniendo en cuenta experiencias internacionales de diferentes países. Se llegó a la conclusión, primero, que era ineludible utilizar una escala. Todos los países que se examinaron la utilizan. Si la escala es numérica, por letras o por palabras, pareció un problema secundario, pero importante. Se definió, entonces,

una escala numérica, de uno a cinco. Se eliminaron los decimales, excepto para los promedios, caso en que sólo se utilizarían las medias unidades. Y se prohibían las centésimas, las cuales debían ser aproximadas. Así mismo, la pérdida de una materia por decimales. O sea, que la única manera de pérdida de materia sería por una evaluación menor de tres, sin decimales. Con la adición de un elemento fundamental, que la pérdida de grado no podía determinarse por una sola evaluación, sino por un proceso durante todo el período académico.

La Comisión de Evaluación que se establecería en cada institución, sería la encargada de asesorar las actividades de evaluación y de servir de primera instancia a los reclamos de los estudiantes y padres de familia. De todas maneras el reconocimiento de la reprobación de grado de los alumnos lo haría esta Comisión de acuerdo con la evaluación de las áreas hechas por los profesores. Sería importante, además, establecer la promoción anticipada de estudiantes sobresalientes aprobada por la Comisión de Evaluación y por el Consejo Académico. La existencia de la Comisión y su tarea de examinar los casos de cada grado o de cada asignatura apunta a mantener un control sobre los casos de los cursos en donde la pérdida de grado es demasiado alta o demasiado baja.

Un aspecto clave de la evaluación y promoción debería ser el de las áreas y asignaturas y su manejo en el manual de convivencia y en el plan de estudios. La clarificación de este punto adquiere en este momento una importancia decisiva por cuanto se ha extendido una gran confusión en torno a las áreas obligatorias y a la posibilidad de utilizar las asignaturas. Resulta increíble que existan planes de estudio de diez y más áreas por grado en una aplicación absurda del artículo 23 de la Ley General de Educación. Es absolutamente inconcebible. No se ha leído la ley. Los artículos 77 y 79 de la Ley son claros en este aspecto. Por ejemplo, el área de ciencias naturales puede conformarse con asignaturas de química, física y biología separadas y lo mismo el área de idiomas que no tienen que ser todos, sino una o varias de acuerdo a la institución educativa. No es obligatoria la enseñanza integrada de las áreas, por ejemplo, de historia y geografía. La integración de estas áreas de una importancia fundamental para la comprensión del país ha sido desintegradora de ambas y han ido desapareciendo de los planes de estudio. Para los efectos de reprobación de grado serían equivalentes tanto las áreas como las asignaturas o mezcladas ambas. Pero lo que sería de gran claridad es que las áreas y las asignaturas del artículo 23 de la Ley no tendrían que incluirse todas en cada grado. Ese no fue el propósito de la Ley y queda claro en el articulado.

Uno de los puntos más perjudiciales del Decreto 0230 tiene que ver con la conformación de unas Comisiones de Evaluación en cada grado de la institución introducido por el artículo 8°. Estas Comisiones son las que definen la promoción de los

educandos, no los profesores. En realidad, quienes van a evaluar en la práctica son esas Comisiones pasando por encima del criterio de los profesores y del conocimiento que tienen los profesores de sus estudiantes. En el decreto 1860 las Comisiones eran instancias de recurso de los estudiantes en caso de reprobación o avance anticipado. Aquí definen, evalúan, determinan el rendimiento. Es un golpe a la legitimidad del profesor y a su papel docente y pedagógico. Muy grave que profesores o padres de familia o, aun estudiantes, que no han seguido el proceso y desarrollo de los alumnos, sean los que los evalúen.

Además, las Comisiones se establecieron como tribunales que se entrometen en el fuero docente, pedagógico y educativo de los profesores y los enfrentan a los padres de familia. Pero más grave si es un padre de familia el que hace parte de las Comisiones, juez y parte, el que evalúa sus hijos y los hijos de sus amigos. Aquí se impone un criterio contrario al papel profesional de los educadores. Este proviene de una concepción populista y anarquista de la educación que va erosionando la misma naturaleza del maestro. Lo que hace es someter las evaluaciones y las promociones a una negociación entre las partes y a una definición por votos de lo que es una de las tareas pedagógicas más importantes de la enseñanza y de la educación, la evaluación del rendimiento de los estudiantes.

evaluación y promoción. Lo que el debate demuestra es que la evaluación escolar es un elemento fundamental de la educación y que resulta ineludible abordarlo.

La educación colombiana posee una amplia experiencia de tratamiento democrático de la disciplina escolar, del rendimiento académico, de las exigencias curriculares. Aplicar la democracia en la escuela no significa eliminar las sanciones por un prurito anarquista que ya ha sido experimentado, abriéndole camino a un abismo sin fondo de una educación con resultados cada vez peores, y, por eso, superado en casi todas partes. No, la repetición de grado no lo resuelve todo. Pero la promoción automática lo desbarata todo, una disciplina racional, un orden democrático, un comportamiento adecuado, el rendimiento académico, el derecho a la educación de quienes quieren aprovechar el estudio y aprender para una sociedad cada vez más exigente, la armonía mínima de la convivencia escolar. Ejemplos abundan de instituciones educativas que optaron por el "dejar hacer y dejar pasar" y cayeron en la violencia y la destrucción. Es que tanto el fascismo como el anarquismo son destructivos.

Finalmente, el Decreto 0230 es un golpe a la autonomía escolar. Aplica el artículo de la Ley 715 de 2001 que le asigna a la Nación las facultades para establecer normas

El país ha caminado en términos de sistemas de promoción entre la utopía y el romanticismo. Se ha ensayado de todo en cada gobierno, al vaivén de las modas económicas o educativas esparcidas por el mundo. Entre tanto la educación, especialmente la pública, ha sufrido todos los avatares de la improvisación, los caprichos de los Ministros de Educación, las políticas de los organismos internacionales, los inventos de los asesores en camino de ascenso burocrático, todo en detrimento de un proceso educativo coherente. La utopía, porque se considera que una aventura a lo desconocido y a lo mágico estimula al ser humano en el aprendizaje. Y al romanticismo, porque no importa el rendimiento de los estudiantes, avancen o no avancen en el conocimiento, lo fundamental es su presencia y que sean promovidos de un grado al otro. Entretanto el nivel de la educación colombiana, especialmente la pública, no resiste una comparación con estándares mundiales o se aprovecha ella para perseguir a los docentes

Algunas conclusiones

En educación, ni la represión irracional y draconiana ni el "dejar hacer y dejar pasar" sin orden y esfuerzo, constituyen alternativa pedagógica. Pero confundir la repetición de grado con el fascismo pedagógico, como lo han planteado defensores de la promoción automática, es una exageración desproporcionada que equivaldría a condenar casi toda la historia de la educación colombiana. Y abocar por la promoción automática en aras de que no existan sanciones en la escuela, como lo está defendiendo el Ministerio de Educación, es caer en el anarquismo pedagógico. Ambos han sido fatales en la historia de la educación nacional. Las posiciones se han polarizado a propósito del controvertido Decreto 0230 del Gobierno sobre

técnicas curriculares y pedagógicas. Es el paso para volver al currículo único, obligatorio y uniforme, llevándose consigo la autonomía escolar. El propósito estratégico de la actual Ministra de Educación consiste en ir liquidando progresivamente la autonomía para imponer un currículo que le sirva a la política imperialista del Tratado de Libre Comercio de Colombia con Estados Unidos. En este sentido, la educación se convierte en un propósito de largo alcance para adecuar el país a las necesidades del Tratado. Constituye un elemento más de esta aspiración de los últimos gobiernos, especialmente el de Uribe Vélez, además de la adecuación de los exámenes del ICFES para imponer los estándares y las competencias, el del control sobre el magisterio con un estatuto represivo

Política educativa nacional y evaluación: zanahoria y garrote

Luz Stella Olaya Rico¹



La evaluación vuelve a estar en el centro de la política educativa, en dos sentidos opuestos: uno, la evaluación externa: internacional y nacional, estandarizadas, enfocadas a resultados cuyo fin es clasificar en el *ranking* internacional o en el ICES a estudiantes, docentes, instituciones y países; dos, en sentido contrario, las evaluaciones del plan de estudio, por ley obligatoriamente flexibles, para promover automáticamente escolares independientes de resultado enfocadas al control del gasto

22

El proyecto principal de Educación (PPE)

Tal como los creyentes se consideran parte de un plan divino, todos los países del orbe que confluyeron en el proceso aglutinador de postguerra liderado por la Organización de las Naciones Unidas, hacen parte de una congregación y un plan con coordinación internacional, de amplios y fuertes aparatos encargados de orientarlos en la totalidad de los asuntos de la *res pública*. Puede afirmarse que esa coordinación, en educación, ejercida por la UNESCO y otros organismos autónomos de las Naciones Unidas decide ahora, más que en sus inicios, al detalle, no solo las políticas macro sino el contenido de los planes sectoriales, incluso el trabajo de aula. Esa misteriosa sincronía, ese contenido *milagrosamente* idéntico entre los planes de desarrollo del cono sur des-

de Chile hasta Méjico, se explican porque provienen del mismo autor y de idénticos intereses económicos y políticos.: El Proyecto Principal de Desarrollo Educativo. El PPE trabaja para abrirle frentes de inversión en educación al capital financiero en expansión a través de crédito para compra de productos sectoriales, programas, construcciones, tecnología, asistencia, reingeniería, conferencias, acompañamiento, fiducia; es decir, esencialmente controla lo que se conoce como importación de instituciones para Latinoamérica y sus derivados. En pocas palabras el proyecto es un negocio y la metódica intervencionista

Los países intervenidos integran por voluntad de sus gobiernos, el Proyecto Principal de Desarrollo Educativo. Sea con UNESCO, BID; OREALC, ² PROMEDLAC, ³ PRELAC, ⁴ PREAL⁵, marchan, hacia un destino con un programa que no

1 *Lingüista, Magister en Investigación Educativa - Candidata a Doctor en Educación, Rectora del Colegio Isabel II - Miembro de la Junta Directiva de la ADE, Directora de Polo Maestro. Correo electrónico: lstellao@hotmail.com*
 2 http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7453&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
 3 http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_declaracion_recomendaciones_cochabamba_esp.pdf
 4 Programa de Reforma Educativa para America Latina <http://www.unesco.cl/ept/prelac/1.act>
 5 <http://www.preal.org/>

controlan y no pretenden refutar. Históricamente Colombia ha obedecido a la lógica intervencionista en educación, aún antes del PPE. En el proceso de organización de planes quinquenales en los años cincuenta la tripleta UNESCO, BANCO MUNDIAL-BID estableció en Colombia estructuras suficientemente sólidas para intervenir en asuntos sociales, sanitarios escolares y económicos del país. El Ministerio de Educación les confió, la planificación a mediano plazo de la educación nacional bajo el pretexto de que actuaban con independencia de los partidos políticos y que garantizaban hacerlo centralizadamente, pero en realidad era porque les permitía gozar de ayuda internacional por la línea del menor esfuerzo. En 1961, en Punta del Este, nuestro país fue el primero en adoptar un plan decenal de desarrollo económico y social en estrecha colaboración con la Alianza para el Progreso.⁶

Hasta 1978, la relación de Colombia con las entidades pres-tamistas y los asesores era bilateral. Pero, entre el 4 y 13 de diciembre de 1979, la oficina regional de educación para América Latina y el Caribe UNESCO, OREALC, reunió a los ministros de educación y a los ministros encargados de planeamiento económico para anunciarles la llegada de la Nueva Era: la globalización económica; había llegado el momento, les dijo, de establecer un modelo de agendas y retos también globales en educación estrechamente ligados a la macroeconomía mundial. De esa cita salió la firma de la Declaración de Méjico,⁷ Al año siguiente en la 21 Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, se estableció⁸ el Proyecto Principal de Educación, PPE.

El ingreso oficial de Colombia se dio inmediatamente en la Reunión de Quito de 1981,⁹ cuando el gobierno decidió institucionalizar los compromisos. En 1982, durante el gobierno del presidente Julio César Turbay Ayala, se expidió el Decreto 0721 de 1982 (marzo 12) por medio del cual se creó una comisión para poner en marcha el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe en Colombia,¹⁰ comisión encabezada por el viceministerio de educación y un gran número de funcionarios de diversas áreas del sector. En 1991 con los procesos de descentralización del gobierno de Cesar Gaviria aprovechando

los incentivos del BID para que Europa invirtiera en el lucrativo negocio de "apoyar" estrategias de desarrollo en Latinoamérica y el aumento del 5% al 10% de su rubro para préstamos en educación, (HOJA INFORMATIVA DEL BID)¹¹, se disparó en Colombia la intervención de diversas agencias, organizaciones de evaluación internacional, de apoyo a descentralización, al establecimiento de reforma educativa. El BID, en concordancia con el Proyecto Principal, asumió la cooperación incluyendo organizaciones internacionales Europeas, especialmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE para el proyecto de mejora en calidad y éxito en pruebas PISA y con el Club de París (países acreedores de deudas: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, EE. UU., España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Japón, Noruega, Rusia, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, y Suiza), en concordancia con sus agendas económicas y sociales para Latinoamérica. La oficina en Europa promueve los contactos con el mundo académico, y las organizaciones de la sociedad civil así como con el sector privado. En coordinación con varios departamentos del Banco, y con organismos nacionales tales como Cámaras de Comercio, realiza en forma regular misiones de información para las empresas europeas suministradoras de bienes y servicios sobre los procesos de licitación generados por los proyectos del Banco. La oficina aporta apoyo directo para la realización de grupos consultivos organizados por el Banco en Europa. (BID, Hoja informativa, 1988)

El BID apuntaló el negocio en Colombia con 677 proyectos entre 1978 y 2007 entre estos: de cooperación técnica (Proyecto TC7710165-78); Promoción de comunidades (TC8103244); cooperación en educación a distancia; desarrollo e investigación; estudio del sector educación; Nuevo sistema escolar (CO0142); Programa de equidad en educación en Bogotá (CO-L010-2006); subsidio a la asistencia escolar (Davivienda TFFP); Programa Bogotá cómo vamos y cómo vamos a lo largo de Colombia (COT1049-2007); tienda electrónica para PYME; política ambiental, Socio medio ambiental, pedagogía intercultural bilingüe y otros cientos de proyectos nacionales y regionales.

6 Helg, A, 1987

7 http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_conferencia_ministros_mexico_1979.pdf

8 OREALC, Declaración de Ciudad de Méjico,

9 http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_quito_1981.pdf

10 <http://scholar.google.com.co/scholar?q=Proyecto+Principal+de+Educaci%C3%B3n+en+Am%C3%A9rica+Latina+y+el+Caribe+en+Colombia&hl=es&pwst=1&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>

11 Desde su creación en 1959, el Banco Interamericano de Desarrollo ha buscado fortalecer los vínculos entre América Latina y el Caribe y los países industrializados. Aún antes de integrarse al Banco, varios países europeos establecieron **fondos de fideicomiso** con el BID destinados a canalizar financiamiento para el desarrollo de la región, manifestando desde entonces su interés por la región. En la década de 1970, buscó formas de integrar a Europa para que pudieran apoyar con su experiencia, conocimiento y recursos financieros adicionales al BID en sus esfuerzos por el desarrollo de la región. La Declaración de Madrid de 1974 formalizó el ingreso de muchos países europeos al BID. Actualmente de 18 miembros extrarregionales, 16 son europeos. Su participación en el Banco resultó de **mutuo beneficio**. Permitió a los países europeos mejorar sus políticas bilaterales de desarrollo en América Latina y el Caribe, mediante una mejor articulación con los programas de la banca multilateral. Las compañías de los países miembros del BID pueden competir por contratos en proyectos del Banco. A su vez, el BID se benefició por el interés de los países extrarregionales en diversos temas específicos de desarrollo social y ambiental, entre otros, que se volcaron a los programas y proyectos del Banco a través de su tradicional proceso de toma de decisiones y mediante el establecimiento de fondos especiales administrados por la institución. Los países europeos han desempeñado un rol importante en el establecimiento de 42 fondos fiduciarios, de los cuales solo 13 alcanzaron 332 millones de dólares.

• TEMA CENTRAL - Evaluación y promoción automática •



24

En Méjico y en Quito, el Proyecto principal recomendó a los Estados Miembros, dentro de los objetivos específicos y de las líneas de acción, tomar medidas que logren, entre otras: *una relación estrecha entre la planificación de la educación y la planificación económica y social de cada país, una mejor articulación entre la educación y los medios de comunicación, la acción cultural y la acción educativa; una mejor vinculación entre la educación y el mundo de trabajo, mediante la extensión de la educación permanente de adultos y una mejor articulación entre la educación escolar, la educación extraescolar y los demás elementos del desarrollo, mediante la introducción de elementos de trabajo productivo en los procesos educativos.* Igualmente, ordena: *Asignar al mecanismo nacional que considere más apropiado la coordinación de las actividades del Proyecto Principal, manteniendo la comunicación adecuada con los participantes subregionales, regionales e internacionales del Proyecto; coordinar sus propias políticas en todos los foros internacionales de la educación y pedir a éstos unirse a los esfuerzos de la UNESCO en pro del desarrollo de la educación; estudiar formas de relacionar sus acciones bilaterales al Proyecto Principal, para reforzarlo financiera y técnicamente.*¹²

El Directorio Ejecutivo del Banco Interamericano de Desarrollo el 1 de marzo de 2000, asumió entre sus proyectos la

estrategia sobre educación primaria y secundaria (GN-2067-3) junio de 2000¹³. En ese documento el BID se preocupa exactamente por lo mismo que desveló al BM, en los años sesenta, y a Diálogo Interamericano en 1996, la repitencia y el bajo rendimiento en pruebas en Latinoamérica, su impacto negativo a nivel financiero y de competitividad en la economía de mercado. *“La educación inadecuada puede muy bien ser uno de los impedimentos más críticos en el crecimiento económico a largo plazo de la región. A pesar de las mejoras sustanciales, el porcentaje de niños que no completan el ciclo de educación primaria es casi dos veces mayor de lo que podría esperarse dado el nivel de ingresos de la región. Los resultados que obtienen los países latinoamericanos en pruebas internacionales de desempeño escolar están consistentemente por debajo de los países en desarrollo con similar ingreso per cápita”.*

No hay en la historia de Colombia en este periodo, ninguna señal de rompimiento o pequeña divergencia con las agendas del PPE, ni siquiera a nivel de gobiernos locales, como sí ocurrió en Brasil con la alcaldía de Porto Alegre, sede del foro Social Mundial.

Pero, independientemente del tema de autodeterminación nacional, para quienes no militan en el antiimperialismo, para

¹² Reunión de Quito 1981

¹³ Banco Interamericano de Desarrollo Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible, 2000

el inexperto en política educativa, para el ciudadano común, para quien asume el asunto esencialmente desde lo práctico, es muy importante considerar si el contenido de las agendas y las grandes sumas que se mueven alrededor del negocio de la educación, han beneficiado o no al país y a los estudiantes. Las cifras hablan por sí mismas: mientras los rendimientos del banco y los asesores crecen, los países a quienes dirigen sus estrategias y su apoyo, según sus propios analistas, mantienen como una enfermedad crónica, endémica, los males de siglo XX, ya en el XXI, sin superar, el atraso económico, el desempleo, y bajo nivel educativo. Entonces en algo más de medio siglo del Proyecto Principal en Colombia, no ha beneficiado ni a los estudiantes ni al país. En ese sentido el informe del año 2007 de la CEPAL, denominado "Gasto social y necesidad de un Contrato Social en América Latina", sin proponérselo, es revelador cuando exhibe cifras como la inversión en educación por porcentaje del PIB: Colombia y los demás, menos Cuba, en 15 años no han aumentado más de 1 punto y en el lustro 2000 - 2005 han bajado la inversión en educación. Colombia en 1990 destinaba 2.6%, en el 2002, 4.8 y 3.7% en 2007, 100% menos que Honduras, (7,7%) y Bolivia(7,2%), la cuarta parte de lo que destina Cuba (12,4%).

Sin ir tan lejos el diagnóstico del Procurador en el informe "El derecho a la educación en la perspectiva de los derechos humanos", es igualmente ilustrativo. Según éste, por esos mismos años, en Colombia disminuyó drásticamente el número de docentes, 30% (10.000) y aumentó el promedio de alumnos aula-docente de 20 a 27, de esa forma con el hacinamiento se aumentó la cobertura sin aumentar costos "...de 11.925.488 niños y jóvenes entre 5 y 17 años de edad que deben estar matriculados en educación básica (incluido un año de preescolar) y media, 2.698.738, es decir el 22.6%, no ingresan a las instituciones educativas; la tasa de asistencia escolar es entonces de 77.4%. De los 9.226.750 que ingresan, 1.083.958, el 9.1% de los niños y jóvenes entre 5 y 17 años, no aprueba el grado que está cursando. El sistema discrimina y excluye en esas condiciones a 3.782.696, que constituyen el 31.7% de la población en edad escolar. Sólo 8.142.792 termina con éxito su grado. De esta manera, la tasa efectiva de escolarización, medida sobre del total de niños y jóvenes entre 5 y 17 años, es de 68.3%. "Entre los años 1995 y 2001 el gasto en educación preescolar, básica y media como porcentaje del PIB pasó de 2.39% a 3.44%. Los años siguientes han significado disminución continua de la participación siendo de 3.30% en 2002, de 3.19% en 2003 y de 3.11% en 2004. El gasto nacional promedio por alumno de educación preescolar, básica y media, en pesos constantes de 2003, crece entre 1995 y 2001 al pasar de \$794.720 a \$1.061.804. En los años 2002 y 2003 desciende y en 2004 presenta un ligero ascenso sin llegar a recuperar el valor de 2001 pues apenas alcanza la cifra de \$962.468. En ningún momento de la historia del país se ha contado con recursos suficientes para financiar la educación de manera adecuada

en todos los factores que guardan relación con la cobertura y calidad del servicio, así como con la atención de las necesidades básicas de la población escolar. Esta situación se agrava con la búsqueda de mayores logros en eficiencia que sólo sirve para aplicar disminución de los recursos. Es de advertir que según los pactos y acuerdos internacionales, la consecución de los objetivos de la educación y de los recursos financieros para lograrla es una realización progresiva de los países. Sin embargo, parece ser que en Colombia tal progresividad se entiende a término indefinido pues, a pesar de los avances obtenidos, las deficiencias que persisten obligan a repetir periódicamente los propósitos de cobertura universal, gratuidad y mejoramiento de la calidad, sin llegar definitivamente a una meta colectivamente aceptada y técnicamente cumplida.

Según otro informe "Bogotá Como Vamos" la capital tampoco avanzó: "dentro de las razones de inasistencia escolar está el alto costo de la educación que pasó del 19% en 2005 a 28% en 2006 y el trabajo infantil que aumentó la tasa del 4% al 14% y en los logros de la cobertura solamente llegó al 75%".

Esta reflexión, permite analizar en contexto, el tema de la calidad educativa que ahora se discute y el énfasis que ha puesto el Plan sectorial nacional, en la evaluación y promoción escolar, como la clave del mejoramiento de la calidad.

Ha habido en los últimos lustros, un enfrentamiento nacional entre gobierno y organizaciones docentes. Se ha señalado por éstos, que el gobierno ha aplicado la reforma del PPE de espaldas a la opinión y al interés nacional, y que se ha expuesto al sector educativo a permanente inestabilidad y falta de coherencia por la contradicción entre la necesidad de desarrollo científico técnico y la estrategia de ofrecer educación elemental y focalizada de bajo costo sin exigencias académicas, es decir "una educación pobre para pobres". Dentro de ese debate se inscribe la discusión sobre evaluación flexible o "promoción automática", la oposición a que se reduzcan los contenidos educativos a un listado de estándares básicos, las reservas frente al sistema de certificación de competencias en reemplazo de la titulación; el malestar por la introducción de sistemas de control de calidad, indicadores de desempeño y de eficiencia. Un debate que no se ha desarrollado en forma adecuada como si ocurrió en Nueva Zelanda, Reino Unido, Estados Unidos, Australia, porque no es práctica nacional en Colombia, que sus gobiernos discutan la política, sino imponerla por la fuerza porque se tienen compromisos más allá de la frontera nacional suscritos en los préstamos con el BID. La reforma a las finanzas, la Ley 715, el Decreto 230 de flexibilización escolar, evaluaciones censales, indicadores de logro, estándares y competencias básicas, el agrupamiento de 3 grados en un ciclo, son estrategias de las agencias financieras de Naciones Unidas, estructuradas a través de la Reforma Educativa liderada por La Organización de Reformas Educativas para

• TEMA CENTRAL - Evaluación y promoción automática •

América Latina y el Caribe OREALC.¹⁴, ratificadas en el programa del milenio "Educación para todos", EPT. Esta reforma, asume el tema de calidad enfocando la educación como bien económico o mercancía. Para ellos, la educación al igual que la mercancía se caracteriza por: 1. ser capaz de satisfacer una necesidad, 2. ser escasa y no sobreabundante 3. ser susceptible de apropiación 4. Estar sujeta al mercado, 5. ser regulable y administrable. Es un bien inmaterial o un servicio que juega el papel de bien primario o de consumo (satisfacer la curiosidad humana). Un bien indirecto o de producción, como factor de multitud de procesos de producción. Entonces la calidad para PPE se concibe como relación costo-beneficio y se mide por la dimensión que existe entre la línea de base, las metas, y los resultados alcanzados. Los insumos, los factores asociados, los procesos de conocimiento, la heterogeneidad humana, el contexto, la relación nivel de inversión- nivel desarrollo, no se consideran.

El enfoque académico pedagógico va más allá porque ve la educación como un proceso científico en la escuela. Estima que elevar el nivel de calidad necesariamente debe incluir Factores del sistema escolar a saber, derecho a: escolarizarse desde los 3 años de edad, universalidad, gratuidad, científicidad, integralidad, progresividad, diversificación, financiación, más del 10% del PIB; estructura y funcionamiento pedagógico, investigación de apoyo, acción positiva sobre factores asociados. Factores de la escuela: insumos, planta docente un docente por 15 estudiantes, planta física, apoyo tecnológico, autonomía escolar y libertad de cátedra; nivel académico docente: superior; medios didácticos: procesadores, redes, modelos, software; higiene escolar: espacios, ventilación, iluminación, amoblamiento ergonómico, bienestar escolar, apoyo psicológico, atención médica, odontológica, socio-afectiva; atención especial: discapacidad, talentos. Factores de Funcionamiento: programas científicos, métodos, modelos, metódicas actualizados, orientación escolar, cuidados de convivencia y clima escolar sano, relación con el entorno.

Analizando el contenido de los conflictos del sector docente con los gobiernos en Europa, por ejemplo, a raíz de las reformas en Francia y España podemos concluir que se aproximan con las de América Latina, en tanto que en ambos hemisferios todo se reduce a dos asuntos de inconformidad: el recorte a la inversión educativa y la focalización o imposición de promoción flexible y estándares mínimos en escuelas públicas orientadas a los más pobres. En esa contradicción no hemos considerado otra: la competencia entre potencias y sus países satélites por la cabeza en el ranking de mejor nivel educativo. En ella están compitiendo: el Club de los tigres asiáticos.

La zanañoria: promoción automática (PA)

Nadie podrá negar que los organismos financieros internacionales, especialmente los que le pertenecen a las Naciones Unidas: Banco Mundial, BID, FMI, se preocupan por los pobres y por su educación. Igualmente, que los gobiernos que aplican juiciosamente sus políticas, muestran interés por la educación. Los primeros, porque el gobierno nacional al manejar recursos públicos para educación, se convierte en un apreciado cliente para su negocio de crédito, inversión, fiducia, acompañamiento técnico, asesoría, cooperación como ya se señaló. Y los segundos, porque demostrando acierto en la agenda, el estatus de clientes de la banca internacional que adquieren, les permite disfrutar de prestigio personal, invitaciones internacionales y alto aprecio en esos círculos financieros, cámaras de comercio y empresarios. Luego no vamos a afirmar que no les preocupa la educación; les preocupa y trabajan en ello arduamente; lo que discutimos es el enfoque del modelo de desarrollo, la baja estima por el desarrollo científico-técnico y la relación asimétrica desventajosa con el interés del país que se ha establecido con el Proyecto Principal y sus agencias.

Una de las principales preocupaciones de las agencias internacionales encabezadas por el Proyecto Principal y el Banco Mundial es la evaluación flexible y Promoción Automática. Técnicamente la PA es el paso de un alumno de un curso al inmediatamente superior, sin que ello dependa de examen o calificación por su rendimiento objetivo. En ella tanto el tiempo como el número de asignaturas son simples variables. Políticamente la PA como la define el Banco Mundial es una estrategia que contribuye a la universalización de la primaria y a la transformación del sistema educativo del país¹⁵

Desde una perspectiva progresista, se entiende por universalización la garantía plena del derecho a la educación gratuita, pre-escolar, primaria y secundaria, completa, sin discriminación. En Japón y Cuba por ejemplo, la universalización se extiende hasta la universidad. En ese mismo sentido, las actividades de evaluación y promoción escolar son apenas un eslabón del proceso enseñanza-aprendizaje, se determinan por objetivos se rigen por el mérito académico exclusivamente, tienen en cuenta los factores asociados y los define el proyecto educativo escolar en el plan de estudios, organizado con criterio científico-pedagógico. Pero el BM, BID y OREALC en sus agendas han logrado reducir el concepto, darle una connotación más focalizada; estrictamente para el BM la universalización consiste en hacer llegar la educación primaria a los más pobres y evitar la deserción y la repitencia de cursos. Para lograr la universalización a través de la Promoción Automática, han utilizado como marco conceptual, experiencias y propuestas pedagógicas, provenientes de los movimientos an-

14 PROMEDLAC, *La Nueva Etapa del Desarrollo Educativo*, Santiago, 1990. *Separata Agenda ejecutiva*.

15 *¿Debemos cambiar la Escuela? Documento de trabajo MEN, Bogotá, 1983*

El gobierno nacional, intenta que se vea la calidad a la vuelta de la esquina, a través de los controles: al gasto, al desempeño, a la gestión; piensa mejorar la calidad aplicando evaluaciones, reorganizando ciclos, flexibilizando la promoción. No asume la tarea de garantizar la totalidad de derechos e insumos para que la educación cumpla sus objetivos y fines progresistas. Somete a los estudiantes del sector público a pruebas estandarizadas de contenido arbitrario y les exigen altos resultados sin considerar que estudian en precarias condiciones con planes de estudio dirigidos a satisfacer NBA, privados de las ventajas que traería gozar de atención integral científica, artística, deportiva, física, desde prejardín, disfrutar de amplios espacios de recreación y zonas verdes, ventajas que solamente tiene la élite que pueda costearse

tiautoritarios, quienes por su crítica radical a la escuela, defendieron modelos de escuela abierta, sin grados y flexible.

En ese sentido, expertos del Banco Mundial criticando la rigurosidad de los métodos de evaluación cuantitativa de resultados y con relación a la norma, se dieron a la tarea de vender una propuesta, si bien es cierto nada novedosa, al menos muy útil para reducirle gastos a los gobiernos de los países en vías de desarrollo evitándoles la onerosa carga del fracaso escolar y repitencia de cursos, sin necesidad de intervenir sobre sus complejas causas: la evaluación flexible y la promoción automática acompañadas de otras estrategias en la escuela. El modelo que ha reconocido el Proyecto Principal como exitoso en esa perspectiva es el de *Escuela Nueva* en Colombia organizado por ciclos y campos de conocimiento con evaluación flexible en el cual el estudiante marcha a su propio ritmo sin criterio mínimo de exigencia.¹⁶

El Banco Mundial,¹⁷ fue quien tomó las riendas del asunto y se pronunció concretamente sobre el problema del *rendimiento escolar, la repetición y la promoción en América Latina*

y *el Caribe* manifestando no sentirse satisfecho con el logro de que la mayoría de los países de la región hubiese alcanzado la meta cuantitativa en construcciones y matrícula porque el rendimiento escolar del nivel primario en América Latina y el Caribe continuaba siendo insuficiente. Según el Informe Ejecutivo, de los nueve millones de niños entre los seis y los siete años que ingresan a primer grado, cuatro millones fracasan la primera vez, esto es, en conjunto veintinueve por ciento (29%). Y el fracaso alcanza cuarenta y dos por ciento (42%) en primer grado. La preocupación del Banco Mundial, en este sentido, es que América Latina se estaba gastando 2.500 millones de dólares al año en la atención de los veinte millones de alumnos repitentes lo cual, a ojo de buen financista, sería un derroche, máxime si se tiene en cuenta que entre 1985 y 1990 los préstamos del Banco a la región, solamente para educación primaria, llegaron en promedio, a 20 millones de dólares por año.

No solamente le preocupaba al BM el desorden de los gastos ocasionados por la repitencia, también elabora cálculos sobre los costos de la atención de preescolar. El costo por alumno, le parece excesivo y los orienta hacia la informalidad, porque, afirma, los programas no formales que utilizan madres y domicilios privados, son mucho menos costosos que los programas formales y en consecuencia hace el llamado de rigor al sector público a destinar recursos para la enseñanza preescolar por vía de auxilio en programas informales solamente en los niños de muy bajos ingresos y en condiciones de mayor vulnerabilidad para que los grupos socioeconómicos medios y altos cubran totalmente el costo de la educación preescolar. Aún más, observa que si uno de los objetivos de la educación preescolar es hacer factible el trabajo de las madres lo cual aumenta sus ingresos, entonces también los programas dirigidos a los grupos más pobres deberían considerar la recuperación de costos y la prestación de servicios por parte de los padres. Y remata: *la responsabilidad del sector público de ofrecer educación temprana debería reducirse al mínimo. Los costos de inversión y salarios de programas informales como los "hogares comunitarios" en Colombia son mucho más bajos que los programas formales...*¹⁸

Con ese tipo de consideraciones el Banco Mundial le determinó a los países de América Latina las estrategias para el financiamiento de la educación primaria: 1. Apoyar en el marco de lo público, la educación primaria y buscar fuentes privadas de financiamiento en los otros sectores sociales; 2. Focalizar las estrategias de calidad de educación en los sectores marginales y aumentar recursos para los libros de texto y materiales; 3. Despedir personal, profesores y administradores *fantasmas* y utilizar más eficientemente los docentes, para ahorrar en promedio 5

16 ESCUELA NUEVA www.volvamos a la gente.org. Decreto 150 de 1967 y Resolución 6304 MEN 1978

17 Banco Mundial, 2003

18 Banco Mundial, *Agenda Ejecutiva, Uruguay, Montevideo, 1990*

• TEMA CENTRAL - Evaluación y promoción automática •

dólares por alumno; pactar aumentos extras por la extensión de jornada o por más días de trabajo y proporcionarles guías detalladas paso a paso en su labor; 4. Aplicar nuevas estrategias para la enseñanza de lectura y escritura y una lengua extranjera; 5. Apoyar la promoción flexible capacitando al maestro para atender a los niños de diferentes niveles de rendimiento académico en una misma clase.

Con base en esa directiva los gobiernos de América Latina, en especial el de Colombia, dispusieron de los medios normativos y propagandísticos para implementar en el menor tiempo la promoción automática y las evaluaciones flexibles, inicialmente en primaria, expidiendo el Decretos 088 de 1976, 1449 de 1977 y 1002 de 1984. Durante el gobierno del Presidente Belisario Betancourt, el Ministro de Educación Jaime Arias Ramírez estableció la reforma curricular apegada a los lineamientos del Banco Mundial con la promoción automática. Ya en el año 1994, el Decreto 1860 reglamentario de la Ley 115 de 1994, incluyó de manera ambigua prácticamente la promoción automática en la educación básica secundaria.

