

EVALUACIÓN INTEGRAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

- **Declaración** final Foro Educativo Distrital 2008 · **Pág 4**
- **El complejo** camino de la evaluación. La experiencia cubana · **Pág 6**
- **Premio** a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2008 · **Pág 11**
- **Lanzamiento** de BiblioIDEP Virtual · **Pág 15**

aulaUrbana

Publicación en formato de magazín del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Bogotá D. C. Colombia No. 69
octubre de 2008

Director

Álvaro H. Moreno Durán

Subdirector Académico

Hernán Suárez

Comité editorial

Álvaro H. Moreno Durán, Hernán Suárez, Claudia Teresa Bustos Sánchez, Diana María Prada Romero.

Editor

Henry Sánchez Ramírez

Diseño y diagramación

Mariela Agudelo P.

Colaboradores

Álvaro Moreno Durán

Fabio Jurado Valencia, Paul Torres Fernández,

Claude Thélot, Jaime Zamudio,

Rosario Rosado Díaz, Ángela Duarte,

Carlos Alberto Castellanos,

Margarita Rosa Castilla Martínez,

Jorge Vargas Amaya, José Israel González B.,

Marta Cárdenas Giraldo,

Henry Sánchez Ramírez

Impresión

Subdirección Imprenta Distrital - D.D.D.I.

Tirada: 5.000 ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP.

El Comité Editorial de *Magazín Aula Urbana* agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo que considere pertinentes. Las colaboraciones pueden remitirse a idep@idep.edu.co o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

Correspondencia

Magazín Aula Urbana, IDEP. Avenida El Dorado No. 66-63, piso 3. Edificio Empresa de Energía Eléctrica. PBX 324 1000, Ext. 9006/9022. Fax 324 12 67

Bogotá, D. C., Colombia

idep@idep.edu.co / www.idep.edu.co



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



Editorial

EVALUACIÓN INTEGRAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

ÁLVARO H. MORENO DURÁN. DIRECTOR IDEP

Aprovecho la oportunidad de dirigirme a los lectores de *Magazín Aula Urbana* interesados en el tema de la educación y la evaluación, para establecer una interlocución directa y expresar la visión desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, cuya dirección he asumido desde del presente año.

No es ajena a la comunidad académica de la que hacemos parte los docentes investigadores, la preocupación por la calidad de la educación de manera permanente, y en particular, el tema que hoy nos convoca, "Evaluación integral para la calidad de la educación".

En este sentido, ¿cómo caracterizamos la evaluación integral?

Compartimos opinión con un colectivo importante de docentes y académicos investigadores acerca de que la evaluación es un tema que compete a los diferentes actores que intervienen en el Sistema y en el proceso educativo; como una actividad que reconoce las posibilidades de proyección de los diferentes participantes e interacciones que lo configuran como una red de intercambios semánticos, comprensibles sólo en la medida en que se cristalizan en lo histórico y en lo temporal.

La evaluación debe aportar evidencias confiables y necesarias para la toma de decisiones; esto implica considerar la voz del otro, y, fundamentalmente, a la interacción que se plantea entre la voz de quien se identifica como actor directo del contexto educativo estudiado, en este caso las autoridades educativas de la Secretaría de Educación, los directivos docentes, los docentes, los estudiantes, así como representantes de las entidades territoriales responsables de la evaluación de la educación de Bogotá y de las instituciones educativas; permitiendo tener claridad para qué y por quién será utilizada la información.

No se trata de presentar datos y "resultados", sino de buscar la interpretación del fenómeno estudiado con el propósito de construir teóricamente el "objeto" de estudio, resaltando, no los datos independientes, sino el tejido semántico de las relaciones de los diversos participantes.

En la dinámica de la evaluación se observan diferentes enfoques, desde la visión centrada en resultados, donde el cumplimiento de los objetivos es la garantía del éxito de la educación, hasta la concepción de que es un asunto problemático, que limita a los sujetos, pero que potencia la multiplicidad y respeta la pluralidad.

Cuando miramos los estudios realizados sobre la problemática de la evaluación de la educación, inferimos que los diferentes actores implicados no asumen una concepción homogénea acerca de ésta, sino que, por el contrario, las versiones que se expresan son tan amplias y diversas que esta categoría se caracteriza por su heterogeneidad.

Cuando se indaga por el sentido de la evaluación como criterio fundamental para la construcción de un modelo de evaluación, debe ponerse en evidencia, no sólo la diversidad de visiones acerca de esta problemática, sino también la convivencia y el cruce de concepciones evaluativas, aun en el caso de que éstas sean diametralmente opuestas.

Quando se indaga por el sentido de la evaluación como criterio fundamental para la construcción de un modelo de evaluación, debe ponerse en evidencia, no sólo la diversidad de visiones acerca de esta problemática, sino también la convivencia y el cruce de concepciones evaluativas.

De tal forma, que una propuesta de evaluación para la educación, se debe concebir desde las interacciones descritas, para no excluir o descalificar determinada concepción o práctica evaluativa, ya que es verdaderamente el contexto específico, la escuela, el currículo, y el PEI, entre otros elementos, lo que define su valor y limitaciones.

Es de resaltar que el sentido de la evaluación tiene que ver con ámbitos evaluativos más amplios, como la situación cultural del país y los programas y políticas educativas de los gobiernos. Se desprende de este planteamiento que la diversidad, la cultura y la calidad son relevantes para la práctica evaluativa, en particular, y educativa, en general.

En este sentido, la diversidad de visiones nos pone de presente que es necesaria la evaluación integral, que además de tener en cuenta el capital de conocimiento, las actitudes y los valores –expresión de subjetividad y afectividad de los estudiantes–, incluya el reconocimiento del desempeño docente, orientado hacia el área de su especialidad y hacia los conocimientos pedagógicos necesarios para discurrir en el campo de su quehacer diario. Así mismo, es importante evaluar las actitudes y valores de los docentes y directivos, considerados como aspectos fundamentales en la definición de la calidad del trabajo docente.

Se privilegia, entonces, en una evaluación integral la generación de espacios de participación caracterizada por el replanteamiento constante de sus concepciones y prácticas evaluativas, donde es posible la expresión y el reconocimiento de puntos de vista distintos.

HACIA LA EVALUACIÓN INTEGRAL

FABIO JURADO VALENCIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

El examen canónico es de carácter individual y de carácter comparativo (los resultados de un estudiante frente a los resultados de otros, con un mismo instrumento aplicado y con un movimiento estadístico regularizado: aparece siempre la misma curva, con la que se ubica a los rezagados, a los regulares y a los excelentes).

El examen canónico es una forma de “controlar” los niveles de apropiación de unos contenidos impartidos, a través de instrumentos unilaterales, pues se espera dar cuenta de una respuesta ya instituida, que se supone todos deben saber –por eso se impartió– y que conduce necesariamente a la clasificación de los examinados, con los criterios del “rendimiento”. El examen canónico, en este sentido, se instaura en una forma de movimiento piramidal, cuyos límites están explícitamente demarcados; de allí que el principio de certidumbre y de homogeneidad constituya los rasgos fundamentales del examen, haciendo de éste un medio “universal” para encontrar siempre resultados semejantes, sobre todo cuando el instrumento está diseñado en forma de *test*: se trata de descartar distractores y de marcar una “respuesta verdadera”.

La educación formal, en general, ha mostrado una lealtad hacia los exámenes que, como lo señala Gardner, legitima una “visión uniforme de la escolaridad”. De acuerdo con esta visión todos los estudiantes deben aprender lo mismo en unas mismas secuencias de tiempo y dicho aprendizaje debe hacerse visible a través del examen. Desde esta perspectiva, hay unos momentos determinados para controlar el proceso; estos momentos son definidos internamente (el día del examen: el día de la previa) o externamente (el día de las Pruebas de Estado, o de los programas de evaluación de la calidad o de las aplicaciones internacionales). En el marco del examen canónico no importa indagar por lo que ocurre después y por fuera del contexto escolar, pues se considera que si los estudiantes puntúan bien es porque la escuela ha sabido cumplir con su compromiso; si puntúan mal es “porque los estudiantes no estudiaron y son unos perezosos”.

Por otro lado, la evaluación es una condición inherente al pensamiento y a la comunicación; por eso, propicia interacciones; al contrario del examen canónico que pregunta por definiciones, en consecuencia de carácter monológico, la evaluación ha de concebirse en una dimensión polifónica, es decir, dialógica, en tanto que en el escenario de la interacción se representan los diversos puntos de vista frente a un determinado problema, así como las posibilidades y las conjeturas, las comparaciones y las analogías, todo ello posible gracias a las potencialidades cognitivas de los sujetos. En el proceso de la evaluación, ya sea formal (el desarrollo de una prueba) o informal (en la conversación académica) el sujeto sigue aprendiendo y descubre lo que requiere saber para afrontar ciertos problemas.

Una característica relevante en esta mirada frente a la evaluación es el interés por devolver a una comunidad el análisis de lo que ella es, del mismo modo que todo sujeto puede descubrir su propia mismidad cada vez que interactúa con otros: la valoración apa-

rece inevitablemente. Dice Gardner que la evaluación “no se siente cómoda con el uso de instrumentos formales administrados en un entorno neutro y descontextualizado”, como lo son los instrumentos estandarizados, porque precisamente la evaluación se concentra en problemas o en situaciones específicas, en aras de proponer soluciones y no en estigmatizar señalando a los excelentes, los buenos, los regulares y los deficientes. La evaluación puede trascender esa incomodidad cuando apunta hacia la dimensión holística y da lugar a la convergencia dialógica de los conocimientos.

Por sus características, la evaluación invoca la dimensión integral, tanto en relación con lo que se trabaja en las aulas como en relación con lo que se indaga a través de instrumentos externos. Si se trata de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se apunta hacia la identificación de lo que saben hacer con los conocimientos aprendidos en el ámbito de problemas auténticos: el análisis de un problema pone en acción los conocimientos provenientes de diversos campos.

Sobre cómo se lo hace cotidianamente en las aulas es necesario adelantar investigaciones más puntuales. Sobre cómo se ha planteado la evaluación integral en los planes de evaluación externa cabe destacar la experiencia de las pruebas sobre evaluación de competencias básicas en cuyos instrumentos se planteaba un texto y desde dicho texto se indagaba por el uso de conocimientos, provenientes de diversas áreas curriculares, en el análisis de problemas, algo similar a la Prueba SABER (ICFES) en sus últimas aplicaciones.

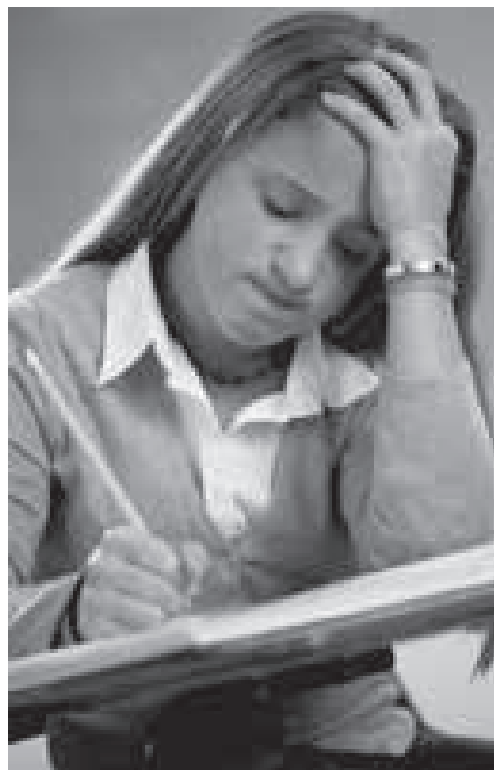
Así, una misma respuesta puede ser leída desde el lenguaje o desde las matemáticas o desde las ciencias. La prueba de ingreso a la Universidad Nacional

pone también el acento en la integración: desde un mismo texto el estudiante afronta problemas que se le plantean, lo que implica activar los universos conceptuales aprendidos en matemáticas, ciencias, lenguaje, historia, etc., para proponer soluciones. La Prueba de Estado, sin embargo, sigue siendo una prueba compartimentada según las nueve asignaturas fundamentales del currículo y tiende todavía a recalar en la identificación de definiciones, sobre todo en las áreas de ciencias y de sociales.

Más allá de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes nos encontramos con el dilema de la “evaluación de la calidad de la educación”. Se ha tendido, con cierta perversión, a reducir la “calidad de la educación” a los resultados de las pruebas externas, las que sólo pueden ser una parte, y quizás la parte menor, en el intento por determinar los niveles de la calidad educativa. En el transcurso de 2007 se adelantó en Bogotá, con el apoyo de la Secretaría de Educación, un estudio exploratorio para definir un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación. El Grupo de Investigación en Evaluación, de la Universidad Nacional, que adelantó el estudio, consideró tres dimensiones necesarias para la constitución de un sistema integral de evaluación en las instituciones educativas: 1. la dimensión de la gestión y el liderazgo académico; 2. La dimensión académica y curricular; y 3. La dimensión socio-afectiva en la escuela.

La primera, está relacionada con los roles de los directivos de las instituciones educativas, en la perspectiva de liderar actividades que propicien interacciones y compromisos con los docentes, los estudiantes y la comunidad, en torno al proyecto educativo de la institución. La segunda, considera la autenticidad y la solidez de las propuestas curriculares y pedagógicas de los docentes, sus proyectos de aula, su producción académica en revistas virtuales o impresas, en libros o en magazines, la elaboración de materiales pedagógicos, así como la participación con ponencias en eventos nacionales e internacionales; se consideran en esta dimensión las actividades de los estudiantes en las ferias de la ciencia o en las olimpiadas del saber, en sus iniciativas propias (la emisora, el periódico, la organización deportiva y artística), y los resultados de las pruebas externas. La tercera, se propone identificar los niveles de afecto que la escuela propicia según sean las dinámicas cotidianas. Se supone que si las dos anteriores se desarrollan de manera consistente la dimensión socio-afectiva será coherente con ello, pues el clima escolar decide en gran parte sobre los niveles de “calidad” de la institución educativa, y la construcción y reconstrucción del conocimiento a partir de proyectos transversales está enlazado necesariamente con las emociones y la afectividad.

Es lo mínimo que podemos esperar de nuestras escuelas: la vivencia del asombro y de un sentimiento genuino hacia el deseo por seguir aprendiendo. Son las instituciones educativas y no los individuos las que son objeto de la evaluación integral, si bien las instituciones educativas están habitadas por individuos; pero no es sólo con los desempeños de los estudiantes que se evalúa a la institución sino con los desempeños de todos.



Estrategias pedagógicas · Foro Distrital

Declaración Final del Foro Educativo Distrital 2008

EVALUACIÓN INTEGRAL

El Foro, después de un amplio debate que vinculó a más de 1.000 personas en la deliberación final, en representación de los directivos docentes, los coordinadores y coordinadoras académicas, los docentes, los padres y madres de familia, los estudiantes, el sector productivo; de la academia, de las facultades de Educación y de los Centros de Investigación pedagógica, produjo la siguiente declaración.