La aplicación de la PA, si bien pretendió congraciarse al gobierno con las familias, levantó una ola de protestas de las facultades de educación, los mismos padres de familia y las organizaciones de docentes a nivel nacional. Pero, como toda política internacional, se impuso a costa de las mismas evidencias arrojadas en otros países, por ejemplo, Estados Unidos, Costa Rica y Alemania. Los resultados negativos de la aplicación de la promoción automática, en los colegios públicos no tardaron en manifestarse. Y lo hicieron no solamente en el ámbito nacional con un bajón en el nivel de formación de los egresados sino en las pruebas internacionales.

El garrote: juicio a la escuela pública y viraje a la competitividad

Lo que la protesta nacional no pudo hacer en 10 años de aplicación de la PA, es decir, retomar el control académico, la conciencia sobre el mérito académico, sobre el resultado del proceso enseñanza –aprendizaje, para elevar su calidad, nuevamente y siguiendo la costumbre nacional tuvo que hacerlo un organismo internacional. Esta vez los encargados de poner la pauta que Colombia tendría que acatar, fueron Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, CIDE, subsidiarias del BID, del Canadian International Development Research Centre (IDRC), la GE Fund quienes en el documento *El Futuro está en Juego*, presentan el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe en Abril de 1998 y descargaron sobre la escuela y los maestros el demoleedor juicio de haber fracasado en la formación de la joven

generación y de haber llevado a la región al desastre económico frente a sus competidores en Asia y Europa: *La mayoría de los niños de América Latina y el Caribe no tiene acceso hoy día a una educación adecuada y de buena calidad. En efecto, las escuelas latinoamericanas están en crisis. No están educando a los jóvenes de la región. En lugar de contribuir al progreso, están frenando a la región y su gente, con lo cual aumentan la pobreza, la desigualdad y el deficiente rendimiento de la economía. Los alumnos de las mejores escuelas privadas de la región muestran niveles de rendimiento comparables a los de las escuelas de los países industrializados. En contraste, los alumnos de las escuelas públicas muestran un rendimiento muy bajo en relación con cualquier estándar. El futuro de América Latina seguirá siendo sombrío hasta que todos sus niños tengan oportunidades reales de obtener una educación adecuada. Nuestra Comisión ofrece a los padres de familia, gobiernos, educadores, la comunidad empresarial, los líderes políticos, los particulares y los organismos financieros internacionales cuatro recomendaciones claves tendientes al mejoramiento de las escuelas, que deben aplicarse de manera integrada. Los problemas que afectan a las escuelas de la región son sistémicos y deben abordarse en diversas dimensiones a la vez*¹⁹

Y no era para menos, porque los resultados en las pruebas de los niños y niñas del área de influencia norteamericana, es decir Latinoamérica, fueron desastrosos. Sólo dos países latinoamericanos participaron en una prueba mundial de habilidades matemáticas y científicas a nivel de cuarto grado aplicada en 1996. (Cuadros 1 Y 2) Uno de ellos, Colombia, ocupó el lugar número 40 entre los 41 países examinados, quedando debajo de todos los países de Asia, Europa Oriental y el Medio Oriente que participaron en el estudio. México, el otro país que participó en la prueba, no permitió que se publicaran los puntajes que obtuvo. Los resultados de una prueba internacional anterior destinada a medir la habilidad de lectura de niños de nueve años no son menos preocupantes. Venezuela, el único país latinoamericano que participó en el estudio, obtuvo el puntaje más bajo entre los veintisiete países participantes, quedando muy rezagado de Hong Kong, Singapur e Indonesia.

En un estudio de las habilidades matemáticas y científicas realizado en 1992, los niños brasileños de trece años de Sao Paulo y Fortaleza obtuvieron puntajes que los ubicaron en el penúltimo lugar entre los diecinueve países participantes. Estos países merecen un reconocimiento por el hecho de haber sometido a sus escuelas a una competencia internacional, pero el nivel de rendimiento obtenido indica la gravedad de la crisis educacional que afecta a América Latina y el Caribe. La renuencia de la mayoría de los países latinoamericanos a participar en pruebas internacionales es una clara demostración del fracaso de la educación en la región.

¹⁹ CINDE, DI. *El Futuro está en Juego. Informe la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica*, Washington, 1997.

¿Qué ordenaron en esta ocasión los estrategas del sector financiero para superar la debacle? pues sin rodeos, sin reconocer que de ellos mismos había salido la causa del desastre diez años atrás, a una voz, los investigadores que entregan el informe, clamaron por la inversa de la Promoción Automática, por la rigurosidad frente a la otrora alabada evaluación flexible, por resultados en oposición a respetar los ritmos individuales y por la uniformidad antes que el libre desarrollo de la personalidad. Estas fueron sus palabras: *Nuestra Comisión ofrece a los padres de familia, gobiernos, educadores, la comunidad empresarial, los líderes políticos, los particulares y los organismos financieros internacionales cuatro recomendaciones claves tendientes al mejoramiento de las escuelas, que deben aplicarse de manera integrada. Los problemas que afectan a las escuelas de la región son sistémicos y deben abordarse en diversas dimensiones a la vez. RECOMENDACIÓN No. 1: establecimiento de estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento. Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países*²⁰

Inmediatamente el Ministerio de Educación de Colombia del gobierno Samper, en cabeza del doctor Niño Diez, organizó la aplicación de las pruebas SABER, e inició la tarea de establecer la cultura de la evaluación, tal vez, pensaron ellos, que la escuela había olvidado cómo aplicar exámenes por los 10 años de aplicar flexibilidad académica. Vino el *boom* de las pruebas, y la preparación para las pruebas, y el análisis de las pruebas: TIMSS, 1999; PISA en 2000; IEA PIRLS, 2001.

Ello significó un nuevo bandazo: el culto a la evaluación, a los estándares, a la competitividad, a la norma, al resultado. A quedar bien *rankeado*. Todo eso ocurrió entre 1998 y 2000 en Colombia. Pero mientras los dueños del mundo vuelan cambiando las prioridades, sus acólitos apenas logran colgarse a ellas con años de atraso porque de alguna manera deben tramitarlas ante el poder legislativo nacional. Eso explica porque mientras se mostraba el desastre en TIMSS, PISA y otros, a finales de los noventa, el gobierno nacional, solamente lograba en el año 2002 una ley, gestionada desde 1999, que lo facultaba a focalizar el gasto educativo, cambiar el currículo hacia las necesidades básicas de aprendizaje (la base común de lectura, matemáticas, ciencias, cultura ciudadana) y flexibilizar la promoción como veremos más adelante. Respondería así simultáneamente a la doble tarea del proyecto principal: disminuir costos en repitencia y mejorar resultados en pruebas internacionales y nacionales. No hubo desde entonces respiro: todo por la evaluación, por lo menos eso es lo

que se advierte revisando los Planes sectoriales, cuyas estrategias de calidad están centradas en la meta de participar y mejorar puntajes en Pruebas ICFES, Saber, Pisa, LLECE, IEA

Los hijos del ajuste fiscal: la Ley 715 de 1994, los Decretos 230 de 2002, 3020 de 2002 y 1850 de 2002

Entre los años 1999 y 2002 el Fondo Monetario Internacional examinó al detalle las finanzas públicas colombianas y estableció un monitoreo directo sobre el Departamento Nacional de Planeación DNP, el Ministerio de Hacienda y sobre el mismo Congreso de la República para orientar una avalancha de medidas de ajuste fiscal y el recorte rigurosos al gasto público social. El reflejo en Colombia y demás países latinoamericanos de la contradicción Este Oeste, entre la necesidad de desarrollo educativo para la competitividad y la pugna Estados Unidos, Japón y OCDE, que había motivado el *boom* de las pruebas, cedió el paso a otra: la contradicción Norte-sur: la urgencia de salvar el pago de la deuda externa; urgencia de superar la estrepitosa caída de 6 puntos del PIB²¹ en Colombia. Como siempre los gurús del cálculo financiero hicieron las recomendaciones de reformas (tributarias, laborales, de seguridad social y educativa) De vuelta estaban las viejas y útiles recomendaciones del Banco Mundial para la educación, plasmadas en su informe ejecutivo de Uruguay: a falta de recursos, educación para pobres: satisfacer necesidades básicas de aprendizaje, focalizar el derecho. El Congreso colombiano urgido por el FMI, aprobó una reforma constitucional de recorte financiero a educación y salud y expidió a una norma horrorosa para la educación pública: La ley 715. La educación pública, si antes era pobre, ahora sería marginal; sufriría una drástica reducción de la planta de docentes directivos docentes y personal de apoyo, (en términos del BM, el personal fantasma), fusionaría instituciones, aplicaría sistemas de flexibilización laboral (*out sourcing*) en personal de apoyo aseo, vigilancia, interpretes, modelos lingüísticos para sordos y se entregarían los bienes públicos, bibliotecas públicas, y programas educativos y acciones focalizadas en contratos de tercerización. Habría un drástico incremento de número de estudiantes por aula, disminuirían maestros por colegio, cerrarían los preescolares y se establecería el grado cero. Pero además lo que nadie hubiera esperado, considerando el escándalo y la gran inversión anterior por las pruebas estandarizadas: regresaría la promoción flexible para ahorrar costos: mínimo 95% de escolares aprobarían el año, sin importar su desempeño académico: Se expediría un nuevo lineamiento curricular, el Decreto 230 de 2002. Contradictorio como el que más pues su texto incluye por una parte, la estandarización de contenidos, las competencias básicas, las pruebas censales, las pruebas externas, los indicadores de desempeño y en otro sentido, la supresión de la exigencia el y merito académico.

20 *Ibid.*

21 FMI, CAMDESSUS, M. Acuerdo Extendido DNP.

• **TEMA CENTRAL - Evaluación y promoción automática** •

Cinco años más tarde, en el 2007, en las mesas del Plan Decenal maestros y padres de familia exigieron al Ministerio de Educación que se ofrezcan condiciones de calidad y alto nivel de exigencia y se derogue el Decreto 230. Fue tanta la contundencia de los mismos estudiantes en sus críticas al sistema de promoción que la Ministra de Educación se comprometió a tramitar la reforma, dejando ver eso sí que se debe evitar la repetencia de cursos.

Esos, que podemos calificar de *bandazos*, son la consecuencia de la inconsistencia en la política educativa, desinteresada por el desarrollo nacional, apegada a los lineamientos internacionales y a las necesidades de racionalización del gasto. Existe en el país claridad sobre la baja calidad educativa. El gobierno nacional y sus entes locales opinan lo mismo, solamente que los caminos sugeridos son diferentes, por no decir opuestos. El sector académico sencillamente demanda lo propio: autonomía escolar, promoción por mérito académico, apoyo a la investigación e innovación educativa, menos estudiantes aula y mas docentes aula, formación integral: técnica, académica, artística, física, social, ciudadana. Eso implica romper con los actuales estándares y parámetros de financiación, organización y contenidos educativos. . Implica auto-determinación nacional con democracia.

La soberanía educativa nacional, autonomía escolar y libertad de cátedra son principios sencillos que deberían desarrollarse. Relaciones internacionales en pie de igualdad protegiendo la identidad y el necesario desarrollo industrial científico técnico del país. Menos intervención de las agencias a través del gobierno en el proceso enseñanza-aprendizaje y en sus practicas de evaluación escolar; más dedicación e iniciativa estatal para promover una reforma constitucional necesaria para fortalecer financieramente el sector educativo publico estatal al menos 10% del PIB, actualmente de los más bajos en América latina garantizar la escolarización desde los 3 años en todos los niveles y modalidades, gratuita y sin focalización. Impulsar la investigación, la innovación, la producción pedagógica y disciplinar de los docentes, desarrollar los fines de la educación consagrados en la Ley 115. Estos son los mínimos educativos irrenunciables del Estado Social de Derecho.

El gobierno nacional, intenta que se vea la calidad a la vuelta de la esquina, a través de los controles: al gasto, al desempeño, a la gestión; piensa mejorar la calidad aplicando evaluaciones, reorganizando ciclos, flexibilizando la promoción. No asume la tarea de garantizar la totalidad de derechos e insumos para que la educación cumpla sus objetivos y fines progresistas. Somete a los estudiantes del sector público a pruebas estandarizadas de contenido arbitrario y les exigen altos resultados sin considerar que estudian en precarias condiciones con planes de estudio dirigidos a satisfacer NBA., privados de las ventajas que traería gozar de atención integral científica, artística, deportiva, física, desde preajardín, disfrutar de amplios espacios de recreación y zonas verdes, ventajas que solamente tiene la élite que pueda costearlas.

Los planes sectoriales a nivel nacional y local comprueban la carencia de líneas de acción para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje; están lejos de garantizarles a los colombianos el derecho pleno a la educación de alto nivel desde preescolar completo. Pero siempre habrá alguien, diferente al gobierno, a quien echarle la culpa cuando el resultado en las pruebas nacionales o internacionales no sea satisfactorio.

Cuadros
Cuadro 1: Ranking General de Puntajes

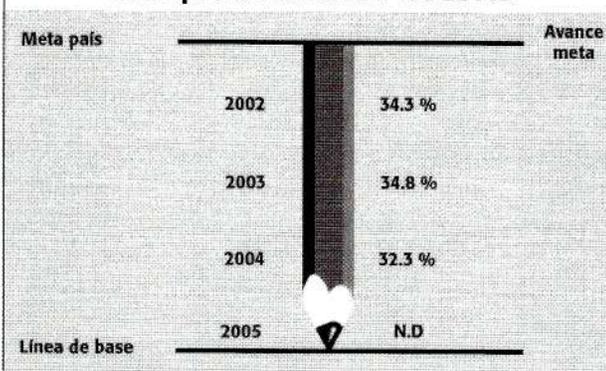
Matemáticas		Ciencias	
1. Singapur	604	1. Taiwán	569
2. Corea del Sur	587	2. Singapur	568
3. Taiwán	585	3. Hungría	552
4. Hong Kong	582	4. Japón	550
5. Japón	579	5. Corea del Sur	549
6. Bélgica	558	6. Holanda	545
7. Holanda	540	7. Austria	540
8. Eslovaquia	534	8. Rep. Checa	539
9. Hungría	532	9. Inglaterra	538
10. Canadá	531	10. Finlandia	535
11. Eslovenia	530	11. Eslovaquia	535
12. Fed. Rusa	526	12. Bélgica	535
13. Australia	525	13. Eslovenia	533
14. Finlandia	520	14. Canadá	533
15. Rep. Checa	520	15. Hong Kong	530
16. Malasia	519	16. Fed. Rusa	529
17. Bulgaria	511	17. Bulgaria	518
18. Letonia	505	18. EE.UU.	515
19. EE.UU.	502	19. N. Zelandia	510
20. Inglaterra	496	20. Letonia	503
21. N. Zelandia	491	21. Italia	493
Promedio	487	22. Malasia	492
22. Lituania	482	23. Lituania	488
23. Italia	479	Promedio	488
24. Chipre	476	24. Tailandia	482
25. Rumania	472	25. Rumania	472
26. Moldavia	469	26. Israel	468
27. Tailandia	467	27. Chipre	460
28. Israel	466	28. Moldavia	459
29. Túnez	448	29. Macedonia	458
30. Macedonia	447	30. Jordania	450
31. Turquía	429	31. Irán	448

Matemáticas		Ciencias	
32. Jordania	428	32. Indonesia	435
33. Irán	422	33. Turquía	433
34. Indonesia	403	34. Túnez	430
35. Chile	392	35. Chile	420
36. Filipinas	345	36. Filipinas	345
37. Marruecos	337	37. Marruecos	323
38. Indonesia	275	38. Sudáfrica	243

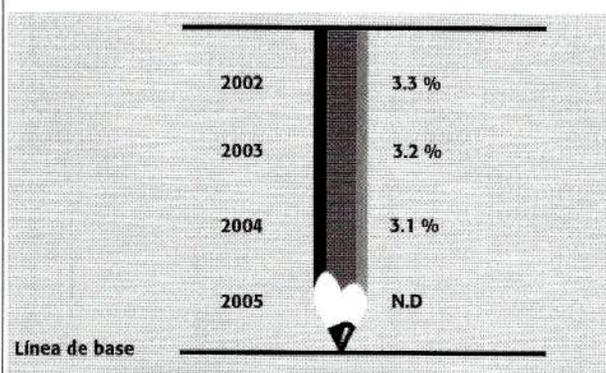
Fuente: TIMSS Reporte 1999.

Cuadro 2 Porcentaje PIB para educación

Gasto publico educación % DEL PIB



Gasto privado en educación como % del PIB



Fuente: DNP – Dirección de Desarrollo Humano
Fecha de publicación: 2006-04-19

Según las cifras del Departamento Nacional de Planeación, el gasto público presenta una tendencia estable mientras que el privado muestra pequeñas disminuciones. De otra parte, si bien el gasto público es un porcentaje alto del gasto social en el último año presenta una disminución de casi dos puntos. Las tendencias muestran que el comportamiento del gasto es ascendente. Este hecho responde a la meta de contar con recursos suficientes para financiar la educación. El reto pendiente es la eficiencia en la distribución de los recursos y en el gasto de éstos.

Bibliografía

BANCO MUNDIAL, Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento, Informe. Alfaomega, Méjico, 2003.

..... "El rendimiento escolar, la repetición y la promoción en América Latina y el Caribe", Separata, Informe ejecutivo, 1990, Uruguay.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, BID Reforma de la Educación

..... Primaria y secundaria en América Latina y el Caribe, Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington, D.C., 2000

Barriolhet, Cariola Patricio. "La educación en América Latina". Méjico: Limusa, 1981.

CIDE, DIALOGO INTERAMERICANO, "El futuro está en Juego", Washington, 1997.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. "Evaluación de logros". Serie Publicaciones para maestros. Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE. Bogotá: Ed. OP Gráficos, 1997.

..... Diseño, Metodología y resultados generales TIMSS Colombia, 1977. <http://scholar.google.com.co/scholar?q=Dise%C3%B1o,+Metodolog%C3%ADa+y+resultados+generales+TIMSS+Colombia,+1977.&hl=es&pwst=1&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>

Helg, A. "La Educación en Colombia 1918-1957". Fondo Editorial CEREC, Bogotá, Colombia, 1987

Mora M. Julia. "Características curriculares de programas de educación primaria en Colombia, Estudio financiado por el Banco Mundial", Ed. FERIVA, Ltda, Cali, Colombia, 1981

UNESCO "Declaración De Cochabamba". <http://www.unesco.org/bpi/esp/unescoprensa/2000/01-12s.shtml>

..... "Declaración de Méjico", http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=12762&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

..... "Hacia una nueva etapa del desarrollo educativo". OREALC, Santiago, 1993 <http://www.metabase.net/docs/upn/18437.html>

La Evaluación en su laberinto: Una reflexión crítica y propositiva de la Evaluación del desempeño escolar

José Emilio Díaz Ballén¹



*Solamente aquel que contribuye al futuro
tiene derecho a juzgar el pasado*
Friedrich Nietzsche

Este artículo es el resultado de un proceso de investigación educativa y seguimiento del Decreto 230 de 2002, después de seis años de su promulgación; este análisis se aborda con una postura crítica, resultado de auscultar diferentes instituciones educativas del Distrito Capital tanto de carácter oficial como privado. Se vienen analizando, reflexionando y actualizando todos los momentos críticos desde su ejecución hasta la propuesta que se lleva al Congreso en el presente año. Como miembro del Grupo de Investigación Evaluando_nos, el autor presenta unos momentos para su análisis y posterior debate y en consecuencia propone caminos de diálogo y concertación con todos los estamentos que interactúan en el Sistema Educativo Colombiano, en particular en el contexto de la Educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Media respectivamente

¹ Docente Investigador e integrante del Grupo Evaluando_nos adscrito a la Facultad de Educación. Departamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor catedrático en la Maestría de Educación en la Línea de Evaluación Educativa y Desarrollo Regional. Correo electrónico: jedb2005@yahoo.es

Antecedentes

Uno de los laberintos más famosos de la historia es el de Creta en el palacio de Cnosos (Grecia). En los relatos mitológicos de los griegos aparece Dédalo, el arquitecto que diseñó para el rey Minos un laberinto con el fin de aprisionar allí al Minotauro, un monstruo que se alimentaba de vidas humanas y cuya apariencia fantástica era mitad humano y mitad toro. Se destaca la habilidad del diseñador del laberinto porque nadie podía escapar de aquella intrincada construcción o de la figura híbrida que allí permanecía. Dédalo sólo reveló el secreto de cómo salir a Ariadna, hija del rey y ella a su vez, se lo reveló a su amante y héroe ateniense Teseo, para que éste diera muerte al Minotauro y acto seguido pudiera escapar. El secreto revelado a Ariadna causó furiosa manifestación de ira al rey Minos quien terminó encarcelando a su diseñador e hijo ICARO en aquella compleja edificación. El amor por aquel joven ateniense que se ofrecía como uno más de los sacrificios exigidos por el monarca para el Minotauro, lleva a la doncella a darle un ovillo de hilo que él porta desde la entrada hasta encontrarse con su enemigo y en franca lid le da muerte y salva a los jóvenes que esperaban su sacrificio inútil recogiendo de regreso la madeja del hilo salvador.^{2,3}

De igual forma que el laberinto en el relato mitológico expresa encrucijada, calles con salidas falsas y desgaste intelectual y físico de quienes se atreven a entrar en sus intrincados pasadizos, la Evaluación se encuentra en el laberinto del debate y la disertación de los docentes, académicos, investigadores, padres de familia; es un vocablo polisémico en su comprensión y práctica; se caracteriza por estar en una encrucijada de contradicciones en lo que respecta a los sujetos en quienes se aplica, Docentes, Estudiantes e Instituciones Escolares principalmente. En un primer momento, la evaluación en el Sistema Educativo Colombiano se pensó en el contexto de la tecnología educativa fundamentada en la obtención de objetivos, según el enfoque de R. Tyler citado por Juan José Monedero⁴ entre las décadas de los años 1960 a los 1980, aproximadamente. En consecuencia, sólo se busca medir los resultados alcanzados desde el paradigma positivista y en función de lo cuantitativo. Por consiguiente, las políticas de evaluación y promoción de los estudiantes se establecían desde la evaluación sumativa de calificaciones, para el caso de la Educación Primaria en la escala de uno a cinco y, para el

caso de Educación Básica y Media en la escala de uno a diez; al finalizar el año escolar se reportaban los resultados en las libretas de calificaciones de los alumnos.

Es de anotar que ya en la década de los años 1990 se hablaba de las bondades de la Promoción Automática en Educación Primaria (Decreto 1469 de 1987), -propuesta copiada de otros sistemas educativos foráneos-, que es un modelo importado por los técnicos y expertos en aquel entonces. Dicha estrategia diseñada desde una racionalidad político-económica, aparentemente, le dá a los alumnos la oportunidad de avanzar según sus capacidades sin presiones traumáticas ni "perdidas del año" y con una intención de seguimiento permanente y sistemático de sus actividades.

En un segundo momento, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se deroga la Promoción Automática de la Educación y se inaugura una nueva posible salida a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el laberinto que comenzaba a perderse. Es el paso al paradigma cualitativo pretendiendo valorar los procesos escolares en el contexto de un currículo técnico y instrumentalista y una evaluación sostenida más en las habilidades de los estudiantes que en los contenidos; dicho en otras palabras, el paso de de una evaluación cuantitativa y formulada para la obtención de objetivos a la evaluación cualitativa en consecución de los logros e indicadores de logro, (Decreto 1860 de 1994 y la Resolución 2343 de 1994), y luego del Decreto 230 de 2002 los estándares curriculares y competencias. Un nuevo capítulo de la evaluación de los estudiantes se genera con la entrada soterrada de la Promoción Automática en la Educación Básica y Media en su versión neoliberal conocida como Promoción Flexible legitimada en los Decretos 230 y 3055 de 2002 acompañada con el discurso calculado y diseñado desde las políticas neoliberales de la calidad de la educación y un currículo único, estandarizado y homogenizado e indiferente a los diversos contextos culturales del Sistema Educativo Colombiano y sostenido en las competencias mínimas ajustadas a los intereses del mundo del trabajo. Estos insumos antes mencionados sintetizan la propuesta de la llamada Revolución Educativa en los últimos días, legitimada en la cascada de decretos y leyes del gobierno de turno. En palabras de muchos académicos y expertos del sector educativo, no ha sido *revolución* ni *educativa*.

2 Con el fin de ofrecer un mejor sentido y comprensión del presente texto se recuerda el contraste con el relato mitológico griego propuesto y se invita a los lectores a tener en cuenta las siguientes convenciones. En su orden literario: Creta es nuestro país Colombia; el palacio de Cnosos como la casa del rey Minos, simboliza el poder político del gobierno de turno. El arquitecto Dédalo son los técnicos y expertos del Sistema Educativo Colombiano - sistema que se simboliza en el laberinto-. Los héroes del relato son los entes gubernamentales vehículos de las políticas educativas, que las convierten en arma para doblegar la resistencia del Minotauro que a diferencia del monstruo del relato sigue vivo y en la lucha en medio de las intrincadas calles del laberinto; las comunidades educativas unidas buscan otra salida del laberinto más allá de los intereses ocultos de quienes imponen y no atienden la Vox populi. Por último, es la evaluación la que se encuentra en el laberinto del debate y la disertación entre quienes buscan con afán salidas al complejo problema.

3 Hirschberger, J. 1978

4 Monedero, J. J. 1998:74

• **TEMA CENTRAL** - Evaluación y promoción automática •**Las Políticas educativas en el contexto internacional**

En el contexto político y económico de las nuevas directrices de los organismos multilaterales se detecta una primera tensión, cual es la reorganización de los países industrializados en bloques versus el aislamiento de los continentes más pobres y la expansión del capital mundial a través de las grandes multinacionales. La segunda, es el resultado de la imposición de propuestas de Organismos Internacionales, desde dos tipos de agendas, las financieras como las del Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), —con la advertencia de que esta institución no fija políticas en educación pero sí impone las políticas fiscales que inciden de forma directa en ella—; el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), entre otras. La segunda agenda proviene de los organismos culturales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) y el Proyecto Educativo Latinoamericano y del Caribe (PREAL). Estas dos agendas dinámicas y constantes en el marco de la globalización son, en principio las fuentes esenciales de las nuevas políticas educativas, como proyección de las políticas neoliberales y capitalista sobre la región.⁵

En consecuencia, se constata que las políticas educativas y en particular, aquellas que se relacionan con la evaluación están presentes y emergen en medio de la segunda tensión que formula e impone al contexto regional y nacional. Desde esta perspectiva se reconocen dos momentos en relación con las políticas educativas en evaluación: en primer lugar, las políticas educativas en evaluación forman parte de las estrategias políticas en educación en la agenda de los organismos internacionales. En segundo lugar, las prácticas de evaluación y el desarrollo teórico-técnico que se propone, están permeados por dos orientaciones que desempeñan el papel de paradigmas bien delineados en el que concuerdan los planteamientos de los autores M. Pacheco y A. Díaz.⁶ Desde una postura crítica, es imperativo señalar que en estos paradigmas subyace una racionalidad economicista, instrumental y burocrática, con características de verticalidad, objetividad, rentabilidad y evaluación externa, instalada en los espacios y medios de la Evaluación porque ésta es pensada como instrumento idóneo para el direccionamiento y posicionamiento del *nuevo orden social* en curso como fruto de la aplicación de las políticas de la era neoliberal sumada a la ideología renaciente de los neoconservadores.⁷ En este

contexto emergen las políticas educativas y principalmente las asociadas a la evaluación en sus diferentes ámbitos de la vida escolar.

La Evaluación del desempeño escolar de los estudiantes en el contexto Colombiano

Para ejecutar las políticas internacionales se diseñan desde una racionalidad instrumental unas subpolíticas tituladas *eficiencia, eficacia y efectividad* para el sistema escolar colombiano. Para justificar su implementación se trae de *cajón* los altos índices de repitencia existentes antes de la promulgación del decreto; se alude al gasto per-capita anual y costo-beneficio que paga el gobierno. Las estadísticas amañadas presentadas por varios medios informativos locales y regionales manifiestan para los burócratas del gobierno una educación en crisis y una enseñanza y aprendizaje ineficaz e ineficiente en las instituciones educativas. Con todo lo anterior y queriendo revivir de forma sagaz la promoción automática, se diseña y formula el Decreto 230; lo que no se tuvo en cuenta fueron las consecuencias gravísimas para la educación y para la enseñanza de calidad. Después de seis años no se conocen nuevas estadísticas y cifras en relación con el costo de esta situación para el fisco colombiano. Por el contrario, lo que aparece a la vista de los colombianos son las alarmantes cifras y porcentajes del tesoro público destinados a pagar los altos costos de la guerra y de los procesos de inserción del para-militarismo del gobierno actual.

Este ajuste fiscal de costo-beneficio promovido por el Decreto 230 de 2002 y del Decreto modificatorio se hace a costa de la calidad de la enseñanza y sin importar los aprendizajes de los estudiantes; se promulga la implementación de los estándares de calidad, también llamada por los críticos, la uniformización del currículo. Aunque no se formen personas y ciudadanos integrales de acuerdo con la Constitución Política de 1991 ni con la misma Ley General de Educación, se contribuye a formar sujetos para las necesidades, intereses y giros económicos del mercado en un mundo y una región cada vez más complejos y globalizados.⁸

Fenomenología del problema en el contexto escolar

Desde el tratamiento de la información obtenida en los diferentes planteles educativos y con las herramientas metodológicas de la investigación-acción en educación, los docentes, los directivos docentes y las mismas instituciones escolares

5 Pacheco y Díaz Barriga, 2000: 11

6 Pacheco y Díaz, op. cit. 2000: 12

7 Niño Zafrá, L.S. 2004: 53

8 Díaz Ballén, 2007 J.E.

como protagonistas del ejercicio académico en el laberinto del debate y después de seis años del Decreto 230 de febrero de 2002 y del Decreto 3055 del 12 de diciembre de 2002, perciben los elementos que se anotan a continuación.

El problema y la crisis que podría estar experimentando el sistema educativo colombiano no consiste como muchos piensan, en la comprensión y práctica de la Evaluación a los Docentes, Estudiantes e Instituciones. La Evaluación como tal es necesaria, como herramienta pedagógica para el desarrollo profesional, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, los programas curriculares y para la transformación de la escuela. Se trata de mantener la resistencia ante la avalancha de leyes y decretos que desde una racionalidad político-económica, una racionalidad técnico-instrumentalista y en nombre de calidad en términos de eficiencia, eficacia y manejo de los recursos, controlan, sancionan y fiscalizan solamente los procesos administrativos, financieros y gerenciales de la educación sin mirar los contextos y las variables que interactúan en el sistema educativo y en la formación de ciudadanos competentes para un mundo globalizado que trascienda la fórmula de las competencias mínimas-laborales, bandera de los entes gubernamentales hoy en nuestro país. Por consiguiente, se trata de promover el derecho a la educación pública y gratuita de calidad y abierta para todos los ciudadanos; derecho consagrado en la Constitución Política y en la Ley General de Educación. Es prioritario gastar menos presupuesto en procesos de certificación y acreditación e invertir más en procesos de cualificación del magisterio, dinamización y actualización de las plantas físicas para los estudiantes y fortalecer en las comunidades académicas la cultura de la investigación que posibilite una permanente reflexión y posibles soluciones consensuadas sobre las variables que están afectando hoy los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en nuestros centros escolares. Adicionalmente, sería pertinente trabajar en el diseño de nuevas políticas pensadas y diseñadas con la comunidad académica colombiana que fortalezcan aún más los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende la misma evaluación.

Paralelamente, en muchos de los casos, las actividades de recuperación y refuerzo diseñadas para los estudiantes no son asumidas como tal y ellos sólo se limitan a presentar los mínimos conceptuales en relación con las dificultades que van apareciendo en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es relevante resaltar el esfuerzo de estudiantes conscientes de las dificultades en su desempeño escolar y en consecuencia son protagonistas en esos procesos de recuperación y refuerzo. De igual forma, se destaca en los docentes y directivos docentes su liderazgo por brindar los espacios y por realizar un acompañamiento pedagógico a estos discentes. Es así, como a lo largo del año escolar se han abierto oportunidades para estas actividades

de recuperación, tanto al final de cada uno de los períodos escolares como una semana antes de ir al receso escolar de mitad de año o acumular de tal manera sus procesos para el final del año lectivo o comenzando el siguiente año escolar en caso de tener la fortuna de no formar parte del cinco por ciento (5%), en las cuentas de la Comisión de Promoción y Evaluación previstas por el decreto. Una de las graves consecuencias, es pensar que los estudiantes al final, en una semana y con escaso tiempo según la asignatura, alcanzarán las competencias mínimas requeridas para su promoción que durante el año escolar no fue posible obtener y que la ley de un plumazo termina por solucionar.

Adicionalmente, respecto al cinco por ciento (5%) impuesto por el Decreto modificatorio 3055 de 2002, los docentes manifiestan varias posiciones, entre ellas, la primera y más relevante, es la de dejar sólo a la Comisión de Evaluación y Promoción la responsabilidad de tomar de decisiones sobre la promoción y reprobación de los estudiantes, esto es, tomar la decisión unilateral de dónde y con qué estudiantes repartir el porcentaje de repitencia legitimado por el decreto —este ejercicio pedagógico por lo general se hace evidente al promover los estudiantes con menos dificultades y no con el criterio de excelencia—; la segunda, en el peor de los casos dejando al azar la suerte de los repitentes y seguramente alejados de los criterios pedagógicos de los docentes que en el día a día entregan sus saberes en procura de la formación integral de sus estudiantes. Por ende, el citado decreto lesionó de manera grave la autonomía escolar que había sido legada de la Ley 115 de 1994 al fijar y legitimar una cifra de repitencia a tenor de la racionalidad económica. Es necesario devolver a las instituciones escolares esta autonomía para el caso de la toma de decisiones sobre todo cuando se trata de personas; no se puede año tras año pasar la pelota de grado en grado a los estudiantes con serias dificultades académicas -hasta la Educación Superior y aún pensar en profesionales fracasados- sino que por el contrario deberían ser las instituciones que sustentadas en sus Proyectos Educativos decidieran lo más justo y equitativo en cada caso personal y no dejarlo al libre albedrío de la Comisión de Evaluación y Promoción al final del año, la cual termina haciendo *maromas* pedagógicas para escoger el cinco por ciento (5%) de posibles casos de repitencia a espaldas del colectivo de docentes.

Mantener un discurso de calidad de la educación se hace cada vez más complejo e insostenible para el sistema educativo. La calidad en términos pedagógicos y no sólo gerenciales implicaría no contemplar un porcentaje determinado sino que a partir de la autonomía institucional y la reflexión crítica del colectivo docente se contemple el desempeño de los estudiantes y de acuerdo a éste se pueda determinar la posibilidad de reprobación del grado. De lo contrario se seguirá culpabilizando al Sistema y a los Docentes de la crisis educativa en las diferentes

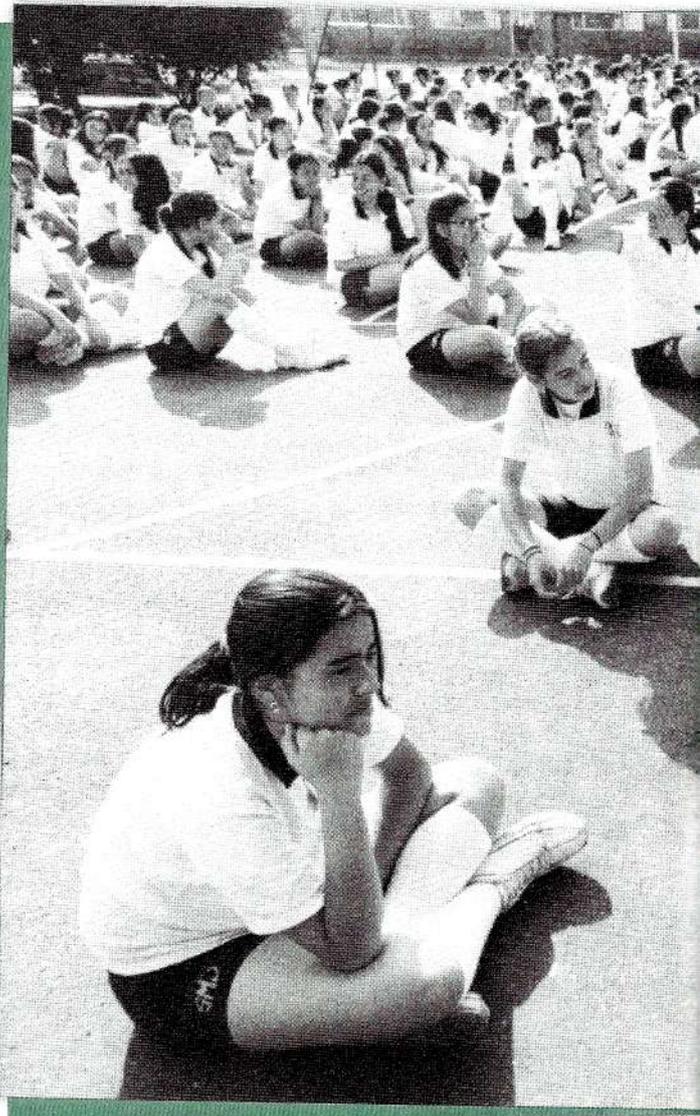
• **TEMA CENTRAL** - Evaluación y promoción automática •

pruebas estandarizadas y masificadas que se aplican al Sistema Educativo en el orden nacional e internacional.

Los docentes participantes en este ejercicio de reflexión del sector distrital de la ciudad de Bogotá, D.C. y del sector privado proponen la modificación o derogación del Decreto 230 y su Decreto modificatorio 3055 de 2002 —propuesta acogida y liderada por representantes políticos de los docentes y padres de familia, que por estos días está cursando en la Cámara de Representantes y el Senado⁹; ellos están de acuerdo en que los estudiantes que reprueben tres áreas o pierdan en dos años seguidos las áreas fundamentales serían candidatos a repetir el año escolar en coherencia con la calidad educativa y en orden a promover estudiantes exitosos y no sólo estudiantes promovidos por decreto de grado en grado. Lo complejo estaría en saber qué hacer con estos estudiantes para que no se desmotiven y tomen como salida la deserción o la desmotivación para el siguiente año escolar. Es por ello, que los docentes estiman conveniente no continuar con la práctica de la Promoción Automática en la Educación Primaria, Básica y Media particularmente. No obstante, se requieren nuevas salidas al laberinto en que está la Educación y no dar muerte al Minotauro! Estas aseveraciones se hacen en el contexto de los últimos seis años de la vigencia del decreto en que se evidencia algunas fortalezas y gravísimas consecuencias para los estudiantes e instituciones escolares. En el diseño del Plan Decenal de Educación 2006-2015, el ejercicio de escucha de las diferentes voces del sector educativo y otros sectores de convergencia nacional que ha tenido el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación en todo el país ha sido efectivo, del cual se espera se tenga en cuenta en el documento final para el bien del Sistema Educativo Colombiano.

- Finalmente, los directivos docentes y docentes reconocen y valoran el esfuerzo de los padres de familia que se interesan por los procesos de enseñanza y aprendizaje que cursan sus hijos e hijas en los diferentes centros escolares más allá de la percepción de guardería o como un lugar en que se abandona a los estudiantes a la única autoridad y responsabilidad de los sujetos de la enseñanza. Paralelamente, al cambiar el concepto y composición de la familia desde el punto de vista social y jurídico parecería que ésta situación está afectando el desempeño escolar del discente. En muchos de los casos los padres de familia terminan por dejar en manos de la institución escolar la formación

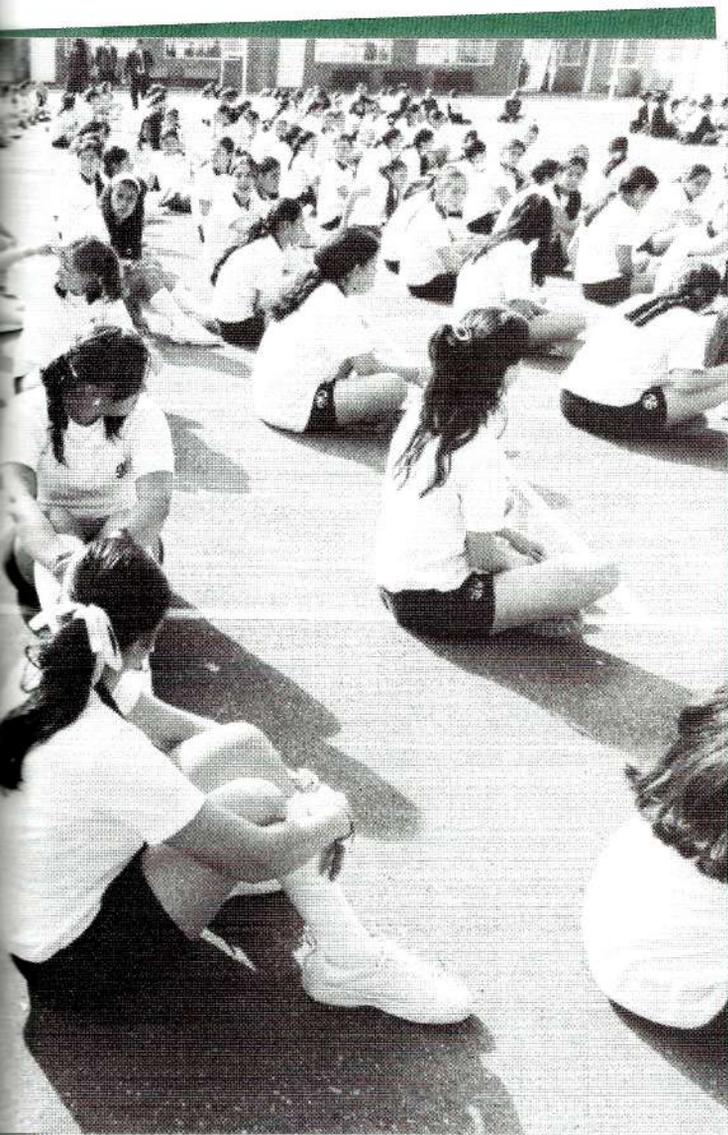
de los niños y jóvenes, limitándose a recoger de afán el boletín de resultados académicos en los diferentes períodos a lo largo del año. Varias son las causas de este comportamiento social, entre ellas, son alumnos que sus padres trabajan gran parte su tiempo, son hijos de padres separados, que conviven con otros núcleos



La evaluación debe ser un ejercicio transparente, con criterios explícitos, públicos y publicados

⁹ Proyecto de Ley No. 185 de 2006 Cámara, Por el cual se dictan normas en la prestación del servicio público de Educación y promoción educativa y se derogan otras disposiciones, texto aprobado en segunda vuelta el 12 de diciembre de 2007 por la Honorable Cámara de Representantes y 226 de 2007 que cursa en el Senado a cargo de Carlos R. Ferro Solanilla Senador de la República. Con fecha de 01 de abril de 2008, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores, CEID-FECODE, presentó su aval al Senador para continuar el proceso político y jurídico en defensa y fortalecimiento de la Educación como un servicio público gratuito, de la autonomía escolar y el derecho a una Educación de calidad en virtud de lo cual se espera la derogación de dicho decreto lesivo y causa de graves consecuencias para el Sistema Educativo Colombiano.

de sus familias o que son representados por parientes que no son cercanos a la cotidianidad del estudiante. ¿En qué medida se podría estar afectando el aprendizaje del estudiante en el caso de la recomposición de la estructura familiar? Los docentes manifiestan que es necesario un dialogo más constante y un reconoci-



miento más dinámico de los procesos de aprendizaje por parte de los padres de familia y tutores -y no sólo de trabajos y tareas puntuales- que trascienda la formalidad legal e institucional después de cada Comisión de Evaluación en los periodos y al final de la Comisión de Promoción de los estudiantes.

Los padres de familia entrevistados destacan las fortalezas del decreto a partir de los resultados que vienen obteniendo

sus hijos y del éxito o fracaso en los periodos y grados escolares. En primer lugar, valoran la implementación del decreto en el sistema educativo, al reconocer que el proceso de aprendizaje brinda más oportunidades porque permite que los estudiantes nivelen los logros a lo largo del año escolar, ¿Se podría estar convirtiendo en un hábito para los estudiantes y una excusa para alcanzar con calidad sus procesos de aprendizaje? En segundo lugar, estiman que la posibilidad de tantas oportunidades en el marco de la ley repercute en la permanencia de los discentes en los centros escolares y así mismo permite cumplir a éstos el mandato gubernamental de mantener en las aulas a los alumnos, una de las bondades de la Promoción Automática, ¿Qué hacer con los estudiantes que grado tras grado van pasando con sus dificultades gracias a criterios políticos y económicos que la Comisión de Evaluación y Promoción tiene que aplicar al momento de repartir pedagógicamente el cinco por ciento (5%)? Es verdad que actualmente los estudiantes manifiestan estar más tranquilos y menos tensionados en las aulas en cuanto que saben que al Estado, a los colegios y a las familias les preocupan los altos costos que implica la repitencia y en este sentido se redoblan los esfuerzos de los docentes para acompañar pedagógicamente estos casos pese a la ausencia -en muchos de los casos- del compromiso de sus estudiantes y familias. Finalmente, surge la pregunta, ¿qué consecuencias se siguen al hecho de dar prioridad a una racionalidad económica por encima de la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes? Se asegura con ello la continuidad de los estudiantes pero el discente podría perder el compromiso con su aprendizaje al tener garantizado por ley la permanencia en el sistema y termina beneficiando las políticas y reformas neoliberales impuestos por los organismos internacionales.

En contraste, los mismos padres de familia piensan que existe una desmotivación de los estudiantes en su desempeño escolar puesto que el sistema de evaluación no motiva a la excelencia y que por el contrario no corrige el bajo rendimiento del alumno. Esta situación podría estar acostumbrando a los estudiantes a *amañarse* en las recuperaciones y planes de refuerzo que aunque es una estrategia pedagógica de la Promoción Automática no significa la salida más eficaz cuando se trata del éxito en el desempeño escolar de los discentes. Por otra parte, otra de las bondades del sistema de evaluación de los estudiantes podría estar liberando a los padres de familia de su responsabilidad en el acompañamiento efectivo de sus hijos desde sus hogares y facilita de alguna manera el facilismo y la negligencia del alumno al presuponer, que se necesita *simplemente pasar* y no ser el *mejor de su clase*. ¿Entonces, lo que esconde la Promoción flexible es la posibilidad de hacer primar en la educación la racionalidad política-económica alejada de la formación integral de los estudiantes?

• **TEMA CENTRAL** - Evaluación y promoción automática •**Las otras dos salidas del laberinto**

En una de las pervive esta la propuesta del Ministerio de Educación Nacional¹⁰ interesada en buscar novedosas salidas a la evaluación de los estudiantes en los últimos seis años y en este año dedicado a la reflexión sobre la evaluación escolar manifiesta, entre otros postulados, primero, la evaluación como una herramienta para el mejoramiento permanente de la calidad de la educación; segundo: el uso de los resultados de la evaluación para orientar los procesos pedagógicos y la intervención de los actores en ella implicados. Como tercero: amparada la evaluación en los ciclos de calidad se propone como una herramienta para potenciar los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula. Cuarto: la evaluación para fortalecer los estándares de competencia que favorecen la participación de los estudiantes en las pruebas censales nacionales como la prueba SABER y del ICES y, en las pruebas internacionales como PISA, TIMSS, SERCE y el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía¹¹. Quinto: se requiere dar a la evaluación el valor pedagógico real e incentivar más a los docentes a diseñar novedosas estrategias que fortalezcan los talentos propios de los estudiantes. Por último, se recuerda y se pretende que se fortalezca una de las funciones de la evaluación, esto es, que el estudiante participe en su proceso de aprendizaje autoevaluando lo ocurrido en cada uno de los períodos a lo largo del año escolar. Luego, formar en el estudiante una cultura de la evaluación mediante la cual, el mismo estudiante detecte sus dificultades y fortalezas, los aspectos en los cuales ha mejorado y los aspectos en los que tiene que mejorar. Dicha autoevaluación debe estar acompañada con la coevaluación que hace el estudiante con el docente y éste a su vez, evalúa su clase y es evaluado por los estudiantes a la luz de los resultados en perspectiva de realizar un plan de mejoramiento para el estudiante, para el docente y para la transformación de la institución educativa según sea el caso.

En la otra orilla aparece la propuesta unificada del magisterio colombiano FECODE-CEID¹². Se dio a conocer a través de los diferentes medios de prensa escrita y en las diferentes emisiones de televisión colombiana, éste colectivo ha venido sustentando sus diferentes tesis en el contexto de debate en el tema de la evaluación y en particular en lo referente al Decreto 230 de 2002. Estos son algunos de sus puntos de vista:

- ❖ El gobierno nacional desconociendo la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación y los avances alcanzados en el Decreto 1860 viene adoptando las directrices de los Organismos Internacionales para asegurar y apuntalar el proceso de racionalización de acuerdo con

el discurso de calidad y estándares curriculares por ellos previstos. Lo anterior sumado a toda la oleada de las políticas de mercantilización y evaluación de la Educación desde una perspectiva de control, rendición de cuentas y evaluación de resultados particularmente.

- ❖ Paralelamente con la imposición de las políticas neoliberales en la educación se promulgó sin mediar ningún tipo de consulta a las comunidades educativas ni al colectivo de docentes, el Decreto 230 de 2002 sobre evaluación escolar. Asimismo, es absurdo aferrarse a la

Con el fin de ofrecer un mejor sentido y comprensión del presente texto se recuerda el contraste con el relato mitológico griego propuesto y se invita a los lectores a tener en cuenta las siguientes convenciones.

En su orden literario: Creta es nuestro país, Colombia; el palacio de Cnosos, como la casa del rey Minos, simboliza el poder político del gobierno de turno.

El arquitecto Dédalo son los técnicos y expertos del sistema educativo colombiano - sistema que se simboliza en el laberinto-.

Los héroes del relato son los entes gubernamentales vehículos de las políticas educativas, que las convierten en arma para doblegar la resistencia del Minotauro que a diferencia del monstruo del relato sigue vivo y en la lucha en medio de las intrincadas calles del laberinto; las comunidades educativas unidas buscan otra salida del laberinto más allá de los intereses ocultos de quienes imponen y no atienden la Vox Populi. Por último, es la evaluación la que se encuentra en el laberinto del debate y la disertación entre quienes buscan con afán salidas al complejo problema

10 Durante el lapso transcurrido entre los años 2002 al 2008 los colombianos han sido testigos de una de las fases más críticas en el despliegue soterrado de las políticas neoliberales y la cascada de reformas en todos los sectores sociales en especial en el sistema educativo. En este marco ha sido importante el empleo de la tecnología mediática para hacer públicas estas reformas. Ministerio Educación Nacional, AL TABLERO, 2002 – 2008, Nos. 12, 19, 23, 26, 32 y 38.

11 Cf. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85748.html>, Consultado Sep. 3, 2008

12 FECODE – CEID, 2002. Criterios y consideraciones sobre la evaluación escolar y el Decreto 230 de 2002.

promoción flexible de todos los estudiantes para legitimar las políticas económicas y de ajuste fiscal, como también es nocivo legitimar la reprobación y repitencia como modelos de calidad o instrumento de corrección de las deficiencias y dificultades del aprendizaje. Se subraya cómo en la convocatoria para el Plan de Desarrollo 2006-2015, fueron muchas las voces de la comunidad académica, directivos, docentes, padres de familia y otros actores que reclamaron la derogación inmediata del Decreto 230 de 2002 y de la Promoción Automática de los centros escolares, esto por los catastróficos resultados en los últimos años.

- ❖ Por tanto, este colectivo denunció en su momento que el decreto lesionaba de forma grave la autonomía escolar, los principios y fines de la Educación previstos y escritos en la Ley General de Educación. Por consiguiente, se privilegia una evaluación centrada en la Ley de Recursos y Competencias por encima de las verdaderas necesidades de los diferentes centros escolares. Se enfatiza que la repitencia y la deserción escolar no necesariamente se debe a la escuela y a los docentes esto va más allá, tiene que ver con una variables de tipo individual del educando, y con una variable de tipo social, como son las condiciones políticas, económicas y culturales en que se desenvuelve el sistema educativo colombiano.
- ❖ El decreto en mención por una parte, presenta un enfoque novedoso de la evaluación -según criterios de algunos docentes-, porque se centra en el paradigma cualitativo, en el sentido que percibe la evaluación de los estudiantes como continua e integral (Art. 4º). Pero en la realidad se evidencia el choque de dos lógicas. La primera, desde una racionalidad instrumental, porque para un sector de los docentes ha sido difícil superar el enfoque tradicional de la evaluación, cuyo fin es confirmar los resultados y calificar. La segunda, desde una racionalidad crítica y formativa que propicia la evaluación en función del aprendizaje y la formación integral del estudiante. Por otra parte, la promoción escolar depende de una variable política económica y termina siendo una reprobación a ultranza, en ello prevalece el ajuste fiscal por encima de la formación y promoción integral de los alumnos y alumnas. Incluso, el colectivo de docentes encuentra que es preciso aprovechar el componente investigativo de la evaluación, con el fin de encontrar las verdaderas causas de la repitencia y formular las estrategias pedagógicas y científicas para cada caso en particular. Por lo tanto, la evaluación no puede ser el instrumento de sanción control, así como tampoco de permisividad o facilismo.
- ❖ Por último, se aboga por las dimensiones y diversidad que tiene la evaluación de los estudiantes. El Decreto

230 propone homogenizar y estandarizar la comprensión y práctica de la evaluación desconociendo los diferentes ámbitos a los que se aplica. Es decir, no atiende a los momentos de autoevaluación, de coevaluación y de heteroevaluación componentes de una evaluación integral del estudiante. Además de lo anterior, desconoce la diversidad de la evaluación según los ciclos y niveles de la Educación en los diferentes centros escolares.

A modo de propuestas

Muchas podrían ser las salidas al laberinto y cada una de ellas abre debate y caminos de convergencia; de lo que se trata, es unir los esfuerzos y fortalecer la evaluación del desempeño de los estudiantes. A continuación se esbozan unas alternativas de divergencia y convergencia:

1. Es prioritario que las políticas educativas emanadas de los Organismos Internacionales y legitimadas en el sistema educativo colombiano por el actual gobierno, en particular el Decreto 230 y el Decreto 3055 de 2002 sean derogados a tenor de lo ya conocido en los foros, mesas de trabajo y diferentes voces en los centros educativos con motivo del Plan Decenal 2006-2015. Hasta el momento se hacen ingentes esfuerzos para desviar el debate y mantener el discurso reforzado de la calidad en los centros escolares en términos de eficacia y eficiencia de los recursos. -llama la atención el aumento de la deserción escolar en estos últimos seis años de acuerdo con las estadísticas que lleva FECODE-. De este modo se exige hacer posible la permanencia de los estudiantes en el sistema sin importar si adquirió las competencias necesarias y suficientes para enfrentar un mundo cada vez más complejo y competitivo.
2. Fortalecer la autonomía escolar y la autonomía del Docente -sin condicionarla a aplicar el 5% en el proceso de evaluación- promulgada en la Ley General de Educación, en el Decreto 1860 de 1994 y que el Decreto 230 de 2002 lesiona y diluye en la ambigüedad legal. Es prioritario permitir que de acuerdo a los contextos escolares y según los criterios del colectivo de docentes se tomen decisiones desde la perspectiva ética y desde los principios del Proyecto Educativo de cada institución y se avalen en la Comisión de Evaluación y Promoción en orden a la formación integral de los nuevos ciudadanos. En este caso que se conceda al colectivo de docentes en recíproca comunicación con la Comisión de Evaluación y Promoción, ampliar el porcentaje de repitencia en los casos que estrictamente y una vez advertidos los estudiantes sobre el asunto en el Manual de Convivencia y habiendo terminado el año escolar con dificultades en tres o más áreas o por segunda vez tengan

• **TEMA CENTRAL** - Evaluación y promoción automática •

dificultades en áreas fundamentales. La tarea y compromiso pedagógico que se genera para los directivos, docentes, padres de familia y para las instituciones es el acompañamiento de estos niños, niñas y jóvenes repitentes en uno de los grados y que por derecho no pueden ser excluidos sino que por el contrario es importante diseñar estrategias curriculares para apoyar sus procesos evitando que pudieran quedar a la deriva y expuestos a nuevos fracasos.

3. Recuperar en los centros escolares el Proyecto Educativo Institucional el cual dirige el norte educativo más allá de las propuestas de ensayo y error de los entes gubernamentales en procura de una verdadera formación integral que trascienda la racionalidad política-económica y la racionalidad técnico-instrumental de las políticas neoliberales traducidas en procesos gerencialistas y de mercantilización de la Educación. No obstante, se sabe que los procesos empresariales y los procesos técnicos de certificación y acreditación facilitan la administración del currículo de los centros escolares de la Educación Primaria, Secundaria y Superior, pero más allá está el éxito escolar y la formación de personas con perfiles de excelencia y sujetos verdaderamente competentes para un mundo complejo y globalizado.

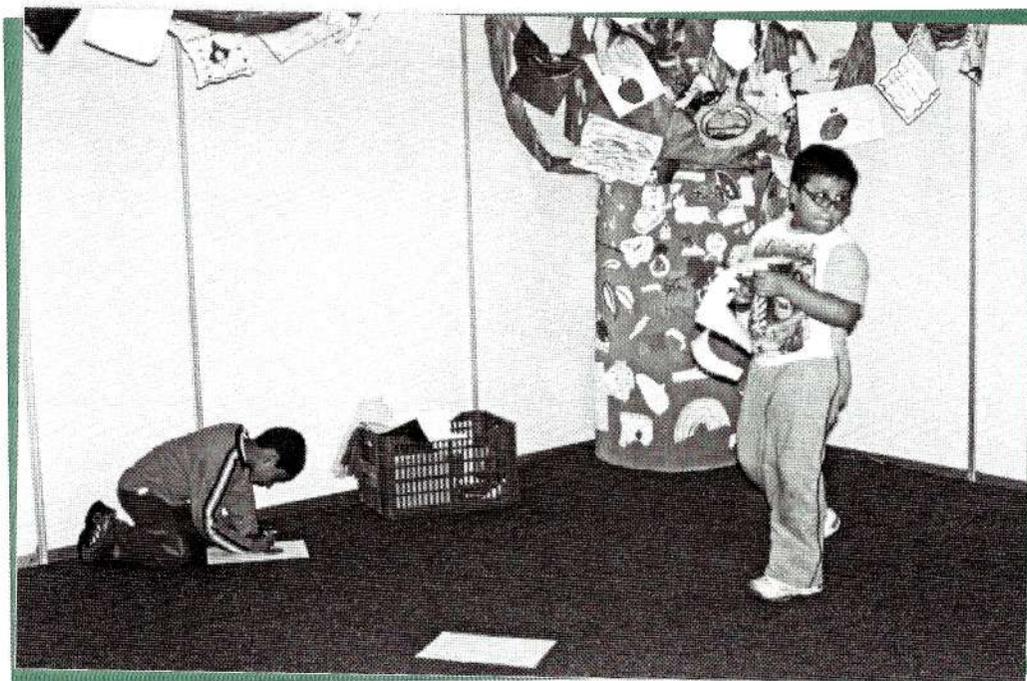
40 4. Una educación de calidad requiere de la participación de todos los sujetos sociales internos y externos a los centros escolares; en consecuencia la escuela necesita salir de sus límites y establecer, como se viene haciendo en algunas

instituciones oficiales y privadas, contactos con su entorno social en orden al emprendimiento de proyectos que complementen la formación en las instituciones educativas. Es imprescindible continuar con la participación de los padres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de motivarlos a ser más críticos de las políticas educativas y propositivos en relación con el acompañamiento de sus hijos y de un trabajo más cercano con los directivos docentes y docentes.

5. Facilitar a los colectivos de docentes directivos, docentes y padres de familia actualizaciones en las diferentes ciencias que aporten elementos para profundizar en la comprensión de problemas, trastornos emocionales y psicológicos y atender a los ritmos personales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto estaría repercutiendo en las prácticas escolares y en particular en el aseguramiento de una verdadera educación de calidad que trascienda lo meramente político, económico y legal del momento.

6. Es urgente que la evaluación de los docentes a los estudiantes se fundamente más en una perspectiva crítica y formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, algunos de los rasgos que caracterizan la evaluación en su concepción y práctica en los centros escolares:

❑ *Democrática*: Tiene como característica principal la participación de todos los sujetos en el proceso de eva-



Se requiere recuperar el Proyecto Educativo Institucional PEI en los centros escolares

luación. La evaluación es un espacio que no sólo sirve para corroborar adquisiciones sino para que allí se pregunten dudas, inquietudes e incertidumbres. Y del descubrimiento en la aprobación, en la formación del pensamiento que se está desarrollando de acuerdo con los ritmos personales de aprendizaje.

- ❑ Es importante que esté al servicio, especialmente, de los sujetos que aprenden.
- ❑ *Negociación*: principio que debe estar presente en todas las etapas de la evaluación, desde la justificación, hasta las decisiones sobre la evaluación, criterios, formas y recursos.
- ❑ Requiere que sea un ejercicio transparente: Los criterios de evaluación y todo lo que ella implica deben ser explícitos, públicos y publicados.
- ❑ Depende de un proceso, continúa e integrada al currículum y con el aprendizaje. Si es continua contribuye al éxito y no al fracaso escolar.
- ❑ Es formativa, orientadora y formadora, es decir que forme intelectual y humanamente, para que en esta medida la evaluación sea parte integral del pensamiento crítico.
- ❑ Aplica la triangulación en los periodos académicos: se refiere a la autoevaluación, la coevaluación y a la evaluación del profesor. Es una evaluación compartida y que resalta el trabajo en equipo.
- ❑ *Responsabilidad*: De cada uno de los participantes frente a los compromisos adquiridos. Que el profesor debe garantizar que lo que aprenden sus estudiantes es significativo y los alumnos en tomar conciencia de que son los únicos responsables de su aprendizaje.
- ❑ Orienta a la comprensión y al aprendizaje: De los contenidos, temáticas y propuestas de trabajo a lo largo de las unidades de clase.
- ❑ Centrarse más en la forma en que el alumno aprende: Sin descuidar la calidad de lo que aprende, las cuales son parte de un mismo proceso y sólo en la unidad mantienen su sentido.¹³

Finalmente, en el marco del debate sobre las políticas educativas en particular las relacionadas con la Evaluación en todos sus ámbitos y en el escenario de la era neoliberal, es vital conservar una resistencia crítica y propositiva, esto es, incentivar a los suje-

tos que interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los otros estamentos externos que son afines a la labor de educar y formar a los ciudadanos del presente para estar alerta y en actitud vigilante en relación con las denuncias ya mencionadas sobre las gravísimas consecuencias que ha tenido el Decreto 230 y el Decreto 3055 de 2002, en estos seis años de su imposición en el Sistema Educativo. Así mismo, es de suma importancia acompañar la propuesta que cursa en el Senado que busca derogar y recomponer el sistema de evaluación y promoción de los estudiantes en la Educación Primaria, Básica y Media respectivamente. Esta propuesta, construida desde la base y con el liderazgo de la comunidad académica y del magisterio colombiano, que lucha por una educación de calidad, pública e incluyente debe trascender las razones político económicas que se perfila como competitiva no sólo para ser evaluada por pruebas estandarizadas a nivel local, regional e internacional sino que canalice los esfuerzos de los gestores de la enseñanza y se focalice en los proyectos de vida de los niños, niñas y jóvenes tesoro de nuestra patria. En definitiva, se hace patente por estos días una afirmación de Sigmund Freud, quien con su postura psicoanalítica afirmó que, si dos individuos están siempre de acuerdo en todo, se puede asegurar que uno de los dos piensa por ambos.

Bibliografía

Álvarez, Méndez, J. M. 2003. *La Evaluación a examen*. Madrid: Niño y Dávila.

_____. 2001. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Díaz, Ballén, José E. (2007). *Hacia la construcción colectiva de una evaluación crítica y formativa de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hirschberger, Joannes. *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Herder, 1978.

Pacheco, M. y Díaz, Barriga, A. (2000). *Evaluación Académica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Monedero, Juan José. *Bases teóricas de la Evaluación Educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1998.

Niño, Zafra, Libia S. *Políticas educativas y evaluación docente: Medición, objetividad y control para la exclusión*. En: Encuentro Internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación. Mayo 12-15 de 2004. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

Evaluación y calidad de la educación: dos asuntos políticos

Carmenza Sánchez Rodríguez¹

"Si la educación es transformación de la realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamábamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía"

Paulo Freire

Esta conciencia sobre el sentido político de la educación y la evaluación, obliga a preguntarse,

- ¿Por qué hoy la evaluación es un objeto central en las políticas educativas en muchos países del continente?
- ¿Por qué como medio (para conocer lo que ocurre en los procesos de enseñanza – aprendizaje), ha sido convertida en fin único de los procesos educativos y por qué la evaluación privilegia ciertos estilos y ritmos de aprendizaje, ciertas disciplinas, ciertas habilidades, ciertas inteligencias, ciertas culturas, etc., sobre otras?
- La tarea pedagógica de los docentes, que *no puede ser sino política*, consiste en desenmascarar todos los intereses no declarados que decididamente influyen en la evaluación

Introducción

Hablar de la evaluación y la calidad de la educación como asuntos políticos obliga a precisar el significado de lo político. Según André Roth², existen tres acepciones del término: La política como el ámbito de gobierno de las sociedades humanas, la política como la organización y lucha por el poder y la política como la designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas.

Tradicionalmente el estudio de la política se ha asumido como un estudio de tipo jurídico, centrado en la organización y el gobierno de las sociedades humanas, o con lo normativo y se cree, erróneamente, que cuando se habla de política se está haciendo referencia a la norma. Sin embargo, la política puede ser concebida, desde enfoques más amplios, como organización y lucha por el poder, entendido éste como, *una lucha por la construcción de sentidos, por el control de los significados*.³ En esta perspectiva, la reflexión sobre los sentidos políticos de la evaluación pretende develar los sentidos y significados atribuidos a la evaluación en los discursos sobre la educación y la calidad.



¹ Coordinadora del Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C. Correo electrónico: csanchez@pedagogica.edu.co

² Roth, André (2002). Conceptos teorías y herramientas para el análisis de las políticas públicas. En: *políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Aurora. Bogotá.

³ Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Aproximación al Concepto de Política: Una Mirada desde el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación Educativa.. Boletín N° 3. Bogotá, Mayo 1 de 2005.

Los enfoques de la educación en las políticas educativas

La educación no sólo ha sido tema central de los discursos académicos, también ha formado parte de los discursos políticos y económicos. En las agendas de los Organismos Internacionales y de los economistas a nivel mundial y local, la educación posee un espacio privilegiado y su atención es prioritaria, especialmente en los diagnósticos de los organismos internacionales a los países del tercer mundo, en donde la educación es considerada como un factor estratégico para superar la pobreza y el subdesarrollo.

La importancia otorgada a la educación, justifica un análisis profundo de los sentidos que desde las políticas educativas y los discursos económicos se le han adscrito. Uno de estos sentidos es el de concebir la educación como requisito mínimo para garantizar la inserción de los individuos al mundo laboral. A partir de este enfoque, en el documento de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO 1990)⁴ se afirma que,

*Hay considerables pruebas científicas de la contribución de la educación al desarrollo social y económico. Por ejemplo, se sabe que la educación primaria mejora la productividad de los trabajadores en las fábricas y en los campos y proporciona los conocimientos necesarios para el empleo por cuenta propia y la actividad empresarial*⁵. Y continúa: "A nivel macro económico, un análisis de una muestra de países en desarrollo indicó que los aumentos en las tasas de alfabetización contribuyen a producir aumentos en las inversiones y en la producción por trabajador"⁶. "Un estudio realizado por el Banco Mundial, basado en 18 análisis realizados en 13 países en desarrollo, llegó a la conclusión de que un mínimo de cuatro años de escuela primaria aumentaba la productividad de los agricultores."⁷

A estas conclusiones agrega:

Las tasas de rendimiento social, tanto privado como social, de la escuela primaria han demostrado ser altas en relación con otras formas de escolaridad: en una comparación multinacional la tasa de rendimiento social era en promedio de 27 por ciento para las escuelas primarias y estaba entre el 15 y el 17 por ciento para la educación secundaria, en tanto que

*la tasa de rendimiento privado era en promedio de 49 y 26 por ciento, respectivamente.*⁸

En estas afirmaciones la educación es considerada en un contexto de producción laboral, mediado por un mercado comercial y de servicios que favorece las tendencias económicas globalizadas, desconociendo su valor social y cultural, valor que trasciende la formación de mano de obra calificada. En este sentido se han introducido al contexto educativo los discursos sobre las competencias básicas y estándares mínimos, que más que estrategias para la mejora de la calidad educativa, se han convertido en insumos para la formación y selección de personal calificado para el mundo del trabajo.

Otro sentido otorgado a la educación es el del aporte de ella al desarrollo económico de una nación. Se sabe que la educación no debe permanecer de espaldas a las condiciones económicas y sociales de un país. Sin embargo, aunque contribuya al desarrollo económico, no puede superar totalmente las profundas desigualdades producidas por un modelo de desarrollo caracterizado por la acumulación de la riqueza en manos de unos pocos. Al respecto Carlos Tedesco, afirmaba en 2003, "no se le puede exigir a la educación que resuelva los problemas de un modelo económico excluyente, se necesitan programas sociales de empleo, vivienda, salud y nutrición que acaben con la brecha que hay entre ricos y pobres porque América Latina es la región más inequitativa del planeta".⁹

No es posible negar el importante papel de la educación en la construcción de un proyecto político y social; sin embargo, es utópico pensar que la educación por sí sola puede transformar unas condiciones sociales, económicas y políticas desfavorables para la mayor parte de la población, sin el apoyo de los sectores productivos, financieros, académicos, sociales y culturales y el compromiso decidido de gobiernos y dirigentes en la construcción de un modelo de desarrollo más equitativo, lo contrario es otorgarle a la educación una capacidad de transformación de la situación social del individuo, que no tiene ni puede tener.¹⁰

El argumento de la educación como estrategia para la superación de la pobreza y la desigualdad social es refutado por casos como el argentino, donde existe una sociedad con alto

4 http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf

5 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile. 1990. Pág. 7.