Fotografía: Juan Pablo Duarte, Prensa SED

Mesa de instalación de la segunda sesión del Foro. De izquierda a derecha, Jaime Naranjo R., subsecretario académico, el pedagogo francés Claude Thélot, Samuel Moreno R., alcalde mayor de Bogotá; el secretario de educación, Abel Rodríguez C., Nancy Martínez, subsecretaria administrativa y Ángel Pérez, subsecretario de planeación y finanzas.

Bogotá, por mandato democrático de los ciudadanos ha emprendido su propio camino para lograr una educación de calidad que responda a una visión integral de la misma y desde una perspectiva del derecho a la educación. El Plan de Desarrollo Bogotá Positiva para vivir mejor y el Plan Sectorial de Educación constituyen nuestra carta de navegación en materia de calidad de la educación.

Declaramos, nuestro compromiso para lograr una educación de calidad que haga realidad y materialice los fines y objetivos de la educación acordados por la sociedad y establecidos en la Constitución de 1991 y en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Una educación de calidad que contribuya real y efectivamente a elevar las condiciones de vida de la población y a cimentar los valores y las prácticas de la democracia y la paz. La mejora en la calidad de la educación es nuestro compromiso por cuanto contribuye a combatir la pobreza y la inequidad. Una educación de calidad es parte integral del derecho a la educación.

Afirmamos que el énfasis en la calidad como prioridad de la política educativa de la administración del Alcalde Samuel Moreno Rojas recoge y desarrolla los logros alcanzados en materia educativa en el gobierno anterior, el cual logró importantes realizaciones para hacer realidad el derecho fundamental a la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes.

La calidad de la educación sólo es posible si el derecho a la educación se realiza de manera integral, es decir, que garantice la disponibilidad, el acceso, la permanencia, la calidad y pertinencia de la educación.

El núcleo esencial de la transformación pedagógica para la calidad lo constituye el establecimiento de la organización de la enseñanza por ciclos de manera progresiva, y la construcción de un nuevo sistema de evaluación integral. Las herramientas para la vida se desarrollan en función de este núcleo.

Concebimos la evaluación como una herramienta pedagógica y un componente esencial de la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, es necesario proscribir y eliminar de raíz de toda práctica pedagógica la evaluación punitiva y sancionatoria.

La evaluación no puede ser un instrumento discriminatorio entre los que superaron la prueba y los que no, sino una herramienta pedagógica que contribuya a que todos los estudiantes sean exitosos en el logro de los fines y objetivos del proceso educativo.

El foro declara que el fracaso escolar, la evaluación punitiva y la repetencia han demostrado ser medidas pedagógicamente ineficaces que provocan la desmotivación, la pérdida de autoestima por parte de los estudiantes, la deserción escolar y perjuicios morales y económicos a los padres de familia. Por estas razones, las autoridades educativas, el Estado, la familia y la sociedad están llamadas a superar los efectos nocivos de la evaluación y a convertirla en una oportunidad más para el aprendizaje.

La política de calidad en el Plan de Desarrollo Bogotá Positiva se materializa en hechos, en programas y proyectos mediante los cuales estamos mejorando la calidad de la educación, y construyendo colegios de excelencia para que los niños, niñas y jóvenes se formen como sujetos, como ciudadanos y como productores intelectuales y materiales.

PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La transformación de los sistemas de evaluación es un clamor nacional, el cual Bogotá recoge y lidera, por cuanto lo consideramos un pilar en la construcción de la calidad de la educación.

Sí el establecimiento de los ciclos es un reconocimiento a la diversidad, a los ritmos de aprendizaje y a las diferencias cognitivas de los estudiantes, la evaluación debe atender estas diferencias. El sistema de evaluación debe atender a las diferencias de los niños, niñas y jóvenes y en tal sentido debe ser integral, dialógico y formativo.

Debe establecerse un sistema de nivelación de aprendizaje y apoyos pedagógicos para aquellos estudiantes que no alcancen los desempeños de cada grado y cada ciclo en el tiempo establecido.

Se requiere construir y consolidar una cultura de la evaluación entendida como una herramienta pedagógica para mejorar la calidad de la educación.

Por ser la evaluación una herramienta pedagógica es necesario que se otorgue a los colegios y a las entidades territoriales, pero especialmente a los colegios, plena autonomía para establecer sus propios sistemas de evaluación.

La autonomía de las instituciones al establecer sus sistemas de evaluación debe complementarse con el establecimiento de un sistema integral nacional de evaluación: a fin de que el país pueda tener indicadores de calidad que permitan la toma de decisiones en materia de política educativa.

El contexto social, cultural y familiar y la situación individual inciden en el aprendizaje y por ende en la evaluación, por tanto, los sistemas de evaluación nacional y local deben recoger y dar cuenta de estos factores asociados que tienen notable influencia en los resultados del aprendizaje de los estudiantes y en la gestión de las instituciones, los cuales inciden en los resultados de la calidad de la educación.

Esta política de evaluación que estamos construyendo marca diferencia con los modelos punitivos, sancionatorios, tecnocráticos y eficientistas. Nuestra propuesta busca un sistema de evaluación para la comprensión que consolide el éxito académico y formativo de todos los estudiantes.

Proponemos una evaluación para mejorar la calidad de la educación, queremos que la evaluación sea una herramienta pedagógica utilizada por el maestro y por el estudiante para lograr el éxito académico, el crecimiento personal y profesional de todos.

Queremos evaluar las instituciones educativas, sus fortalezas y debilidades para producir estrategias y diseñar instrumentos que permitan elevar la calidad de la educación de los colegios de Bogotá.

El Foro manifiesta que el plan sectorial de educación y el plan de desarrollo Bogotá Positiva: para vivir mejor recogen e interpretan la voluntad de la ciudadanía en materia de calidad de la educación.

Este Foro ha sido un amplio espacio democrático y participativo para la deliberación, para unir voluntades, construir acuerdos, reconocer disensos y establecer consensos con el propósito común de ofrecer una educación de excelencia.

El Foro educativo ha sido también una oportunidad para recoger la diversidad y la experiencia acumulada por maestros y maestras sobre sus prácticas pedagógicas y sus prácticas de evaluación; la experiencia de los directivos docentes sobre los procesos de gestión administrativa y pedagógica, la vivencia y opinión de los estudian-

tes frente a los procesos de evaluación de sus aprendizajes y las percepciones de los padres y madres de familia respecto de los procesos evaluativos.

Declaramos, nuestro compromiso para lograr una educación de calidad que haga realidad y materialice los fines y objetivos de la educación acordados por la sociedad y establecidos en la Constitución de 1991 y en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.

Como maestros y protagonistas esenciales de la educación, nos comprometemos a mejorar y elevar la calidad de la educación por cuanto la calidad contribuye a combatir la pobreza y la inequidad. Una educación de calidad es parte integral del derecho a la educación.

El Foro reconoce la formación permanente de los educadores como una acción inherente a su profesión y a la investigación y a la innovación como ejes centrales de la misma.

El Foro recomienda estrategias participativas para la formación permanente en las cuales se atiendan las necesidades formativas de los docentes y las demandas de los colegios para el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.

El Foro convoca a las facultades de educación y a las universidades para que articulen sus programas de formación inicial, de formación permanen-

te y de investigación a los propósitos y programas de calidad de educación, porque su presencia es imprescindible para enriquecer el debate y el análisis pedagógico en torno a las políticas públicas y el futuro de la educación.

El esfuerzo del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías de Educación para transformar los sistemas de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, debe acompañarse de cambios sustanciales en las pruebas de Estado, realizadas anualmente por el ICFES.

El Foro Nacional convocado por el Ministerio de Educación Nacional debe acoger la propuesta realizada desde diferentes ámbitos locales, regionales y nacionales para establecer la descentralización y la autonomía de las entidades territoriales para que ellas puedan definir sus propios sistemas de evaluación.

Las conclusiones de este Foro serán nuestra guía para realizar el sueño de asegurarle a los bogotanos y bogotanas una educación de calidad y pertinencia para vivir mejor y garantizar a los niños, niñas y jóvenes que habitan el Distrito Capital el derecho a una educación de excelencia, que responda a sus expectativas individuales y sociales, así como a los desafíos de una Bogotá global.



Jaime Naranjo Rodríguez, subsecretario académico de la SED durante su intervención en la sesión final del Foro Educativo Distrital 2008, reunido en el auditorio de la Universidad de La Salle.

Fotografía: Juan Pablo Duarte, Prensa SED

Tema central

El complejo camino de la evaluación

LA EXPERIENCIA CUBANA

PAUL TORRES FERNÁNDEZ
DOCTOR EN PEDAGOGÍA¹

Tras diez años de duro bregar, el sistema educativo nacional cubano comienza a apreciar los frutos de la instrumentación científica para la evaluación educativa en el país, y las amplias posibilidades que ésta ofrece para el necesario y permanente perfeccionamiento del servicio educativo.

La estrategia cubana se apoyó en tres ejes fundamentales: la realización de doce Operativos nacionales de evaluación del rendimiento escolar, la concertación de las acciones evaluativas alrededor de un sistema evaluativo nacional y el fortalecimiento de una cultura nacional de la evaluación de la calidad de la educación.

Además de lo anterior, el fortalecimiento de la línea investigativa de la evaluación educativa sirvió como base para crear un sistema cubano de evaluación de la calidad de la educación y, más allá de este logro, como herramienta primordial para fomentar una cultura nacional de evaluación en educación.

Los Operativos nacionales de evaluación de la calidad de la educación son la columna vertebral del desarrollo de la evaluación educativa en Cuba. Como sucede en prácticamente todos los sistemas de evaluación educativa creados en la región, el primer foco de atención fue la evaluación del rendimiento de los estudiantes, con énfasis en el rendimiento cognitivo, pero sin dejar de lado mediciones sistemáticas de rendimientos no cognitivos y de otros factores asociados al aprendizaje.

El primero de los doce operativos se organizó con miras a la participación cubana en el Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, en 1997. A partir de 1996, los operativos se realizan anualmente; permitiendo la sistematicidad de las evaluaciones nacionales de rendimiento de los estudiantes.

Año tras año, los niveles educativos implicados han ido en crecimiento; el primer año participó sólo la educación primaria, y gradualmente se han ido in-

corporando la educación media básica, la educación media superior, la educación técnico profesional, la educación de adultos y la educación de formación de docentes; mientras que para el próximo año se prevé la inclusión de la educación especial.

Las áreas curriculares evaluadas también han ido en crecimiento, y tienen como base cuatro asignaturas priorizadas: matemáticas, español, historia y ciencias naturales. Este gigantesco y sostenido esfuerzo ha sido posible gracias a la voluntad política de costear las evaluaciones proyectadas y de articular un aparato técnico-administrativo que desde el Ministerio de Educación, Mined, se extiende hasta los territorios más apartados de la nación. Dicho aparato técnico-administrativo se encarga de organizar y de ejecutar los Operativos nacionales y de seguir sus resultados, que no hubieran sido posibles sin la participación, el probado compromiso y la dedicación de miles de profesionales implicados cada año en la tarea.

El equipo, clave del éxito

Las evaluaciones nacionales iniciaron con la labor de un pequeño grupo de investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas –ICCP– respaldados por algunos colaboradores; actualmente, un cuerpo estructurado de comisiones de trabajo asegura su desarrollo exitoso.

Pero, ¿cómo está compuesto el cuerpo de comisiones? La actividad la preside el Grupo nacional de calidad, compuesto por viceministros y directores nacionales del Ministerio de Educación, junto con especialistas y el asesoramiento científico-metodológico del ICCP. Están también las Comisiones provinciales, dirigidas por el rector del ISP y el director provincial de educación, además de funcionarios con rango de orientadores territoriales; los decanos de las escuelas y de las facultades seleccionadas, quienes ayudan en la ejecución del Operativo nacional en la base, trabajando paralelamente con las actividades previstas en el horario escolar para el resto de los estudiantes que no hacen parte de la muestra; los aplicadores, que son docentes de las instituciones educativas seleccionadas y que adminis-

tran los instrumentos de evaluación fuera de su grupo docente; los tribunales de asignaturas, compuestos por especialistas destacados en las áreas curriculares evaluadas, que califican las preguntas abiertas de las pruebas de rendimiento cognitivo; y, finalmente, los digitadores, responsables de la captura de los datos generados por los instrumentos aplicados a la muestra.

Los instrumentos para la medición del rendimiento cognitivo utilizados en los Operativos nacionales son pruebas en formas paralelas, confeccionadas de acuerdo con la teoría clásica del test. A partir de 2004 se introdujeron las pruebas de bloques incompletos balanceados para la educación primaria.

Los resultados de las pruebas de rendimiento cognitivo se procesan mediante porcentajes de respuestas correctas –globalmente y por temas o dominios cognitivos–, así como del porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño cognitivo, que son dos de los siete tipos de métricas identificadas por Pedro Ravela².

Los resultados de los Operativos nacionales no son de dominio público, pero las cifras y resultados obtenidos se socializan por medio de una cascada de cuatro informes, disponibles antes de comenzar el siguiente curso escolar. El primer informe reporta resultados generales, e incluye los porcentajes de respuestas correctas por asignaturas y temas, tanto de provincias como de los sectores urbano y rural. El segundo informe resume los principales efectos de los factores asociados al aprendizaje, resultado de otros instrumentos aplicados; por su parte, el informe tres profundiza en los elementos del conocimiento más afectados, como son los distractores de preguntas cerradas y los créditos-procedimientos de las preguntas abiertas con mayor impacto negativo sobre los resultados generales. Últimamente se ha previsto la adición de un cuarto informe que individualiza cada una de las instituciones educativas que hacen parte de la muestra.

Estos resultados generan talleres que elaboran materiales de carácter metodológico destinados a los docentes, con el aporte de destacados especialistas que intervienen en el Semina-

¹ Torres Fernández es un destacado pedagogo cubano que visitó Colombia recientemente, como invitado internacional al Foro Educativo Distrital 2008. El profesor Torres ha recibido, entre otras, distinciones como Premio anual al mérito científico-técnico, del Ministerio de Educación cubano –Mined– en 1993; Premio de ciencia e innovación pedagógica –Mined, 2005–. Ha sido profesor invitado en instituciones docentes de México, Bolivia, Perú, España y Colombia.

² Profesor de Educación Media en Filosofía y Magíster en Ciencias Sociales especializado en Educación. Se desempeñó como investigador de la CEPAL en Montevideo y director de la Unidad de medición de resultados educativos en Uruguay, entre 1995 y 2001.

rio nacional para educadores –evento telemático que organiza el Mined al inicio de cada curso escolar–, y que moviliza e informa a prácticamente a todos los directivos, metodólogos y docentes del país.

Es necesario anotar que las estructuras provinciales de dirección también elaboran informes y desarrollan análisis y acciones asistidas por los Grupos provinciales de evaluación de la calidad de la educación –estructura creada en 2001–, con aprobación del Mined y la atención metodológica permanente del ICCP.