6 Ibidem.

7 Citado en: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile. 1990. Pág. 7

8 Ibidem

9 "Los niños necesitan más que un cupo", Entrevista con Juan Carlos Tedesco, en *El Tiempo*, 31.08.2003, p.3-15. Citado por Jairo Estrada. Ob. Cit. Pág. 13

10 Estrada, Jairo. Ob. cit., p.10.

• TEMA CENTRAL - Evaluación y promoción automática •

El discurso pedagógico ha sido *usurpado por discursos demagógicos sobre lo educativo. Se hace énfasis, en el sentido que atribuye el Diccionario de la Lengua Española a este término, es decir, Arrogarse la dignidad, empleo u oficio de otro, y usarlos como si fueran propios*, puesto que las discusiones y avances en el conocimiento pedagógico y social se han incorporado a las políticas con el propósito de legitimar los discursos, suplantando sentidos e ignorando contextos, representaciones, culturas y necesidades

nivel educativo pero empobrecida.¹¹ Al respecto, *el Boletín No. 3 del SITEAL, coincide en señalar que para escapar del umbral de la pobreza, del subempleo y del empleo mal remunerado, se requiere en América Latina al menos 10 años de estudio. En la actualidad el promedio es de 8 años.*¹²

Colocar a la educación como un factor clave en el desarrollo económico de un país, justifica un estrecho control por parte de los Estados sobre la misma. Cada vez se hace más necesario realizar un control permanente de la educación, especialmente de la pública, puesto que además de garantizar la inserción de los individuos en el mercado laboral, el Estado debe dar cuenta de los rendimientos de la inversión en educación, en términos de *cobertura, eficacia*¹³, *eficiencia*¹⁴ y *calidad*, a los organismos multilaterales que la financian. Esto, en la práctica, se ha traducido en la evaluación permanente de sujetos e instituciones de todos los niveles educativos.

Los sistemas nacionales de Evaluación y las pruebas masivas

Con base en estas concepciones sobre la educación, las políticas educativas en los últimos años, han mostrado una

fuerte tendencia hacia la evaluación impulsada desde los discursos de mejoramiento de la calidad. La evaluación, asumida como la herramienta necesaria para garantizar la calidad de la educación ha justificado los sistemas de acreditación y evaluación de desempeños y de selección de docentes de aula y de directivos docentes y la aplicación permanente de pruebas *objetivas* a los estudiantes en los diferentes grados, de cuyos resultados depende tanto la evaluación de la institución como la de los docentes y directivos.

Esta tendencia a evaluar todo en educación ha cobrado fuerza en la mayoría de países latinoamericanos, que han aplicado diversas pruebas para la evaluación del desempeño estudiantil y han creado sistemas nacionales de evaluación de la educación para cumplir con las exigencias de los organismos internacionales. Se destacan dentro de este grupo, Chile que ha aplicado pruebas desde 1982 y creó el SIMCE en 1988; Brasil desde 1990 con el SAEB; Argentina a través del Sistema Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa desde 1993; Bolivia desde 1996 con el SINLA; Ecuador desde 1993 a través del SIMECAL y, Colombia con las pruebas SABER 1998, los Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior desde 1964 y los ECAES a partir de 2002.

Los sentidos políticos de la evaluación

En este afán por asegurar la calidad de los sistemas educativos se confunde evaluación con medición y resultados, con calidad. Sin embargo, según los expertos evaluadores de las políticas públicas, a pesar de la evaluación permanente, los resultados siguen siendo desalentadores, y no se manifiestan mejoras en la calidad de la educación. Tal vez porque no se ha entendido que medir mucho no significa, ni lleva implícito, el mejor.

Son varios los sentidos atribuidos a la evaluación en los discursos sobre la calidad de la educación:

- ✓ *La evaluación como sinónimo de medición.* El problema de la evaluación de la calidad de la educación se ha reducido a apreciaciones cuantitativas relacionadas con los resultados de las pruebas masivas. La evaluación, que desde el punto de vista pedagógico, es considerada como un medio para conocer los procesos de enseñanza aprendizaje y mejorar las prácticas, ha sido convertida en el fin del proceso educativo, se enseña para evaluar y se aprende para ser evaluado.

11 *Ejemplo citado por Jairo Estrada. Ob. cit., p.10*

12 *Citado por Pinón, Francisco. La calidad educativa en América latina. III Encuentro Federal de Escuelas de Enseñanza Pública de Gestión Privada: "La calidad educativa. Desafíos y aportes. Experiencias Destacables. Córdoba Argentina. 2005.*

13 *"La eficacia de una actividad de aprendizaje se refiere a la medida en que logra su objetivo". Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Ob. cit., p.43*

14 *"Se refiere a la forma en que se logra el objetivo en relación con los recursos gastados". Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Ob. cit., p.43.*

✓ *La evaluación como dispositivo de control.* En las políticas educativas la evaluación ha sido reducida a un mecanismo de control de estudiantes, docentes e instituciones y entendida como un problema técnico con énfasis en el *perfeccionamiento* de los métodos e instrumentos y la confiabilidad y validez de los resultados. La función de inspección y vigilancia, otorgada al Estado, se ha reducido a un mecanismo de jerarquización de instituciones y exclusión de docentes y estudiantes. Con base en los resultados de la evaluación se toman decisiones para la asignación de recursos a las instituciones, la continuidad en el cargo y el pago de los docentes, *se seleccionan "individuos aptos para continuar el aprendizaje"*¹⁵ y se excluye a los menos capaces.¹⁶

✓ *La evaluación como instrumento de exclusión, reproductor y legitimador de las diferencias.* Con el argumento de mejorar la calidad del servicio educativo, han proliferado las pruebas de selección para el ingreso de estudiantes y docentes. La imposibilidad del Estado de garantizar empleo y acceso a los diferentes niveles de la educación a sus ciudadanos ha sido disfrazada con rigurosos procesos de selección que garantizan el acceso de los *más aptos*, legitimando así, la exclusión.

En los procesos de selección de docentes y directivos, el Estado, que ha evaluado en grado cero de Educación Preescolar, en tercero, quinto, séptimo y noveno grado de Educación Básica y Media, a través de las pruebas SABER, en grado once, con el Examen de Ingreso a la Educación Superior, al finalizar la formación profesional con los Exámenes de Calidad de la Educación Superior ECAES, y permanentemente a través de los docentes y los procesos de selección, a los diferentes niveles educativos, aún sospecha y continúa realizando las evaluaciones periódicas de desempeño. Lo que el mismo Estado ha certificado a través de las diferentes pruebas, no es todavía digno de crédito y se sigue evaluando aún cuando se haya culminado con éxito el riguroso proceso de selección, sin mencionar que las posibilidades de ascenso son nulas, en términos de tiempo y oportunidad.

En los procesos de selección de los estudiantes la situación no mejora. Gracias a los rigurosos procesos de selección, para los cuales, además de los resultados del Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Supe-

rior, se tienen en cuenta los resultados de otras pruebas, cada vez son menos los estudiantes que pueden acceder a niveles superiores de educación. Teniendo en cuenta que la mayoría de familias no cuentan con los recursos necesarios para costear la Educación Superior de los hijos, la única opción que tienen es la Universidad Pública, pero el Estado no puede abastecer la demanda de cupos; por esta razón requiere de un mecanismo que le permita excluir y legitimar dicha exclusión: la evaluación.

A través de la evaluación el Estado no sólo excluye sino que traslada la responsabilidad y la culpa por el no ingreso al evaluado. Son muchos los estudiantes que no pueden ingresar a las Universidades Públicas, y sobre sus cabezas se cuelgan los rótulos de *malo, incompetente e incapaz*. Desafortunadamente, se sabe que quienes obtienen los más bajos resultados en las pruebas son los estudiantes de las zonas más pobres y deprimidas de nuestro país y aquellos pertenecientes a las poblaciones vulnerables.

✓ *La evaluación como masificación y homogenización.* En la evaluación masiva existen varios postulados falsos que masifican y homogenizan. En primer lugar, al considerar que todos pueden ser evaluados a través de la misma prueba se asume que todos aprenden lo mismo y de la misma manera. En segundo lugar, se asume que sólo se da cuenta del aprendizaje de los estudiantes a través de una forma de evaluación, las pruebas de lápiz y papel, que privilegian o suponen que existe solamente una forma de inteligencia, un estilo de aprendizaje y un estilo cognitivo.

Por último, las pruebas masivas parten del postulado de que existe un único conocimiento, que se aborda de igual manera desde cualquier contexto o visión del mundo; la física, la matemática, el lenguaje, la ciencia son lo mismo en Londres que en el Chocó sobre esta base se aplican las pruebas internacionales de matemáticas, TIMSS¹⁷ y los exámenes de lenguaje y matemáticas del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa de la UNESCO. Con base en estos postulados se aplican pruebas descontextualizadas que muestran *las diferencias culturales como desniveles intelectuales*.¹⁸ Por esta razón los procesos de evaluación

15 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile. 1990. Pág. 48.

16 Sanchez, Carmenza. Los maestros ante la Política. Artículo elaborado para el Magazín Pedagógico de la UPN. 2006. Sin publicar

17 TIMSS <http://nces.ed.gov/timss/>

18 Torrado, 2000.

• **TEMA CENTRAL - Evaluación y promoción automática** •

en las políticas educativas están acompañados de procesos de estandarización.

- ✓ *La evaluación como objetividad y neutralidad.* Las pretensiones de neutralidad y objetividad provienen de los paradigmas positivistas introducidos en la evaluación a través de la psicometría. Según estos paradigmas es posible tomar distancia frente a los objetos de conocimiento, es decir, el sujeto cognoscente puede conocer un objeto tal cual es en su esencia sin involucrar su subjetividad. Esto quiere decir que es posible abordar el conocimiento de un objeto de una forma "neutral", sin que medie ningún tipo de prejuicio, valoración o interés por parte del sujeto.

La psicometría ha intentado revestir a la evaluación de estas características y para ello ha diseñado métodos e instrumentos de medición. Existe un riguroso control sobre la técnica de la evaluación, hay reglas para elaborar preguntas, rigurosos procesos de calificación, complicados modelos estadísticos para validar ítems y distribuir a la población evaluada y novedosas formas de presentar resultados. Al parecer no es posible hallar un asomo de subjetividad en este complicado proceso. Todos se evalúan con el mismo instrumento, todos se califican con los mismos parámetros, sólo hay una respuesta correcta, no hay lugar a ambigüedades la lectura de las respuestas la realiza un lector óptico para evitar cualquier error humano en la calificación, seguido de un estricto control y seguimiento de los protocolos y tiempos en la aplicación, para garantizar la igualdad de condiciones a los evaluados.

Este proceso parece garantiza la *neutralidad y la objetividad* de la evaluación. Sin embargo, las críticas al positivismo y las nuevas corrientes epistemológicas han dejado claro que es imposible garantizar la neutralidad del sujeto cognoscente, puesto que el sujeto no solo aborda el objeto desde sus concepciones, prejuicios, intereses y visiones sino que lo construye a partir de ellas.

La evaluación privilegia cierta concepción de conocimiento, de ciencia, de aprendizaje, de educación y de la evaluación misma, privilegia ciertos estilos cognitivos, determinados tipos de inteligencia, ciertas habilidades y lenguajes que traducen visiones del mundo (no es gratuito que los bajos desempeños en las pruebas se registren en grupos minoritarios como los indígenas y

los negros). La evaluación no es un problema técnico de perfeccionamiento de los métodos e instrumentos para realizar evaluaciones objetivas, la evaluación es un problema ético y político que obliga a hacer explícitos los supuestos pedagógicos, epistemológicos, ontológicos y axiológicos y "los intereses, paradigmas, contextos y relaciones de poder que se ponen en juego, para realizar evaluaciones justas"¹⁹

Estas concepciones sobre la evaluación han producido en la práctica, la adaptación de instituciones y docentes a lo evaluado en la pruebas. Para ello, en las instituciones se contratan *expertos* que orientan a los docentes en la elaboración de exámenes tipo ICFES, y adiestran a los estudiantes en la resolución de pruebas o adaptan los currículos a lo que se evalúa en las pruebas, competencias, estándares, etc. Esto sin mencionar los perversos efectos de la evaluación sanción para docentes e instituciones, con base en los resultados de los estudiantes, que ha provocado que en las instituciones se impida que los estudiantes con rendimientos académicos deficientes o de bajo promedio presenten las pruebas. A lo anterior se agrega,

*El peligro de que las áreas que no van a tener estándares ni van a ser evaluadas por las pruebas censales y de Estado, como la educación artística, la educación ética y moral, la educación religiosa, la educación en tecnología y la educación física, desaparezcan de los currículos y de las preocupaciones de directivos y docentes ante la presión de obtener puntajes cada vez más altos en las áreas que sí van a evaluarse.*²⁰

Se ha producido, además, una selección permanente de estudiantes para ingresar a los niveles siguientes de educación que legitima la inequitativa distribución de recursos y cupos a través de los discursos de *competencias e incompetencias* de los estudiantes. En la lógica de que sólo se invierte en los *buenos*, aún cuando aquellos que obtienen los más bajos resultados sean quienes requieren más apoyo por parte de las instituciones y de los Estados.

Por otra parte, estas políticas evaluativas han sumido al magisterio en una profunda crisis convirtiendo a los docentes en operarios o ejecutores, sin autonomía y sin posibilidad de ascender laboralmente o mejorar profesionalmente. Aquello que habla caracterizado a los maestros no sólo como profesionales sino como intelectuales de la educación, es decir, el debate permanente, la libertad de cátedra, la investigación y la construcción de comunidad académica, ha sido suplantado por un clima de

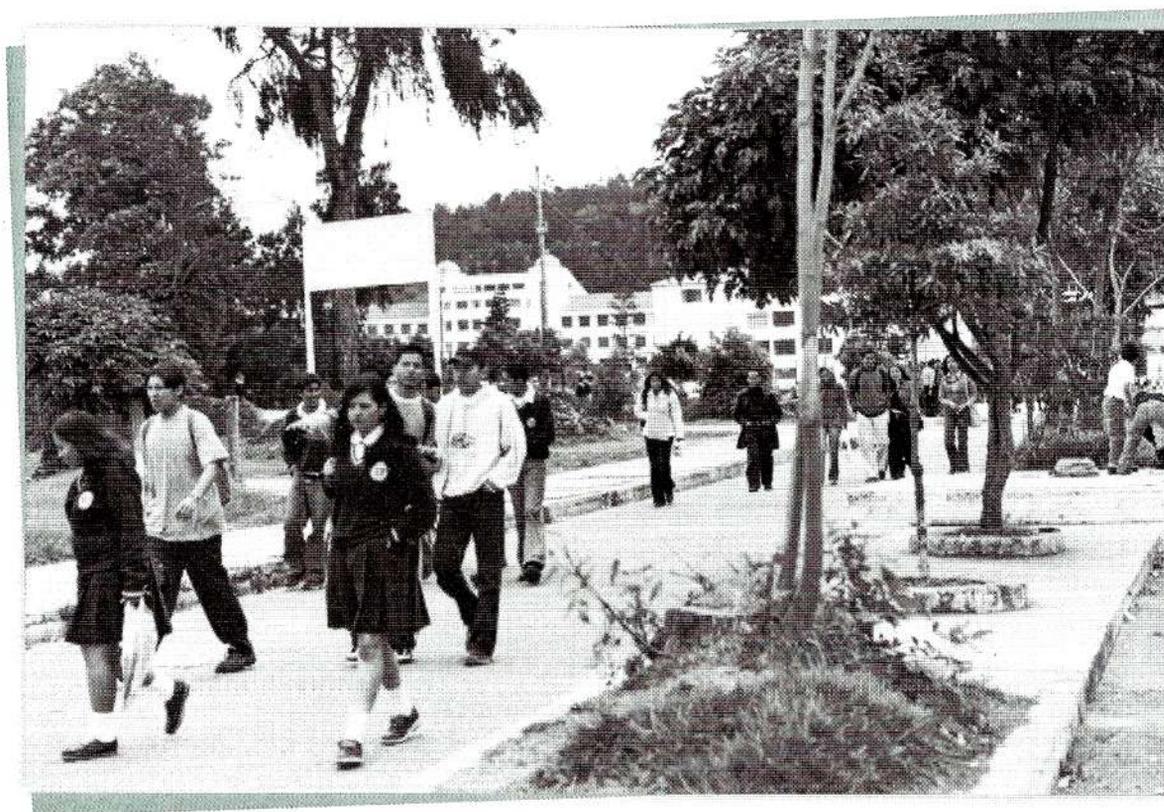
46

19 Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. *Algunas Consideraciones en Torno a la Evaluación como Medida de Calidad de La Educación.* Boletín No.4. Bogotá, Septiembre de 2005.

20 Carlos Eduardo Vasco, Citado por Jairo Estarada. *Ob. cit.*, p.15.

desconfianza, de temor ante los resultados, de amedrentamiento, de falta de identidad y de desprestigio social. La rendición de cuentas, el pago por méritos y la evaluación sanción han estimulado la competencia y el individualismo, acabando con el trabajo colaborativo y la comunidad académica entre docentes.

educación. Pero ni los resultados ni la medición tienen el poder de transformar las prácticas y por ello estos resultados, son desalentadores, no sólo desde el punto de vista de las pruebas, sino en términos de satisfacción de las demandas sociales y de las necesidades de las comunidades e individuos.



—Alberto Medina—

47

El debate pedagógico sobre la calidad no debe ser confundido con consideraciones económicas

La calidad de la educación, otro asunto político

Los discursos sobre la calidad de la educación se han ido construyendo nuevos sentidos y significados sobre la educación y la evaluación. Esto convierte, nuevamente, al tema de la calidad en un asunto político y por eso vale la pena retomar algunas discusiones en torno a este concepto. Estas reflexiones han sido presentadas en el Boletín No. 4 del ONPE²¹, del cual se extraen los siguientes planteamientos:

En las políticas educativas la calidad se ha reducido a resultados en pruebas estandarizadas. La educación es de *mala* calidad porque los resultados de las pruebas son *bajos* y los resultados son *bajos* porque la calidad de la educación es *mala*, en esta petición de principio²² se encuentra encerrada la

Por otra parte, en las políticas educativas, la calidad se concibe como un término de fácil comprensión que no es necesario explicar. Cuando se habla de procesos de calidad, de calidad del servicio educativo o de salud, de instituciones de calidad, de maestros de calidad, etc., parece que se está haciendo referencia a un concepto definido y claro para todos. Sin embargo, cuando preguntamos a un empresario, a un ingeniero, a un ministro, a un educador, etc., ¿qué es calidad?, o, ¿qué características tendría un servicio de calidad? Las respuestas son disímiles, y se podría afirmar que casi contradictorias.

Ello lleva a pensar que cuando se habla de calidad se está haciendo referencia a una categoría abstracta, no definida, no concreta. Cuando el contenido o el significado de una categoría es vago, indeterminado o indefinido, los sujetos o los grupos

21 Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Algunas Consideraciones en Torno a la Evaluación como Medida de Calidad de La Educación. Boletín No.4. Bogotá, Septiembre de 2005.

22 Ferrater afirma que tal sofisma surge cuando se quiere probar lo que no es evidente por sí mismo mediante ello mismo. Ob. Cit. tomo 4, Pág 3331.

• **TEMA CENTRAL** - Evaluación y promoción automática •

le asignan contenido desde sus concepciones, percepciones, valores, etc., es decir, desde sus paradigmas. Así, *La ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada "tecnología educativa") entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar*²³; desde perspectivas pedagógicas se ha asignado un significado formativo que busca el mejoramiento de las instituciones o la formación de mejores seres humanos. En el Manifiesto Jabalquinto²⁴ firmado en Baeza, el 16 de Diciembre de 2001, entre cuyos firmantes se encuentran Ángel I. Pérez Gómez y José Gimeno Sacristán, se entiende la calidad,

en términos de adquisiciones culturales sustantivas, de desarrollo de la responsabilidad, de formación de actitudes para la convivencia, de mejora de la igualdad de oportunidades, de preparación de todos para los retos del presente y el futuro previsible

La pregunta es ¿qué significado se ha atribuido a esta categoría en las políticas educativas? ¿Es compatible con los significados otorgados por las instituciones y la sociedad en general a la educación? Estos son algunos de los interrogantes que suscita la discusión.

Características del concepto de calidad

La calidad se ha hecho una categoría abstracta porque tiene unas características específicas que hacen que sea imposible hablar de ella como un concepto verdadero, es decir, universalmente válido y necesario. Inés Aguerrondo²⁵ expone cuatro características del concepto que vale la pena considerar si se pretende hablar de la calidad de los sistemas educativos en general. En primer lugar, la calidad es un concepto complejo, totalizante y multidimensional, es decir, *permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo*, docentes, aprendizajes, infraestructura, etc. En segundo lugar, se trata de un concepto social e históricamente determinado, *es decir que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto*. En tercer lugar, constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa. *En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad (que cambian con el tiempo y el espacio)* Por último, *representa un patrón de control, sirve de norte y de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos*.²⁶

A partir de este planteamiento se percibe que no es posible hablar de calidad en términos generales. El contenido de esta categoría es asignado de acuerdo con las concepciones que sobre el mundo, el aprendizaje, la enseñanza, la educación, el conocimiento, la escuela, etc., posee un grupo social en un contexto específico y en un momento históricamente determinado. *Como estas definiciones se inscriben en un marco histórico, esto hace que su pertinencia sea específica. Es decir, lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra*.²⁷

Por esta razón, es imposible concebir exigencias de calidad desde perspectivas generalizantes u homogenizantes. En cada contexto es preciso definir explícitamente el significado atribuido por el grupo social a esta categoría. Por ello, si se habla de calidad de la educación, su definición debe provenir específicamente del contexto educativo y su significación no puede ser usurpada por discursos ajenos a este contexto. El debate pedagógico no debe ser confundido con consideraciones económicas sobre las condiciones necesarias para desarrollar procesos de calidad, como el número de estudiantes por docente, el número de graduados por año, la cobertura, entre otros. El debate pedagógico sobre la calidad de la educación es un debate sobre *"su naturaleza y modo de ser"*²⁸, que no se limita a las demandas del mundo laboral ni a los resultados de las pruebas sino que responde esencialmente a las demandas sociales y culturales de un contexto específico.

La construcción de sentidos y significados en torno a la educación desde la evaluación y la calidad

Ciertamente el discurso pedagógico ha sido *"usurpado"* por discursos demagógicos sobre lo educativo. Se hace énfasis, en el sentido que atribuye el Diccionario de la Lengua Española a este término, es decir, *"Arrogarse la dignidad, empleo u oficio de otro, y usarlos como si fueran propios"*, puesto que las discusiones y avances en el conocimiento pedagógico y social se han incorporado a las políticas con el propósito de legitimar los discursos, suplantando sentidos e ignorando contextos, representaciones, culturas y necesidades. Estos discursos, con la pretensión de superar las condiciones de pobreza, desempleo e inequidad, ocultan las intenciones de masificación, homogenización y control de los individuos para convertirlos en sumisos operarios que respondan de manera eficiente a las exigencias del mercado, han provocado no sólo

23 Aguerrondo, Inés. *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. En: *Revista La Educación*, año XXXVII, No. 116. OEA, marzo 1993.

24 <http://www.forojabalquinto.org/>

25 Aguerrondo, I. *ob.cit.*

26 Aguerrondo, *ob.cit.*

27 *Ibidem.*

28 Campo, *Ibid.*

la reproducción y legitimación de las diferencias sino la agudización de la desigualdad, la intolerancia y la indiferencia.

Rescatar, a partir del discurso pedagógico, la educación, la calidad y la evaluación, supone asignar sentidos incluyentes, solidarios, equitativos y respetuosos de las diferencias entre estos conceptos que permitan la construcción y transformación de las prácticas teniendo en cuenta los contextos, las necesidades, las especificidades e intereses de estudiantes, docentes y comunidades.

Supone, también asumir la educación y la evaluación como actos políticos en donde se ponen en juego intereses, concepciones y visiones del mundo, en donde se legitiman paradigmas que dan nuevos sentidos a estos procesos, y que es preciso develar, hacer explícitos y contrastar con las expectativas y necesidades sociales. Significa, también reconceptualizar y recontextualizar los sentidos otorgados a la educación y a la evaluación teniendo en cuenta que estos no son procesos asépticos que pueden realizarse sin preguntarse por sus intencionalidades, fines y efectos en la vida de las instituciones y personas.

Esta conciencia sobre el sentido político de la educación y la evaluación, obliga a preguntarse, ¿por qué hoy la evaluación es un objeto central en las políticas educativas en muchos países del continente? ¿por qué como medio (para conocer lo que ocurre en los procesos de enseñanza – aprendizaje), ha sido convertida en fin único de los procesos educativos y por qué la evaluación privilegia ciertos estilos y ritmos de aprendizaje, ciertas disciplinas, ciertas habilidades, ciertas inteligencias, ciertas *culturas*, etc., sobre otras? La tarea pedagógica de los docentes, *que no puede ser sino política*, consiste en desenmascarar todos los intereses no declarados que decididamente influyen en la evaluación, teniendo en cuenta que la evaluación es una práctica esencialmente política, que implica una relación de poder.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés. *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. En: Revista La Educación, año XXXVII, No. 116. OEA, marzo 1993.

Blanco, Luis Antonio. *Ética profesional*. Ed. Proyectos III Milenio. Bogotá.

Centro de Estudios de Políticas Públicas y Fundación Honrad Adenauer. Informe sobre la Evaluación de los Sistemas Educativos realizado para Colombia. 2005.

Eisner, Elliot W. (2002) *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Estrada, Jairo. (2005) *Política Educativa y Neoliberalismo*. A propósito de las tendencias de política educativa du-

rante el gobierno de Uribe Vélez. En Serie *"Documentos para una Evaluación Crítica"*. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Ferrater, José. *Diccionario Filosófico*. Editorial Ariel S.A. Barcelona. 2004. Tomo 4.

Ministerio de Educación MEN. ESTÁNDARES PARA LA EXCELENCIA DE LA EDUCACIÓN. Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para educación pre-escolar básica y media. Documento de estudio. Bogotá, D.C. 2000.

Piñón, Francisco. *La calidad educativa en América latina*. III Encuentro Federal de Escuelas de Enseñanza Pública de Gestión Privada: "La calidad educativa. Desafíos y aportes. Experiencias Destacables. Córdoba Argentina. 2005.

Ravitch, Diane. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* N° 4. Estándares Nacionales en Educación.. Diciembre de 1996. Esta es una versión resumida del libro de Diane Ravitch, *"National Standards in American Education. A Citizen's Guide"*, publicado por la Brookings Institution, en 1995.

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima Primera Edición. Espasa Calpe. 2000. Madrid.

Roth, André (2002). *Conceptos teorías y herramientas para el análisis de las políticas públicas*. En: políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación. Aurora. Bogotá.

Sanchez, Carmenza (2006). *Los maestros ante la Política*. *Magazín Pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. No. 25. Abril de 2006.

Torrado, Maria. C. (1997) *De la evaluación de las aptitudes a la evaluación de las competencias*. Bogotá: Serie de documentos ICFES-SNP.

UNESCO/OREALC. *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Santiago de Chile. 1990.

<http://www.forojabalquinto.org/>

Universidad Pedagógica Nacional, Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. *Algunas Consideraciones en Torno a la Evaluación como Medida de Calidad de la Educación*. Boletín N° 4. Bogotá, D.C. Septiembre de 2005.

Universidad Pedagógica Nacional, Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. *Aproximación al Concepto de Política: Una Mirada desde el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación Educativa*. Boletín N° 3. Bogotá, D.C. Mayo 1 de 2005.

• DOCUMENTOS •

CIRCULAR CEID N° 001-08

DE: FECODE Y CEID NACIONAL
 PARA: JUNTAS DIRECTIVAS DE LOS SINDICATOS FILIALES DE FECODE Y CEID REGIONALES
 FECHA: BOGOTÁ, D.C. JULIO
 ASUNTO: Actividades centrales para el Segundo Semestre de 2008, respecto de la campaña *Año de la Evaluación en Colombia*, del MEN.

Apreciados compañeros:

Reciban un fraternal saludo y los deseos de acierto en todas las tareas para adelantar la defensa de la educación pública, los derechos de los docentes y el impulso del Movimiento Pedagógico Colombiano.

Como es de público conocimiento, en medio del permanente cerco neoliberal contra la soberanía, la democracia y la cultura nacional, el gobierno uribista lanzó el 24 de abril su más reciente ofensiva bajo el nombre de *Año de la Evaluación en Colombia* y del lema *Evaluar es valorar*. La campaña contempla decenas de foros regionales y virtuales y su culminación en dos foros nacionales, uno "para Educación Preescolar, Básica y Media", entre el 21 y el 23 de octubre, y el otro "para Educación superior", el 5 y el 6 de noviembre.

Desde el mismo acto de lanzamiento de su campaña, la Ministra de Educación centró la problemática de la calidad en la evaluación y no ocultó su interés de descalificar al magisterio, hasta llegar al exabrupto de afirmar que el Decreto 230 de 2002 "es muy bueno, pero nadie lo conoce o lo entiende".

De otra parte, cursa en el Congreso el Proyecto de ley No. 185 de 2006 Cámara y 226 de 2007 Senado "por la cual se dictan normas en la prestación del servicio público de educación y promoción educativa y se derogan otras disposiciones". Este proyecto, ya fue aprobado en la Cámara y está listo para ser debatido en el Senado, luego de haber sufrido en este tránsito notorios cambios que desfiguraron totalmente lo aprobado en la Cámara y lo hacen absolutamente inaceptable. El CEID-FECODE envió al senador ponente, doctor Carlos R. Ferro Solanilla, una nota donde se deja constancia de la posición y la actitud del magisterio ante la política de los últimos gobiernos y del sentido calamitoso del Decreto 230 de 2002 para la calidad de la educación. (Ver anexo)

Lo anterior sin contar las pretensiones siempre presentes de la Ministra de imponer, entre otras medidas represivas, la evaluación sanción a los docentes y la aplicación del MECI (Modelo Estándar de Control Interno) a las instituciones educativas. Intenciones que ya se han concretado en los decretos sobre evaluación de desempeño para los docentes del 1278 y en la publicación de varios proyectos de actos administrativos sobre la evaluación de competencias para docentes y la proyección de la mal llamada "cultura de la evaluación", que también está proyectada para ser ley de la República.

En ese contexto, la campaña "Año de la evaluación en Colombia" y los foros del MEN, enmascarados en la supuesta estrategia de que el fallido Plan Decenal está en acción, no son más que otra estrategia mediática para desarrollar a fondo la política edu-

cativa neoliberal y su contrarreforma educativa, sin ponderar sus nefastos efectos sobre la educación en Colombia.

Por ello, advertimos que la supuesta discusión sobre la evaluación encubre entre otros, los siguientes propósitos:

- Eliminar la autonomía escolar consagrada en el Artículo 77 de la Ley 115 de 1994.
- Establecer que los criterios de promoción se han de revisar periódicamente. Con ello pretende soterradamente no abandonar la política de promoción automática.
- Flexibilizar el sistema de evaluación para la población con necesidades especiales.
- Profundizar la política de competencias básicas, estándares de calidad y acreditación de calidad. Establecer que las pruebas masivas y evaluaciones internas y externas sean un mecanismo para la acreditación.
- Crear un sistema general de evaluación. Este aspecto ya estaba en la ley 115 de 1994, pero con unas finalidades diferentes a las previstas por la política neoliberal. En esta ocasión, el MEN busca un sistema que evalúe y controle a los profesores, las aulas y las instituciones; es decir, extender la evaluación a todos los ámbitos educativos para someterlos y controlarlos con arreglo a sus criterios particulares de calidad (estándares de calidad). Se trata de utilizar el sistema general de evaluación para incidir directamente sobre aulas, profesores e instituciones y aplicar sobre ellos la racionalidad económica y los criterios de eficiencia y eficacia de corte neoliberal.
- Imponer jurídicamente, por reglamentación nacional, las evaluaciones externas y masivas tipo SABER, ICFES y PISA, e incluso otras aplicadas por entidades privadas.
- Valerse de las evaluaciones como mecanismo para implementar reformas en la gestión y organización de las instituciones educativas, tales como planes de mejoramiento y de gestión educativa en la perspectiva empresarial.

Frente a esta situación, convocamos a las Juntas Directivas de los sindicatos filiales, a los Ceid regionales y a todos sus afiliados, a liderar un proceso de movilización de las bases con el objeto de unificar y compartir los puntos de vista fundamentales para hacerle frente a la ofensiva del gobierno. De igual manera, el Comité Ejecutivo de la Federación y el CEID Nacional convocan a la realización de las siguientes **actividades** y concitan al magisterio para su vinculación y desempeño decididos en procura del feliz éxito de cada una de ellas:

1. Acopiar y difundir bibliografía sobre los temas de la calidad educativa, la evaluación y la promoción de estudiantes, en especial, la contenida en la revista *Educación y Cultura* en sus ediciones números 39, 49, 52, 56, 61, 65, 75, 78 y 79.
2. Plantear que la avalancha de iniciativas evaluativas corresponde a lineamientos de política educativa subordinada a intereses económicos de orden neoliberal. Ver artículos sobre política educativa, evaluación y evaluación de la profesión docente en la revista *Educación y Cultura* números 72, 76,78 y 79.
3. Defender los fines y objetivos de la educación (Ley 115 de 1994, Art. 5).
4. Defender la autonomía escolar y la libertad de cátedra.
5. Desmitificar el sobre dimensionamiento de la evaluación sobre el resto de componentes del proceso didáctico y la educación misma. La evaluación por sí sola no es el proceso máximo capaz de redefinir el curso de los otros procesos educativos y pedagógicos del aula y la institución. De igual manera, la implementación de evaluaciones a todo nivel y sobre toda práctica escolar no garantiza la calidad.
6. Mostrar la imposibilidad de las evaluaciones masivas de dar cuenta de la calidad de la educación y de evidenciar la situación real de los procesos de formación de los estudiantes, sus logros y sus dificultades. Evidenciar cómo las evaluaciones masivas profundizan el desconocimiento de las especificidades y características sociales y culturales de cada comunidad educativa y sus características locales y particulares, y cómo contribuyen a masificar, estandarizar y uniformar el currículo y los contenidos de la educación.
7. Rechazar las ideas de que las prácticas evaluativas son de poder y sanción. En esa perspectiva el Movimiento Pedagógico y el magisterio colombiano han avanzado en plantear y proponer desarrollos para llegar a evaluaciones con fines formativos.
8. Señalar que la repitencia o no promoción de grado son decisiones que deben responder a criterios pedagógicos, según las necesidades específicas del contexto de las instituciones y de los mismos estudiantes.
9. Señalar que las dificultades, los obstáculos y la misma repitencia, son también procesos formativos que enfrentan al estudiante a situaciones de adversidad propias de la vida real, situaciones que exigen estar preparado para repo-

nerse, afrontarlas y asumir los retos de transformarlas. Corresponde a la autonomía escolar valorar las circunstancias especiales de cada caso y tomar la decisión más favorable para el bien del estudiante y su proceso formativo.

10. Mantener la exigencia de la derogatoria del decreto 230 de 2002. El primer paso de una alternativa contraria a esta nefasta política, es **derogar el mencionado decreto**, que tanto ha ayudado a entorpecer la labor educativa e impedir la reflexión pedagógica, es preciso fortalecer **el ejercicio de reflexión pedagógica que cada comunidad educativa ha elaborado alrededor de su Proyecto Educativo Institucional y de los acuerdos institucionales que resultan de combinar la reflexión pedagógica con el análisis de sus realidades concretas**. La evaluación y la promoción de los estudiantes debe contar con un marco jurídico que le permita a las instituciones educativas y a su PEI, resolver las dificultades de su comunidad educativa ateniéndose a criterios y elaboraciones de tipo pedagógico, de acuerdo a su trayectoria, experiencia y a sus condiciones específicas.
11. Señalar la imposibilidad de adelantar procesos educativos y evaluativos con una finalidad formativa en situaciones de hacinamiento escolar, extensión irracional de horarios y sobrecargas académicas y laborales a los docentes.
12. Evidenciar la incidencia negativa de otras debilidades del sistema educativo generadas por la aplicación de las políticas neoliberales del actual gobierno.

Solicitamos a los CEID Regionales nos informen acerca del desarrollo, los desenlaces y conclusiones de los foros departamentales.

Finalmente, convocamos a un Seminario Nacional en la ciudad de Bogotá D. C. dedicado también a los problemas de la evaluación y la promoción automática, los días 17 y 18 de octubre, en el que participarán las Juntas Directivas de los sindicatos filiales y sus equipos de los CEID Regionales. La invitación es extensiva a las comunidades educativas, las facultades de educación y las normales superiores. Desde ya puede hacerse la debida difusión por los medios radiales, televisivos e impresos con los que cuentan las respectivas filiales.

Con la seguridad de seguir avanzando en los propósitos esenciales del gremio docente y del Movimiento Pedagógico, y en espera de sus iniciativas y de su participación y creatividad,

Cordialmente,

Federación Colombiana de Educadores -FECODE-

WITNEY CHÁVEZ SÁNCHEZ
Presidente

RAÚL ARROYAVE ARANGO
Secretario General

SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Secretario de Asuntos Educativos,
Pedagógicos y Científicos

Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de Fecode -CEID - FECODE-

JOHN ÁVILA BUITRAGO
Director

PEDRO PABLO ROJAS LAITON
Secretario Ejecutivo

ANEXO: Carta al doctor Carlos R. Ferro Solanilla

• DOCUMENTOS •

Bogotá, D. C., 19 de junio de 2008

Doctor

CARLOS R. FERRO SOLANILLASenador de la República
Ciudad**REF.:** Respuesta a oficio del 1º. de Abril de 2008. Sobre el Proyecto de Ley No. 185 de 2006 Cámara y 226 de 2007 Senado.

Respetado doctor:

El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores, CEID-FECODE, observa con muy buenos ojos su solicitud del 1º. de Abril del año en curso, respecto del Proyecto de Ley de la referencia, del cual usted es ponente, valora altamente su expresa preocupación por la educación y se permite realizar las siguientes apreciaciones:

- Desde un comienzo fue generalizado el rechazo de la comunidad educativa y el sector de la educación y la academia, y particularmente de FECODE y el CEID, al Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, en razón de sus previsible efectos nefastos sobre la calidad de la educación que se imparte a niños, niñas y jóvenes de nuestro país. De ahí que la Junta Nacional de FECODE (Bogotá, 7 y 8 de abril de 2002) rechazó: primero, el procedimiento inconsulto con que fue expedido el decreto, sin tener en cuenta al magisterio y su organización gremial, FECODE; segundo, lo lesivo del decreto respecto de la autonomía escolar, los principios y fines de la educación, lo mismo que los avances en materia curricular y de evaluación y promoción estudiantil contenidos en la Ley General de Educación; tercero, la desmejora en la calidad de la educación pública al acelerar "el proceso de privatización mediante el plan de ajuste y racionalización, alterando la cualificación de los procesos educativos y la profesión docente"; y, cuarto, la gravedad de introducir el criterio de "evaluación externa".
- Bien pronto esta previsión fue corroborada por los terribles estragos de la medida sobre la educación. Por esto, al unísono, creció el rechazo entre docentes, directivos, padres y madres de familia, estudiantes, instituciones educativas públicas y privadas, universidades e investigadores. Lo que fuera una sospecha empezó a convertirse en realidad: creció la apatía y la desmotivación de los estudiantes anteriormente destacados y aumentaron el incumplimiento y las dificultades en el desempeño académico, repercutiendo en el deterioro de los procesos de aprendizaje y formación y en el ambiente social y de convivencia en el ámbito escolar. No otra cosa podía esperarse de esta medida que restauró la promoción automática, eliminada por la Ley 115 de 1994, haciendo caso omiso de las advertencias y de la misma experiencia sufrida por la educación primaria y el resto de la educación, entre 1984 y la expedición de la Ley General de Educación.

- ¿Con qué argumentos políticos y pedagógicos se ha justificado desde el gobierno nacional y desde los asesores y defensores de oficio del Ministerio de Educación tamaño atentado contra la calidad de la educación?

Por un lado, con la socorrida argucia de que los 350.000 estudiantes repitentes (en el año de expedición del decreto) le significaban al fisco nacional una pérdida de 400.000 millones de pesos, razón por la cual era necesario eliminar la repitencia e imponer la promoción automática; por el otro, con los sofismas de que las causas de la repitencia y la deserción escolar se hallan exclusivamente en la escuela, particularmente en la órbita de acción del docente, de que la evaluación es un instrumento represivo y de que la repetición de grado es reflejo de un régimen punitivo y afecta la autoestima del estudiante.

- ¿Tienen algún asidero los anteriores argumentos? De ninguna manera lo tienen.

En primer lugar, es evidente la introducción de la "promoción automática, sin valorar de manera justa, los nefastos costos en el rezago social que deja la promoción a ultranza como consecuencia de la pérdida de capacidad del sistema educativo para la cualificación del aprendizaje y la calidad de la educación. Si estos costos se midieran, representarían una pérdida superior a los 400.000 millones de pesos que con mezquindad, supuestamente, se ahorran" (Revista Educación y Cultura No. 75, p. 6, junio de 2007).

En segundo lugar, es evidente también que la deserción y el fracaso escolar, lejos de ser fenómenos de reciente ocurrencia, achacables exclusivamente a la escuela y al docente, tienen una larga historia y hunden muchas de sus raíces en causas extraescolares, de tipo individual en el educando y de tipo social, en las condiciones económicas, políticas y culturales en que se desenvuelve el proceso educativo.

En tercer lugar, la evaluación de los estudiantes hace parte de su proceso formativo y, en tal sentido, no es necesariamente sancionatoria, ni de exclusión ni de castigo, antes bien, contribuye a orientar sus desempeños cognitivos, actitudinales y sociales y, si en este contexto, los educandos se ven abocados a la repitencia, ésta no afecta su autoestima únicamente desde lo negativo, como en efecto ocurre en un primer momento, sino

principalmente desde lo positivo, ya que al recibir la alarma de las dificultades en su proceso de aprendizaje y enfrentar el manejo de los obstáculos y el fracaso, fortalecen su voluntad, miden el valor del esfuerzo y potencian su compromiso con su propio proceso educativo.

5. Lo que salta a la vista no es, entonces, la preocupación por los niños y la calidad de la educación pregonada tantas veces por la "revolución educativa" del actual gobierno. Lo que explica la expedición y la insistencia en mantener vigente el Decreto 230, pese a sus efectos desastrosos, es el compromiso del gobierno con los organismos internacionales que impulsan la política neoliberal de racionalización del gasto público, política que, entre otros cometidos a favor del capital, ha venido exiliando a la pedagogía de su ambiente natural que es la escuela y erigiendo en su lugar las leyes del mercado y la mano torva del régimen político prevaleciente.

A consecuencia de la racionalización y del recorte a la inversión en educación y del subsidio a la demanda, se desató el hacinamiento en las aulas, las extenuantes jornadas y altas cargas académicas de docentes y directivos y, a consecuencia de la intromisión inaudita del gobierno en la institución educativa bajo la enseña de la economía, se ha venido perdiendo aceleradamente la autonomía de las instituciones, la libertad de cátedra y la dignidad de la profesión docente consagradas en la Ley general de Educación, se ha venido implantando el currículo único, las competencias básicas y los estándares, en una verdadera conspiración contra la calidad de la educación pública.

6. Seis años después de expedido el Decreto 230 no solo ha fracasado la pretensión de luchar contra la deserción y la repetencia mediante la promoción automática en él consagrada, sino que ha contribuido a arrastrar al fracaso a la educación colombiana en su conjunto.

No solo es *vox populi* sino hecho palpable por estudiantes, docentes y padres de familia, que en el ámbito educativo está predominando el desánimo, la desmotivación, el conformismo, el facilismo, la vía del menor esfuerzo, el incumplimiento y la falta de compromiso de los estudiantes, es decir, una atmósfera de deterioro académico y atraso educativo como efecto directo del Decreto 230, lo cual ha repercutido en el ingreso, la reprobación y en la deserción de estudiantes en los primeros semestres universitarios.

Con igual contundencia demuestran el fracaso de esta medida, las cifras de deserción presentadas por la Contraloría General de la nación: en el año 2004 "abandonaron el servicio educativo casi 760.000 estudiantes", una muestra del fracaso de la totalidad de la política educativa de este gobierno.

7. Por todo lo expuesto, como afirmara el CEID-FECODE, "el primer paso de una alternativa contraria a esta nefasta política, es **derogar el mencionado decreto,**

que tanto ha ayudado a entorpecer la labor educativa e impedir la reflexión pedagógica, y sustituirlo por el ejercicio autónomo de reflexión pedagógica que cada comunidad educativa ha elaborado alrededor de su Proyecto Educativo Institucional y de los acuerdos institucionales que resultan de combinar la reflexión pedagógica con el análisis de sus realidades concretas. La evaluación y la promoción de los estudiantes debe ser una decisión, que en lugar de ser impuesta por decreto, debe ser tomada directamente por las instituciones educativas y por su PEI, ateniéndose a criterios y elaboraciones de tipo pedagógico, de acuerdo a su trayectoria, experiencia y a sus condiciones específicas. Incluso, cabe considerar que cada estudiante es un caso y una situación particular, y en esa medida, son los criterios, los argumentos pedagógicos y el análisis de la realidad de las mismas instituciones, los que deben definir los procesos y condiciones en que se da la promoción". (Revista Educación y Cultura No. 75, p. 15, junio de 2007)

Como queda claro, nuestra expectativa es la derogatoria del decreto 230 de 2002 y detener por completo el desarrollo de las políticas educativas de racionalización de recursos, hacinamiento escolar, sobrecarga laboral a docentes, corporativización de las instituciones educativas, control de los contenidos de la educación, homogenización de los currículos, despedagogización y desprofesionalización docente.

Consideramos que el Artículo 1 del Proyecto de Ley Nº 185 de 2006 Cámara y 226 de 2007 Senado, **tal como fue aprobado en segundo debate en la sesión plenaria de Cámara** (12 de diciembre de 2007), es un avance importante para apaciguar los efectos nefastos de las políticas gubernamentales que propenden por el fracaso de la escuela. Sin embargo, no compartimos y rechazamos la concepción y redacción de las modificaciones hechas a ese Artículo 1 y los párrafos 1 y 2 que se le adicionaron, y que fueron introducidas en el texto propuesto para primer debate del proyecto en el Senado.

Desafortunadamente, las modificaciones hechas al proyecto en el texto para el primer debate en Senado, alteran profundamente el sentido del Artículo 1 del texto aprobado en Cámara. Es preocupante e inaceptable, que en un proyecto de Ley se impongan los referentes de "Calidad" expuestos por el Ministerio de Educación Nacional, se definan momentos puntuales para la evaluación en cada actividad y proceso, se consagren las competencias y los estándares curriculares como elementos para la formación de los estudiantes, y finalmente, se incluyan "los modelos y las metodologías de la promoción flexible". Establecer estos elementos en una Ley de la República, es un grave retroceso pedagógico que le pone fin a la Autonomía Escolar; dichos elementos impiden que las instituciones educativas realicen los análisis pedagógicos que fundamentan y orientan sus acciones y decisiones en torno a los enfoques, criterios, fundamentos, procesos y momentos, sobre los cuales una institución educativa define el currículo, la evaluación y la promoción, y los demás componentes que

• DOCUMENTOS •

le permitan avanzar y profundizar en su Proyecto Educativo Institucional PEI.

Al mismo tiempo, en relación con el Artículo 2 del mencionado Proyecto, consideramos que la definición y planeación de criterios y actividades de refuerzo y recuperación que requieren aquellos estudiantes con dificultades en sus avances frente a los procesos de aprendizaje y formación, son de resorte de la autonomía escolar, de acuerdo a los análisis institucionales, sociales y personales de cada caso en particular y de las necesidades y condiciones específicas del PEI, la institución, la comunidad educativa y los mismos estudiantes. En todo caso, la organización y el funcionamiento de dichas actividades, no debe representar sobrecargas académicas y laborales para la institución educativa y los docentes; lo que indica que para el desarrollo de estas actividades de refuerzo y recuperación, las instituciones educativas requieren recursos académicos, humanos y económicos, que nunca se han contemplado.

Por todo lo anterior, nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones:

1. Sugerimos que en el Artículo 1 del Proyecto de Ley No. 185 de 2006 Cámara y 226 de 2007 Senado, se adopte el siguiente texto:

"Artículo 1º. La promoción escolar en la educación formal en el nivel de educación básica (primaria y secundaria), como en el nivel de la educación media se fundamenta tanto en el avance de los educandos en sus procesos de formación y aprendizaje como en la calidad de su rendimiento académico, evidenciados por medio de un proceso de evaluación integral, de ahí que el avance en su proceso educativo dependerá de sus capacidades y esfuerzo personal.

En consecuencia los estudiantes que al finalizar el respectivo año lectivo escolar, obtengan una valoración definitiva insuficiente o deficiente en tres o más áreas

obligatorias y fundamentales establecidas en los artículos 23 y 31 de la ley 115 de 1994, se verán abocados a la repetición del grado correspondiente.

Así mismo, no serán promovidos al grado siguiente los estudiantes que durante dos años consecutivos, obtengan una valoración deficiente o insuficiente en lengua castellana o matemáticas y quienes hayan dejado de asistir injustificadamente al 25% o más, de las actividades académicas del año escolar.

2. Modificar el Artículo segundo, con el siguiente texto:

"Artículo 2º. Le corresponde a las instituciones educativas, en ejercicio de su autonomía escolar (Art. 77 de la Ley 115 de 1994), y con el concurso del Consejo Académico y de los comités de evaluación y promoción, programar y desarrollar las acciones correspondientes de refuerzo y recuperación de aquellos estudiantes que al finalizar cada uno de los periodos del año escolar lectivo, obtengan una valoración insuficiente o deficiente, según corresponda, en una o más áreas.

De igual manera, la institución educativa implementará programas y mecanismos específicos de seguimiento y acompañamiento para aquellos estudiantes que al finalizar el año escolar lectivo no logren ser promovidos al grado siguiente, con el propósito de contribuir a subsanar aquellas posibles dificultades que causaron la repetición.

Es obligación del Ministerio de Educación Nacional, por intermedio de las entidades territoriales, proporcionar los recursos económicos, humanos y académicos, que las instituciones educativas soliciten y requieran para dar cumplimiento a la presente Ley".

Sin otro particular,

Cordialmente:

Federación Colombiana De Educadores

WITNEY CHÁVEZ SÁNCHEZ
Presidente

RAÚL ARROYAVE ARANGO
Secretario General

SENEN NIÑO AVENDAÑO
Secretario Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos

CEID-FECODE

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

JOHN AVILA BUITRAGO
Director

PEDRO PABLO ROJAS LAITON
Secretario Ejecutivo

Algunas condiciones para el desarrollo profesional de los docentes de ciencias naturales

Uribe, Carlos¹; Solarte, María Claudia²

"Lo que se escucha en las reuniones de maestros es eso; ellos quieren algo más práctico y más vivencial"³



— Alberto Motta —

Introducción⁴

Aunque son muchos los factores involucrados en la calidad educativa y su mejora requiere una profunda transformación cultural (Cajiao, 2008), los investigadores han puesto un énfasis especial en los factores asociados con la formación del cuerpo docente (ver por ejemplo National Research Council 2000; Perkins 1992; PNUD 1998; Shulman 1987; Zohar 2004). Reciente-

mente una investigación comparativa realizada por la firma de consultoría empresarial McKinsey y asociados se enfocó en determinar lo que hace diferentes a los sistemas educativos cuyas evaluaciones en TIMSS y PISA son consistentemente superiores (McKinsey & Co, 2007). Las conclusiones fueron contundentes: *La calidad de los profesores incide sobre el desempeño del alumnado más que cualquier otro factor*. El estudio mostró de qué manera se estimula y resguarda la formación continua o el *desarrollo profesional* (DP) de la fuerza docente en los res-

1 Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona (2000); Profesor Titular Departamento de Física, Universidad del Valle. Dirección electrónica: curibe@univalle.edu.co.

2 Magíster en Educación, énfasis en Enseñanza de la Ciencia, Universidad del Valle (2006); Profesora auxiliar, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. Dirección electrónica: csolarte@univalle.edu.co

3 Testimonio de una participante al finalizar el proyecto al que se refiere el artículo.

4 Los investigadores agradecen la participación y colaboración desinteresada y esforzada de todos los directivos de las Instituciones Educativas y los docentes que tomaron parte en el proyecto, así como a sus alumnos y padres de familia. Igualmente a Colciencias y la Universidad del Valle gracias a cuyo apoyo y financiación pudo ser realizado el proyecto al que se refiere este artículo (Implementación en Municipios No certificados del Valle del Cauca del Programa de Desarrollo de Competencias Científicas "Pensar con la Ciencia", contrato 240-2005).

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

pectivos países. Sahlberg (2006) hace un análisis muy detallado del caso finlandés, en términos del *círculo virtuoso* alrededor de la enseñanza, que conduce a programas muy selectivos para la formación de profesores. Adey (2004) efectúa una revisión comprensiva de estudios empíricos de DP, concluyendo en el conjunto de condiciones requeridas para transformar significativa y perdurablemente las prácticas docentes.

Entre estas se destaca la necesidad de facilitar la transición desde las prácticas formativas convencionales hacia nuevas prácticas formativas más deseables, mediante prototipos tangibles de estas últimas y el acompañamiento al docente en su implementación inicial. En nuestro medio hay pocos antecedentes de procesos de DP que tengan en cuenta estas condiciones. El presente trabajo reporta una experiencia en esta dirección, realizada con el propósito de propiciar la incorporación de modelos constructivistas y cognitivos en la práctica docente en ciencias naturales. Para este efecto y como concreción práctica del modelo didáctico cognitivo se contó con el programa de desarrollo de competencias científicas *Pensar con la Ciencia* (Uribe y otros, 2006), derivado del programa *Thinking Science* (Adey y otros, 2001). Este último fue desarrollado en los años ochenta en el King's College, Londres, por el Grupo CASE, *Cognitive Acceleration through Science Education*⁵ (Adey y Shayer 1994; Shayer y Adey, 1992a, 1992b, 1993, 2002; Adey 2004). Lo característico del modelo didáctico cognitivo implementado en el programa *Thinking Science* por el grupo CASE, en contraste con los modelos tradicionales y activistas, es diferenciar entre las *unidades normales* (cuyo propósito focal es enseñar los contenidos curriculares en ciencias, estructuradas en torno a las respuestas previstas), de las *unidades de pensamiento* (cuyo propósito es contribuir al desarrollo cognitivo o de competencias científicas -habilidades mentales transferibles-, en las que no es preciso "llegar a la respuesta correcta").

En la siguiente sección se esboza el diseño de este segundo tipo de unidades, que al no estar sujetas a las restricciones curriculares permiten ofrecer una estimulación más enfocada al desarrollo intelectual. Así pues, respondemos la pregunta: ¿es posible incidir en el cambio de los modelos didácticos de los docentes en ciencias naturales mediante la intervención en su desarrollo profesional para implementar el programa *Pensar con la Ciencia*?

Método

La metodología empleada para el diseño de la intervención en el DP fue el ciclo de investigación-acción (Latorre y otros 1996): a partir de una revisión de la literatura y de un marco teórico inicial, se planificaron acciones formativas y se llevaron a

la práctica, observando su efecto a través de una variedad de formas de observación; la reflexión sobre estos resultados, realizada en conjunto con los participantes, condujo a la revisión de los planes, a nuevas observaciones y así sucesivamente, siguiendo el ciclo de la investigación-acción descrito en la literatura. Por otra parte, la filosofía sobre la investigación educativa de los autores y la naturaleza del problema de investigación son consistentes con el enfoque cualitativo en la evaluación de esta intervención (Flórez 1999). Los participantes provinieron de las Instituciones Educativas del sector oficial de los Municipios no certificados de Pradera, El Cerrito y Florida, por los requisitos legales del contrato suscrito con Colciencias por la Universidad del Valle, entidad que propuso el proyecto, y teniendo en cuenta las siguientes razones de conveniencia:

1. Los bajos resultados generalizados de las pruebas Saber e ICFES en estos municipios.
2. La participación de algunos de sus docentes en el programa de cualificación docente *Programa de Formación en Ciencias Naturales*, encomendado por la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca a la Universidad del Valle como actividad de extensión, realizado durante el año 2005.
3. La alta cobertura de estudiantes por estas Instituciones Educativas.
4. Dotación de un espacio de laboratorio para ciencias naturales apropiado en principio para la implementación del proyecto en las Instituciones.
5. Su vecindad a la ciudad de Cali.
6. Disposición de las directivas para dar continuidad de los docentes participantes con los mismos grupos de estudiantes durante dos años lectivos consecutivamente (grados 7-8 o 8-9 respectivamente).

Veinticuatro maestros iniciaron el proceso de DP en enero del 2006 y permanecieron diez hasta el final en Septiembre del 2007. Los grupos atendidos fueron 27, con un promedio de 50 estudiantes, lo que equivale a una población de 1350 alumnos. Cinco profesores permanecieron en el proyecto durante los dos años lectivos pero no tuvieron continuidad con los grupos iniciales (por reorganización de los grupos en cada grado escolar o por reasignación de los profesores), reiniciando el programa con grupos nuevos en el segundo año lectivo.

A modo de *catalizador* de la intervención, como explicamos en la introducción, contamos con el programa *Pensar con la Ciencia*, cuyos rasgos principales pasamos a esbozar (ver Uribe y otros, 2006). Mediante el programa se pretende estimular el desarrollo

5 *Aceleración cognitiva mediante la Educación en Ciencias. Cabe anotar que 40% de los colegios del Reino Unido ha utilizado al menos parcialmente las actividades del programa Thinking Science en sus dos décadas largas de existencia; ha sido adaptado en muchos otros países de habla inglesa y traducido a otras siete lenguas (Shayer y Adey 2002).*

cognitivo de adolescentes jóvenes, de unos once a trece años, la época crítica para la construcción de lo que Piaget describió como pensamiento formal (según discuten entre otros Shayer y Adey, 1986). Con este propósito se diseñaron treinta "unidades de pensamiento" alrededor de las competencias científicas: *Control de Variables; Clasificación; Razonamiento proporcional, combinatorio, probabilístico, correlacional; y Modelación*. En ellas los alumnos son enfrentados en colectivo a desafíos científicos generados por situaciones experimentales habituales en Física, Química y Biología escolares, pero sin acoplarlos a las respectivas secuencias curriculares. La complejidad de los desafíos aumenta progresivamente de modo que las discusiones entre los alumnos al enfrentarlos generen la denominada "Zona de Desarrollo Próximo" (Vygotsky 1978: 86). Para tal efecto es decisivo organizar la clase en grupos de trabajo de tres o cuatro estudiantes de modo que los aventajados apoyen a los que tienen más dificultad. El material del programa consta de un conjunto de orientaciones prácticas para ayudar al profesor en la implementación de las "unidades de pensamiento"; igualmente contiene una propuesta de materiales didácticos escritos para ser entregados a cada grupo ("hojas de trabajo"), que el profesor puede adaptar según su experiencia, sus disponibilidades de equipamiento y sus preferencias docentes. El elemento esencial de las hojas de trabajo es el planteo de preguntas abiertas, dirigidas a estimular el conflicto cognitivo y los procesos de metacognición. También orientan a los estudiantes en la manipulación del equipo de laboratorio y facilitan el registro y análisis de datos experimentales.

Para algunas unidades se diseñó una versión adicional de la hoja de trabajo para trabajar con datos supuestos, si no se dispone de los materiales requeridos. El papel del docente es distinto al que desempeña en las unidades normales, en las que prima la responsabilidad por los contenidos curriculares. En las unidades de pensamiento no es un dispensador de información, un proveedor de respuestas ni un controlador del pensamiento de los alumnos, sino un gestor y motivador de una comunidad de pensadores en mutua interacción cognitiva, que razonan con autonomía, que "hablan ciencia" por cuenta propia. Por ejemplo, no califica las respuestas de los alumnos, sin que deje de analizar el desempeño de los estudiantes e intervenir con tino, sin inhibir sus procesos cognitivos, para ajustar el nivel de desafío cognitivo reformulando las preguntas o cuestionando las respuestas de los alumnos sin dar pistas no verbales. Ahora bien, la asunción de tal rol con la ayuda de los materiales y la lógica del programa, esencial para estimular el desarrollo intelectual, abre el camino a la transformación del rol docente en todas las demás clases, y con ello al enriquecimiento de los modelos didácticos de los participantes.

El componente presencial del proceso de DP se llevó a cabo en doce talleres de tres horas de duración cada uno. En ellos se combinó la práctica del programa en la realidad del aula (actuando los participantes en el rol de sus mismos estudiantes al afrontar

los desafíos propuestos en las unidades de pensamiento), con la reflexión sobre el contraste entre los propios modelos didácticos y el subyacente en el programa. Paralelamente se hicieron visitas de acompañamiento a las instituciones participantes para brindarles apoyo en la implementación del modelo: observaciones de clase, entrevistas individuales con docentes, estudiantes, directivos, etc. Estas visitas, además de su propósito formativo, sirvieron para adelantar los sucesivos ciclos de investigación-acción. Por ejemplo, se incluyó un elemento no previsto al comienzo, la modelación de las clases por parte de los investigadores en las aulas de las instituciones educativas participantes frente a los docentes, y la posterior discusión de los videos tomados y editados en un taller posterior. La duración de este proceso de interacción permanente con los maestros fue de veintidós meses, seguido luego del análisis de la documentación generada.

Para la evaluación cualitativa de la intervención se tuvieron en cuenta como referencia los modelos didácticos que se habían evidenciado en los docentes durante el *Programa de Formación en Ciencias Naturales* del año 2005. Hacia el final del proceso descrito en los párrafos anteriores se hicieron observaciones de las clases normales de ciencias de los docentes, acompañadas de entrevistas y cuestionarios a los docentes y a los estudiantes. El objetivo de las entrevistas y del análisis de las clases observadas fue verificar el impacto del proceso en los modelos didácticos personales de cada participante.

Resultados

El impacto que tuvo el proyecto en el pensamiento de los profesores puede evidenciarse en los comentarios evaluativos de los maestros participantes durante los talleres y entrevistas, así como en las observaciones realizadas en sus clases normales al término del proceso. El espacio disponible en este artículo no nos permite detenernos en un análisis comprehensivo de estos comentarios y observaciones. Nos limitaremos a transcribir en seguida unos cuantos de los primeros, en su mayoría tomados de las entrevistas individuales al final del proceso, que describen las características del modelo didáctico cognitivo, tal como fue percibido por ellos, y a la vez se refieren a cómo la implementación del programa ha incidido en la transformación de su modelo didáctico. Un importante tema que surgió con frecuencia fue haber encontrado las teorías en acción, por primera vez en las numerosas actividades de DP en las que habían participado: "El proyecto me ha hecho ver de manera más clara, en la práctica, algunas de las ideas fundamentales de Piaget y Vigotsky, las cuales se leen y aceptan pero rara vez se concretan en el aula con resultados tangibles". El contraste con los roles de estudiantes y docentes en las prácticas convencionales se destaca en las siguientes citas:

- "plantear situaciones problemas ayuda a que los estudiantes generen un pensamiento; los estimula a entender lo que está ocurriendo a su alrededor, a pensar, analizar y

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

que ellos mismos propongan soluciones, que no se queden simplemente calladitos ahí."

- "desarrollar procesos experimentales hace que los estudiantes se motiven muchísimo; a los muchachos les gusta mucho indagar, investigar, experimentar cosas nuevas, buscar nuevos aspectos; que la clase no sea siempre lo mismo, el profesor hablando y hablando"

La reflexión de un participante sobre su proceso de desarrollo profesional a lo largo del proyecto se plasma en el siguiente enunciado, que señala otro de los temas recurrentes: "lo más difícil para mí al comienzo del programa fue no darles respuestas a los estudiantes a las preguntas, porque eso lo hace ya uno como una práctica tradicional:

cada vez que un estudiante le hace una pregunta la tendencia es inmediatamente darle la respuesta, con el programa yo aprendí que la idea no era darle la respuesta sino crear una estrategia para que los estudiantes ellos mismos llegaran a responder sus propias inquietudes." En este mismo sentido se pronuncia otro participante, señalando a la vez un importante obstáculo a cualquier innovación didáctica: "La manera de plantear las situaciones problema me ha ayudado mucho, aunque exige una gran cantidad de tiempo el preparar cada lección". En respuesta a una pregunta del entrevistador (¿Cuáles han sido los elementos nuevos que has adquirido?), se señala: "sobre todo he aprendido mucho que a los estudiantes no se les debe dar la respuesta sino que ellos tienen que tratar de llegar a eso". Los testimonios al respecto son muy numerosos y convergentes, y concuerdan con lo observado en las aulas al final del proceso.

Por último, hemos seleccionado algunas citas que hablan por sí solas acerca de la asimilación del modelo por parte de los docentes y de la respuesta de los alumnos:

- ☞ "[en] el trabajo en grupo me parece que no se debe dejar, por ejemplo, que los estudiantes se organicen a su manera, porque ellos siempre van a buscar su grupito para la recocha o para el juego, sino que debe ser dirigido por el docente de acuerdo a las capacidades de los estudiantes: elegir que haya un monitor en cada grupito para que ese monitor se en-

cargue de colaborarle a uno en el trabajo que se está desarrollando"

- ☞ "Lo que me llama la atención, es que los estudiantes cada vez se interesan más fácil; usted les dice que vamos a trabajar 'proyecto con la ciencia', ellos se ponen felices, están preguntando constantemente ¿por qué no lo hemos vuelto a trabajar?, ¿Qué está pasando?. El trabajo con las guías que vienen en el proyecto son verdaderamente muy buenas, o sea apropiadas para las temáticas que se están abordando"

- ☞ "La experiencia que tengo es que frente al trabajo experimental en el aula, es que hay una cultura como muy dominante y es que a los niños les gusta mucho el activismo y ¡ya!, pero cuando tienen

que presentar el informe ahí se quedan cortos, ya no les gusta" [sin embargo al usar el material ofrecido en el programa lograba que el estudiante razonara].

- ☞ "En este momento pues la experiencia me ha mostrado que hay que implementar nuevas estrategias de aprendizaje para los estudiantes y he ido cambiando y transformando esa metodología tradicional, convirtiendo las clases más participativas y más atractivas para los estudiantes".

Una de las limitaciones de muchos programas de desarrollo profesional de los docentes es que su objetivo es que hagan mejor lo que ya han venido haciendo a lo largo de su vida profesional. Reportamos una intervención explícitamente dirigida a que los participantes transformen sus prácticas didácticas, de modo que incorporen modelos más coherentes con el saber creciente sobre el sistema cognitivo (individual y social) humano. Como concreción operativa del modelo didáctico cognitivo que pretendíamos que los maestros incorporasen a su práctica, contamos con el programa *Pensar con la Ciencia*, basado en los trabajos del grupo inglés CASE (*Cognitive Acceleration through Science Education*). La evaluación cualitativa de la intervención indica las posibilidades y desafíos que enfrenta este enfoque al mejoramiento de la calidad de nuestro sistema educativo

Conclusiones

Los testimonios reseñados, además de nuestras observaciones en las aulas de los docentes en su trabajo cotidiano y la comparación del pensamiento de los docentes antes y después del proceso, muestran las posibilidades reales de incidir en los procedimientos y actitudes del docente. Para este efecto, es fundamental que los procesos de desarrollo profesional logren el equilibrio entre teoría y práctica. Pues, como decía el docente en el testimonio que incluimos como epígrafe del artículo, ellos desean y necesitan una orientación para los aspectos más prácticos de su ejercicio docente, en contraste con el énfasis demasiado teórico que a menudo encuentran en los programas ofrecidos por las instituciones universitarias que proveen procesos de desarrollo profesional. Así pues, tal equilibrio constituye una condición fundamental para que la formación permanente de los docentes se traduzca en el diseño, ejecución y evaluación por parte de éstos de actividades didácticas innovadoras.

Así pues, hemos documentado una condición para superar la limitación del desarrollo profesional docente a continuar haciendo mejor lo que se ha venido haciendo, en lugar de transformar las prácticas didácticas por la incorporación de modelos más coherentes con el saber creciente sobre nuestro sistema cognitivo. Esta condición significa e implica acompañar la discusión teórica con una concreción operativa de tales modelos didácticos. Parte importante del desarrollo profesional efectivo es que el modelo didáctico que se desea que el docente adopte esté representado en materiales que lo orienten e inspiren en su traducción a la acción, más allá de la discusión teórica abstracta.

Otra de las condiciones esenciales de esta transformación señaladas en la literatura (Adey 2004), y que nuestro trabajo pone de manifiesto, es el carácter necesariamente a largo plazo de los procesos de desarrollo profesional. Seminarios cortos, por más intensivos que sean, muy difícilmente producen cambios perdurables en las prácticas didácticas.

Sin embargo, y apoyando las conclusiones de otros investigadores (Agudelo 2007), también hemos podido concluir de las observaciones in situ y de los comentarios de los participantes en los talleres y entrevistas que la sostenibilidad de las prácticas educativas más deseables en nuestro medio está afectando por una amplia gama de factores desfavorables. Por ejemplo, la escasez de recursos de laboratorio en nuestras instituciones, las dificultades impuestas por las condiciones de trabajo de los docentes para participar en procesos de mejoramiento, la debilidad de los incentivos en la carrera docente, las condiciones sociales y familiares de los estudiantes, y el choque cultural con los modelos didácticos arraigados en el contexto escolar colombiano. Superar estos desafíos del desarrollo profesional es una tarea apremiante para que los propósitos de mejorar la calidad educativa en que nuestro país está empeñado (MEN 2008) vayan más allá de los tópicos retóricos.

Bibliografía

Adey, Philip (2004). *The Professional Development of Teachers: Practice and Theory*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Adey, Philip y otros (2001). *Thinking Science, Third edition*. CD-ROM version. Nelson Thornes (También disponible en versión impresa)

Adey, Philip; Shayer, Michael (1994). *Really Raising Standards. Cognitive intervention and academic achievement*. London: Routledge.

Agudelo, Cecilia (2007). La Creciente Brecha entre las disposiciones educativas colombianas, las proclamaciones oficiales y las realidades del aula de clase: las concepciones de profesores y profesoras de Matemáticas sobre el Álgebra escolar y el propósito de su enseñanza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 5, No. 1.