Estos grupos se ocupan, además, de organizar estudios provinciales, previos al Operativo nacional, que monitorean permanentemente la marcha del proceso docente-educativo. Para ello, reportan trimestralmente los resultados de las comprobaciones de conocimientos aplicadas como parte del sistema de inspección escolar o las visitas nacionales, provinciales y municipales de Entrenamiento metodológico conjunto. Por ejemplo, durante el curso escolar 2006-2007 se informaron al Grupo nacional de calidad de la educación más de cuatro millones de estudiantes evaluados, y casi 200 mil clases observadas, cuyas evaluaciones se efectúan de acuerdo con una guía de observación estructurada.

El SECE: un avance

El siguiente paso evolutivo consistió en la creación del Sistema de evaluación de la calidad de la educación, SECE, que, aunque no cumplió todas sus metas, instituyó cinco resultados fundamentales: índice general de calidad educativa, línea base de evaluación de la calidad educativa, sistema de evaluación del desempeño docente, sistema de evaluación institucional, y sistema integral de evaluación de la calidad.

Posteriormente, el SECE se transformó en el proyecto Construcción de un sistema cubano evaluación de la calidad de la educación, también a cargo del ICCP, donde se concibe el sistema como la interrelación de las metodologías de evaluación del desempeño de los agentes educativos originalmente considerados, como son el alumno, el docente, el directivo y la familia, y de las agencias involucradas, la escuela y la comunidad, así como el control de importantes macro-indicadores de eficiencia del Sistema educativo nacional.

La evaluación educativa cumple, cuando menos, tres funciones básicas: diagnosticar, juzgar y mejorar.



Niño habanero durante marcha de conmemoración del 44º aniversario del asalto al Cuartel Moncada (Imagen: galiza.indymedia.org).

Pero, ¿qué representación proyectiva tiene esta nueva versión del sistema de evaluación de la calidad de la educación? La respuesta está en los componentes esenciales del programa, que son:

Objetivo general: Diagnóstico del estado general del funcionamiento del Sistema nacional de educación.

- Contenido de la evaluación: Ámbitos de desempeño cognitivo y formativo de los estudiantes, y desempeño profesional de los docentes y directivos; funcionamiento general de los centros escolares y del desempeño educativo de la familia y la comunidad, así como de indicadores de eficiencia interna y externa del Sistema nacional de educación.
- Metodología y formas de organización de la evaluación: Incluye procesos de auto-evaluación ejecutados desde las propias escuelas, de acuerdo con las metodologías de evaluación diseñadas, con ajustes a las particularidades e intereses adicionales de los colectivos educacionales de base.
- Procesos de co-evaluación: Son efectuados por equipos evalua-

dores de escuelas y la intervención del Grupo municipal de calidad en los centros de referencia, que se llevan a cabo entre enero y febrero.

- Proceso de evaluación externa: Este evento evaluativo final se combina con el Operativo nacional y los estudios de profundización desarrollados por los Grupos provinciales de evaluación de la calidad, para proporcionar información, tanto referida a variables-producto fundamentales –aprendizaje y orientaciones valorativas–, como de interesantes variables de contexto, entrada y proceso, lo que propicia el cruce estadístico de variables que permiten aproximación objetiva a las principales causas de los resultados de las variables-producto. Todo ello favorece sensiblemente la toma de decisiones en pos de la mejora escolar.

Desarrollo de una cultura de evaluación educativa

La evaluación educativa cumple, cuando menos, tres funciones básicas: diagnosticar, juzgar y mejorar. En

efecto, los datos obtenidos sistemáticamente sobre aspectos relevantes de la actuación educativa proyectan una imagen del estado de cumplimiento de los objetivos trazados y de los niveles de calidad alcanzados.

La evaluación educativa utiliza esa información para contrastarla con el ideal de funcionamiento del sistema, de modo que se emiten criterios acerca de su estado, lo que permite su enjuiciamiento. Sin embargo, la evaluación de la calidad de la educación no debe quedarse ahí, debe tener implicaciones en los procesos de transformaciones requeridos y debe además propiciar el cambio.

Esta última función difícilmente podrá lograrse sin la decidida participación de todos. Siguiendo a Valdés-Pérez, (1999:71-72) y a los lineamientos del ICCP, (ICCP, 2006:1), lo adecuado sería implicar en la evaluación a los agentes educativos de base, docentes y directivos de escuelas; pues se trata de desarrollar una cultura de la evaluación educativa.

¿Qué pasos se han dado en esa dirección? Una de las estrategias implementadas consiste en la creación y movilización de la comunidad nacional de evaluadores educativos. Los Grupos provinciales y municipales de evaluación de la calidad de la educación, los Proyectos de investigación asociados al Programa Ramal, sus reuniones nacionales y eventos científicos anuales son también formidables vehículos para difundir y sembrar ideas.

También resulta muy útil la lista de discusión creada por la dirección del Programa Ramal en la intranet del Mined, que en la actualidad cumple dos años de servicio y cuenta con más de cien suscriptores. Por medio de ésta se han podido organizar seminarios científicos en línea y se difunden valiosos documentos para nuestra tarea investigativa. Como complemento a la Lista, se está habilitando –también dentro de la Intranet– una biblioteca virtual indexada de evaluación de la calidad de la educación, donde se aglutinan numerosas y valiosas obras en formato digital.

Finalmente, otro importante avance lo constituye la integración, a partir del presente curso escolar, de varios Grupos provinciales de evaluación de la calidad de la educación a los Centros de estudios de los institutos superiores pedagógicos, con lo cual se fortalece la producción científica, tanto de corte teórico como práctico.

Estrategias pedagógicas

Educación para el éxito personal y social

EL MODELO EDUCATIVO FRANCÉS

CLAUDE THÉLOT
CONSEJERO DEL GOBIERNO FRANCÉS
PARA LA REFORMA EDUCATIVA

Después de veinte años de debate acerca de la reforma educativa, Francia plasmó en el documento "El éxito de todos los estudiantes" las recomendaciones básicas para reformar la educación de manera que permita que la escuela proporcione a todos los estudiantes conocimientos, competencias y reglas de comportamiento indispensables para llevar una vida social y personal exitosa. Claude Thélot, presidente de la comisión que redactó el documento, resumió algunos elementos de la propuesta durante la serie de conferencias que ofreció en Bogotá.

El documento "El éxito de todos los estudiantes" contiene recomendaciones para que sean aplicadas por el gobierno, y plantea una serie de preguntas que son apenas el punto de partida de la labor de reforma educativa; porque, para el éxito de los estudiantes en la vida social, sea en Francia o en Colombia, o en cualquier país, y en nuestra contemporaneidad, es necesario que la escuela trabaje sobre una serie de competencias que éstos deben adquirir.

En este punto, encontramos dos temas: en primer lugar, la definición de la base común, y en segundo lugar, determinar el método que usará el sistema educativo en las aulas para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias.

No entraré en detalle acerca de que la definición de dicha base común es –en sí–, un acto político, y en que esas competencias deben ser consideradas como indispensables para el éxito en la vida. Entonces, quiero acentuar el hecho de que esta definición es un acto político.

Ahora, ¿cómo proceder para que los estudiantes adquieran dichas competencias?

Los estudiantes deben dominar las siete competencias al final de la escolaridad, etapa que debe alcanzarse a los quince años de edad, aproximadamente, como en Colombia, y a los dieciséis, en Francia.

Como pedagogos, sabemos que no podemos esperar hasta que los estudiantes terminen su escolaridad para constatar que dichas competencias se adquirieron; por ello hay que definir y organizar una progresión de las competencias en una serie de escalas.

Para arribar a dicha meta, es necesario transformar la organización por años en un esquema por etapas, que deben contemplar la totalidad del proceso de escolaridad. En Francia, determinamos dos etapas: la primera, hasta los ocho años de edad y la segunda hasta los once.

Lo primero que hay que constatar es cuáles de estas competencias deben adquirirse a los ocho años y cuáles a los once. Por ejemplo, se estableció que un estudiante de ocho años de edad debe estar en capacidad de leer un texto de diez o quince renglones de extensión.

La escuela debe hacer triunfar a todos los alumnos, sin resignarse al hecho de que, como sucede en Francia, un estudiante de cada siete esté en riesgo por las grandes dificultades que tiene en lectura, escritura y cálculo; o que 60.000 jóvenes salgan cada año del sistema educativo sin estar calificados.



Fotografía: Prensa SED

El señor Claude Thélot, experto francés en educación, durante una de las sesiones de la Cátedra de Pedagogía "Educación de calidad para vivir mejor", que reunió a docentes y otros especialistas en pedagogía de la Capital en el mes de agosto.

Objetivos parciales

Existe un punto esencial en el esquema: definir estos ciclos en tres periodos –el primero de tres años, el segundo también de tres y el tercero de cuatro años– determina también la adquisición de unos objetivos parciales para cada una de las etapas: es allí donde los docentes tienen que trabajar en la vigilancia de la progresión del estudiante.

Estos periodos, compuestos por varios años, se coronan por medio de los objetivos del ciclo, y, recalco, es aquí donde debe estar el énfasis del trabajo de los docentes, que deben ocuparse de que todos los estudiantes progresen hasta apropiarse de ese objetivo parcial.

La novedad en esta estrategia es que los docentes deben adaptar su trabajo a los perfiles de cada uno de los estudiantes en relación con las competencias del ciclo, que se componen de tres elementos: primero, la evaluación; a partir de ésta se define el segundo elemento, la progresión de cada estudiante, y el tercer elemento es el acompañamiento del docente.

Inmediatamente se presentan estas condiciones, el oficio del docente cambia de manera sustancial, pues su labor ya no consistirá en mera transmisión de saberes; además, debe incluir el proceso evaluativo, la definición de las estrategias pedagógicas que se van a adaptar a los grupos de estudiantes en función de los perfiles individuales, y un elemento de gran importancia: el seguimiento de la progresión individual.

Condiciones fundamentales

Para que este esquema teórico sea puesto en práctica, es necesario que se presenten tres condiciones: la primera, que se provea a los docentes de una serie de instrumentos de evaluación. La construcción de estos instrumentos es responsabilidad de un estamento público, como la Secretaría de Educación del Distrito Capital, para el caso de Bogotá. En el caso de Francia, ese trabajo lo asumió el Ministerio de Educación, con base en los elementos establecidos durante siete años de investigaciones evaluativas y con el concurso de una serie de expertos.

En cuanto al proceso evaluativo, que se efectúa al comienzo de un ciclo o en el curso del ciclo a todos los estudiantes, define las estrategias que se aplicarán en el eje individual, para eliminar problemas o dificultades específicas de cada individuo, como dificultades de aprendizaje en determinada área, o la presencia de comportamientos violentos.

La segunda condición es la conservación del rastro del perfil evaluativo mencionado para cada estudiante, por medio de un instrumento que se podría llamar "Guía escolar", y que es de carácter individual. Estas guías, de las que se elaboran una por cada ciclo, consignan las competencias que el estudiante debe haber adquirido al final de cada ciclo, con adición de la evaluación del docente.

Esta Guía, que construye el profesor, es conocida por el estudiante y por su familia; y se constituye en instrumento de diálogo entre las partes interesadas –estudiante, docente y núcleo familiar– y al mismo tiempo determina la progresión del estudiante.

La tercera condición consiste en ayudar a los docentes a la transformación de su oficio, es decir, apoyarlos en la implementación de los elementos de evaluación, de acompañamiento, y de la evaluación de la definición de las estrategias pedagógicas adaptadas al perfil de cada estudiante.

Finalmente, debo agregar que el éxito de todos los alumnos descansa –por encima de sus esfuerzos y de su trabajo escolar en el apoyo de personal docente confiable, convencido, reconocido y que utilice métodos de trabajo distintos de los tradicionales. Con esta base, la escuela debe asentar la autoridad de sus profesores al mismo tiempo que el prestigio del saber y la fuerza del estatus.

Las competencias educativas en Francia

En el *curriculum* francés aparecen como transversales un conjunto de competencias que tiene que ver con las actitudes, la construcción de conceptos fundamentales y con competencias metodológicas generales.

Entre las actitudes se señalan aquellas que sirven para la construcción de la personalidad, la adquisición de la autonomía y el aprendizaje de la vida social: la responsabilidad, el respeto de las reglas y normas, la tolerancia, la cooperación, el saber atender, la sensibilidad estética, entre otras. También figuran como transversales las competencias que sirven para la construcción de los conceptos fundamentales de aprendizaje, lo que exige que las competencias estén presentes en todas las actividades de la escuela a través de una secuencia más simple –en los primeros ciclos–, hasta sus representaciones más complejas, en los últimos.

Entre las competencias metodológicas generales se señalan la memoria, los métodos de trabajo y el tratamiento de la información.

También aparecen como transversales un conjunto de competencias ligadas a las actitudes y a los valores, y son: competencias intelectuales, competencias metodológicas, competencias ligadas a la socialización; y competencias en el dominio de la lengua.

Adaptación del texto "Reformas educativas, transversalidad y derechos humanos", de José Tuvilla Rayo, en: [www.http://portail-eip.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm](http://portail-eip.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm)

Afirma Claude Thélot:

“LAS COMPETENCIAS SON LA BASE COMÚN DEL ÉXITO ESCOLAR”

Durante sus conferencias, el experto internacional Claude Thélot hizo repetido énfasis en el concepto de la base común¹, compuesta por las siete competencias básicas que deben aprender todos los estudiantes. Álvaro Moreno Durán, director del IDEP, dialogó con el invitado francés para profundizar en el tema.

¿Cómo define el concepto de la base común en el éxito de todos los estudiantes?

Pienso que hay que tomar como punto de partida la definición de Jules Ferry²: “Hay que definir lo que nadie puede ignorar”. Entonces, esta base común que menciono se compone de una serie de competencias que deben ser adquiridas por los futuros ciudadanos para tener éxito en la vida en sociedad; se trata de que exista compromiso nacional para lograr que estas competencias realmente sean un hecho en el aprendizaje.

¿Podría tener éxito ese modelo en Bogotá, una capital cuyos habitantes tienen una cultura heterogénea?

La base común es para todos, y es importante para todos los ciudadanos, independiente del oficio o profesión que desempeñen, de la diversidad social y cultural. Son competencias que todo el mundo debe desarrollar, como la lengua materna, como el aprender a vivir juntos. Ahora bien, existen unos elementos que conforman esa base común: vivir en sociedad implica que la escuela proporcione a los estudiantes una base común en relación con lo que acabo de decir.

El segundo elemento de la respuesta tiene que ver con el acceso diferenciado de los estudiantes a la adquisición de la base, lo cual implica diferentes estrategias, diferentes métodos pedagógicos, según si los estudiantes son de origen urbano o de origen rural, o de que pertenezcan a diferentes estratos sociales. Estas diferencias también implican diversificación de métodos y de medios para lograr la adquisición de la misma base común por todos.

¿El uso del modelo podría causar interrupción en la dinámica de “reproducción” de la escuela?

No creo que se corte la “reproducción” de la escuela. Sin embargo, la escuela no favorece las desigualdades. Uno de los propósitos de la escuela es que sea justa, que se ocupe de todos y particularmente de los menos favorecidos, para guiarlos hacia el dominio de la base común de competencias.

En segundo lugar, pienso que la escuela es potencialmente liberadora, es decir, es un



En Francia, los estudiantes se han manifestado para expresar sus opiniones acerca de las reformas estatales a la educación. [Fotografía: www.europeanstudentsforum]

espacio en el que gracias a la acción de los docentes y de los equipos educativos existe la posibilidad de que un estudiante supere, trascienda, cambie su vida. Esa es una de las grandezas de la escuela, su capacidad de proporcionar a través del conocimiento la posibilidad de acceder a un mejoramiento de la vida; pero, evidentemente, esto no depende exclusivamente de la escuela.

¿La base común contempla el reconocimiento y la legitimidad del docente en la sociedad?

La base común es más bien la descripción de las competencias que todos los estudiantes deben adquirir. Una de estas competencias es la preparación para la vida social. Aquí encontramos explícita la idea del respeto hacia el otro. Por ejemplo, la actitud que compondría esta competencia se fundamenta en el respeto de sí mismo y en el respeto del otro. Cuando hablamos del respeto del otro hablamos del respeto al docente, y también de lo contrario, de que el docente debe respetar al estudiante. Esta actitud es condición esencial para el funcionamiento armonioso de la escuela. Entonces, ciertos aspectos que tienen que ver con el docente hacen parte de la definición de la base común. El correcto funcionamiento de una escuela tiene como condición previa la intolerancia frente a la violencia.

Y qué puede decirnos de las resistencias al modelo? ¿En qué sectores se producen?

Existen frente al tema dos tipos de dificultades, de reacciones o de resistencias. Primero, hay que considerar que este es un cambio importante en relación con lo tradicional. De hecho, es la primera vez que se definen una serie de conocimientos o de competencias indispensables, competencias

que se definen bajo la forma de saber hacer y de saber ser.

En ese contexto, la primera resistencia visible se presentó por parte de las organizaciones sindicales de docentes, pues ellos ya no pueden limitar su labor a la simple operación de transmitir el conocimiento, sino que deben dar importancia a la evaluación y al acompañamiento; esto implica cambios importantes en el oficio, y por ello se generan algunos miedos.

En el segundo caso, tiene que ver con que en el sistema educativo francés los currículos están redactados en términos de conocimientos y no en términos de competencias. Entonces, esta articulación entre un programa que no se expresaba en términos de competencia y que no definía lo indispensable sino que hablaba de todos los temas, crea otras dificultades. Por ello, en este momento se puede decir que dicha articulación es incompleta y que no se ha logrado del todo.

¿Está en capacidad el modelo de garantizar la permanencia de la educación pública?

Creo que el sistema educativo debe seguir siendo público. Me opongo completamente a la privatización; pero, también soy conciente de que existen algunas condiciones para que la educación permanezca como servicio público.

Es fundamental que el sistema educativo público sea más eficaz, más eficiente y más equitativo. Más eficaz quiere decir que debe lograr que más estudiantes tengan éxito en sus estudios y en su vida, y que de hecho, lo logren todos. Más eficiente quiere decir que debe lograr mejores cosas con los mismos recursos. Si no se logran imponer estas condiciones, prevalecerá la tendencia a la privatización de la educación.

Traducción de Juan Guillermo Duque

¹El documento “El éxito de todos los estudiantes”, define la base común como “[...] la adquisición de un conjunto de saberes, de saber hacer y de saber ser; y que “[...] se compone de conocimientos, competencias y reglas de comportamiento”. “El aprendizaje de todos los estudiantes: principal compromiso de la escuela” Comisión para el debate sobre el futuro de la Escuela, presidida por Claude Thélot. Serie Cuadernos de la Reforma. Secretaría de Educación Pública, México D. F., pp. 17 y 19.

²Jules Ferry (1832-1893): Político francés, abogado y periodista. Fue alcalde de París y como diputado, participó activamente en la oposición republicana contra el Segundo Imperio (N. del E.).

Estrategias pedagógicas - Foro Distrital

LOS MAESTROS OPINAN SOBRE LA EVALUACIÓN INTEGRAL

El Foro Educativo 2008 tuvo como tema principal de debate, diálogo y deliberación la "Evaluación integral para la calidad de la educación" que se corresponde con el propósito nacional del Plan Decenal de Educación y con los objetivos del Foro Nacional. Para complementar las perspectivas que suscita este importante tema, publicamos las opiniones de algunos de los maestros y funcionarios asistentes a la sesión del miércoles 24 de septiembre, en la Universidad de La Salle; a los que planteamos las

- preguntas:
1. ¿Cuál es su opinión acerca de la evaluación integral?
 2. ¿Considera que el cuerpo docente ha recibido información pertinente, amplia y suficiente acerca del tema de la evaluación integral?



Profesor Jaime Zamudio, Colegio El Jazmín, localidad 16, docente en matemáticas en primaria.

1. Hasta el momento la veo bien planteada, y los maestros esperamos que a medida que vaya surgiendo y desarrollándose su aplicación sea mejor, para beneficio de todos los integrantes de la comunidad educativa y de la educación en general en toda Colombia.

2. No, falta todavía mucha información acerca de este tema en los colegios y en las localidades. Creo que es muy importante que la promoción y la difusión de las características de la evaluación integral sea realizada por medio de talleres en los Cadeles de cada localidad, pues es más cómodo para los docentes.



Ángela Duarte, funcionaria de subdirección de estándares de evaluación, MEN.

1. El MEN viene liderando la difusión temática de la evaluación de los aprendizajes, porque sentimos que aun cuando la normatividad existe desde 2002, hay mala interpretación de los maestros de la norma; y hay también gran consenso para pedir su modificación. Por eso son buenos los foros educativos, tanto distritales, como nacionales y departamentales, para tener conclusiones para el Foro

Nacional, pues sirven para informar más ampliamente sobre el tema y que exista una concepción más clara de lo que es la evaluación integral y sus implicaciones, y hacer aportes en la construcción de una nueva legislación con respecto a este tema.

2. Se ha tenido una información parcializada, pues se ha centrado mucho en el tema de la promoción, de cómo es que se debe promover; mientras que el tema de la evaluación como tal no ha sido muy bien abordado; creo que hay desinformación en el área docente.

Para subsanar esta carencia, estimo que los consejos académicos de las instituciones educativas deben conocer muy bien lo que en materia de evaluación les compete, y transmitir esa información a todos los maestros. Me parece que la información entregada a los maestros debe ser de primera mano, y esto sólo es posible desde la mirada del consejo académico de cada institución educativa.



Profesora Rosario Rosado Díaz, Escuela Nacional de Comercio. Docente en primaria para todas las áreas.

1. La implementación de la evaluación integral debe ser un compromiso con todo y de todos los que tienen que ver con la formación de nuestros alumnos, para seguir llenando todos los vacíos que traen los niños de años anteriores.

2. No, siempre he dicho que las universidades no nos prepararon a los docentes para evaluar de forma integral a nuestros estudiantes.

Para subsanar esta carencia, creo que, primero que todo, debemos mirar el entorno, el medio de que proviene cada uno de los niños, niñas y jóvenes que están bajo nuestra responsabilidad de maestros.

Si conocemos el entorno, tenemos elementos para preparar una mejor evaluación. También estoy convencida de que esta estrategia de evaluación integral hará mucho por el incremento en la calidad de la educación.



Carlos Alberto Castellanos, rector del Colegio La Candelaria, localidad 17.

1. Parto del hecho de que todos los maestros están muy bien preparados y formados por las respectivas universidades para desarrollar este tema que por mucho tiempo se han dedicado a profundizar en su quehacer locativo. Los docentes distritales son un grupo brillante que está listo para asumir este reto. Lo que nos falta es que la teoría, esa sabiduría y ese conocimiento se pueda "aterrizar" en el aula de clase, que es donde realmente se evidencia, se vive y se nota todo lo que los maestros sabemos.

Para que ese "aterrizaje" se haga presente, debe existir coherencia entre lo que sabemos, conocemos, pensamos, somos y hacemos. En el momento en que empezamos a ser coherentes, los resultados se verán en el aula de clase. Otra condición es compartir saberes. Para ello hay que incentivar las reuniones de área y de grados, para que los maestros puedan compartir sus saberes. Finalmente, se debe negociar con los estudiantes: la escuela ha cambiado, y por ello la evaluación no puede ser efectuada en una sola dirección; aprendemos constantemente de los chicos, y más en aspectos en que nos llevan la delantera, como el uso de la tecnología de la vida moderna. La escuela debe hacer que su comunidad sea más amplia y participe.

La evaluación debe ser para todos, el maestro, el estudiante, el mismo colegio; pero la dinámica de clase debe ser clave entre estudiante y maestro. La jerarquización y el respeto no lo da el poder de una nota, ése debe ganarlo el maestro con su trabajo y su credibilidad.

Si evaluar es mejorar, pues debemos mejorar todos al tiempo.

Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2008

PREMIO A LOS MEJORES

El pasado mes de octubre la Secretaría de Educación Distrital y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, entregaron a los maestros ganadores el Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica.

Durante la ceremonia de premiación, que se realizó en el Centro de Convenciones de la Cámara de Comercio de Bogotá, el secretario de educación, Abel Rodríguez Céspedes, dijo que “la investigación y la innovación son dos pilares del mejoramiento de la calidad de la educación, son grandes aportes de maestros y maestras al programa de calidad de la educación para vivir mejor; pues son los maestros quienes ponen en acción y en ejecución las acciones contempladas en el plan de desarrollo; y son los que aportan el saber necesario para la formulación y el diseño de las políticas educativas. La mejor prueba de ello es la coincidencia de los temas de los proyectos presentados con los temas de nuestro programa de calidad”.

De otra parte, el Secretario señaló que “los maestros premiados este y el año anterior serán actores fundamentales en el proyecto ‘Maestros que aprenden de maestros’, pues los vamos a llevar a los programas de formación de la SED para que comuniquen las experiencias y los saberes adquiridos a todos los educadores de Bogotá. No se trata de un aporte [los trabajos premiados] para archivar en una biblioteca, es una contribución que muestra su valor al ser difundida”.

Refiriéndose al IDEP, el Secretario recalcó que el Instituto “tiene en la innovación investigación pedagógica un papel fundamental. Lo único que falta al IDEP es la Casa de los maestros, pero estamos trabajando para tenerla”.

Intervención del Alcalde mayor

Por su parte, el alcalde Moreno dijo que “Este evento es muy satisfactorio porque la investigación y la innovación son apoyos fundamentales de la estrategia de la ciudad para fomentar la calidad de la educación. Estábamos en mora de destacar y premiar la labor formativa y educativa de los maestros, su talento, energías y capacidad”.

“Con todas estas estrategias –afirmó el burgomaestre– buscamos brindar calidad de educación a más de un millón de estudiantes. La educación en Bogotá tiene grandes desafíos, que requieren de la investigación.”

Señaló también que “el gobierno de la ‘Bogotá Positiva’ está comprometido con la educación, por ello se amplió la gratuidad hasta el grado 6º, y la meta es acrecentar dicha gratuidad hasta el grado 11º, ampliar la cobertura y mejorar la infraestructura. Todos estos son temas fundamentales, y la inversión de 9 billones de pesos para educación demuestra el compromiso del Gobierno con el sector. Este esfuerzo nos va a permitir construir la ‘Bogotá Positiva’ para vivir mejor”.



Los maestros premiados posan con el Secretario, el Alcalde Mayor y el director del IDEP. De izquierda a derecha, los docentes Gabriel Enrique Sarmiento Barrera, Juan Carlos Sánchez Gaitán, Ana Brizet Ramírez Cabanzo; Samuel Moreno Rojas, alcalde mayor de Bogotá, Ángela María Velasco, Pilar Albadán Tovar, Sandra Isabel Enciso Galindo, Abel Rodríguez Céspedes, secretario de educación distrital; Carmen Rosa Berdugo y Álvaro Moreno Durán, director del IDEP.



Directivos de la SED y del IDEP observan, en compañía del alcalde mayor, uno de los videos de los proyectos premiados.



El profesor Gabriel Enrique Sarmiento Barrera, ganador del primer premio en la Categoría de innovación, con el Secretario de Educación, el Alcalde Mayor y el director del IDEP.



La docente Sandra Isabel Enciso Galindo, ganadora del primer premio en la Categoría de investigación, recibe de manos del alcalde Moreno Rojas el diploma que certifica su galardón.

Samuel Moreno Rojas, alcalde mayor de Bogotá, se dirige a los asistentes a la ceremonia de entrega del Premio, que se realizó el pasado 20 de octubre en el auditorio de la Cámara de Comercio de Bogotá.

Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2008

CATEGORÍA INVESTIGACIÓN

Una interesante mezcla de temáticas que abarca propuestas como la creación de cadenas tróficas artificiales, expediciones escolares y el estímulo de la afición por la astronomía, fueron presentadas por los maestros distritales para optar por el Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2008. Estos son los diez proyectos ganadores.



En el contacto con la naturaleza, los estudiantes pueden encontrar dispositivos de aprendizaje muy importantes, que los animan a observar, describir y explicar fenómenos y situaciones relacionadas con su mundo y su vida.

PRIMER PREMIO

“Diseño de estrategias para favorecer cambios didácticos en el profesorado de ciencias y el aprendizaje significativo en los estudiantes a partir de orientaciones constructivistas sobre la enseñanza de las ciencias naturales”.

Autoras: Sandra I. Enciso Galindo, Alba C. Arias Mora, Angélica M. Álvarez Villarreal.

De forma generalizada, en el mundo se ha establecido que la educación en ciencias “no es fácil”. Posiblemente, la forma en la cual los docentes llevaron el conocimiento científico a la escuela durante muchos años hizo que esta imagen prevaleciera y se afanzara en el inconsciente colectivo.

Por esta razón, cuando los docentes de ciencias nos enfrentamos a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, encontramos dificultades permanentes para lograr la motivación escolar hacia el estudio y la comprensión de los procesos científicos –indispensables para comprender el funcionamiento del mundo–, para el desarrollo de competencias científicas y para dar significado a lo que la sociedad debe esperar de la formación científica escolar.

Por ello es indispensable generar estrategias de acercamiento y prácticas donde se “aterricen” las concepciones teóricas que la didáctica de las ciencias ha planteado desde el estudio de los diferentes componentes que integran el proceso de aprendizaje –como identificación de ideas previas, diseño curricular, estrategias de evaluación, implementación de materiales didácticos, manejo de espacios académicos escolares y extraescolares, resolución de problemas más allá de los de lápiz y papel, implementación de trabajos prácticos experimentales, entre otros–.

En esta experiencia se involucran docentes de humanidades, ciencias sociales y educación deportiva, y estudiantes de los grados sexto y noveno de básica secundaria.

SEGUNDO PREMIO

“Expedición escolar C: una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo”.