Cajiao, Francisco (2008). *¿El camino largo o el usual atajo?*. El Tiempo, 18 de Febrero.

Florez, Rafael (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGraw Hill.

Latorre, Antonio; del Rincón, Delio; Arnal, Justo (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.

McKinsey & Co. (2007). *How the world's best performing schools systems come out on top*. Resumen en: *The Economist, How to be top*, Oct 18th 2007.

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Plan Decenal de Educación 2006-2016 : Pacto social por la Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en : www.plandecenal.edu.co (acceso el 11 de Marzo de 2008).

National Research Council, (2000). *How people learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academy Press.

Perkins, David (1992). *Smart Schools: Better Thinking and Learning for every Child*. New York: The Free Press.

PNUD (1998). *Educación, la Agenda del Siglo XXI: Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD-Tercer Mundo Editores.

Shayer, Michael; Adey, Philip (Eds.) (2002). *Learning Intelligence: Cognitive Acceleration Across the Curriculum from 5 to 15 years*. Buckingham: Open University Press.

_____ (1986). *¿La ciencia de enseñar ciencia: Desarrollo cognoscitivo y exigencias del currículo*. Madrid: Editorial Narcea.

_____ (1992a). Accelerating the development of formal thinking II: Postproject effects on science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(1), 81-92.

_____ (1992b). Accelerating the development of formal thinking III: Testing the permanence of the effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(10), 1101-1115.

_____ (1993). Accelerating the development of formal thinking IV: Three years on after a two years intervention. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(4), 351-366.

Sahlberg, Pasi (2006). Subiendo el listón: ¿cómo responde Finlandia al doble reto de la educación secundaria?. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 10, 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART4.pdf> (acceso 16/05/2008).

Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 19(2), 4-14. Traducción en español disponible en: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1573.html (acceso 19/05/2008).

Uribe, Carlos ; Solarte, Maria Claudia ; Torres, Abel (2006). *Una experiencia de formación en competencias científicas*. Revista Internacional Magisterio, Nro 20, pp. 84-86.

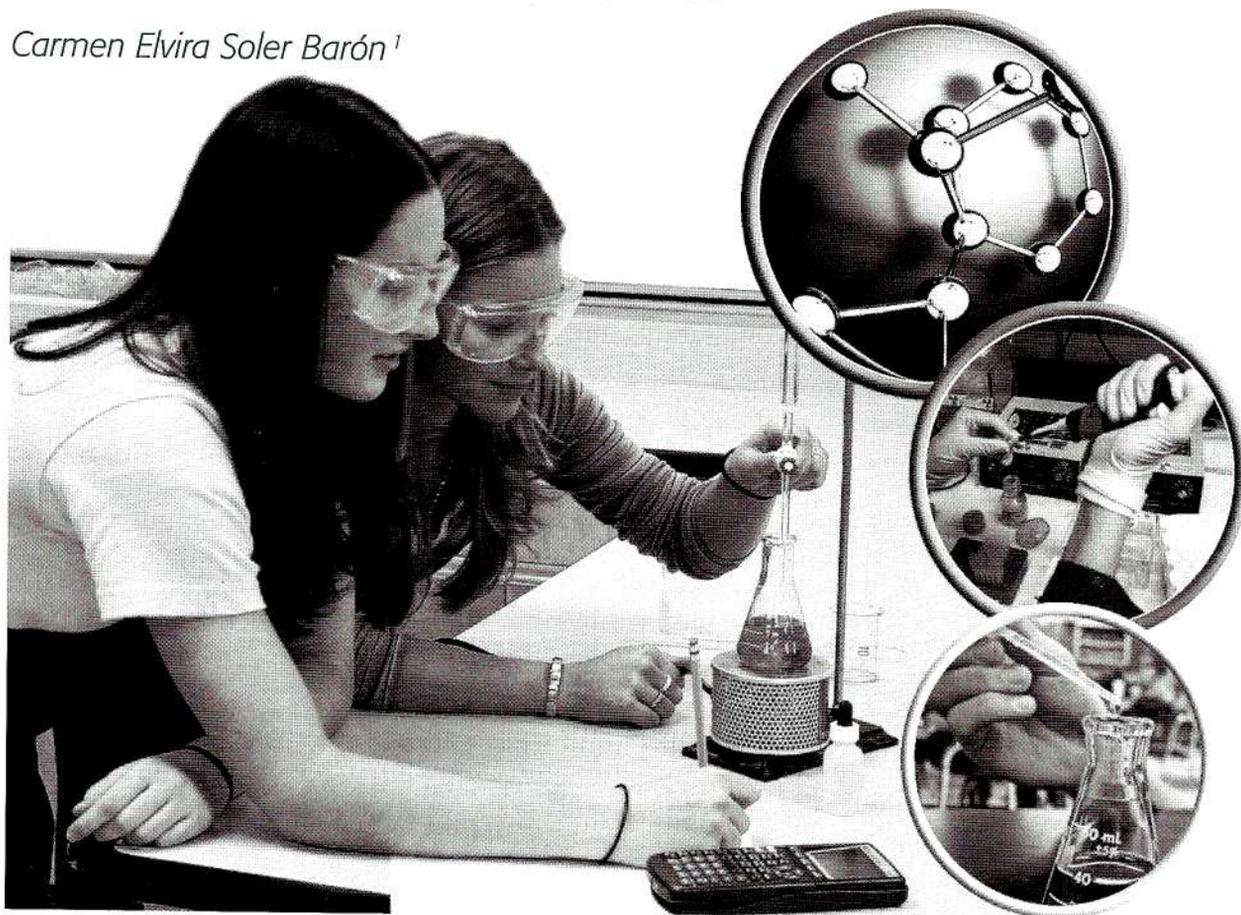
Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Zohar, Anat (2004). *Higher-order Thinking in Science Classrooms: Students' Learning and Teachers' Professional Development*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

Programa de Química: Propuesta para Educación Secundaria

Carmen Elvira Soler Barón¹



El objeto de estudio de la química ha sufrido profundas transformaciones a través de la historia de esta ciencia, desde verse limitado al conocimiento del átomo hasta entregársele el vasto territorio de sus interacciones, pasando por la magia y la utopía. Delimitar el objeto de la química es una necesidad que, al no ser satisfecha, ha ocasionado numerosos problemas en los programas que orientan su enseñanza en la secundaria. Los antiguos marcos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación MEN y plasmados por varias editoriales en los textos guías de ciencias, así lo demuestran. La presente propuesta parte de identificar a la química como la ciencia que estudia los cambios de la materia, específicamente los elementos químicos y sus transformaciones esenciales

1. Hilo conductor y criterios del Programa de Química²

En consecuencia, el hilo conductor de su enseñanza ha de ser, entonces, los elementos y sus transformaciones, estudiados sobre

la base de la Ley Periódica. El conocimiento de ésta y de su papel como columna vertebral permite comprender la relación existente entre las propiedades de los elementos químicos y su número atómico. Además, posibilita recoger, sistematizar y dar coherencia al material teórico y experimental que antecedió a su descubrimiento

¹ Magíster en Docencia Universitaria - Especialista en Informática para la Educación Docente del colegio Camilo Torres - Miembro de la Asamblea de Delegados de la ADE Correo electrónico: carmenelvirasoler@yahoo.es

² Programa para Tres grados. Ubicar según el Plan de Estudios de cada colegio

y explicar científicamente el comportamiento natural de las sustancias, ya no dentro del azar sino en el marco de la regularidad de los fenómenos.

El sistema periódico representa la generalización superior del conocimiento sobre los elementos químicos. Comprender su papel facilita la intelección de los fenómenos químicos estudiados teórica y experimentalmente. Una mirada rápida a los ejes temáticos que en secundaria deben desarrollarse en esta ciencia corrobora que es éste, precisamente, su hilo conductor. Veamos:

A. La estructura de los átomos pone de manifiesto la relación átomo-elemento, la esencia de la transformación de los elementos químicos los unos en los otros, la base física de la unión de los elementos en sustancias complejas y la conversión de unas formas de compuestos en otras, relaciones todas inherentes al sistema periódico.

Mendeleiev decía que asimilar los fundamentos de la química significaba aprehender, a la luz de la estructura de los átomos (con los que se contaba en la segunda mitad del siglo XIX), vitales conocimientos prácticos de la teoría acerca de los elementos químicos y sus compuestos, unificados por la Ley Periódica en el sistema periódico.

B. Las reacciones químicas caracterizan la naturaleza química de los elementos y sus compuestos en el sistema periódico.

1. *"Durante las reacciones químicas tiene lugar la destrucción de unas moléculas y la formación de moléculas de otras sustancias a partir de los átomos que las componían".*
2. *"Al unirse los átomos, unos influyen sobre otros. Debido a este motivo, las propiedades de las sustancias están condicionadas por su composición y estructura. Las reacciones químicas dependen de estos cambios".*
3. *"Las propiedades de los elementos, los átomos y los compuestos varían periódicamente al aumentar la magnitud del número atómico".*

C. Después de conocer la estructura del átomo y del sistema periódico, resulta apropiado estudiar los elementos químicos y penetrar aún más en la estructura de las sustancias.

El conocimiento de los compuestos químicos orienta el estudio hacia la teoría del enlace químico. El lugar que ocupen los elementos químicos en el sistema periódico explica las fuerzas que condicionan la unión de los átomos y que dependen del cambio periódico en la estructura de las envolturas electrónicas, cambio determinado a su vez por el del número atómico. La relación número atómico-propiedades de los elementos se hace de nuevo evidente.

A continuación se presenta una síntesis de lo anteriormente expuesto. La Ley Periódica:

- Explica la teoría atómica molecular
- Vincula elementos y compuestos
- Corrobora reacciones químicas
- Sistematiza la tabla periódica
- Profundiza el enlace químico y la cinética química.

Identificado el hilo conductor es posible definir ahora los contenidos de la química necesarios en la educación básica secundaria para alcanzar los objetivos propuestos en este nivel.

La selección de los contenidos debe acometerse con mucho cuidado, ya que sobre ellos descansa buena parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Centrar los aspectos nodales del contenido teórico y experimental de esta ciencia en el nivel de la básica secundaria ha de ser una tarea prioritaria.

2. Identificación de los aspectos que deben nuclear la enseñanza de la Química en la Educación Básica Secundaria

Para identificar los aspectos clave de la química, e este nivel, es adecuado resolver tres preguntas:

- A. ¿Cuáles son los conceptos que sobre los elementos y reacciones químicas necesita un joven para comprender los principios, teorías y leyes de esta ciencia?
- B. ¿Qué elementos químicos, imprescindibles por su representatividad e importancia práctica, deben ser estudiados en el colegio y con qué grado de profundidad?
- C. ¿Qué información sobre nomenclatura química es necesario que dominen los estudiantes?

La solución de los anteriores interrogantes nos provee de un conjunto de conocimientos que deben ser analizados a la luz de la edad, intereses, recursos y particularidades de los grupos de jóvenes. Sobre la base de este procedimiento nace la presente propuesta temática:

La primera cuestión permite identificar los conceptos fundamentales que han de tenerse en cuenta al enseñar la química:

- En cuanto a los fenómenos: fenómenos químicos y físicos; relaciones de descomposición, de sustitución, de intercambio y de neutralización; reacciones de oxidación-reducción, reacciones endotérmicas y exotérmicas.
- En cuanto a las sustancias: las propiedades físicas y químicas; las sustancias puras, simples y compuestas; los óxidos, los ácidos, las bases y las sales; los grupos funcionales, las soluciones y la solubilidad.
- En cuanto a elementos y compuestos: metales y no metales, períodos y grupos. Estructura de los átomos que los conforman; enlace químico que pueden formar; los átomos, su masa y su valencia; las moléculas, los iones y los isótopos. Fórmulas, ecuaciones y cálculos químicos.

• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

La resolución del segundo interrogante nos lleva a precisar las leyes que deben abordarse: la Ley de la Conservación de las Sustancias y la Ley Periódica.

El tercero nos conduce a identificar las informaciones que deben dominarse en el campo del lenguaje químico. Se sugiere dotar a los alumnos de los elementos teóricos indispensables para navegar, sin limitaciones, por el océano de esta y por las fórmulas y símbolos que constituyen su idioma propio, precisando la profundidad para adecuar así la nomenclatura necesaria.

3. Algunas sugerencias para delimitar el Horizonte

Como el acervo de conceptos y leyes es tan amplio, se torna necesario seleccionar un grupo de elementos y compuestos que no sólo hagan posible identificar las propiedades más representativas de los grupos del sistema periódico, sino que, además, permitan al alumno familiarizarse con la ley periódica. Así, valiéndose de ejemplos, comprenderá la estructura del sistema periódico y asimilará la variación lógica de sus propiedades en los períodos y grupos, no como un producto del azar sino en su relación con el número atómico. Finalmente, deberá estar también en capacidad de nombrarlos.

Conviene entonces referirse a los elementos de los períodos cortos: primero, segundo y tercero (conocidos como elementos típicos), ya que ellos se caracterizan por manifestar claramente las propiedades de su grupo y son de gran importancia por su utilidad práctica en la vida del hombre y la nación. Sin embargo, junto con los elementos de los períodos cortos, existen otros cuya representatividad es bien significativa. El calcio, por ejemplo.

Completar la selección es tarea que se somete a los hechos objetivos, así como al criterio del docente titular. Un criterio orientador indispensable es la importancia de éstos en la vida económica de nuestro país. Sugerimos también que los compuestos que se estudien sean los óxidos, bases, ácidos y sales formados por elementos típicos, así como por aquellos que han sido vinculados al programa aplicando el criterio de importancia para la producción. Recordemos que la química juega hoy un papel importante en la industria y el agro colombianos. El joven debe ser capaz de comprenderla a la luz de sus aplicaciones en la industria farmacéutica, metalúrgica, de alimentos, de abonos, de plaguicidas, etcétera.

4. Contenidos por Semestres y por Grados

A. 6° Grado: primer semestre

1. Objetivo:

El objetivo reside en estudiar los conceptos fundamentales de la química, necesarios para comprender la Ley Periódica.

El concepto que principalmente se debe formar es el de elemento químico. Comienza por inculcar una noción a la que se llega a través del concepto de sustancia y de fenómeno químico y se profundiza con el reconocimiento del oxígeno y el hidrógeno, así como su compuesto más representativo, el agua.

Hemos mencionado tres conceptos básicos: sustancia, fenómeno químico y elemento. A cada concepto se debe llegar de forma tal que, a posteriori, posibilite el tránsito de lo visible a lo no visible, de lo concreto a lo abstracto.

2. Contenidos:

- a) Breve historia de la química
- b) Materia (sustancias)
 - (1) Puras: Elementos y Compuestos
 - (2) Mezclas: Homogéneas y Heterogéneas
 - (3) Fenómenos: Físicos y químicos.
- c) Reacciones químicas: Endotérmicas y exotérmicas
- d) Teoría atómico-molecular:
 - (1) Átomos: masa atómica y número atómico
 - (2) Moléculas
 - (3) Historia de los modelos atómicos: Modelo mecánico, modelo electromagnético y primeras nociones del modelo cuántico
 - (4) Partículas subatómicas
 - (5) El núcleo y la radiactividad
- e) Elementos químicos y compuestos:
 - (1) Valencia, símbolo y fórmula
 - (2) Metales: Sodio y Potasio
 - (3) No metales: Hidrógeno y Oxígeno
 - (4) Compuestos: el agua
- f) Teoría de las reacciones químicas:
 - (1) Descomposición
 - (2) Síntesis
 - (3) Desplazamiento
 - (4) Intercambio
 - (5) Oxidación y reducción

3. Sugerencias metodológicas:

Para llegar al concepto de sustancia conviene antes aclarar el de cuerpo. La vía inductiva ofrece muy buenos resultados para identificar ambos: por ejemplo utilizar grupos de objetos constituidos por una misma sustancia pero diferenciables en forma y volumen.

El paso hacia las mezclas, tan necesario, puede darse como resultado del vínculo sustancia-propiedades constantes.

Tanto el concepto de sustancia como el de mezcla se reafirman al estudiar los métodos de separación de mezclas. Buen punto de partida para introducir el estudio de los fenómenos físicos y el de los químicos.

En los grados inferiores, como Sexto, es necesario ser muy cuidadosos al diseñar los procesos que lleven a los jóvenes a apropiarse de los conceptos. Éstos no deben presentarse ante las mentes juveniles como complejas formulaciones teóricas sin vínculos inmediatos con la realidad, sino ser la expresión de hechos evidentes, sin rebajar por ello su sentido científico.

La experimentación juega un papel importante. El experimento debe ser planteado de forma tal que contribuya a motivar a los alumnos hacia la búsqueda de argumentos explicativos y al desarrollo de las capacidades cognitivas de los jóvenes.

Para estudiar los fenómenos físicos y químicos resultan útiles las siguientes experiencias:

4. Propuestas experimentales:

a) *Fenómenos físicos*: Humo púrpura:

Esta experiencia muestra un llamativo cambio de estado de sólido a gas.

Se necesitan: dos gramos de yodo cristalizado, una cápsula de porcelana.

Procedimiento: En la cápsula de porcelana colocar yodo cristalizado y calentar suavemente. Poco a poco se desprenderán vapores púrpura. Conviene colocar un cartón blanco para que éstos se hagan más visibles y tener *cuidado de no inhalarlos, ya que son sofocantes*.

b) *Fenómenos químicos*: Espuma negra

Se colocan dos vasos de precipitados sobre una mesa. En uno de ellos se ha colocado un polvo blanco hasta ocupar una tercera parte de su volumen. En el otro, un líquido transparente. El líquido se vierte en el vaso que contiene el polvo. Debe agitarse bien durante unos cuantos segundos utilizando una varilla de vidrio. Seguidamente se coloca el vaso de precipitados sobre la mesa. El material empezará a oscurecerse y desprenderá humo. En unos cuantos minutos, un sólido negro se elevará varias pulgadas sobre el borde del vaso de precipitados.

Se necesitan: 10 miligramos de ácido sulfúrico concentrado en el primer vaso, azúcar granulada en el segundo y un agitador de vidrio.

¿Por qué?: el ácido sulfúrico separa todo el hidrógeno y el oxígeno elementales del azúcar, dejando sólo carbón negro. Los gases que se forman hacen que el material se eleve en forma de espuma.

Para estudiar las reacciones químicas endotérmicas y exotérmicas se puede recurrir a los textos guía. Prácticas como la formación del sulfuro férrico o la descomposición del dicromato de amonio pueden ser muy ilustrativas.

Un problema diferente lo constituye la introducción de la teoría atómico-molecular. Para ello es necesario hacer énfasis en los hechos que evidencian la existencia de los átomos y las moléculas. Recomendamos hacer referencia a los fenómenos de la difusión y la dilatación.

Una experiencia sencilla y de gran valor pedagógico para la comprensión del tema es la descomposición electrolítica del agua. La aparición de los gases correspondientes y la diferencia del comportamiento de éstos en relación con el agua son dos hechos muy importantes, de los que se deduce la existencia de los átomos a partir de las moléculas.

Acercarse teórica y experimentalmente al conocimiento de elementos y compuestos químicos, recurriendo a algunos metales y no metales representativos, no sólo establece el puente entre sustancias puras y teoría atómico-molecular, sino que relaciona ambos contenidos con la explicación científica que la ley periódica nos aporta para entender el comportamiento de las formas elementales de la materia.

Finalmente, la teoría de las reacciones químicas muestra cómo elementos y compuestos manifiestan regularidades en sus propiedades, regularidades determinadas por la Ley Periódica y predecibles cuando llega a ser conocida. Su estudio cualitativo así lo demuestra. Sin embargo, vistas cuantitativamente, dichas regularidades hacen posible comprender una de las leyes de mayor importancia para el análisis del comportamiento químico de la materia. Hablamos de la Ley de la Conservación de la Masa o Ley de M. V. Lomonosov.

El estudio de esta ley puede emprenderse tomando como ayuda algunas experiencias que ilustren las manifestaciones de las reacciones químicas y sus clases.

c) *Manifestación de las reacciones químicas*:

Influyen sobre ellas algunas condiciones, por ejemplo el tamaño de las partículas. La incidencia de este factor puede observarse utilizando dos pedazos de mármol (carbonato de calcio) del mismo tamaño. Primero se interroga a los alumnos sobre los requerimientos para que reaccionen el mármol y el ácido clorhídrico (sal fumante). Sus explicaciones deben orientarse hacia el hecho de que es indispensable que las sustancias entren en contacto.

La observación experimental ha de fortalecer la teoría. Conviene demostrarlo y uno de los caminos puede ser el siguiente:

Uno de los pedazos de mármol se coloca en un tubo de ensayo y se le añade el ácido. Sobre la base de la observación

• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

que el alumno hace es posible formular esta pregunta: ¿Qué manifestación o fenómeno comprueba la ocurrencia de una reacción química?

Se repite este experimento pero triturando el otro pedazo de mármol.

Luego se comparan ambas reacciones. De allí seguramente surgirán preguntas y respuestas que habrán de concluir en el descubrimiento de que la división del mármol permitió un contacto más estrecho entre las sustancias reaccionantes, puesto que se aumenta la superficie de contacto entre ellas, permitiendo que al mismo tiempo reaccione una mayor cantidad de sustancias.

La combustión de un pedazo de madera, comparándola con la del aserrín, amplía la comprobación y favorece el que el alumno formule los conceptos correspondientes.

d) Clases de reacciones químicas

Existen diferentes clases de reacciones químicas, dependiendo de que se produzcan nuevas sustancias, se descompongan, presenten intercambios, etc. Dos tipos de ellas: las de composición y las de descomposición.

(1) La composición:

La reacción entre el azufre y un metal (Fe, Cu, Zn u otro) muestra el fenómeno de la composición.

Utilizando polvo de azufre con polvo de zinc, o polvo de azufre con polvo de cobre.

¿Cómo hacerlo? Mezclar las dos sustancias en polvo en una cápsula de porcelana. Sujetar con una pinza de crisol un clip

abierto y calentarlo al rojo vivo. Introducirlo en la masa de la mezcla y observar. La reacción es fuertemente exotérmica.

(2) La descomposición:

Para entender las reacciones de descomposición, puede hacerse el siguiente experimento: se introduce en un tubo de ensayo carbonato básico de cobre hasta 1/5 de su volumen y se coloca en un soporte universal, como lo indica la **Figura 1:**

Luego se cubre con un tapón monohoradado al cual se le ha insertado un tubo de vidrio acodado. El extremo del tubo de vidrio se mete en un recipiente que contenga solución de hidróxido de calcio o hidróxido de bario. Se calienta el tubo de ensayo hasta que el sólido cambie su color de azul a negro. Se retira de la disolución el tubo de desprendimiento antes de dejar de calentar.

Ambas reacciones, tanto la descomposición como la combinación, evidencian que ha ocurrido una reacción química. Conviene que los alumnos lo deduzcan experimentalmente y lo corroboren teóricamente.

La Ley de la Conservación de la Masa también puede ser ilustrada por medio de un experimento demostrativo. Las siguientes clases de reacciones pueden ser de utilidad:

- (a) Reacciones donde se forme un precipitado y no se produzca un desequilibrio de la balanza. Por ejemplo: la reacción del yoduro de potasio con el nitrato de plomo.
- (b) Reacciones donde se libere un gas y se produzca un desequilibrio de la balanza, por ejemplo, del carbonato de calcio (mármol) con el ácido clorhídrico.

64

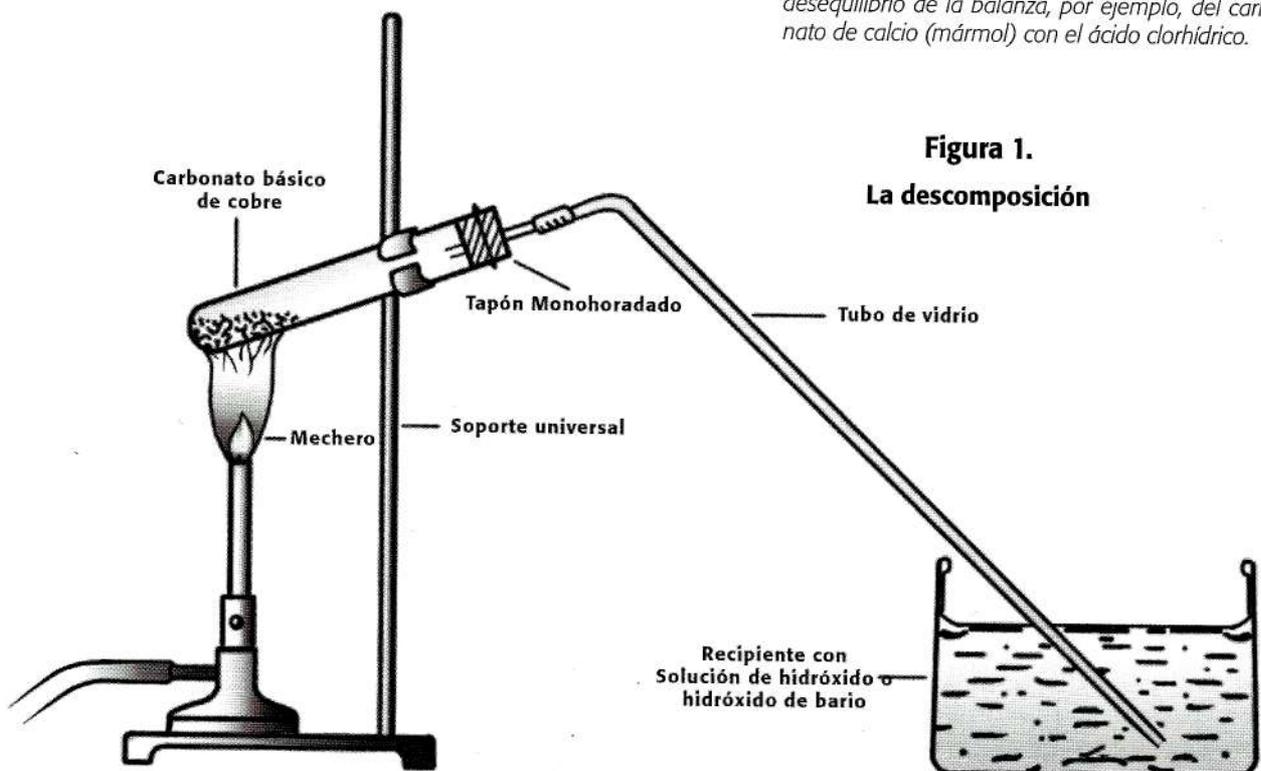
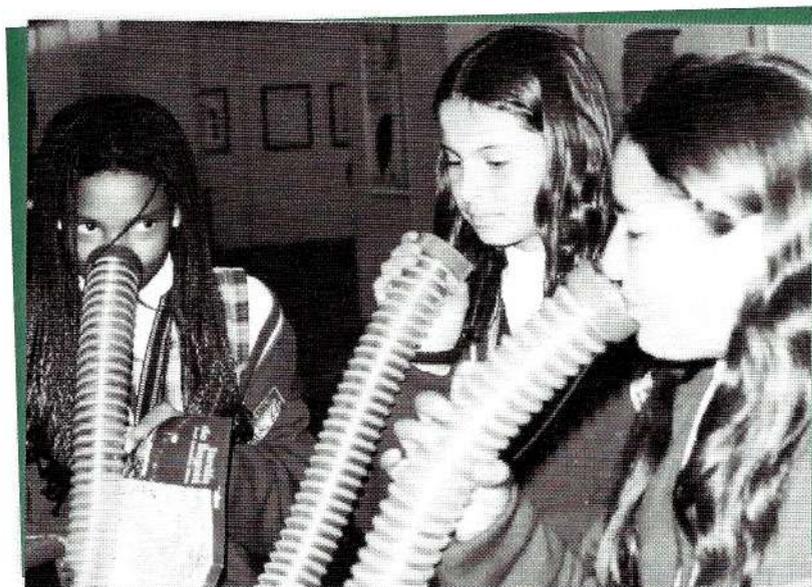


Figura 1.
La descomposición



—Alberto Motta—

La química es la ciencia que estudia los cambios de la materia, específicamente los elementos químicos y sus transformaciones esenciales

- (c) *Reacción entre un metal y el oxígeno del aire, en la cual se produce un aumento de la masa. Por ejemplo, en la combustión del magnesio.*

El análisis de los experimentos se realiza por el método deductivo o el inductivo. Es decir, se llevan a cabo las tres reacciones, se discuten sus manifestaciones y finalmente se concluye si hubo o no cambio de la masa. También puede analizarse por separado cada reacción y después llegar a una deducción general.

B. 7º. Grado: primer semestre

1. Objetivo

Este semestre tiene como objetivo central asimilar la Ley Periódica, asimilación que supere el análisis empírico de los hechos y se proponga formar en los alumnos un sólido carácter teórico.

Para comprender su significado se torna necesario precisar el papel que desempeña este conocimiento en tres dimensiones fundamentales, tal como las precisa Plietner en sus prácticas de la metodología de la enseñanza de la química.

- La instructiva.
- La educativa.
- La del desarrollo mental.

El aspecto instructivo ha de permitirle al alumno comprender que la química es un sistema de conocimientos sobre los objetos y procesos que tienen lugar en la naturaleza y en la producción. Sobre esta base el alumno utilizará el sistema periódico para

comparar y predecir las propiedades de los elementos y sus combinaciones.

El significado educativo del estudio de la Ley Periódica contribuye a que se formen dos ideas en el estudiante: la primera de ellas, la de la unidad material del mundo, corroborada por el conocimiento de la constitución atómica de los elementos. La segunda, la cognoscibilidad del mundo. Las posibilidades predictivas que nos ofrece el sistema periódico constituyen una muestra de ella.

La tercera función que se pone de manifiesto es la del desarrollo mental de los alumnos como consecuencia de la asimilación de la Ley Periódica. Es gracias a ella como se sistematizan y profundizan los conceptos químicos antes adquiridos.

Recordemos que la dirección fundamental del curso de química se traza tomando como esencial la comprensión de los elementos y sus combinaciones, de los cuales la ley y el sistema periódico constituyen la célula o núcleo esencial.

En la enseñanza de la química conviene establecer una estrecha relación entre los aspectos lógico e histórico, de forma tal que el material de estudio se presente en correspondencia con la lógica del descubrimiento de la ley en la historia de la ciencia.

La unidad de lo lógico y lo histórico permite a los alumnos asimilar más conscientemente la Ley Periódica y les brinda posibilidades de resolver el problema relativo al volumen de información que deberán recibir sobre los hechos concretos de la química que preceden al estudio de la ley.

En esta propuesta, las informaciones necesarias se dan a medida que se van estudiando las diferentes clases de combinaciones inorgánicas (óxidos, hidróxidos, ácidos y sales).

Paralelamente, se requiere hacer notar las regularidades que tienen lugar entre los elementos que conforman las familias naturales. Es sobre la base del conocimiento objetivo que de las sustancias van adquiriendo los alumnos como se introduce la Ley Periódica. En forma simultánea, este estudio se combina con el de la estructura del átomo, la distribución electrónica y el enlace químico.

Se propone iniciar el segundo semestre estudiando el oxígeno, el hidrógeno y el agua, como temas independientes, agrupándolos después como sustancias inorgánicas fundamentales, abor-

• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

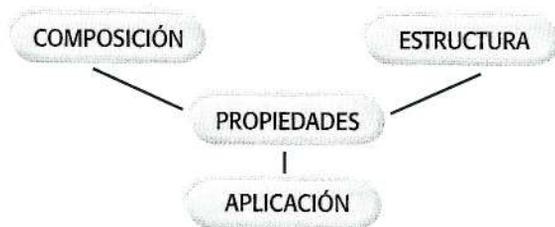
dando desde ellos el estudio de los óxidos, hidróxidos, ácidos y sales. Por ejemplo, el conocer las propiedades físicas del oxígeno hace más fácil comprender el concepto de óxido y permite estudiar estos compuestos, clasificarlos y nombrarlos. Al observar los métodos empleados para la obtención de óxidos, el alumno podrá relacionar las propiedades del oxígeno frente a los metales y no metales.

El estudio del hidrógeno y el agua puede emprenderse de la misma manera que el del oxígeno y los óxidos. Una forma de desarrollarlo organizadamente puede ser la siguiente:

1. Composición, clasificación y nomenclatura.
2. Propiedades físicas.
3. Métodos de obtención.
4. Propiedades químicas.
5. Aplicación.

Nos interesa que el alumno relacione propiedades con composición. Al analizar composición y combinación se preparan las condiciones para estudiar la nomenclatura.

Siguiendo en el análisis del tema se va consolidando la nomenclatura de los compuestos más utilizados. La relación se amplía al introducirse propiedades y aplicaciones como dependientes de la conformación de las sustancias.



2. Contenidos

- a) Periodicidad química:
 - (1) *Elementos en la naturaleza:*
 - (a) *El oxígeno, estado natural y propiedades*
 - (b) *Óxidos, clasificación y nomenclatura*
 - (c) *Hidrógeno: estado natural, propiedades físicas y propiedades químicas*
 - (2) *Compuestos en la naturaleza:*
 - (a) *El agua: propiedades físicas y químicas. Reacción con óxidos y metales activos*
 - (b) *Hidróxidos y ácidos: clasificación y nomenclatura*
 - (3) *Reacciones de neutralización*
 - (4) *Sales, obtención y nomenclatura*

- b) Ley Periódica:
 - (1) *Primeros intentos de clasificación*
 - (2) *Ley Periódica de Mendeleiev*
 - (3) *Ley Periódica moderna:*
 - (a) *Conceptos sobre familias de elementos*
 - (b) *Tabla periódica como forma gráfica de la ley periódica*
 - (c) *Relación teoría atómica-Ley Periódica*
- c) Teoría del enlace químico:
 - (1) *Concepto de enlace y enlace químico*
 - (2) *Enlace iónico:*
 - (a) *Concepto de enlace iónico*
 - (b) *Relación enlace iónico-posición de los elementos que lo forman, en el sistema periódico*
 - (3) *Enlace covalente:*
 - (a) *Concepto*
 - (b) *Clases*
 - (c) *Enlace covalente y su relación con la posición en el sistema periódico de los elementos que lo forman*
 - (4) *Electronegatividad*
- d) Cálculos estequiométricos:
 - (1) *La Mol y la ecuación química*
 - (2) *Enlace químico y reacciones de oxidación-reducción*
 - (3) *Cálculos de producción teórica en las reacciones químicas.*

3. Propuestas experimentales. Experiencias con el hidrógeno

A continuación se presenta una serie de prácticas que ilustran el comportamiento del hidrógeno frente a las diferentes sustancias y permiten desarrollar en los estudiantes los vínculos entre composición, estructura, propiedades y aplicación.

- a) *Experimento N°. 1. Obtención del hidrógeno en tubos de ensayo.*

En un tubo de ensayo se vierte ácido diluido hasta 1/4 del volumen de dicho tubo (ácido sulfúrico, por ejemplo), y se añaden de tres a cuatro granallas de zinc. Se deberá esperar hasta que se produzca el desplazamiento del aire contenido en el tubo de ensayo por el hidrógeno obtenido.

En el líquido que queda después de la reacción se demuestra, evaporando una gota de la solución en un vidrio de reloj, la presencia de sulfato de zinc.

Propiedades físicas: los alumnos deben observar que el hidrógeno carece de olor y color. Sin embargo, como en el zinc hay mezclas, el hidrógeno obtenido por el método corriente tiene un olor desagradable.

b) Combustión del hidrógeno en el aire.