Autoras: Ana B. Ramírez Cabanzo, Clara E. Salazar Moreno, Tadiana G. Escorcía Romero.

Esta experiencia de investigación e innovación se desarrolla desde el 2001 en el Colegio Distrital Monteblanco, en la localidad Quinta de Usme.

El objetivo general consistió en aplicar una estrategia pedagógica que actuara como factor protector para niños y niñas altamente vulnerados en lo académico y en la convivencia. La vulnerabilidad escolar influye en aspectos como la desmotivación, la repitencia y la deserción escolar, bien sea del conocimiento o de la escuela.

El trabajo contó con el compromiso de tres docentes que desde la dificultad y la diferencia desarrollaron un recorrido por las historias de vida, acervo cultural y escolar de los estudiantes de básica primaria más vulnerados en lo afectivo, social, académico y cognitivo, y desde su misma condición de niñez.

Expedición C funciona como un grado en la institución, y acoge niños y niñas con necesidades educativas especiales o en situación especial, y que se dinamiza por medio de un mapa pedagógico cuya organización en el aula permite el reconocimiento del sujeto desde su diversidad.

Sus recorridos y experiencias individuales fundamentaron a los docentes participantes como expedicionarios de su propio proceso de aprendizaje, convivencia y proyecto de vida desde una propuesta curricular alternativa fundamentada en la cooperación, manejo de conflictos, la pedagogía dialógico-crítica, que los reconoce en su diversidad.

TERCER PREMIO

“De la agresividad a la convivencia, construyendo ciudadanos de calidad”.

Autoras: Amira Garnica Moreno, Ángela M. Velasco, Bernarda Rodríguez Bejarano, Miryam Sierra Sierra, Olga E. González de Hurtado, Olga J. Angarita González, Patricia Fonseca Velandia.

El proyecto de investigación partió del reconocimiento de una sentida necesidad de la comunidad para vivenciar situaciones de conflicto y violencia que afectaban el clima escolar y local, y sobre las que existía gran preocupación por desconocimiento de las maneras adecuadas de afrontarlas.

Durante el desarrollo de diversas actividades previas a la investigación, la agresividad se evidenció como la dificultad primigenia sobre la que giraban otras, dando como resultado serias y graves situaciones de irrespeto, maltrato, intolerancia y conflictos; situaciones que se reflejaban en el colegio, familia y la comunidad. Por ejemplo, en el aula, la dificultad en las relaciones interpersonales propiciaba permanentes conflictos que generaban un ambiente inadecuado para el aprendizaje; y en la familia, según manifestaron algunos padres de familia en encuestas, la agresividad afecta la convivencia en comunidad y origina enfrentamientos.

Este proceso investigativo se fundamenta en la Investigación Acción Participativa, como fuerza creativa que da impulso a la labor docente, en la búsqueda de soluciones a los problemas y de cambios escolares, a través de la creación de comunidades autocríticas y autónomas, en lugar de generar grandes teorías.

Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2008

CUARTO PREMIO

“Proyecto de aula: una vivencia que alimente la curiosidad y el encanto por la ciencia”.

Autoras: Amparo Serna Arenas, Ana Violeth Pérez, Martha E. Barreto Aguirre, Carmen R. Berdugo de Vargas, Carmen T. Moreno de Chanchay, Gladys Caicedo Vallejo.

Los planteamientos de tipo metodológico que se presentan en este proyecto son un aporte al desarrollo de actitud científica en la escuela. Esta investigación se llevó a cabo entre noviembre de 2004 y julio de 2006 en el colegio Marco Tulio Fernández, con motivo del proyecto “Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos” y de la sistematización que la autora hace de su experiencia como integrante de distintas redes y colectivos adscritos al movimiento pedagógico colombiano, y como maestra de ciencias naturales con énfasis en biología.

En este sentido, los hallazgos y conclusiones del trabajo por proyectos en diferentes grados y niveles de educación básica durante más de cinco años, dan cuenta de los elementos teóricos construidos en el proceso de indagación alrededor del interrogante: ¿De qué manera los proyectos de aula son una estrategia metodológica que permite a los maestros y maestras que innovan, materializar el sueño de orientar desde su clase a los estudiantes para que mantengan viva la llama de la curiosidad y el encanto por la ciencia?



La práctica constante en el aula virtual beneficia el fortalecimiento de los estudiantes en el uso de las TICs.

QUINTO PREMIO

“Memoria y producción de subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas, 1970-2007”.

Autora: Pilar Albadán Tovar

El texto que recoge este proyecto está basado en una investigación cuyo propósito es la indagación de la producción de subjetividades docentes en dos instituciones educativas de Bogotá, en el período 1970-2007, mediante un proceso de recuperación de la memoria. Inicialmente, se aborda el concepto de memoria e historia atendiendo a las discusiones planteadas por Ricoeur, Benjamin y Vernant, quienes destacan el lugar de la experiencia y la narración en la recuperación de memoria.

Posteriormente, se interpreta el modelo sobre las tensiones entre tecnologías disciplinarias y tecnologías pedagógicas –según la propuesta de Óscar Saldarriaga–, para identificar posibilidades de análisis de la memoria en el contexto escolar. Más adelante se discuten las categorías de sujeto, subjetividades y experiencia de sí, incorporadas por Foucault y Larrosa; y para terminar, se exponen los aspectos metodológicos de la investigación y algunos de sus hallazgos y conclusiones.

CATEGORÍA INNOVACIÓN

PRIMER PREMIO

“Club de astronomía Alfa Centauro”.

Autores: Gabriel E. Sarmiento Barrera, Luz O. Borbón Borbón, Carlos G. Díaz Jiménez, Dumar A. López Castañeda.

Club Alfa Centauro es un proyecto pedagógico dirigido a incrementar el gusto por el conocimiento y la mejor utilización del tiempo extraescolar en los estudiantes, padres y docentes del Colegio Distrital San Pablo, con el fin de mejorar la calidad de la educación, utilizando el acercamiento a la astronomía; pero, abierto a diversas instituciones y organizaciones con interés en áreas relacionadas con esta disciplina.

El equipo de trabajo se caracteriza por su permanente deseo de realizar procesos de capacitación para sus miembros, ya sea al interior Club, mediante talleres y conferencias orientadas por los integrantes, o al exterior del mismo, por medio de la participación en seminarios, congresos, encuentros, foros, cursos y visitas

organizadas por entidades especializadas o interesadas en la apropiación y difusión de la astronomía y ciencias afines, como Universidad Sergio Arboleda, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital, Planetario Distrital, Maloka, Centro de Estudios Astronómicos Mar del Plata, Argentina, Colegio Sorrento, Colegio San Bernardo de La Salle, y Colegio Juan de la Cruz Varela, Usme.

Los integrantes pretenden difundir sus experiencias y conocimientos adquiridos en el Club, para permitir que otras personas también se apasionen por esta ciencia.

Los principales intereses del Club son desarrollar la capacidad creativa y crítica de los jóvenes, formar líderes, aprovechar los diferentes escenarios educativos de la ciudad, ampliar en los estudiantes los conocimientos sobre astronomía, y utilizar estos contextos para adquirir nuevos conocimientos y cualificar los existentes en disciplinas como inglés, sociales, física, matemáticas, biología, química.

Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2008



SEGUNDO PREMIO

“Persuadir, enamorar para vivir eso es leer y escribir”.
 Autora: Ruby E. Arias Cadena

Esta experiencia pedagógica se desarrolla en la Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres, antes llamada República de Finlandia, en la localidad de Kennedy, en el sur occidente de la Capital.

Desde el inicio de la actividad docente, mi práctica pedagógica estaba enmarcada en el uso diario y exclusivo del texto escolar, las copias, las planas, la organización del aula, –muy estricta, con los pupitres en filas bien organizados, con mucho silencio, buena disciplina– y, por supuesto, una sensación de mucha monotonía.

Este esquema ya lo había observado y detectado durante todos los años de trabajo, en todos los grados e instituciones donde he trabajado. Por ejemplo, pude determinar que los niños leían muy poco o casi nada, no construían texto escrito, pero eran expertos transcribiendo y tomando dictado. Siendo muy sincera, los niños reproducían lo que la escuela les trabajaba.

Esta situación motivó mis intereses en la didáctica de la oralidad, la lectura y la escritura; con la creencia de que por ese sendero las cosas serían mejor; esta idea la avalaban los ejemplos de otros colegas y la teoría consultada.

Sabía que si quería lectores y productores de texto, necesitaba libros de calidad, variedad textual, libros especializados en literatura infantil; mientras que mi labor debería basarse en ser mediador de lectura, trabajar por la producción de textos de manera cotidiana y diseñar buenas estrategias de lectura y escritura.

TERCER PREMIO

“Acercamiento al lenguaje como necesidad de expresión en las aulas de primeras letras y aceleración “programa volver a la escuela”.

Autoras: Sandra Ortiz Ariza, Clara P. Valencia Buenaventura.

La presente experiencia pedagógica pretende valorar las fortalezas, dificultades y necesidades de los niños; niñas y jóvenes pertenecientes a las aulas de primeras letras y aceleración del Colegio Alemania Solidaria, en torno a la problemática sociocultural y al lenguaje como necesidad de comunicación, confrontando prácticas específicas de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, y ofreciendo mecanismos de respuesta hacia la construcción de propuestas didácticas para el desarrollo de la expresión oral y escrita.

La metodología aplicada a esta experiencia se divide en tres fases: identificación de las necesidades, intervención y resultados, con la utilización de herramientas de proyectos integrados basados en relatos y en la generación de situaciones significativas.

Con base en lo descrito, logramos un acercamiento al lenguaje, donde los niños, las niñas y los jóvenes expresaron sus sentimientos y emociones, que quedaron plasmadas en el *Cancionero Mini Rap* y el *Álbum Artesanía*. Este trabajo aproximó a los estudiantes de manera fácil al lenguaje oral, al código escrito y al acrecentamiento de la creatividad.

El Proyecto también fortaleció nuestra práctica docente, al dar a conocer el programa “Volver a la Escuela” a toda la comunidad educativa del Colegio Alemania Solidaria, y rompiendo con los esquemas preestablecidos acerca de que la extraedad es un impedimento para que los niños, niñas y jóvenes se integren al aula regular.

CUARTO PREMIO

“Cadenas tróficas artificiales para el manejo de los residuos sólidos orgánicos”

Autor: Juan Carlos Sánchez Gaitán

En 1998, los vecinos del Colegio Francisco de Paula Santander iniciaron una querrela contra el Colegio por la práctica inadecuada de disposición a cielo abierto de los residuos sólidos producidos en la Institución, y que en época de verano eran quemados, generando una densa nube de gases que afectaba directamente al vecindario.

Ante la situación, se inició un estudio que condujo a la caracterización y cuantificación de los residuos generados por el establecimiento educativo, que en aquella época prestaba sus servicios a 7.400 estudiantes, en las dos jornadas.

Una vez identificado el objeto de estudio se trazaron estrategias que permitieron abordar el problema para convertirlo en una alternativa, donde a partir de la vivencia los estudiantes construyeron su conocimiento, aproximándose al desarrollo de la metodología científica, donde los conceptos comienzan a tener significación dentro de la cotidianidad.

Como resultado del proceso anterior se tomaron medidas como la disposición de puntos de recolección de residuos, adecuación de una zona de disposición transitoria de los residuos, planteamiento de la construcción de la planta de selección, y creación de una cadena trófica artificial por medio de la construcción de un lago.

De este modo los residuos sólidos que antes eran un problema se convirtieron en una solución de aprendizaje de los métodos para la conservación del medio ambiente.

QUINTO PREMIO

“Ronda que ronda la ronda: una experiencia de formación musical en las escuelas, colegios y universidades a partir de las rondas folclóricas de Colombia”.

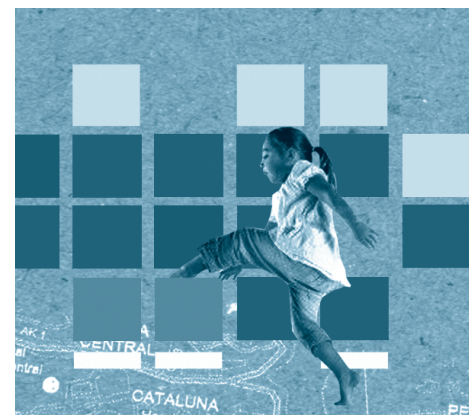
Autora: Olga Lucía Jiménez Silva

La experiencia pedagógica musical que se presenta en este trabajo tiene como base la implementación de las rondas folclóricas colombianas como herramienta didáctica en la formación musical de niños y niñas. Es el resultado de una travesía que comienza en 1980, y que se ha desarrollado hasta el presente por medio de un proceso continuo.

El primer paso dado fue la vinculación al sistema de educación distrital como maestra de música en la escuela primaria, y el surgimiento de la necesidad de tener una propuesta diferente para la formación musical básica, y que fuera pertinente en este contexto educativo.

Tratar de resolver la pregunta acerca de los contenidos musicales apropiados para los niños y niñas en edad escolar ha significado convertir la propia experiencia docente en un campo creativo y en paciente trabajo de investigación, que me ha llevado a recorrer ciudades, pueblos y rincones de Colombia para consolidar el conocimiento y apropiarme del alma de una de las manifestaciones más tradicionales del país: la ronda.

Buscar, perseguir y rondar la ronda se ha convertido en un ejercicio cíclico continuo de sistematización de saber, que ha implicado el encuentro de la fuente viva en la tradición oral colombiana, la asimilación de la información encontrada, y la transcripción de dicho material a formas académicas musicales.



DEL MEDIO FÍSICO AL VIRTUAL: A PROPÓSITO DEL LANZAMIENTO DE BIBLOIDEP VIRTUAL

MARGARITA ROSA CASTILLA MARTÍNEZ,
MAGÍSTER EN PLANEACIÓN EDUCATIVA,
ASESORA IDEP

Propongo aprovechar este raro momento en el que se anuncia una nueva cultura. La alternativa es simple. O el ciberespacio reproduce lo mediático, lo espectacular, el consumo de información comercial y la exclusión a una escala todavía más gigantesca que la existente hoy en día, o bien acompañamos las tendencias más positivas de la evolución en curso y nos planteamos un proyecto de civilización centrado en los colectivos inteligentes.

Pierre Lévy



La reflexión de Pierre Lévy, hecha en una entrevista sobre la experiencia de lo virtual en la educación superior, inspira este comentario, a propósito de la creación de la Biblioteca Virtual del IDEP.

La virtualización, configurada desde la tecnología, ha sido uno de los fenómenos más fascinantes a que hayamos asistido en este siglo; y el texto, es quizá uno de los elementos culturales que ha evolucionado con mayor impacto en este ambiente.

El desarrollo tecnológico también ha causado una revolución en los procesos y servicios del sector educativo; uno de lo más importantes es el relacionado con el trabajo de las bibliotecas, observándose desarrollos como las bibliotecas electrónicas, digitales, mixtas y virtuales. En la actualidad existen varias miradas y consideraciones acerca de este tema.

Un avance tecnológico de tal importancia como es la digitalización de textos no podía quedar fuera de los propósitos y acciones del IDEP, que incursiona en la aplicación de la tecnología con la construcción de la primera fase de su biblioteca virtual. Se trata de un producto nuevo que está en período de prueba. La propuesta es de pertinencia desde la perspectiva de la investigación educativa para la ciudad, en primer lugar, y en segundo término para los usuarios en el concierto de la comunidad académica internacional: una biblioteca interdisciplinaria que facilita el acceso a información especializada en los temas de la educación, el desarrollo pedagógico y la innovación educativa.

La biblioteca virtual fue presentada en noviembre de 2008, y finalizará el período de prueba a comienzos de 2009. Los contenidos, conformados en principio por 500 productos, están creados en idioma español.

BIBLOIDEP VIRTUAL se crea en consonancia con la misión del Instituto, dedicada a desarrollar, promover, divulgar, apoyar y financiar la investigación educativa y pedagógica en la ciudad; adelantar programas de desarrollo pedagógico y cualificar la formación de docentes en investigación; hacer seguimiento, evaluación y análisis de la política educativa; socializar y divulgar el conocimiento producido para mejorar la calidad de la educación pública en el Distrito.

La nueva biblioteca virtual tiene como objetivo ofrecer a la comunidad educativa contenidos digitales especializados en temas de educación y pedagogía producidos por el Instituto y almacenados actualmente en su Centro de documentación. La compilación bibliográfica está compuesta por un catálogo especializado en educación y pedagogía para consulta en línea del contenido producido por el Instituto.

Sus características principales son el servicio de investigación en línea para la comunidad educativa mediante la búsqueda ágil, el acceso y descarga en línea de títulos, videos y publicaciones periódicas producidas por el IDEP.

El IDEP incursiona en la aplicación de la tecnología con la construcción de la primera fase de su biblioteca virtual, conformada por contenidos especializados en educación.

Características técnicas

El diseño del sitio Web de la biblioteca virtual del IDEP es ejecutado con el administrador de contenidos para portales dinámicos JOOMLA, que utiliza código abierto; y está construido por medio de PHP, lenguaje de programación para desarrollos Web, que se integra con una base de datos MySQL.

Otros elementos fundamentales son las herramientas de apoyo virtual como foros de discusión, chats, espacios para la publicación de investigaciones y tesis universitarias; y la integración con redes de instituciones afines. También ofrece información periódica relacionada con los temas publicados, y acorde con los estudios de consulta y los diversos criterios de selección utilizados por los usuarios.

El acceso a los contenidos es totalmente gratuito, y existe control sobre los datos y las fuentes de información, que son actualizadas con regularidad. La biblioteca contará en el futuro con ofertas adicionales y funciones que apoyen a los cibernautas en su búsqueda de los contenidos deseados.

Con esta nueva propuesta se amplían las posibilidades de hacer investigación en la Capital; pues ya no es necesario correr de un lugar a otro y visitar las bibliotecas físicas para recabar información sobre los diferentes temas de la labor educativa.

La visión de **BIBLOIDEP VIRTUAL** especializada en educación y pedagogía es convertirse en una de las más importantes de Latinoamérica.

www.idep.edu.co/biblioidepvirtual

¿Qué es una biblioteca virtual?

En esencia, es una base de datos almacenada en servidores digitales que se comunican por Internet; sus datos pueden ser consultados por los usuarios a través de la Red.

La biblioteca virtual integra la informática y las comunicaciones, con énfasis en especialidades como la edición y bibliotecología. Pero, una biblioteca virtual no trata exclusivamente de que los contenidos estén en formato digital.

Para hablar de biblioteca virtual es necesario que las fuentes de información estén disponibles y que su acceso sea ubicuo, es decir, no importa dónde residen físicamente ni quién se encargó de su procesamiento y almacenamiento.

Predomina el concepto de biblioteca como espacio y como proceso, por tanto, es un concepto que refleja el dinamismo de Internet. Lo virtual está relacionado con el propósito y la flexibilidad del sistema de medios de la biblioteca para articularse flexiblemente y responder a diversas demandas. Virtual, en este contexto, se relaciona con que la biblioteca es relativa en espacio y tiempo, pues sus fronteras no las marca la geografía, y su disponibilidad temporal es potestad de quien la consulta.

Otra característica de una biblioteca virtual exitosa es el respeto de sus contenidos por el diseño editorial; es decir, las ediciones que contenga no deben ser simples archivos en procesador de palabras, sino verdaderos libros o revistas en formato digital.

Existe debate acerca del alcance de los conceptos biblioteca digital, electrónica y virtual. Para una misma descripción de este servicio hay cierta preferencia por llamar a dicha biblioteca, *digital* –en EE.UU., Canadá y México–, *electrónica* –en el Reino Unido–, o *virtual* –en España, Argentina y Brasil–.

La biblioteca virtual ofrece la posibilidad de incluir audio, enlaces a otros contenidos (hipertexto), y gráficos, lo que la convierte en la alternativa ideal para la edición de obras de consulta y de textos con muchas referencias. Los servicios de una biblioteca virtual son alternativa para colegios y otras comunidades que no cuentan con una biblioteca convencional.

Lo local

IDEP entrega los resultados de la Segunda fase de evaluación a colegios en concesión

EL PROCESO EVALUATIVO Y SUS CONCEPTOS FUNDAMENTALES

JORGE VARGAS AMAYA,
MAURICIO CASTILLO.
EQUIPO DE EVALUACIÓN, IDEP

Cuatro estudios de evaluación a colegios en concesión se han realizado entre 2004 y 2008. El primero, desarrollado por Corpoeducación (2004)¹, destaca el liderazgo de los directivos, la propuesta pedagógica estructurada de los concesionarios, la planeación con objetivos claros y el seguimiento y monitoreo al desempeño de los estudiantes, con el apoyo de los padres; además de situar la administración de los recursos en función de procesos pedagógicos.

El segundo estudio, hecho por PNDH-DNP² con el liderazgo de Alfredo Sarmiento, analiza estadísticamente las diferencias entre colegios oficiales y colegios en concesión, teniendo en cuenta diferentes aspectos relacionados con los procesos pedagógicos, la gestión de recursos y el entorno institucional.

El tercer estudio, denominado Primera Fase de evaluación, fue realizado por el IDEP, y propuso, entre otros temas, el levantamiento de una línea de base para evaluar los 25 colegios en concesión, que permitiera implementar un sistema de evaluación y seguimiento al modelo de gestión por concesión, para visualizar, constatar y valorar los desarrollos globales del modelo y los procesos de cada colegio concesionado.

El estudio más reciente es la segunda fase de la evaluación realizada por el IDEP, que recoge las enseñanzas y aprendizajes de la primera fase y las expectativas de los concesionarios y de la SED, para hacer el seguimiento al interior de las instituciones de las acciones diseñadas e implementadas con base

FICHA TÉCNICA DE SEGUNDA FASE DE LA EVALUACIÓN A COLEGIOS EN CONCESIÓN

POBLACIÓN	UNIVERSO	UNIDAD DE ANÁLISIS	TAMAÑO DE LA MUESTRA	TIPO DE ESTUDIO
Directivos docentes	Rectores de los 25 colegios	Rector (a)	25	Censal
	Coordinadores académicos de los 25 colegios	Coordinador (a)	50	Muestral
Docentes	Docentes en ejercicio vinculados con los 25 colegios	Docentes	1223	Censal
Estudiantes	Estudiantes matriculados, en el 2007 en los colegios evaluados	Estudiantes de los grados 5º, 9º y 11º	1793	Muestral
Personal Administrativo	Personal administrativo y de apoyo de los 25 colegios	Colaborador	100	Muestral
Padres de familia	Padres de familia de los 25 colegios	Grupo focal	500 aprox	Grupo focal
Representante del concesionario	Representantes de los 9 concesionarios	Un representante designado por el concesionario	9	Censal

Fuente: Resultados de la segunda fase de evaluación a colegios en concesión, IDEP-SED, Bogotá, 2008; p. 27, p. 32 y p. 41.

en las recomendaciones de la Fase I y realizar la evaluación de los colegios en concesión en el período 2007-2008, teniendo como referentes los componentes Modelo Pedagógico, Derecho a la Educación, Desempeño, Organización Institucional y la Proyección Social de la Institución con el entorno.

Finalmente, en octubre de este año, se publicó el informe de evaluación institucional de los colegios oficiales de gestión en concesión, que informa sobre la concepción y metodología y resultados de la aplicación de un modelo de evaluación integral.

Veinticinco colegios en concesión fueron valorados en la segunda fase de evaluación que realizó el IDEP entre 2007 y 2008. Según el informe del Instituto dirigido a concesionarios, directivos y docentes y, en general a la comunidad educativa, la evaluación representa un mirada de la realidad, basada en resultados educativos y pe-

dagógicos que muestran los avances obtenidos, las estrategias implementadas y el reconocimiento a las dificultades y debilidades encontradas.

Por otra parte, la evaluación proporciona a la educación pública de la ciudad posibilidades de aprendizaje sobre los avances en materia de gestión educativa. El ejercicio de medición que ésta representa, permite establecer la identificación del estado actual de los colegios en concesión y valora el papel que juega la experiencia, la gestión, la capacidad de organización administrativa y académica de estos colegios en el contexto de la educación pública liderada desde la Secretaría de Educación.

Igualmente, al asumir la evaluación con un enfoque respecto a la materialización del derecho a la educación, establece un puente entre la política pública en educación y el modelo de gestión, con el propósito de que los estudiantes obtengan una formación integral que represente su inclusión social, la realización personal, ciudadana y profesional, proporcionando

sentido de equidad en oportunidades para escolares y jóvenes de diferentes estratos sociales.

Propuestas educativas y de gestión

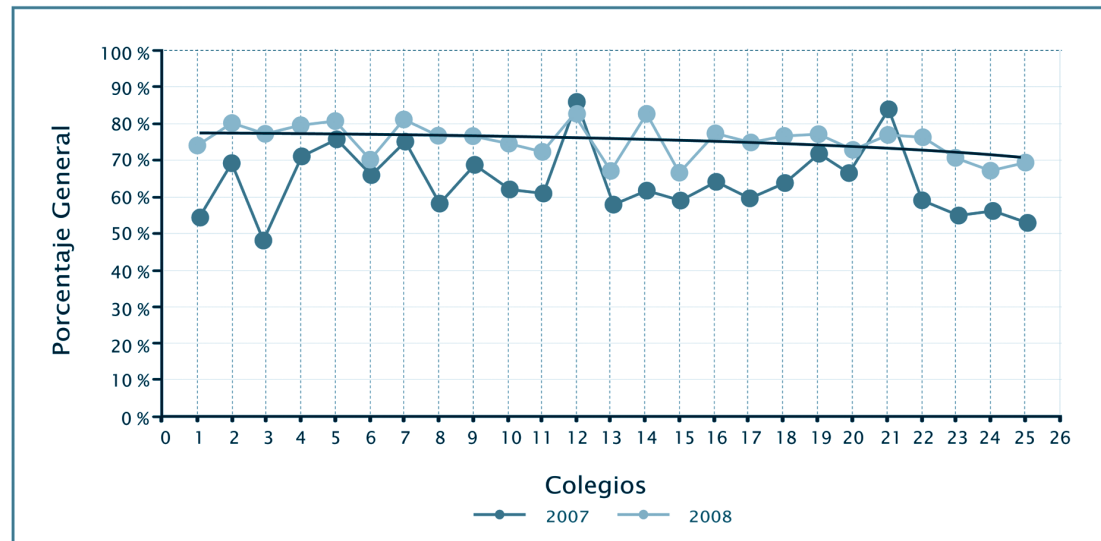
Los datos que aporta la evaluación son importantes, no sólo para los colegios, los concesionarios o la SED, sino para todos los sectores de la sociedad interesados en el desarrollo de este experimento socioeducativo, y que requieren información para analizar y avanzar en decisiones de la política que no sólo competen a la administración pública.

Los resultados de la segunda fase permiten observar el proceso recorrido por los colegios en temas como el sentido de pertenencia de estudiantes y padres de familia con los colegios, el compromiso de la comunidad con los retos institucionales, sociales y el conocimiento, las exigencias pedagógicas, la firmeza en las decisiones, y la importancia del seguimiento a los planes de mejoramiento.

¹ "Evaluación Integral Proyecto de Concesión Educativa", 2004.

² Programa Nacional de Desarrollo Humano-Departamento Nacional de Planeación. "Evaluación de la gestión de los colegios en concesión Bogotá 2000-2003", 2003.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN 2007 VS 2008



Fuente: Resultados de la segunda fase de evaluación a colegios en concesión, IDEP-SED, Bogotá, 2008; p. 27, p. 32 y p. 41.

La gráfica “Comparación de resultados de la evaluación 2007 vs 2008” permite observar que el colegio con mayor puntuación alcanzó 83%, mientras que el colegio con menor puntuación obtuvo 67%, lo que demuestra que no hay mayores diferencias entre instituciones, y por consiguiente, que el conjunto de colegios en concesión es homogéneo con referencia a la línea de base.

Así mismo, el estudio obtuvo elementos para analizar aspectos como el bienestar y estabilidad de los docentes, su reconocimiento y estímulos, la atención integral que se requiere, además de la formación académica de los estudiantes, el apoyo intersectorial al trabajo con los estudiantes y la comunidad en general, el desarrollo del sentido de pertenencia de la comunidad con los colegios, y la atención en nutrición, entre otros.

Desde las actividades fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje se muestra cómo los colegios orientan y promueven las inquietudes intelectuales, culturales, deportivas y artísticas de los estudiantes.

Esta evaluación, asociada al seguimiento de planes de mejoramiento de los colegios en concesión, muestra que los retos asumidos con relativa autonomía para implementar un modelo pedagógico y de gestión han tenido que realizar sus propias adecuaciones, flexibilizando las condiciones a un contexto social, cultural y económico complejo, distinto al de la experiencia de origen.

Los énfasis que realizan estos colegios en la formación integral del estudiante, los esfuerzos por la convivencia y la integración del colegio al desarrollo comunitario y a la dispo-

sición de sus recursos y espacios para el apoyo a la realización de las actividades culturales, sociales, deportivas de las comunidades crean un interesante sentido de pertenencia de la comunidad con dichas instituciones educativas.

Cuatro componentes fueron tenidos en cuenta en la evaluación: modelo pedagógico, contextos y escenarios; organización institucional y derecho a la educación.

El modelo pedagógico

Las percepciones en cuanto al nivel de participación de sujetos y actores en los asuntos de la escuela muestran tendencia más homogénea en los directivos y concesionarios que, por lo general, la consideran de nivel alto, situación que contrasta con la dispersión de los estudiantes y docentes, quienes señalan que se trata de un nivel de participación medio.