Se obtiene hidrógeno y se incendia introduciendo una llama dentro del tubo de ensayo. Se observa el humedecimiento en las paredes del tubo.

c) Explosión de mezcla detonante

Para la formación del concepto de mezcla detonante se prepara una mezcla de hidrógeno y oxígeno, en relaciones volumétricas 2:1.

La probeta para recoger los gases se llena con la correspondiente cantidad de oxígeno (1/3) y de hidrógeno (2/3). La mezcla obtenida bajo el agua se tapa con una plaquita de vidrio. Posteriormente la probeta se envuelve con un paño y se coloca sobre la mesa. Se destapa la probeta y se acerca a una astilla larga encendida. El gas contenido detona.

Las propiedades del hidrógeno pueden ser reconocidas con un grupo amplio de experimentos:

- Difusión del hidrógeno a través de una pared divisora porosa.
- Explosión de una lata de una mezcla de hidrógeno con aire, etc. (Tomadas del texto *Prácticas de la metodología de la enseñanza química*, referenciada anteriormente).

C. 8º. Grado: primer semestre

Hasta ahora el programa se ha enfocado principalmente hacia la comprensión de las interacciones de átomos y moléculas dentro de la esfera del cambio químico, respaldadas y explicadas por la Ley Periódica. El enfoque no cambia. Sin embargo, es pertinente incorporar el estudio de algunos cambios físicos que también implican interacciones moleculares.

Este tercer semestre tiene por objetivo vincular conceptualización y aplicabilidad, teoría y práctica. La Ley Periódica ha aportado los elementos básicos para entender el ordenamiento natural de las sustancias y sus propiedades. Ha llegado el momento entonces de ahondar en ellas buscando su aplicación. Las siguientes sugerencias pueden serles muy útiles:

1. Profundizar en la aplicación de las leyes físicas a los sistemas químicos permite comprender los equilibrios en las soluciones, así como las leyes que los gobiernan.
2. Estudiar la química de los elementos comunes permite no sólo aislar los elementos químicos, sino también identificar

los principios de la metalurgia y su importancia para la industria nacional.

Hutchinson, en su texto *Química, los elementos y sus reacciones*, desarrolla ampliamente ambos aspectos.

Por esta razón, la primera etapa del semestre está dedicada a tratar de conocer la estructura y propiedades de la materia, analizada desde los estados en que ella puede presentarse. Se inicia entonces con el estudio de los gases, a la luz de su situación en el sistema periódico, de forma tal que se vinculen estructura y propiedades. De la misma manera ha de ser analizado el comportamiento del estado sólido.

Los líquidos nos interesan por múltiples razones. Entender su comportamiento hace posible la comprensión de las soluciones, tema de gran interés e importancia, ya que muchos de los fenómenos de la naturaleza guardan relación directa con ellas. Por ejemplo, la distribución del material mineral en las plantas, los procesos de asimilación de los alimentos, el sabor de las sustancias, la desintegración de rocas.

También los procesos de la industria química requieren conocer y saber utilizar las soluciones: la fabricación de medicamentos, la prolongación de la vida útil de los metales, la producción de abonos y otros innumerables procesos así lo demuestran.

Que el alumno se familiarice con la producción de las sustancias necesarias para el hombre, así como el papel que desempeña la industria química en la economía nacional, constituye una de las tareas fundamentales de este tercer semestre. Por este motivo, en el curso debe ahondarse en las actividades experimentales, de forma tal que con ellas se presente, se compruebe o se reafirme el aspecto teórico que abarca el programa.

El vínculo con la industria química nacional debe establecerse sobre la base de aproximaciones de los jóvenes con el sector productivo. Es necesario que ellos conozcan cuál es el desarrollo que en esta industria tiene nuestro país para que puedan encontrar la aplicación real de sus conocimientos.

Al respecto las siguientes recomendaciones:

1. Para estudiar el comportamiento de los gases, utilizar el cloro como un elemento representativo de los halógenos, mediante su obtención en el laboratorio.
2. El análisis de las propiedades de los gases puede ser ampliado y profundizando en el conocimiento del oxígeno y el hidrógeno.
3. Los sólidos, a través de compuestos cristalinos.
4. Finalmente, en cuanto a las soluciones, continuación de los temas relacionados con el agua, conviene destacar los siguientes aspectos:

• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

- a) *Manifestaciones características de las soluciones.*
- b) *Formación.*
- c) *Cálculos para prepararlas.*
- d) *Importancia para la vida y la producción.*

Las prácticas de laboratorio relacionadas con soluciones deben llevarse a cabo teniendo en cuenta las diferentes unidades de concentración, así como sus propiedades. El diseño de las mismas puede hacerse tomando como base textos de química.

1. Contenidos del primer semestre

- a) Estados de la materia:
 - (1) *Los gases:*
 - (a) *Propiedades generales*
 - (b) *Ley de Boyle, Charles y Gay-Lussac*
 - (c) *Ecuación de los gases ideales*
 - (d) *Ley de Dalton*
 - (e) *Teoría cinética de los gases*
 - (2) *Líquidos:*
 - (a) *Propiedades del estado líquido*
 - (b) *Equilibrio líquido-vapor*
 - (c) *Presión de vapor*
 - (d) *Temperatura crítica*
 - (e) *Punto de ebullición*
 - (3) *Sólidos:*
 - (a) *Naturaleza del estado sólido*
 - (b) *Estructura cristalina*
 - (c) *Equilibrio sólido-vapor*
 - (d) *Presión de vapor de sólidos*
 - (e) *Sublimación*
 - (f) *Equilibrio sólido-líquido-vapor*
 - (4) *Soluciones:*
 - (a) *Fases en solución*
 - (b) *Terminología de soluciones*
 - (c) *Unidades de concentración*
 - (d) *Principio de solubilidad*
 - (e) *Factores que afectan la solubilidad*
 - (5) *Equilibrio químico:*
 - (a) *Ley del equilibrio químico*
 - (b) *Aplicación de la ley del equilibrio químico*
 - (c) *Cambios en sistemas en equilibrio*
 - (d) *Principio de Le Chatelier*

2. Propuesta experimental: El árbol de nieve

En una solución dentro de un vaso de precipitados, se muestra un árbol con cristales de nieve.

Se necesita: una hoja delgada de cobre de unas 7 pulgadas de longitud y 5 pulgadas de ancho, un vaso de precipitado de tres litros de capacidad, lleno con una solución de 2 g de nitrato de plata disueltos en agua destilada.

¿Por qué?: el cobre se oxida en una solución de nitrato de plata. Al mismo tiempo los iones de plata se reducen a plata metálica.

Procedimiento: corte la hoja de cobre en forma triangular y recórtele bandas que semejen las ramas de un árbol. Sumérjalo en la solución del vaso de precipitados. El cobre metálico pasa en solución a medida que unos bellos cristales de plata se fijan en las ramas del árbol. Los cristales empiezan a crecer inmediatamente, formándose la máxima concentración de cristales en las ramas inferiores. En unas cuantas horas el árbol queda completamente cubierto. El color de la nieve variará desde el blanco hasta un tono gris.

5. Logros fundamentales

Un aspecto fundamental es el diseño del proceso que permita comprobar si los conocimientos han sido asimilados y si los alumnos han adquirido hábitos y habilidades. Esto permite:

- A. Determinar volumen, solidez, conciencia y sistematicidad de los conocimientos adquiridos por los alumnos.
- B. Identificar si ha progresado en ellos la habilidad de pensar independientemente y aplicar los conocimientos y hábitos adquiridos a la solución de problemas científicos y prácticos.
- C. Corregir errores, ampliar, profundizar y generalizar.

Y al maestro:

- A. Organizar los métodos de enseñanza, evaluarlos y transformarlos conforme a las necesidades concretas del grupo.
- B. Mantener comunicación permanente con los padres de familia y hacerlos partícipes en el mejoramiento y la organización de las actividades formativas de los escolares.

A continuación, se presentan ejemplos de logros acordes con esta propuesta.

A. Grado 6º

1. Desarrolla destrezas y habilidades en los procesos de experimentación, conceptualización, indagación y reflexión acerca del comportamiento químico de la materia.

2. Analiza el comportamiento de los elementos químicos en las diferentes reacciones químicas y, de acuerdo con él, los clasifica y diferencia.

Por su generalidad, los logros presentados difícilmente pueden ser evaluados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sugerimos su desglose en algunos más concretos como los siguientes:

1. Establece semejanzas y diferencias entre los modelos atómicos.

2. Clasifica los elementos entre metales y no metales según exhiban o no ciertas propiedades particulares.

B. Grado 7º

Si la enseñanza de la química es correcta, el alumno podrá alcanzar los siguientes logros:

1. Conocerá las sustancias por su composición química, propiedades físicas y químicas y por su empleo e importancia para la economía nacional.

2. Reconocerá los modos de obtener elementos y compuestos en el laboratorio.

C. Grado 8º

1. Identifica la relación mutua de los elementos químicos y la unidad que existe en su diversidad, sobre la base de la evidencia que proporciona la Ley Periódica.

2. Asimila los conocimientos sobre los principios de la producción química y su aplicación en las diferentes ramas de la industria, la agricultura, el transporte y la vida diaria.

Bibliografía

Araújo, María Luisa, y Cortéz, Luz Adriana. *Diseño de instrumentos para inventariar y evaluar software educativo destinado a la enseñanza de la química*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Distrital, 1995.

Arévalo, Nubia, y González, Betty. "Diseño y aplicación de un software educativo para la enseñanza de la unidad enlace químico en el grado décimo de educación media

vocacional". (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1988.

Beltrán, Luis Alberto, y MARTÍNEZ, Luis Alberto. *Software de ejercitación y práctica para balancear reacciones de oxidación reducción por el método de cambio en el número de oxidación para décimo grado de educación media vocacional*". (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia, 1989.

Bernal Bustos, Claudio Raúl. "Diseño de instrumentos para inventariar y evaluar software educativo destinado a la enseñanza de la química". Bogotá: Universidad Distrital, 1995.

Castro, Martha, y Moreno, Olga. *Balanceo de ecuaciones químicas con ayuda de un ordenador*". (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Antonio Nariño, 1988.

Díaz, Martha Lucía, y Valdéz, Gloria. *Diseño y evaluación de un software educativo de las propiedades periódicas de los elementos químicos*". Segunda parte. (Tesis de grado), Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1987.

Ford, Leonard. *Magia de la química*. México: Editorial Diana S. A., 1991.

García, Luís y otros. *Orientaciones metodológicas de química para la educación secundaria*. La Habana : Editorial Pueblo y Educación, 1982.

Martínez, Julia, y Mora, Luz Stella. *Diseño y evaluación de un software educativo de las propiedades periódicas de los elementos químicos*". (Tesis de grado), Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1987.

Masterton, William. *Química general superior*. Mexico. D.F.:Editorial Interamericana S. A., 1968.

Mellor, D., P. *Química inorgánica moderna*. Editorial Interamericana, Mexico. D.F.:. 1964.

Pacheco, Ibis María, y Ramos Doriela. *Courseware la estructura atómica*". (Tesis de Grado). Bogotá: Universidad Antonio Nariño, 1990.

Partington, J. R. *Historia de la química*. Argentina:Editorial Espasa-Calpe, 1945.

Plietner, Y. U. y otros. *Prácticas de metodología de la enseñanza de la química*. Moscú: Editorial Prosveschenie, 1977.

Shaker, Jalima. *Ayuda por computador para el aprendizaje de nomenclatura en química inorgánica*". (Tesis de grado), Bogotá: Universidad de los Andes, 1996.

Efectos sociales de los procesos de modernización urbanística: Cali, una ciudad en vía de reconstrucción

Diana Constanza Noreña Espinoza¹



70

Los efectos que puede traer consigo un proceso de modernización urbanística en Cali traducido en la instauración de un sistema de transporte masivo llamado MIO (Masivo Integrado de Occidente), el cual se encuentra a cargo de la Empresa Metro Cali S. A son numerosos. Se espera que dicha situación produzca una transformación de la urbe, que debe ser percibida desde diferentes perspectivas

Introducción

Este artículo presenta una reflexión acerca de las dinámicas en torno al sistema de transporte masivo que actualmente se construye en la ciudad de Cali. Las modificaciones de tipo urbanístico que se presentan en determinadas regiones, influyen en las personas, afectando de múltiples maneras su cotidianidad y su relación con el entorno y con cuanto determine su lugar como sujeto social. Los cambios repercuten, en algunas ocasiones, en consecuencias que pueden ser vistas como benéficas y en otros casos representan impactos negativos; se tiene claro que dar un paso hacia un cambio no es fácil, en la medida en que se perciben los productos del mismo desde distintas esferas sociales que emiten juicios al respecto desde perspectivas e intereses políticos específicos. Por tal motivo se tiene en cuenta que la esencia de las transformaciones está en reconocer los obstáculos y aprovechar los atributos. La reflexión se encamina en dos dimensiones, a saber: en primer lugar; en los efectos

provocados a nivel social, tanto positiva como negativamente, habida cuenta de la remodelación urbanística que atraviesa actualmente la ciudad en pro de la construcción de un sistema de transporte masivo; en segundo lugar, en la envergadura con que dichas transformaciones físicas del espacio afectan a la sociedad en general.

El impacto social de una transformación urbanística

Los efectos a nivel social que se presentan ante la puesta en marcha de un plan de reacomodación urbanística pueden ser percibidos desde lo que se podría denominar una mirada *dicotómica*: como positivos ó como negativos. Respecto a la primera forma, éstos estarían representados para el caso de la implementación de un sistema de transporte masivo, en una menor contaminación ambiental, disminuirían la cantidad de automóviles de servicio público y que transitan a diario por Cali, una optimización del tiempo empleado en los traslados de un sitio a otro, una imagen más or-

¹ Estudiante de X Semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura – Cali. Este artículo se presenta como uno de los requisitos de grado para optar al título de la carrera. Correo electrónico: lnorenaespinoza@hotmail.com

denada de aspectos propios del transporte de los ciudadanos, entre muchos otros beneficios. Sin embargo también se debe captar con atención aquellos productos negativos que aún desde ahora se perciben, a cuenta de la implementación de un sistema de transporte masivo, en el que esta ciudad se ha denominado MIO (Masivo Integrado de Occidente). La tala de los árboles ubicados en las zonas verdes que dividen las calles de nuestra ciudad; el cambio de sentido de algunas vías, sobre todo de las que pasan

Ahora bien, todos en cualquier momento nos hemos considerado víctimas de los efectos de la remodelación física que esta sufriendo la ciudad. Sin embargo, existen específicos grupos sociales que han sido los más afectados por dicha actividad que pueden determinarse según la etapa de adecuación o construcción en la que se encuentre la obra. Así en el momento de la adjudicación de sentido de las vías importantes de la ciudad para la instauración de la infraestructura del MIO, se vieron afectadas mayormente



— Profesor de la Universidad SB Cali, el Dr. Marco Alexis Salcedo —

por el centro de la ciudad; la compra de lotes para ceder terrenos a la construcción de la infraestructura que dará paso al desarrollo de una nueva etapa en la evolución del transporte tanto a nivel local como nacional, etc.

Más allá de lo anterior, nuestro sentido ciudadano debe proveernos de elementos capaces de ponernos en el lugar del otro e ir mas allá de dichas situaciones, ya que frente a éstas existen muchos otros aspectos del orden de lo negativo que de un modo u otro terminaran afectando el equilibrio en nuestra sociedad. Nuestro deber ciudadano nos conlleva, entonces a adoptar una postura de crítica social, que desde los inicios del conocimiento científico de la sociología, y de otros campos disciplinares de las ciencias sociales, se ha comprendido como una perspectiva negativa, en contraste con la común perspectiva positivista desplegada con la fenomenología social. Esta última se centra en destacar lo que con ciertas políticas sociales se logra incluir, mejorar y desarrollar para beneficio de los miembros de una sociedad.

En cambio, la perspectiva negativa, subraya en lo excluido, en lo perjudicado, en lo que no logra ser asimilado por el sistema. De este modo, más allá de buscar calificar como positivo o negativo un efecto de la modernización urbanística actual, lo que se pretende es llegar a un reconocimiento de esas minorías afectadas que suelen no tener la suficiente fuerza en su voz para que sean escuchadas por una sociedad que los excluye.

aquellas personas que transitan en vehículos, algunos dueños de negocios comerciales, y otros. Pero, en otro momento del desarrollo del proyecto, los perjudicados serán quienes dependen directamente de la actividad del transporte como son los conductores de transporte urbano de pasajeros, los despachadores e inspectores de ruta, los llamados *relojitos*, que son las personas que informan el tiempo transcurrido entre un vehículo y otro de la misma ruta a cambio de algunas monedas, entre otros actores vinculados laboral, económica, socialmente o de cualquier otro modo con el transporte. Por tanto, debe quedar bastante claro, el precio que habremos de pagar por un reordenamiento en el transporte urbano, lo cual, lejos de tratarse de un asunto única y exclusivamente relacionado con el desempleo, como muchos creen, va más allá. Es indudable, visto de un modo general, el desempleo en la ciudad no necesariamente se va a incrementar, pues el sistema puede crear nuevos puestos de trabajo que en su defecto reemplacen los previamente establecidos.

Si se analiza este problema de manera específica, se darán grandes sacrificios en los conductores de muchas empresas de transporte que solo quedarán con un sentimiento de inutilidad al no cumplir con los requisitos preestablecidos para seguir ejerciendo su labor ante la institución que se encargará de suministrar la mayor cantidad de empleos relativos con *su profesión*, teniendo en cuenta que en muchos de los casos dichas personas se especializan en ello a tal punto de llegar a considerar que no es posible llegar a ser igual o mejor en labores distintas a la de la conducción.

• ACTUALIDAD •

A pesar de que algunas empresas de transporte se han estado ocupando de capacitar a sus empleados operativos ó conductores, en artes y actividades que en determinado momento les permita conseguir el sustento económico que ya será difícil percibir, esto no termina siendo suficiente. Si bien, esto permite a las empresas desarrollar una imagen solidaria y conciente ante el tema, será definitivamente en el momento de afrontar la situación de desempleo y demás posibles consecuencias, llegará la hora de poner en práctica y validar o no lo aprendido por los conductores en los espacios pedagógicos y de capacitación que brinda la empresa.

De allí la importancia de crear conciencia sobre un problema urbanístico de nuestra ciudad, que desde una postura psicológica, sociológica que permite entender de otra forma este tipo de procesos de transformación urbana, que es planteada por parte de sus gestores como un proyecto que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Un breve recorrido histórico acerca del uso del transporte masivo en Latinoamérica y un análisis más específico en el caso de las diferentes ciudades a nivel nacional que ya han construido un sistema de este tipo, develará cómo se manifiesta la llegada de estos proyectos de modernización urbanística en algunas ciudades del sur del continente, en sus avances frente al tema, transformándolas y modificando muchos aspectos del orden de lo social. Esto nos dará la oportunidad para discutir cómo la modernidad ha pretendido modificar las relaciones del sujeto para con su entorno a través de los movimientos ciudadanos que se generan, con miras a introducir cambios que suplan algunas necesidades específicas de sus habitantes. Después, con la intención de aclarar algunos aspectos propios del sistema masivo a implementar en la ciudad de Cali, se brindarán algunos elementos que se consideran de vital importancia para llegar a entender más claramente la situación con la que se busca exponer el tema. Y finalmente, el lector encontrará una reflexión general frente al resto del documento que tiene por objetivo brindar el espacio para que el lector se ubique en su rol social como ciudadano que afecta la realidad que lo contiene.

Un breve recorrido histórico por los sistemas de transporte masivo en Latinoamérica y Colombia

El transporte es un tema bastante antiguo que se concibe desde épocas en las que el hombre empieza a hacer uso de diferentes medios como la rueda, en pro de optimizar el tiempo de los recorridos para llegar a sus lugares de destino. No sucede igual para el caso del transporte masivo de pasajeros, pues este aparece mas recientemente en la historia ante el surgimiento de las metrópolis que concentraban enormes cantidades de personas en relativamente pocos cientos de kilómetros cuadrados. Con la creación del vehículo, se inicia un proceso de cualificación del sis-

tema de transporte en miras de su aprovechamiento para trasladar varias personas entre largas y cortas distancias. Y el crecimiento aún más acelerado de las poblaciones, obligó al mejoramiento de dichos medios de desplazamiento a motor, para aportar una mayor capacidad y manejo del volumen de personas a acarrear. Con el transcurso de los años, el transporte de pasajeros se fue transformando con respecto a las innovaciones y necesidades que surgían en el día a día de los mismos, evidenciando así, que el transporte se ha modificado paralelamente a las transformaciones que se gestan en las sociedades. A partir de la concentración de la población en grandes ciudades o grandes áreas metropolitanas, nació la necesidad de la implementación de un transporte colectivo eficiente, que fomentara el desarrollo de la vida cotidiana, como fueron los metros y autobuses articulados, para lograr movilizar a los sujetos entre sus hogares, trabajos y entre algunas ciudades, en el menor tiempo posible, a velocidades controladas, lo que les permitió contar con mayor seguridad.

Latinoamérica es uno de los puntos de partida que se tomó para el abordaje de los comienzos del sistema de transporte en nuestra sociedad. *Las primeras implementaciones de transporte masivo, se dan con el metro más antiguo de Latinoamérica en la ciudad de Buenos Aires en 1912; sin embargo, las experiencias más exitosas de transporte masivo latinoamericanos se remontan a los últimos 30 años, con México D. F., Caracas, Santiago de Chile y algunos más recientes como es el caso de Quito (Ecuador), Medellín y Bogotá (Colombia).*² En el contexto nacional es importante resaltar que son ya dos ciudades de las más importantes del país, las que cuentan actualmente con este tipo de transporte masivo, cada una en su tipo; En Medellín con el sistema de metro y en Bogotá con los buses articulados de Transmilenio, entendiéndose que el caso de la ciudad de Cali, como tercera ciudad más importante del territorio colombiano, estaría acorde con el orden del establecimiento de dichos sistemas, según el nivel de importancia como ciudad frente al resto del país.

Según Córdoba³ a finales del siglo XIX la ciudad de Cali marcó un hito en la historia del transporte cuando se inició la navegación a vapor por el río Cauca, lo que agilizó su comunicación con otras ciudades del país. De igual forma, en 1910 comenzó a operar el tranvía que permitió el traslado de pasajeros y mercancías que llegaban por barco a Puerto Mallarino, hasta el centro de la ciudad. Esto ha permitido que cada día se fueran realizando mayores avances relacionados con el tema del transporte, no solamente en la ciudad de Cali, sino en toda Colombia y Latinoamérica, hasta llegar al panorama actual de este contexto.

La ejecución de sistemas de transporte masivo de pasajeros en algunas ciudades de Colombia surge como alternativa de solución a algunos problemas ocasionados por el crecimiento de las urbes,

² Cardona, Narváez & Vargas, 2007.

³ Córdoba, 2005

como la congestión y el desorden vehicular cuya aparición y sostenimiento encontraron su causa en la falta de un establecimiento respetado de políticas públicas frente al tema del transporte urbano de pasajeros.

Un ejemplo de ello fue la construcción del Metro en la ciudad de Medellín, donde se tomaron los correctivos necesarios para contrarrestar estas problemáticas anteriormente mencionadas. En este caso se procedió a *restaurar el servicio y optimizar la malla vial actual integrando el TMMC-METROPLUS y el METRO, para lograr intercambios modales e intermodales en las estaciones y dar soluciones a la problemática de movilidad y transporte en la ciudad.*⁴ Después de diez años de funcionamiento, el Metro de Medellín ha logrado generar una cultura ciudadana en torno a su uso y ha recuperado grandes espacios públicos en bien de la ciudad. El proyecto parte de la refundación de la ciudad, mediante la configuración de un modelo de intervención que permita realizar un cambio en el sujeto, frente a la forma como éste se percibe desde su rol en la sociedad.

De igual forma, otra ciudad colombiana que implementó el sistema de transporte masivo fue la ciudad de Bogotá con el *'sistema Transmilenio'*, que consiguió recuperar el eje vial más importante de la ciudad, sin duda el más degradado. Así mismo, ese sistema, que llega veinte años tarde a la ciudad de 7.5 millones de personas, logró no sólo rescatar el espacio público y la imagen que tienen sus ciudadanos, sino que sobre todo permitió recuperar la confianza de los habitantes en sus gobernantes, ante el esfuerzo que representó democratizar y hacer público un servicio antes exclusivo de redes politiqueras.⁵

En cuanto a los beneficios alcanzados con este sistema Transmilenio se puede decir que, *se encuentra la potencialización de la infraestructura vial existente, en lo cual por un lado, la utilización acertada de la tecnología Whitetopping ha permitido una construcción de calidad y durabilidad, y el cumplimiento de cronogramas y presupuestos; y por otro, se ha generado una mejor integración con la plataforma urbana, logrando la sinergia con otros sectores de la economía nacional: generación de empleo y oportunidades para las industrias automotriz y de la construcción.*⁶

De forma paulatina, en Colombia se han ido introduciendo sistemas de transporte masivo que han transformado las ciudades en gran medida, sobre todo en lo concerniente a aspectos como la recuperación y reorganización de los espacios urbanos. A dichas transformaciones se han unido ciudades como Pereira, Cartagena, Barranquilla, Bucaramanga y por supuesto, la ciudad de Cali, en la que se centra el presente artículo. En las ciudades colombianas los sistemas

de transporte masivo han entrado a convertirse en importantes proyectos que apuntan a un mejoramiento de la calidad de vida de sus ciudadanos, mediante la reorganización de los espacios urbanos, que en últimas dan un nuevo significado urbano a la ciudad.

Tal como lo mencionó Castells, todo cambio, hasta los que suceden en aspectos físicos de una ciudad se traducen en transmutaciones en las dinámicas sociales existentes en su interior y en los significados que se van construyendo a partir de dichos cambios en las personas que componen dicha sociedad. *Las ciudades, como toda realidad social, son productos históricos, no sólo en su materialidad física, sino también en su significado cultural, en el papel que desempeñan en la organización social, y en la vida de los pueblos.*⁷

Los procesos de modernización como transformadores de dinámicas sociales.

Los procesos de modernización han influido en gran medida en las ciudades, en su transformación, y por tal motivo, en las dinámicas sociales de los individuos que interactúan en ellas. Es deber aclarar, que la modernidad debe entenderse con un significado distinto a lo que es lo moderno, pues se tiende a darles un trato indistinto que no cumple con la valiosa tarea de plantear su importancia en la distinción entre una tendencia y una época de desarrollo en la historia.

*"En América, la modernidad fue un camino para llegar a la modernización, no su consecuencia; la modernidad se impuso como parte de una política deliberada para conducir a la modernización, y en esa política la ciudad fue el objeto privilegiado"*⁸

La modernización supone entonces cambios en las estructuras físicas de una urbe, que se refleja en las estructuras sociales, las mentalidades, la cultura del ciudadano y los patrones de consumo.

Cali no fue la excepción y el proceso de modernización, influyó de igual forma en el desarrollo del transporte en la ciudad. *Históricamente Santiago de Cali se ha destacado por ser una ciudad que presenta un rápido crecimiento y desarrollo (...). Ese crecimiento y desarrollo implicaron necesariamente un proceso de modernización que le permitiera competir en términos de plataforma, infraestructura y logística, lo cual se ha ido gestando a lo largo de toda su historia, involucrando aspectos como la implementación de un Sistema Integrado de Transporte Masivo para la ciudad.*⁹

Como lo manifiesta Cruz, el despegue de Cali hacia la modernización ocurrió entre 1910 y 1915, cuando cambios institucionales transformaron la aldea en centro administrativo, militar, político y

4 Paredes, 2003 en Cardona et al., 2007

5 Merlin, 2001 en Cardona et al., 2007

6 Paredes, 2003

7 Castells, 1983

8 Gorelik, 1999

• ACTUALIDAD •

religioso;⁹ y cuando se produce la llegada del ferrocarril desde Buenaventura y su expansión. Y los cambios de mentalidad y las realidades económicas y sociales dieron origen a el boom de la construcción y la expansión urbana, (de las 3185 viviendas disponibles en 1922 se pasó a 5302 en 1928).

La ciudad de Cali se vio en la necesidad de contemplar la idea de tener un sistema de transporte masivo, con miras a mejorar y resolver los problemas de movilidad a su interior, así como recuperar el espacio urbano que se había ido perdiendo. El sistema de transporte masivo MIO (Masivo Integrado de Occidente). Ha dado a la ciudadanía caleña la ilusión de tener una ciudad más organizada y más bonita, además con un mejor servicio de transporte que resolverá los principales problemas que se tienen en la actualidad en ese sentido. Córdoba lo menciona: *el Sistema Integrado de Transporte Masivo de Pasajeros (SITIM) fue concebido por la necesidad de reorganizar a nivel nacional los sistemas de transporte público colectivo de pasajeros, que en cada ciudad se había tornado caótico, y con un alto costo social para los usuarios, que en su gran mayoría son personas de menores recursos y de estratos socioeconómicos uno, dos y tres; alto índice de accidentalidad, inseguridad, insatisfacción y las consecuencias de una competitividad desmesurada.*¹¹

Para Metro Cali S.A.¹² la necesidad del establecimiento de un sistema de transporte masivo en la ciudad, esta dada en términos de subsanar la existencia de una sobreoferta de vehículos del 42%. Adicionalmente, están el desbalance del sistema, la accidentalidad y la ineficiencia. Teniendo en cuenta estos aspectos, y realizando un análisis de la situación del transporte en la zona urbana, el gobierno propone un sistema de transporte masivo que permita la resolución de dichos problemas, y según la acepción de Córdoba¹³, es realmente necesaria la organización de un sistema efectivo que lo logre.

Por tal motivo, la ciudad de Cali ha desarrollado un sistema de transporte con miras a lograr el bienestar de sus habitantes y a permitir el crecimiento de la urbe de los años tempranos del siglo XX, desde cuando llegó el primer automóvil a la ciudad, hasta hoy cuando se está realizando el proyecto de mayor envergadura que jamás se haya hecho a Cali: la construcción de Sistema Integrado de Transporte Masivo de pasajeros (SITM).

El escritor y ex-gobernador del Valle del Cauca, Gustavo Álvarez G.,¹⁴ en una conferencia en la Universidad Cooperativa de Colombia el 24 de Febrero de 2005 manifestó tener fe en que cuando se dé la construcción del MIO, ello produzca una comunicación interna en la ciudad entre la zona occidental y oriental, norte y sur, urbana y ru-

ral. Así mismo, de refirió a la importancia *de líderes que se eduquen, que crezcan cuando se les enseñe a querer la ciudad y cuando se les enseñe a entender que la ciudad no es solo el vívido, que siempre habrá alguien que la maneje para unos pocos vivir cómodamente. Concluyó que solo de ese modo se iniciará un proceso de erradicación del índice de violencia que hay en la ciudad.* Con ello se intenta decir de una forma práctica, que las ganas de hacer parte de un proceso de evolución histórica enmarcado en el paso de una período a otro, no debe ser avasalladas con tendencias vacías que roban la esencia a lo humano de lo social; el sujeto.

Como lo manifiesta Gardeazábal; es necesaria: *Una Cali en donde la valoración de la pluralidad, la justicia social, el retomar de una nueva cultura ciudadana, el desarrollo de una democracia desde las minorías, y el sentido ecológico de la convivencia humana, generen una confianza generalizada que sea eje de la construcción social.*¹⁵ Si bien los cambios son considerados como naturales dentro de las dinámicas propias de lo dicotómico, deben igualmente ser asumidas las consecuencias que esto trae consigo, para logra obtener un grado de claridad frente a los límites de estos, que facilitan su asertivo aprovechamiento.

La forma cómo operará este sistema, permite comprender la magnitud de la transformación del transporte público en la ciudad y lo que representará para la misma y los ciudadanos. Se tiene que el sistema está compuesto por la infraestructura física, los buses, los equipos de recaudo y el centro de operación. La construcción y el mantenimiento, así como el suministro y operación de los equipos que están a cargo de la empresa Metro Cali S.A. Y en su infraestructura se consideran tres jerarquías de corredores, que según la movilización de pasajeros hora/día, han sido denominados Troncales (mayor de 60.000 pasajeros), Pretroncales (entre 20.000 y 60.000 pasajeros) y Complementarios (menor de 20.000 pasajeros), con lo cual se pretende dar cobertura al 95% de la demanda de transporte público de la ciudad (La última cifra, según el Presidente de Metro Cali).

Los corredores troncales son corredores estratégicos de cobertura y mayor demanda, que concentran las estructuras y flotas de mayor capacidad. Los corredores pretroncales o alimentadores aumentan la cobertura geográfica y de integración tarifaria del sistema y ayudan a consolidar futuros corredores troncales. Los corredores complementarios atienden zonas de demanda no masiva, los cuales no son cubiertos por el SITM y sirven además para evitar recorridos negativos en los viajes de algunos sectores de la ciudad.¹⁶ Al final de cada corredor troncal y en las cabeceras de la ciudad se contará

9 Córdoba, 2005

10 Cruz, 2005

11 Córdoba, 2005

12 Metro Cali, 2007

13 Córdoba, Op. Cit

14 Álvarez Gardeazábal, 2005 en Cruz 2005

15 Álvarez Gardeazábal, 2005, Op. cit

con cinco terminales de cabecera, cuatro terminales intermedias y 77 estaciones de parada localizadas en los corredores troncales, separadas aproximadamente cada 400 metros. Igualmente formarán parte de la infraestructura de sistema los cobertizos (paraderos) localizados en corredores pretroncales y complementarios, y los patios y talleres, donde serán alojados los vehículos que no estén en operación o concluyan su recorrido, su periodo de construcción estaba planeado entre los años de 2002 y 2012.

A modo de conclusión

La empresa Metro Cali S.A., dentro de los planteamientos de su misión, alude a la intención de trabajar para la implementación del sistema MIO, en procura de la preservación del medio ambiente y en busca del equilibrio de los recursos naturales para el desarrollo del bienestar general de la población, en términos de una mejor calidad de vida. Sin embargo, debemos cuestionarnos, hasta que punto ello se cumple o no, ya que se sabe que es bastante ambicioso el pretender actuar como agente ejecutor de forma que le agrade a la mayoría.

Las empresas de transporte público como existen ahora, debieron agruparse entre sí y fusionarse para convertirse en empresas operadoras. De no haber sido así, no hubieran podido ser parte de este sistema. En este sentido, es importante reconocer que, *dichas transformaciones en organizaciones como las empresas de transporte público, deben ajustarse a las demandas externas, como en este caso, las construcciones y los cambios que están ligados a la implementación del SITM - MIO, los cuales repercuten al interior de las empresas y que de una u otra forma responden también al desarrollo que enfrenta la ciudad, en lo referente a la tecnología, la economía, la organización territorial, la estética de la ciudad y el mejoramiento de los espacios públicos, e incluso la cultura ciudadana.*¹⁷

Sin embargo, disminuir la flota actual, si bien trae los beneficios de organización y disminución de la contaminación en la ciudad, genera también recorte de personal en las empresas, traduciéndose lo anterior en desempleo para un importante número de personas que por muchos años han hecho del transporte su forma de sustento,

Es importante reconocer que los procesos de modernización en las ciudades, si bien son importantes por las mejoras que logran realizar, en muchas ocasiones no tienen en cuenta el tipo de sujetos a que benefician y a quienes pueden llegar a afectar. Para muchos esto representa un inconveniente, pues su sustento es y ha sido desde mucho tiempo el transporte, y obviamente los afecta hasta la mera posibilidad de quedarse sin empleo. Se debe entender que en Cali existen alrededor de treinta empresas de transporte urbano de pasajeros, cada una de ellas con un número

de conductores específico, de los cuales tendrán que prescindir de una cantidad considerable.