Por su parte, en la categoría de prácticas y saberes se observan tendencias generales que muestran que los actores educativos tienen comprensión, conocimiento y manejo generalizado de las relaciones entre el modelo pedagógico, el enfoque pedagógico y la didáctica. Hay diversas opiniones entre los docentes sobre el enfoque pedagógico y su relación con la didáctica, además se desarrollan gran variedad de acciones en el aula de clase que apuntan más a cómo dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que a cómo hacer operativo el modelo.

En algunas instituciones –posiblemente con el sano propósito de enriquecer la práctica educativa– se toman aspectos de varios enfoques pedagógicos, la denominada “hibrida-

ción pedagógica”, estrategia que de no ser debidamente planeada y orientada puede llevar a confusiones pedagógicas más que a un adecuado eclecticismo entre los diferentes modelos.

Por tanto, las estrategias pedagógicas son acciones realizadas por el maestro para facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes, las cuales deben estar sustentadas en la teoría pedagógica.

La organización institucional

Los colegios tienen establecido un modelo de organización institucional para desarrollar la gestión administrativa y la gestión académica y los documentos reglamentarios exigidos por la Ley. La información que arrojó la evaluación demuestra que no se encontraron tendencias que marquen concepciones y percepciones comunes en los diferentes actores sobre la forma como se vienen haciendo las adecuaciones y transformaciones al PEI, al Modelo Pedagógico y al Manual de Convivencia, como ejes centrales de la organización escolar, y sobre los niveles de participación de los diferentes actores en la comunidad educativa.

Componente Contextos y escenarios

Se evidencian los esfuerzos del colegio por comprender el entorno que lo constituye y a los estudiantes y padres de familia que lo habitan. Muestra estrategias y acciones planificadas y orientadas a fortalecer las relaciones del colegio con la comunidad barrial y local. Estas acciones de extensión formativa del colegio con la comunidad son altamente valoradas por los actores y legitiman la acción educativa del

colegio, que devuelve a los padres de familia su compromiso con la educación de sus hijos, y a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales la responsabilidad social en el mejoramiento de la educación.

Componente Derecho a la educación

Es donde más diferencias de percepción y de comprensión se evidencian, quizá porque es donde, en la práctica, se concreta el derecho de los estudiantes a una educación de calidad, que va desde la selección de los docentes y el respeto de sus derechos laborales, pasando por las condiciones de acceso al sistema educativo, la permanencia en el mismo y las diferentes acciones de los colegios para evitar la desigualdad y la inequidad.

Finalmente, se puede resaltar que el balance general de la evaluación 2008 es positivo, pues los colegios presentan buen rendimiento, como se evidencia en la gráfica comparativa entre 2007 y 2008.

La experiencia ganada por la SED, el IDEP y los concesionarios en el proceso de evaluación es una aproximación al concepto de evaluación integral que permite asumir una línea de base no solamente comparativa en relación con los procedimientos y resultados obtenidos por los colegios, sino también como punto de partida de una estrategia participativa que permite asumir conjuntamente el propósito común de trabajar por el afianzamiento y la consolidación de la calidad educativa.

La contribución del equipo evaluador del IDEP a la consolidación de los planes de mejoramiento de los colegios abrió el panorama de seguimiento cualitativo y sistemático al conjunto de prácticas y estrategias realizadas por los colegios para avanzar en el desarrollo de las acciones y afianzar el plan de mejoramiento, de acuerdo con las recomendaciones de la evaluación.

La mirada holística que se deriva de la evaluación permite reconocer la importancia de la experiencia del modelo de gestión en concesión en su contexto específico y aprovechar los aprendizajes surgidos de esta aplicación como un beneficio para el desarrollo de las políticas educativas públicas en Bogotá.

EVALUACIÓN Y SALUD MENTAL

JOSÉ ISRAEL GONZÁLEZ B.
ORIENTADOR ESCOLAR,
COLEGIO NUEVO HORIZONTE

Agotamiento
generalizado,
angustias y miedo
hacen parte del
estado de ánimo de
muchos maestros
en el Distrito.
¿Cuáles son las causas?

Este artículo nace en medio de dos coyunturas, de ahí la composición del título. El primer detonante es la realización del Foro distrital acerca de la evaluación y el segundo la conmemoración en octubre, entre otras efemérides, del Día mundial de la salud mental. Con base en estos acontecimientos provocaré algunas reflexiones, comenzando por la evaluación y finiquitando con la salud mental.

Históricamente, la salud mental precede en su formalización a las políticas de evaluación educativa. Para abordar la primera, tendríamos que remontarnos a la fundación en 1564 del Hospital General de San Juan de Dios de Bogotá y a la llegada al país de los Religiosos Hospitalarios de San Juan de Dios, en 1596.

En el caso de la segunda, nos remitiríamos a finales del siglo XVIII, pero, no para encontrar la evaluación, sino para vislumbrar la emergencia del maestro público de primeras letras en Santa Fe de Bogotá; porque la preocupación por la evaluación como política social, al decir de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, comienza a partir de los años sesenta, ya que los países desarrollados –en particular, Estados Unidos– son el punto de referencia para introducir las posibilidades de equiparamiento de la formación de fuerza laboral.

Los maestros están enloqueciendo

Esta afirmación, realizada por un docente del Distrito no hace más de tres años, llevó a la Universidad de Los Andes a realizar una investigación con los educadores y directivos docentes estatales, con el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá,

acerca de las problemáticas psicosociales, los saberes y habilidades de los docentes del Distrito.

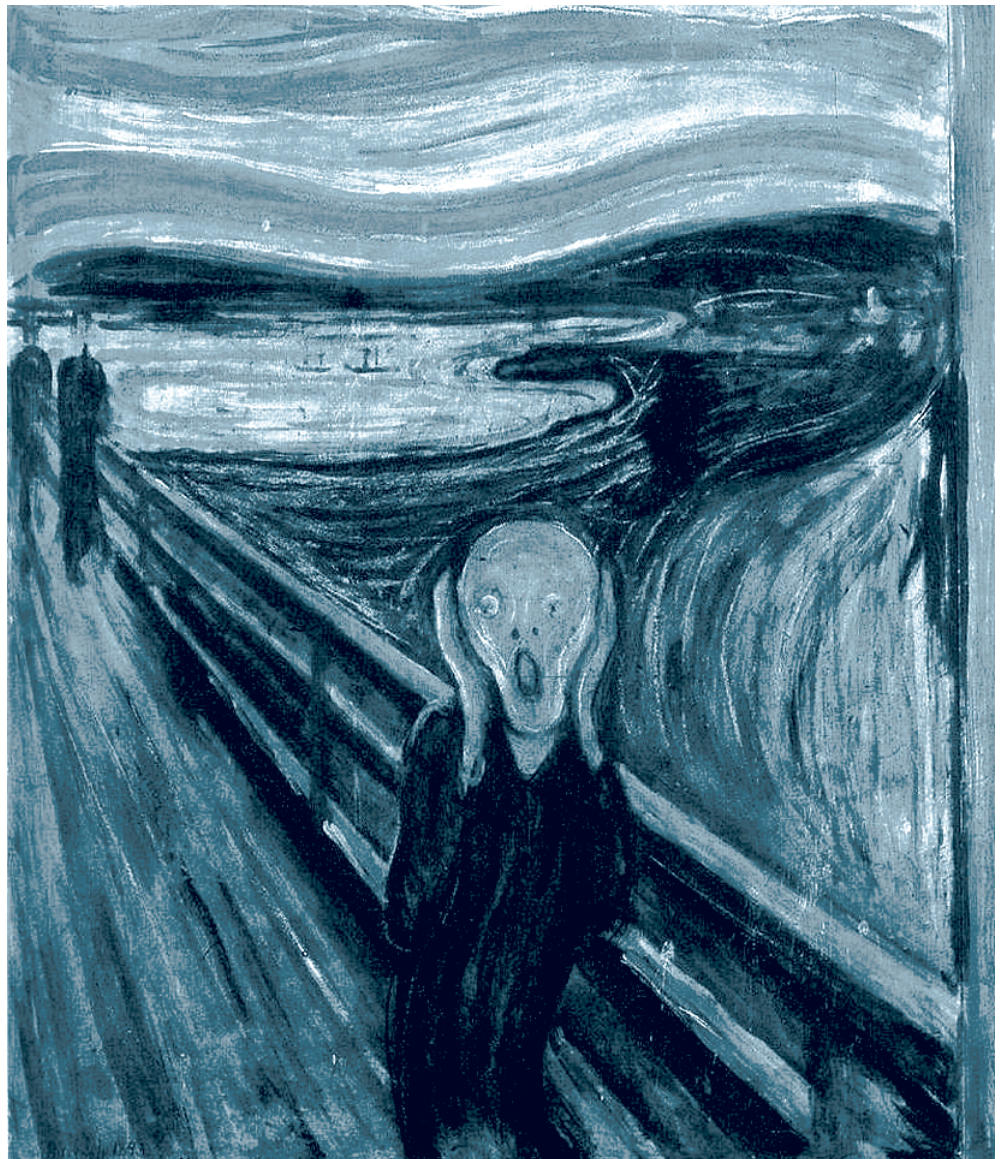
La razón que emplea el autor de la aseveración gravita alrededor de las exigencias desproporcionadas de la Ley 715 de 2001, entre ellas la implementación del Decreto 230, y en su interior, la quiebra del estilo de calificación que se venía haciendo a los estudiantes, sobre todo en educación básica y media, porque en primaria ya el magisterio había bebido el zumo amargo de la promoción automática.

Volviendo al estudio mencionado, la universidad de Los Andes apalanca el trabajo de campo en 25 colegios –escogidos por la SED–, de los que se recoge la información de los 562 docentes que diligenciaron debidamente el cuestionario proporcionado por los investigadores; cifra que corresponde a 2,35 % del total de educadores de la Capital. Otro de los instrumentos utilizado por los investigadores fueron las “Guías semiestructuradas para entrevistas y grupos focales”, en las que participaron rectores, docentes y orientadores. Los contextos establecidos por el grupo investigador, fueron: laboral, institucional, relacional, de población atendida y jurídico-

normativo. En este último contexto, 67,9 % de los docentes concuerdan con que las difíciles condiciones de la población estudiantil atendida y la puesta en marcha del Decreto 230 “[...] no favorecen su bienestar psicosocial”.

El no favorecimiento del bienestar psicosocial de la política enunciada, en la humanidad de los maestros y maestras, es una manifestación del quebrantamiento de la salud en general y de la mental en particular; porque la salud, según la OMS, no es sólo ausencia de enfermedad sino bienestar físico, mental y social de las personas.

Y la salud mental no tiene que ver únicamente con el tratamiento de quienes padecen de trastornos mentales, y que han sido diagnosticados; involucra, además, la prevención de los problemas y la creación de oportunidades donde el ser humano pueda realizarse física, mental, laboral y socialmente. La salud mental se ha definido como el estado de la salud emocional en el cual una persona es capaz de funcionar cómodamente dentro de su sociedad y en la que sus características y logros personales son importantes para él.



El grito, originalmente llamado Desesperación, 1893. Edvard Munch.

Pese a la contundencia de los resultados en el contexto jurídico-normativo, los investigadores, apoyados en los relatos y en las discrepancias de las versiones dadas por los entrevistados, concluyen diciendo: "En este sentido, hablan [los maestros] del malestar y agotamiento generalizado que experimentan sus colegas, pero que rara vez viven en carne propia. Se esperaba que el cuestionario coincidiera con el rumor que circula entre los docentes y en los medios de comunicación sobre el agotamiento generalizado que sufren los maestros. Sorprendentemente, aunque los participantes se mostraron críticos sobre el impacto de algunos contextos laborales en la calidad de su bienestar, prevalecen los indicadores de bienestar psicosocial".

Pero, además de promulgar la prevalencia de los indicadores de bienestar, no dudan los investigadores en sostener que el discurso crítico sobre el efecto que tienen las condiciones laborales en las que se ejerce la profesión docente en el Distrito es usado a nivel sindical "[...] para llamar la atención y lograr reivindicaciones laborales". Además –sostienen– que tal discurso tiene impacto negativo sobre la comunidad educativa que lo adopta, "[...] porque se basa en imaginarios que alimentan una red creciente de desesperanza y autoconmiseración. Y, aunque reconocen que esa alocución llama la atención sobre aspectos que requieren un cambio, también son agudos al asegurar que ello contribuye a fortalecer relatos que desprestigian al magisterio frente a la comunidad en general.

Malestar de unos, bienestar de otros

Hace diez años, un estudio nacional de salud mental realizado por el extinto ministerio del ramo indicaba que 37 % de la población sufría algún tipo de trastorno mental, fuera leve, moderado o severo. Precisaba también que la perturbación más frecuente era la depresión: uno de cada cuatro colombianos la sufría en algún grado. Un lustro más tarde, otro estudio ratificaba el hallazgo y, en los días presentes el porcentaje se ha elevado, empujado por la violencia, por el incremento de la pobreza, por el desempleo y por otros factores que resquebrajan el escaso bienestar social de los colombianos.

No nos cabe duda que de todos esos porcentajes hacemos parte los maestros, las maestras, los estudiantes, los padres de familia, los técnicos, los gobernantes y la ciudadanía en general. Aunque la estadística es la forma científica de decir mentiras, uno podría decir que en un curso de cuarenta estudiantes, según el estimativo, habría diez afectados de depresión; y en un colegio con cien educadores habría entre 37 y 40 con algún trastorno mental.

Por algo, esa misma fuente revelaba que 32 % de los niños entre 5 y 15 años deberían ser revisados por un equipo interdisciplinario. Curiosamente, coincide esto con la época en que la administración de Bogotá desarticuló los Centros de diagnóstico y tratamiento, y con la que empieza un nuevo viacrucis, la orientación escolar.

Desafortunadamente, los investigadores de Los Andes no se valieron de las historias clínicas de los

**La salud mental
no tiene que
ver sólo con el
tratamiento de
quienes padecen de
trastornos mentales
diagnosticados;
involucra también
la prevención de
los problemas
y la creación de
oportunidades para
la realización física,
mental, laboral y
social.**

maestros y maestras para establecer los motivos y la frecuencia de las consultas médicas, psiquiátricas y psicológicas, de los tratamientos ambulatorios y de hospitalización para consolidar los resultados del estudio; porque en los registros médicos se reportan los trastornos orgánicos y funcionales de docentes y de los directivos docentes.

En esas fuentes primarias los galenos han dejado las huellas manuscritas de las neurosis causadas por las angustias, por el miedo, por la impotencia, por el estrés, por los trastornos de conducta, por las manías, por las emociones negativas, por la ansiedad, por el insomnio, por el estrés traumático, por la depresión, por las enfermedades físicas que muchas veces son el resultado de la somatización de todo lo anterior, productos del desgaste y del esfuerzo hecho por el magisterio en pro de construir un mejor país por medio de la educación.

Los vestigios de esa sintomatología de maestros, maestras y directivos que se atreven a consultar a los profesionales de la salud mental, son la evidencia de su preocupación por el bienestar social, cultural y familiar de sí mismos y de los estudiantes.