Sin embargo, cabe rescatar que desde su construcción el sistema de transporte masivo ha presentado alternativas de trabajo que han permitido a muchas personas, fijarse en otras múltiples de opciones de empleo, según sus conocimientos.

En este sentido, es importante que la psicología se realice la pregunta por lo social que queda de lado cuando llega una nueva transformación urbanística tan importante como la que ha empezado a sufrir Cali. Es pertinente esclarecer si es importante preguntarse si el hecho de desplazarse más rápido por la ciudad, llegar a los lugares de destino de forma más fácil, tener una ciudad más organizada y tal vez menos contaminada, vale la pena ante el hecho de saber que hay personas que tendrán que sacrificar su forma de sustento, sus oficios y atravesar por momentos difíciles en su economía, para que la ciudadanía en general sea beneficiada de este sistema.

Bibliografía

- Cardona, M. Narváez, C. Vargas, V. (2007). Representaciones sociales de una empresa de transporte público de la ciudad de Cali, construidas en torno a la implementación del SITM – MIO. Tesis de Pregrado. Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia.
- Castells, M. (1983). La ciudad y las masas: Sociología de los movimientos sociales urbanos. Madrid: Alianza Editorial.
- Córdoba, J. (2005). El MIO: una obra para la historia de Cali. Editor general Umberto Valverde. Metro Cali S.A. Impresora Feriva.
- Cruz, G. (2005), Tomada el 31 de Marzo de 2008. En la apertura del primer conversatorio programado, dentro del Foro por la Comunicación y la Convivencia en Santiago de Cali, [www.calinoserinde.com/cali/documentos / caliAyerCaliHoy.doc](http://www.calinoserinde.com/cali/documentos/caliAyerCaliHoy.doc)
- Gorelik, Adrián (1996). Narrativas da modernidade, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 1999. Tomada el 31 de Marzo de 2008 de la página electrónica: [http://hemi.nyu.edu/ esp/seminar/brazil2005/bio_rt2.html](http://hemi.nyu.edu/esp/seminar/brazil2005/bio_rt2.html)
- Metro Cali S.A. (2007). Un proyecto de ciudad: Sistema Integrado de Transporte Masivo – MIO. Presentación en archivo Power Point y página electrónica: http://www.metrocali.gov.co/mision_vision.htm
- Paredés, M. (2003). Sistemas Integrados de Transporte Masivo para nuestras ciudades. *Noticreto. No. 66.*

16 Metro Cali S.A., 2007
17 Cardona et al., 2007

• AGENDA PEDAGÓGICA •

**Seminario:
Por qué, cómo y qué leer: Estudios
Literarios - Textos - Estudios Culturales**

Salón Oval, Edificio de Post-gradados, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá. En el marco de la celebración de los veinte años de la carrera de Estudios Literarios en la Universidad Nacional de Colombia, un grupo de estudiantes de la misma convocó en el mes de Julio y auspiciado por el Departamento de Literatura, el seminario denominado: "Por qué, cómo y qué leer: Estudios Literarios-Textos-Estudios Culturales". Entre los ponentes del seminario recordamos a: Bruno Mazzoldi (Universidad de Nariño) María Piedad Quevedo (Departamento de Literatura, Pontificia Universidad Javeriana) Iván Padilla Chasing (Departamento de Literatura, Universidad Nacional de Colombia) Wilmer Villa Amaya (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) Mayores informes: Universidad Nacional, Bogotá, D.C. Departamento de Literatura. Prof.: Alejandra Jaramillo. Edificio Manuel Ancizar. Oficina: 2019. Teléfono: 316500. Ext. 26045.



**Universidad
NACIONAL
de Colombia**

de Vélez, dirigido a docentes, madres comunitarias y padres de familia, con el objetivo de darles herramientas para orientar de la mejor forma la labor pedagógica y contribuir así a la calidad de la educación, formando ciudadanos íntegros y comprometidos con su comunidad. Se realizará el 7 de Noviembre, en las instalaciones del colegio. Mayores informes: Patricia Rodríguez Ángel

Docente Inst. Integrado de Comercio. Barbosa Santander. mapa_dial@hotmail.com

Fe de erratas Edición N° 79

En la página N° 55, en el artículo del Prof. Julio César Arboleda titulado *Aprendizaje y comprensión: del enfoque de competencias al enfoque de comprensiones y proyectos de vida* debe figurar una nota de pie de página que dice: "Los interesados pueden enviar sus aportes, comentarios o preguntas a los siguientes correos: *fundacion-penser@hotmail.com, redleescentroccidente@hotmail.com, j.c.arboleda@hotmail.com, cienciasdellenguaje@hotmail.com.*

En la página N° 60 del mismo artículo, la nota 8 debe decir: "En el marco de un congreso latinoamericano en el que representaba a Colombia una situación me hizo sonrojar: se cuestionaba la mimetización de la violencia de este país en el seno de la pedagogía, pues habían escuchado o leído que los defensores del enfoque colombiano de la pedagogía conceptual excluían o ignoraban a los constructivistas, hasta el punto de propiciar la creación de círculos investigativos (i) anti-constructivistas" (ob, cit pag 60).

**Foro de la Primera Infancia.
Barbosa, Santander**

El Instituto Integrado de Comercio de Barbosa Santander, está organizando Foro de la Primera Infancia en la provincia

**C O N G R E S O
I N T E R N A C I O N A L D E
E D U C A C I O N**



50 Años

Casa Nacional del Profesor
Canapro

Solidaridad que hace vida

7 y 8 de Octubre de 2008 Bogotá, Colombia. Lugar: Corferias - Gran Salón

Mayores Informes:

Departamento de Educación Canapro - Teléfono: 348 0564 Extensión 146-128 - PBX: 744 0024
www.canapro.org.co

El pescador de estrellas: un sugestivo relato cinematográfico para darle palabra, escuchar y mirar la diversidad cultural

Marcela Rincón Gonzáles, Maritza Rincón Gonzáles, Luís Hernando Rincón Bonilla¹

Asumir la responsabilidad por el futuro es pensar en la escuela en términos de apuesta al porvenir, en términos de aquello que nos toca hacer desde el espacio público para que esta escuela se convierta en una verdadera morada para el sujeto, anclaje de subjetividad, espacio enriquecido de experiencias y verdadera oportunidad para quienes lo transiten.² Hablar de la escuela es pensarla en términos de desafío, de retos que debemos asumir como educadores, como familia y como miembros de una comunidad.³ Sus fundamentos sociales, parten del marco constitucional y legal, en el cual la nación colombiana ha hecho un reconocimiento expreso de su condición pluriétnica y multicultural, y los postulados de la Ley 70 de 1993; que se fundamenta en los siguientes principios: Primero, el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana; En segundo lugar, el respeto a la integralidad y la dignidad de la vida cultural de las comunidades negras; La participación de las comunidades negras y sus organizaciones sin detrimento de su autonomía, en las decisiones que las afectan y en las de toda la Nación en pie de igualdad, de conformidad con la ley; Por último, la protección del medio ambiente atendiendo a las relaciones establecidas por las comunidades negras con la naturaleza.

La propuesta pedagógica

En consonancia con estos planteamientos, conjuntamente con la comunidad, se ha estructurado la propuesta pedagógica denominada *Pedagogía Verde*, que se enmarca en el paradigma de las pedagogías crítico sociales, las cuales se fundamentan en la relación dialéctica entre los sujetos y los objetos del conocimiento en un contexto natural y social específico. Se concibe la construcción de saberes como el resultado de un proceso continuo⁴ sistemático de comunicación y diálogo entre las personas. La propuesta de la cooperación es la piedra angular del enfoque pedagógico

influenciado por la mirada freinetiana. La cooperación en todas sus formas: didácticas, culturales y sociales ha contribuido a fortalecer el trabajo de grupo. Ella es el elemento constante presente en todo el proceso pedagógico, apoyado igualmente en el presupuesto del intercambio, del diálogo entre los seres humanos y el respeto y conservación del patrimonio natural, cultural y social.

El lenguaje tiene que ver con la construcción de nosotros mismos como sujetos parlantes. *"Lo que determina la vida de un ser humano es el peso de las palabras o de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo y para transformarlo"* [1] Incluir un trabajo orientado a la apropiación progresiva del lenguaje implica el desafío de imaginar experiencias múltiples: desde los intercambios cotidianos hasta el contacto con la literatura.

Mediante la oralidad, (hablar y escuchar) nos identificamos y en cierta medida, nos constituimos como sujetos, por eso es entendida como el sostén subjetivo y objetivo del psiquismo. Como lo han demostrado los estudiosos de la palabra, la oralidad constituye el anclaje socio histórico fundante para el desempeño humano en la mayoría de las experiencias vitales, por eso es un sistema abierto y complejo en el que se apoyan muchas de las relaciones psicológicas, sociales, culturales, ideológicas y subjetivas.

El proyecto educativo favorece el desarrollo de estrategias explícitas para el ejercicio de la palabra hablada. La oralidad no se entiende como una fase a superar por la escritura; porque, sin el aliento de alabados, décimas, refranes, historias, cuentos y versos que han alimentado el imaginario de la comunidad, se cortan alas al pensamiento y, por consiguiente, a la escritura misma. Entendida así la oralidad, es sin duda, una práctica educativa de la imaginación, puesto que será como el umbral epistemológico que comunica lo real con lo simbólico y alimenta los procesos del pensamiento. El mundo adquiere sentido a través del lenguaje. Es necesario nom-

77

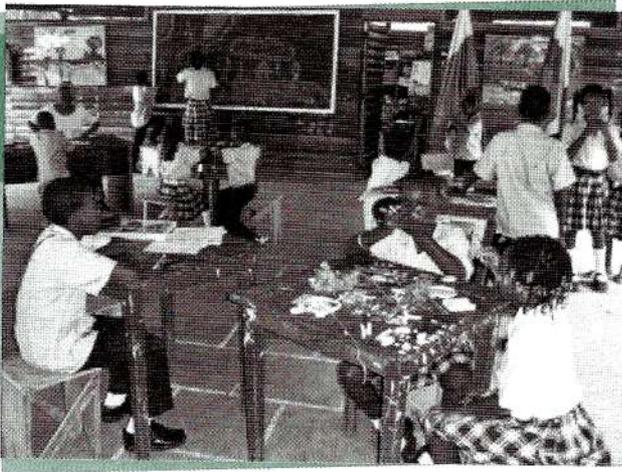
¹ Fundación Azul y Verde, Colombia Correo electrónico: mairincon@gmail.com, luishernando.rincon@gmail.com

² Reconocimientos. Durante el II Festival Latinoamericano de Cortometrajes para distinguir una obra cinematográfica en la cual se les da a los niños y niñas latinoamericanos un papel activo y positivo, asimismo valorar el trabajo de un director o una directora a favor de los Derechos de la niñez, y especialmente el Derecho a la participación. De los 25 cortometrajes en competencia, UNICEF decidió premiar al "Pescador de Estrellas", obra colombiana de las hermanas Marcela y Maritza Rincón, realizada en junio 2006 y protagonizada con los niños y niñas de Pianguita (Costa del Pacífico).

³ La Fundación Azul y Verde en su tarea de apoyar y fortalecer los procesos sociales, culturales educativos y ambientales de las áreas de influencia de los condominios campestres de la operadora turística AZUL Y VERDE S.A. lleva más de siete años realizando una gran variedad de programas y actividades educativas y culturales, entre las que se encuentra la creación del Centro Educativo Comunitario Azul y Verde, en donde además del programa formal de educación pre-escolar y de básica primaria para cincuenta (50) niños de la comunidad, y conforme con su filosofía que propenden por un desarrollo sostenible y de respeto por los entornos naturales y sociales de las comunidades, ha venido trabajando en estrecha colaboración con los habitantes de Pianguita y el consejo comunitario, en el rescate y la conservación de las tradiciones orales, musicales y danzaronas, las prácticas y conocimientos ancestrales y el mejoramiento de la calidad de la educación y el nivel de vida de la población.

⁴ Michelle Petit, Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura, Bs.As. F.C.E.1999

• ARTE Y CULTURA •



brar las cosas para crearles una imagen interior que permita seguir construyendo sobre lo creado. El lenguaje es el motor de la inteligencia. Las palabras permiten la expresión del mundo simbólico, la construcción del conocimiento, el razonamiento, la recolección de información, su memorización, la clasificación, la interpretación, la inducción, la generalización, la predicción, la formulación de hipótesis, la evaluación, el análisis, la transformación, la interrelación. Es decir, el lenguaje permite sintetizar la información que conlleva a la toma de decisiones y a la resolución de problemas.

Este lenguaje se traduce, en el mundo contemporáneo, en la palabra escrita, que es la que permite llevar a cabo todos estos procesos hasta el final. Sin la posibilidad de leer y escribir con sentido, no es posible poner en juego una construcción mental, donde las ideas se organicen de manera coherente, permitiendo la argumentación. Por lo tanto es indispensable formar lectores y productores de textos desde cualquier escenario en donde se promueva la educación.

La experiencia⁵

La población está constituida en su mayoría por la raza negra o afrodescendientes, con altos niveles de analfabetismo, bajo poder adquisitivo, baja cobertura de servicios públicos, lo cual aunado a las difíciles condiciones climáticas ubican a la región entre las de más bajo nivel de vida del país. La educación formal e informal tiene poca cobertura, posee una infraestructura en mal estado y su calidad de acuerdo a los estudios realizados en los últimos años en el país es deficiente. A este lugar, enclavado en la selva húmeda tropical, se llega en lancha desde la cabecera municipal.

El Pescador de Estrellas un tributo a la imaginación infantil y a la tradición oral del Pacífico colombiano

Hoy se sabe que existen dos formas del lenguaje oral: el lenguaje fáctico y el lenguaje del relato. El lenguaje fáctico es el lenguaje de la inmediatez, de lo cotidiano. Es el que menciona las

cosas presentes, el aquí y el ahora. De allí que en el uso de esta forma se omitan palabras y construcciones y se reemplacen por otros signos sólo comprensibles en ese contexto. En cambio, en la lengua del relato, las formas discursivas son más complejas porque se habla de lo ausente. Todo está referido. Por eso esta forma del lenguaje oral tiene características similares a las del lenguaje escrito. Algunos lo describen como un *pre-escrito en lo oral*.

Investigaciones recientes han demostrado que en los medios más desfavorecidos, para dirigirse a los niños, se usa principalmente la lengua fáctica, ante todo con una función utilitaria. Esto trae como consecuencia que cuando esos niños entran en contacto con la lectura y escritura les falten referencias ya que el lenguaje escrito se desarrolla en el registro de la lengua del relato, del tiempo y el espacio diferidos, de lo ausente. Así, los niños quedan ubicados en una situación diferencial y marginal respecto de aquellos otros que han tenido acceso a diversos registros lingüísticos no sólo en el ámbito familiar sino fundamentalmente en el escolar. La escuela tiene la responsabilidad inalienable de impulsar como eje central de su proyecto educativo la democratización social y cultural para garantizar a todos los alumnos el acceso a todos los saberes lingüísticos necesarios para el ejercicio pleno de la ciudadanía. El cine es una forma de construir el mundo, una manera de entenderlo y probablemente el mejor medio para expresar la vida del hombre, acercarnos a la cultura y ponemos en contacto con múltiples aspectos de la realidad: como lo expresa Edgar Morin, *el hombre se refleja en el espejo del cine, el cine nos ofrece el reflejo no solamente del mundo; sino, del espíritu humano*.

El cine en la escuela es una herramienta dinamizadora de procesos pedagógicos que permite generar nuevas ideas, dinamizar la creación y recreación conocimiento modificable mediante la interacción de las diversas miradas o puntos de vista que se dan en el compartir y la discusión de las diversas propuestas en las películas y su relación con los saberes disciplinarios y contextos educativos.

El cine permite mirar la cultura como construcción social y permanente, que se forma en el quehacer cotidiano y en la comunicación que evoluciona la existencia de hombre. El cine en el aula se presenta como una manera de acceder críticamente a la cultura y a los diferentes espacios (democráticos, sociales, escolares, familiares, medios de comunicación); el ingrediente cultural y su relación con el cine surge como medio en la enseñanza de todas las áreas desde su sentido histórico, investigativo y social, mostrando que el niño y el joven ven a través del cine como se insertan en la cultura no solo como un miembro más, sino como sujetos de transformación de ella.

El Pescador de Estrellas cuenta la historia de Segundo, un niño que sueña con el amor de Juana María, una linda compañerita de clase. Segundo animado por Máximo, su inseparable cómplice de aventuras, aprovecha el juego del amigo secreto en la escuela para lanzarse en una misión detectivesca que lo llevará a

5 El lugar donde se lleva a cabo la experiencia educativa es la vereda de Piangüita, corregimiento de Bazón La Bocana, ubicada en el extremo occidental del municipio de Buenaventura, departamento del Valle del Cauca, en la costa del Océano Pacífico; una zona plana y angosta ubicada entre la cordillera Occidental y el Océano Pacífico.

conseguir el papelito con el nombre de Juana María, y en un acto de profunda entrega, elabora un hermoso regalo con el que esta seguro la enamorará. Al final de la historia la realidad se confunde con la fantasía, haciendo que Segundo termine viviendo el mágico amor de una leyenda de estrellas contada por un abuelo.

Tejiendo la Red del Pescador de Estrellas

El cortometraje *El Pescador de Estrellas* es el resultado de una enriquecedora experiencia de creación audiovisual en Piangüita,; fue allí donde se anudaron las hebras que dieron origen a la Red del Pescador:

Tradición oral. El proyecto valora profundamente el papel de la oralidad como una de las tradiciones más importantes de las comunidades afrocolombianas, tomándola como punto de partida para contar una historia de amor y fantasía que sobrepasa los límites de la realidad.

Integración comunitaria. El proyecto se articuló a través de la escuela, Centro Educativo Comunitario Azul y Verde, donde a partir del trabajo con los niños y la docente, se fueron sumando los padres de familia y demás actores de la comunidad en torno a la realización del cortometraje.

Innovador esquema de producción audiovisual. Se produjo un cortometraje que con austeridad de equipos y recursos, lograra obtener un producto que cumpliera con los estándares de calidad del cine digital, se rodara bajo el principio de luz natural y preparara a los actores naturales en tiempo record; para ello se conformó un equipo de jóvenes realizadores, estudiantes y profesionales especializados en los distintos campos del quehacer cinematográfico.

Fue así como se tejió la Red del Pescador de Estrellas, con muchísimas personas que anudaron sus hebras soñando con llevar a la pantalla una historia sencilla y fantasiosa colmada de esencias pacíficas. *El Pescador de Estrellas* es un tributo a la imaginación infantil y a la tradición oral del pacífico colombiano, que toma como escenario las playas de Piangüita para contar una historia de amor salpicada de aventura y fantasía.

Este cortometraje proyecta el valor de los sueños y el esfuerzo por realizarlos y concretizarlos a través de la historia de amor entre el joven Segundo y la linda Juana María. Defiende así el derecho de los niños y las niñas a soñar y hace un llamado a los adultos para que jueguen su papel de orientadores -como lo asume el abuelo en la película- para que cada uno pueda alcanzar su "Estrella".

También se resalta el derecho al juego y al deporte que tienen los niños y niñas y su importancia en su sano crecimiento y desarrollo. En el "Pescador de Estrellas", se juegan fútbol, metras y también se invita a reconocer otros juegos populares de las comunidades. Nos hace recordar que el juego es un derecho a me-

nudo olvidado pero es uno de los más importantes, más cuando se promueve desde la escuela, tal como lo hace la maestra. En efecto, el deporte y el juego en la escuela mejoran la asistencia y el rendimiento escolar. Este cortometraje posee el mérito de poner en escena el tema de la inclusión social al reconocer el aporte de la población y comunidad afro descendientes, tema que constituye una prioridad en la agenda de trabajo de UNICEF en América Latina y el Caribe.⁶ De verdad nos sentimos muy orgullosos de saber que *El Pescador de Estrellas* sigue conquistando nuevas miradas y sentimientos.

Bibliografía

- Bárcena, F. Mèlich, Joan- Carles. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Papeles de pedagogía. Barcelona: .Paidós Ferreiro, Emilia 2001. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), 2005. *Inclusión social, interculturalidad y educación*. Bogotá.
- Fundación Azul y Verde 2004. *Recuperación y conservación de la tradición oral y musical de las comunidades de Piangüita y Santa Clara del Pacífico colombiano*. Mimeo, Cali.
- Pérez de Lara, Nuria. 2001. *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Rincón B. Luis H. 1998, *La pedagogía Freinet: por una escuela con sentido para la vida*. En: Maestros pedagogos: un diálogo con el presente, Medellín
- 2003. *El significado del lenguaje en los procesos formativos*. Mimeo .Cali
- 2004. *De la educación especial como problema a la educación par la diversidad como solución*. Cali
- 2005. *Pensar la ciudad par formar ciudadanos*, Ponencia presentada al Foro: Construir la Identidad Caleña, Cali.
- Sánchez, Joaquín Mateo 2005. *La atención a la diversidad en ciencias a través de materiales curriculares adaptados* en: Revista Escuela sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Vol. 2 No 3.
- Skliar, Carlos. 2004. *Educación, diversidad y diferencias: el problema de la alteridad y la pedagogía*. FLACSO .Santiago de Chile.
- Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica Nacional, FLAPE.2005. *Primer Seminario Internacional (Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad*, Bogotá. D.C.
- Winder, Rosa. 2005. *Infancia y Diversidad* en: Dilemas, Infancia en Red. Noviembre de 2005. Buenos Aires.

6 Un nuevo premio se trata de la India Catalina Kids al mejor corto por parte del jurado de adultos, del 9 Festival Internacional de Cine de Cartagena, para niños y jóvenes recientemente celebrado en Cartagena. *El Pescador de Estrellas* fue seleccionado para formar parte de la muestra oficial del 29º. Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano de la Habana, Cuba, que se llevó a cabo durante el mes de diciembre de 2007. Igualmente el cortometraje ha viajado envidiablemente por el mundo, habiendo participado en muestras y festivales de cine infantil en Montevideo, Buenos Aires y Madrid.

La poesía de Juan Gelman: de cuerpo presente¹

Juan Gelman, poeta argentino nacido en Buenos Aires en 1930 es hijo de inmigrantes rusos; se inició en la poesía desde muy pequeño, orientado por su hermano Boris quien fue un lector compulsivo. Abandonó su carrera de Química para dedicarse por completo al destino de las letras. Salió de Argentina en 1976 durante la dictadura militar y vivió en el exilio en México, donde decidió fijar la residencia en forma definitiva. Recibió el Premio Cervantes en el año 2007²

Cada poema de Juan Gelman es un tejido orgánico donde el último verso ilumina al primero, y el primero le confiere su densidad al último. En él sólo ocasionalmente hay mensajes, las afirmaciones que unen la esperanza y la desesperanza, pero sí se multiplican las señales, las frases inconclusas, los silencios a modo de síntesis y una larga conversación consigo mismo, donde el hipócrita lector es su hermano pero no su cómplice. Él, al que podría llamársele en algunos textos "biógrafo de las alegorías", es un narrador austero y entrecortado, y es también un indagador metafísico, ("¿Tanto dolor que no se entiende es como/ tanto amor sin entender?"), un evocador de trayectorias que nacieron epitafios, y de epitafios que profetizaron vidas como "sueños derrotados", un poeta ferozmente político, un poeta del amor como la ecología del mundo, un seguidor del parto inacabable de las tradiciones, un "dilatador de Dios", ese poder absoluto armado de limitaciones, un seleccionador de fragmentos del diálogo entre el alma corpórea y el cuerpo espiritual³

De Juan Gelman, Margo Glantz dice⁴: "la poesía de Gelman es siempre una poesía de cuerpo presente, aunque hable de la muerte por desaparición, esa nueva figura política":

*Entre las 5 y las 7/ cada día/ ves a un compañero caer/
no pueden cambiar lo que pasó/ el compañero cae y ni la
mueca de dolor se le puede apagar/*

El juego en que andamos

Si me dieran a elegir, yo elegiría
esta salud de saber que estamos muy enfermos,
esta dicha de andar tan infelices.

Si me dieran a elegir, yo elegiría
esta inocencia de no ser un inocente,
esta pureza en que ando por impuro.

Si me dieran a elegir, yo elegiría
este amor con que odio, esta esperanza
que come panes desesperados.

Aquí pasa, señores,
que me juego la muerte.
de "El juego en que andamos"

La economía es una ciencia

En el decenio que siguió a la crisis
se notó la declinación del coeficiente de ternura
en todos los países considerados

o sea
tu país
mí país

los países que crecían entre tu alma y mi alma
de repente duraban un instante y antes
de irse o desaparecer dejaban caer sábanas llenas
de nuestros sexos que salían volando alrededor
como perdices quiere decir que cada vez que hicimos
el amor dejábamos nuestros sexos allí?
y ellos seguían vivitos y coleando como perdices suavísimas?
qué raro mirá que lavábamos las sábanas con subordinación

1 <http://amediavoz.com/gelman.htm>; <http://www.sololiteratura.com/gel/gelmanprincipal.htm>

2 Discurso de aceptación, CEID FECODE, Revista Educación y Cultura, Junio de 2008:78-79

3 Tomado de: <http://www.juangelman.com/wordpress/?p=386#respond>

4 Tomado de: <http://www.fractal.com.mx/f19glantz.htm>

y valor para que los jugos de la noche pasada no inauguraran el pasado y ningún pasado pusiera una oficina entre nosotros para ordenarnos el hoy porque el alma amorosa es desordenada y perfecta tiene mucha limpieza y lindura se necesita todo un Dios para encerrarla como le pasó a don francisco que así pudo cruzar la agua fría de la muerte es bien raro eso de nuestros sexos volando pero recuerdo ahora que cada vez que yo entraba en tu sexo y me bañaban tus espumas purísimas con impaciencia y dulzura y valor me parecía oír un pajarerío en el bosque de vos como amor encendiendo otro amor o más, es cierto que cada vez nuestros sexos resucitaban y se ponían a dar vueltas entre ellos como maripositas encandiladas por el fuego y se querían morir de nuevo buscando incesantemente la libertad y había un país entre la vida y la muerte donde todo era consolación y hermosura y no poseíamos nuestro corazón y nuestros sexos se perdían como almas en la noche y nunca más los volvíamos a ver para entender estudio los índices de la tasa de inversión bruta los índices de la productividad marginal de las inversiones los índices de crecimiento del producto amoroso otros índices que es aburrido hablar aquí y no entiendo nada la economía es bien curiosa al pequeño ahorrista del alma lo engañan en Wall Street los sueldos de la ternura son bajos subsiste la injusticia en el mercado mundial del amor el aprendiz está rodeado de nubes que parecen elefantes eso no le da dicha ni desdicha en medio de las razones las redenciones las resurrecciones se lleva el alma a la nariz para sentir tus perjúmenes

estoy viendo volar los pajaritos que te salían del sexo mejor dicho de más allá todavía de todo lo que valías o brillabas o eras y dabas como jugos de la noche."

Certezas

A ver cómo es.
 Estaba quieta la inquietud por una vez.
 La desazón en sazón y
 icómo se parecía el mundo a Gerarda
 envuelta en sensaciones de encaje!
 Las palabras chocan contra la tarde
 /y no la descomponen.
 La furia no me deja solo conmigo.
 Habrá que recortar la sombra militar.
 ¡Camaradas especialistas en esperar cansancios:
 apaguen el amor dudoso
 que baja humilde y despacito!
 ¡Hasta el revés del cosmos morirá!

Límites

¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí la sed,
 hasta aquí el agua?
 ¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el aire,
 hasta aquí el fuego?
 ¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el amor,
 hasta aquí el odio?
 ¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el hombre,
 hasta aquí no?
 Sólo la esperanza tiene las rodillas nítidas.
 Sangran.

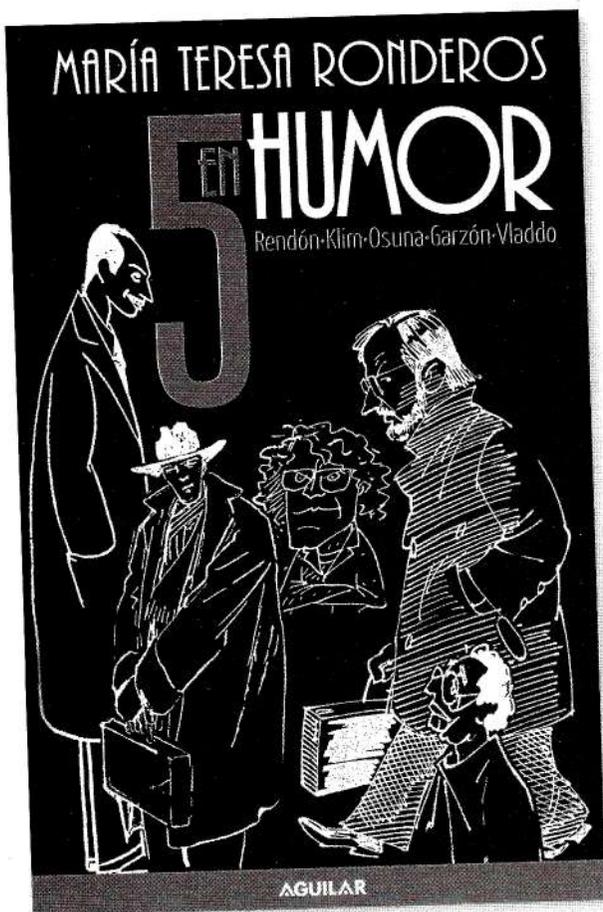
4-72
 LA RED POSTAL DE COLOMBIA

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

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

**MUCHAS GRACIAS
 4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA**

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •



María Teresa Ronderos,

5 en Humor: Rendón-Klim-Osuna-Garzón-Vladdo,
Editorial Aguilar, Bogotá, 2007

José Fernando Ocampo T.

Tres caricaturistas, un columnista y un humorista de la televisión, son los cinco personajes que componen este libro de María Teresa Ronderos. Han hecho y están haciendo historia en Colombia. Historia política. Su característica radica en que su humor afronta la política y la historia nacional. Uno recorre a Rendón y reconstruye mucho de la historia de la primera mitad del siglo pasado. Y con Klim desde los años cuarenta. Con Osuna estamos hace casi medio siglo y con Vladdo los últimos lustros. A Garzón lo reconstruye en sus múltiples personajes. Se pueden recorrer casi noventa años de historia con una visión descarnada de la realidad nacional. Ninguno de los

cinco perdona a los personajes, los trata sin misericordia, los sacude, pero no los insulta.

La Ronderos ha recogido minuciosamente las caricaturas, las columnas y las presentaciones con detalles de la vida de cada uno de los protagonistas en una investigación original. Para muchos Rendón y Klim ya son desconocidos. Aquí resucitan y viven de nuevo con su obra de crítica feroz. La trayectoria de Osuna es recorrida minuciosamente por sus caricaturas que nos trasladan a la historia nacional cruda y dolorosa. Y nos hace revivir las caricaturas vivas de Garzón.

Rendón recorre parte de la hegemonía conservadora y los comienzos de los gobiernos liberales de los años 1930. Nos conduce al crimen de las bananeras, al robo de Panamá, a su indemnización, a los primeros intentos del imperialismo gringo, a los gobiernos de Ospina y Abadía, sin perdonar a Olaya y López Pumarejo. A Klim le toca el gobierno militar de Rojas, los gobiernos del Frente Nacional, pero se concentra en López Michelsen y Turbay Ayala. Los odiaba. A Osuna le ha tocado desde el Frente Nacional, López y Turbay, hasta los gobiernos de la apertura económica y de la seguridad democrática de Uribe. Los ha recorrido todos con minuciosa crítica. A Garzón le correspondieron Gaviria, Samper y Pastrana, particularmente. Y a Vladdo, especialmente Uribe.

El libro nos conduce a la vida personal de los humoristas, a sus circunstancias familiares y políticas, pero también a su obra. A cada uno le investiga su trayectoria propia, su arte, su concepción ideológica, su visión de la política. Es un libro que se lee y se disfruta. Pero que ilustra sobre la historia política nacional. Tiene el mérito de recuperar la memoria de Rendón y Klim, de no dejar morir la personalidad de Garzón, de ilustrar la personalidad y el arte de Osuna y de hacernos conocer a Vladdo que no le perdonó a Samper y no le perdona a Uribe. Resulta sorprendente que los cinco defendieron su independencia política; que en una u otra forma han tenido que enfrentarse a los medios donde han trabajado, que han librado una batalla para ilustrar la compleja y atormentada política nacional.

María Teresa Ronderos posee una larga experiencia en prensa escrita y televisión. Fue editora política de *El Tiempo* y columnista de *Semana*. Pero además es autora de varios libros de televisión y política. Fue galardonada con el premio Simón Bolívar y María Moors Cabot. Su libro vale la pena. Refresca la historia y conduce a la crítica política.

Otros Distribuidores

ANTIOQUIA

GLORIA LOPEZ MURILLO
Celular 312 843 4109 – Turbo

ATLÁNTICO

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

BOLIVAR

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

BOYACÁ

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

CALDAS

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

CAUCA

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

CÓRDOBA

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

CUNDINAMARCA

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

GUAJIRA

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

HUILA

FULGENCIO CASTRO
Celular 312 421 7839 – Neiva

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

MAGDALENA

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

META

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

NARIÑO

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

PUTUMAYO

JOSÉ HERNANDO SOSA,
Barrio Castelví.
Teléfono 4260222 – Mocoa

SAN ANDRÉS ISLAS

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

SANTANDER

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

TOLIMA

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

VALLE

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

Sindicatos de Educadores de las Ciudades del País

ARAUCA

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

ANTIOQUIA

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

TIBERIO CASTAÑO

Calle 57 No. 42.60.
Teléfono 2913685 – Medellín

ATLÁNTICO

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

BOLIVAR

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

DISTRIBUCIONES

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

BOYACÁ

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

CALDAS

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

CASANARE

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

CAUCA

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

CESAR

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

CÓRDOBA

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

CHOCÓ

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

GUAJIRA

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

GUAINIA

SEG
IZAEL DIAZ SAENZ
Teléfono 5656063 – Puerto Inirida

GUAVIARE

ADEG
Héctor Enrique Montoya
Teléfono 5840327 – San José del Guaviare

HUILA

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

MAGDALENA

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

META

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

NARIÑO

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

NORTE DE SANTANDER

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

PUTUMAYO

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

QUINDIO

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

RISARALDA

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

SANTANDER

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

SUCRE

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

TOLIMA

SIMATOL
Avenida 37 Cra 4 Esquina
Teléfono 646913 – Ibagué

VAUPES

SINDEVA
Barrio Centro
Teléfono 5642408 – Mitú

VALLE

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

VICHADA

ASODEVI
Teléfono 5654213
Puerto Carreño



Línea Gratuita
01-8000-12-2228



EDUCACIÓN ifecode
Y CULTURA



1984 - 2009 **25** Años

ISSN 01207164



9 770120 716006