Si bien es cierto que son más nuestras potencialidades que nuestras debilidades mentales y corporales, los maestros no hemos escapado a la situación de violencia que vive el país. De acuerdo con el documento "Política nacional del campo de la salud mental" publicado el año pasado, Colombia tiene

uno de los más altos índices de violencia entre los países de América. Se calcula que 85 % de los hechos violentos tienen causa en conflictos cotidianos y 15 % se producen por razones políticas. El homicidio ocupa el primer lugar entre las causas de mortalidad, según el DANE.

El impacto de los problemas cotidianos y políticos afecta negativamente la escuela, lo mismo que los dolores y los duelos de los escolares salpicados por la presión y por la muerte de sus familiares, amigos y vecinos.

El desprestigio no es nuestro

Con base en lo expuesto y en lo que queda por referenciar –por ejemplo, el estudio realizado con los docentes del sector público en Medellín, acerca del desgaste emocional–, el desprestigio no es de nosotros ni para nosotros: la deshonra es para un Estado que se precia de ser social y de derecho, y que aporta menos de 0,1 % de los recursos estatales a la salud mental, aporte que está por debajo del de países como Uruguay y Chile, que destinan 8 % y 2,3 % del presupuesto nacional a este tema; lo que muestra que el Estado colombiano no apuesta a la salud de sus educadores y educadoras.

El demérito es para el Estado y para la sociedad, que no valoran a sus docentes y que culpan a la educación formal de todos los males, como si el Estado, la sociedad y la familia no fueran responsables constitucionalmente de la educación de niños, niñas y jóvenes.

El deshonor es para el Estado que legisla a espaldas de la realidad social, económica y cultural de una Patria que aboga por el bienestar, por la superación del atraso y por la promoción de los derechos humanos. En este sentido, el estilo de evaluación actual está lesionando la emocionalidad, la intelectualidad y la salud mental de educadores, estudiantes y padres de familia.

La situación se asemeja mucho al relato de la oruga y la mariposa, en la que un humano intruso hace un agujero en la crisálida para que vuele pronto la mariposa, obteniendo como resultado la parálisis de la metamorfosis del Lepidóptero, y por tanto condenándolo a arrastrarse por el suelo en lugar de volar por los campos.

La mano del Estado no debe ser usada para hacer el agujero del bienestar sino para ayudar a que los habitantes del país vuelen amparados en el goce de derechos como la salud, la educación y la libertad.

Algunas fuentes consultadas

- DIAZGRANADOS y otros, 2006. "Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito". En: *Revista de Estudios Sociales*, No. 23, Bogotá .D.C., abril, pp. 45-55.
- RESTREPO-AYALA, Nadia C, COLORADO-VARGAS, Gabriel O y CABRERA-ARANA, Gustavo A, 2005. "Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia", *Revista Salud Pública* [online]. 2006, vol. 8, No. 1 [citado 2008-10-12], pp. 63-73.
- MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL, 2007. *Política Nacional del Campo de la Salud Mental*. Bogotá D. C.
- DIARIO EL TIEMPO. Colombia: "¿Cuál Salud Mental?", octubre 5 de 1998.

JOSÉ CELESTINO BRUNO MUTIS Y BOSIO,

HENRY SÁNCHEZ RAMÍREZ
EDITOR MAGAZÍN AULA URBANA

Los maestros colombianos tienen un antecesor tan ilustre como aquel que fue portador de la luz de la Ilustración y que fracasó de manera sublime en su intento de clasificar lo grandioso.



¿Qué características deben poseer aquellos seres a quienes se ha concedido la dignidad de prócer? Los atributos que define el diccionario son eminente, elevado, alto. Es decir, un individuo que destaca en su entorno social y que gracias al brillo de su trayectoria personal es capaz de eludir el olvido y la soledad de la muerte.

En esta categoría de seres aparecen muchos de los alumnos que el sabio Mutis tuvo en la Nueva Granada. Nombres como Francisco José de Caldas, Jorge Tadeo Lozano, Miguel de Pombo y José María Carbonell, para mencionar sólo unos cuantos, están ligados a la enseñanza de la mano maestra del sabio gaditano.

Mutis arribó a la Nueva Granada en 1760. Como los maestros deben estudiar antes de serlo, el futuro oráculo del Nuevo Reino había seguido cursos de filosofía con los jesuitas en Cádiz, y de medicina, en Madrid, donde recibió el título de doctor en dicho arte, conferido por el Real Protomedicato.

Por esta época inició Mutis la práctica docente, impartiendo la cátedra de anatomía en el Hospital de Madrid. Adicional a su saber en medicina, emprendió el estudio de las matemáticas, la física, la astronomía y las ciencias naturales, y trabajos botánicos en el Jardín Botánico del Soto de Mijas. Los pilares científicos que sostendrían la obra de su vida ya están presentes en el cerebro y en el alma del Sabio en temprana época de su vida; pues Mutis llegó al Nuevo Reino contando 28 años de edad.

Una vez arribó el científico a la brumosa capital del Virreinato, después de un alucinante viaje en champán desde Cartagena de Indias por el Río Grande de La Magdalena y el tradicional ascenso en burro desde el puerto de Honda hasta el gélido poblacho sabanero, le fue ofrecida la cátedra de medicina del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, prestigiosa institución inaugurada en 1653 por fray Cristóbal de Torres, antiguo confesor en la corte de los reyes católicos.

Mutis no aceptó el honroso ofrecimiento como cortesía con el maestro que detentaba la Cátedra; pero sí inició, casi inmediatamente después de su llegada a Santa Fe, la práctica privada de la docencia por medio de lecciones particulares de matemáticas y de astronomía.

Esta situación duró corto tiempo; se le propuso que ofreciera esas mismas lecciones en el Colegio Mayor.

El Sabio construye su leyenda

En la segunda mitad del siglo XVIII, como sucedería doscientos años después, “un fantasma recorre el mundo”. Es el espectro luminoso de la revolución científica europea, liderada por las teorías de Nicolás Copérnico y de Isaac Newton; los escritos de Montesquieu, Diderot, Voltaire y Rousseau iniciaban la demolición del edificio social secular, tarea de zapa que culminaría con la espantosa degollina francesa de 1789 y años siguientes.

Las lecciones de Mutis difunden estas novedosas doctrinas europeas y los estudiantes del Nuevo Reino se enteran con estupor de que el antropocentrismo se derrite ante el calor solar, y que es la fuerza suprema de la gravedad y no el capricho divino lo que sostiene a los cuerpos celestes en el espacio.

Como sucedió en Europa, algunos sintieron tambalear los privilegios anejos al control de las almas; y Santa Fe no fue la excepción. Los religiosos de la Universidad Tomística se apresuraron a acusar a Mutis ante el Tribunal de la Sagrada Inquisición —que sesionaba su devoto ministerio en la Casa del Marqués de San Jorge, en la tórrida Cartagena de Indias—, de “propagar falsas doctrinas”. La acusación no prosperó, y meses más tarde, el mismo Carlos III expidió una cédula real que obligaba a incluir las teorías newtonianas en los currículos de la época. Sin embargo, Mutis, como hombre prudente, tomó más adelante los hábitos, para estar a cubierto de las añagazas de gentes tan oficiosas.

MAESTRO DE PRÓCERES

Desde 1762 y hasta su muerte, fue Mutis cercano a las cátedras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, su vinculación más conocida con instituciones docentes; pero poco se sabe de su intento –entre los años 1768 y en 1774– de establecer una universidad pública en Santa Fe de Bogotá.

En 1763, cuando ya ocupaba la cátedra de matemáticas del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, expuso a Carlos III su plan para emprender la confección de una Historia Natural de América, y antes de obtener el consentimiento imperial, se afanó en ampliar sus conocimientos en ciencias naturales por medio de investigaciones mineras en la jurisdicción de Nueva Pamplona, y en la mina de Nuestra Señora del Rosario del Cerro del Sapo. Como fruto de sus peregrinajes por el país, en 1772 descubrió el árbol de la quina.

Pero sólo en 1783, veinte años después de haber solicitado la ayuda del déspota ilustrado, lograría el Sabio la aprobación para iniciar su obra magna. Un brete político causado por el forcejeo existente entre el Virreinato de Perú y el de la Nueva Granada logró la aprobación de la Expedición Botánica por parte de la Corona; pues el arzobispo-*virrey* Antonio Caballero y Góngora necesitaba con urgencia restaurar la fidelidad de los criollos granadinos, y para ello se valió de autorizar el establecimiento provisional de la Expedición Botánica, notificando al Ministro de Indias, su jefe inmediato, que si España rehusaba el proyecto, él lo financiaría: tan indispensable consideraba el Arzobispo la nueva institución para garantizar la gobernabilidad.

Pero, no fue la casualidad o el reconocimiento al mérito científico lo que puso al gaditano al frente de la Expedición. Acontecía que Mutis era el lazo de unión entre las dos facciones que se repartían la escena política en la Nueva Granada: era confesor del Virrey, por tanto estaba ligado al Establecimiento, y además, sostenía estrecha amistad con Francisco Antonio Moreno y Escandón, líder de la Ilustración granadina, que reunía a la *élite* criolla descontenta del gobierno español.

La Expedición significó para Mutis treinta años de trasegar el suelo patrio, de vérselas con climas sofocantes y de soportar largas jornadas por una tierra férrea de áspera orografía y vegetación densa e implacable que no rendiría fácilmente sus secretos. El resultado de todo ello se condensó en una recua de 16 mulas que Francisco José de Caldas trasladó de la región de Mariquita hacia Santa Fe, a la Casa botánica, donde continuó el complejo trabajo de clasificación y de descripción.

Desde 1762 y hasta su muerte, fue Mutis cercano a las cátedras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, su vinculación más conocida con instituciones docentes; pero poco se sabe de su intento –entre los años 1768 y en 1774– de establecer una universidad pública en Santa Fe de Bogotá.

Las expediciones botánicas causaron a Mutis momentos amargos y felices, pues fue ignorado cuando se conformó la expedición del Perú, pero también fue favorecido cuando la circunstancia política le hizo el hombre indicado para asumir el mando de la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada, en la que se rodeó de sus discípulos criollos, que años más tarde ofrendarían la vida en el altar de la Patria naciente.

El legado educativo

No vio el sabio Mutis terminada y mucho menos publicada su obra monumental; aun en la actualidad y con los recursos de la investigación contemporánea, las selvas colombianas esconden preciosos secretos botánicos que la ciencia moderna no ha sido capaz de desentrañar, ni siquiera contando con la feroz avidez de los grandes conglomerados farmacéuticos; mucho menos podía hacerlo la tecnología de los siglos XVIII y XIX.

Aun así, este esfuerzo pedagógico produjo entre 6.000 a 7.000 láminas de plantas nativas, herbarios cuyos pliegos llegan a la cifra de 20.000, además de abundantes colecciones minerales y animales, y numerosas observaciones astronómicas y climatológicas.

Durante la Reconquista, los materiales científicos reunidos con tanto trabajo fueron embalados y enviados a España, sin que quedara rastro en el país de tan valiosa recopilación.

No contento con esparcir la luz de la Ilustración en estas tierras, Mutis donó sus libros para que sirvieran como base de la primera biblioteca pública de América Latina, la Real Biblioteca Pública de Santa Fe, que, a su vez, es ilustre antecesora de la actual Biblioteca Nacional; y en 1802 inició la construcción del observatorio astronómico de Bogotá, el primero en su género en Sudamérica. En ese recinto se llevaron a cabo las reuniones clandestinas que desembocarían en la declaración de libertad de la Nueva Granada. En 1815, el Observatorio fue saqueado por las huestes de Bolívar.

La violencia también se ensañó con la obra pedagógica de este científico singular: lo más florido y granado de sus discípulos fue obligado a pasar al paredón para rendir la lección de la libertad ante el severo profesor Morillo. A pesar de conocer el tema con suficiencia, todos los estudiantes fueron reprobados.



Maestros navegantes

LA WEB QUE EVALÚA

La evaluación, tema fundamental en la educación, está presente en la Web en páginas como la del Plan Decenal de Educación, que reporta la recepción de miles de propuestas sobre evaluación. La Universidad del Valle ofrece un conjunto de recursos para hacer de la evaluación una práctica consciente; mientras que la OEI brinda un curso en línea sobre evaluación.

PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN

<http://www.plandecenal.edu.co>

El Ministerio de Educación, en su página del Plan decenal, ha recibido 7.530 propuestas de todas las regiones del país para mejorar los procesos de aprendizaje y evaluación educativa en las aulas de clase.

Esta consulta por medio de Internet es un mecanismo de participación para que los ciudadanos de todo el territorio nacional respondan a cinco preguntas orientadas a recibir aportes sobre la manera como se podría mejorar la evaluación de aprendizajes.

El proceso se enmarca en la campaña 'El Plan en Acción, 2008 año de la evaluación', que lidera el Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de movilizar a la comunidad educativa y a la sociedad en torno a la discusión sobre las formas de evaluación y calidad de la educación en el país.

UNIVERSIDAD DEL VALLE

<http://objetos.univalle.edu.co>

Este conjunto de recursos aborda la evaluación como una práctica consciente y necesaria en todos los procesos educativos y en educación. El material se concentra en la explicación de los elementos que intervienen en el diseño de una evaluación, como la definición de instrumentos, parámetros y criterios, sin dejar por fuera los aspectos normativos que regulan en Colombia los procesos evaluativos en educación formal y no formal. La temática se desarrolla a través de textos expositivos, casos simulados, diagramas, lecturas adicionales, ejercicios reflexivos y juegos.

CENTRO DE ALTOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE LA OEI

<http://www.oei.es/cursoevaluacion.htm>

El Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI tiene el objetivo de contribuir desde la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, OEI, a fortalecer y a mejorar la calidad de los procesos de modernización de la administración pública.

Los objetivos del Curso en línea de evaluación educativa están encaminados a favorecer el mejoramiento de las capacidades técnicas en la evaluación educativa. El Curso propone facilitar la capacitación de profesionales de la educación en las áreas básicas de la evaluación educativa, así como fortalecer la formación de los equipos técnicos de los sistemas nacionales de evaluación, favorecer el mejoramiento del desarrollo de los dispositivos técnicos de evaluación y promover el intercambio de experiencias entre los participantes.

Memorias del Grupo de Lenguaje Bacatá

VIVENCIAS, DEBATES Y TRANSFORMACIONES

MARTHA CÁRDENAS GIRALDO.
GRUPO DE LENGUAJE BACATÁ

El libro *Vivencias, debates y transformaciones* conmemora veinte años de trabajo del Grupo de Lenguaje Bacatá. El título condensa nuestro vivir, nuestro trasegar por la pedagogía, iniciado en una época maravillosa para el magisterio colombiano, como fue el Movimiento Pedagógico en las décadas de 1980 y 1990, cuyo propósito era generar entre los maestros colombianos la reflexión sobre la función y el compromiso de la escuela y el educador en nuestra sociedad.

Desde entonces, promovemos el estudio y el debate alrededor de la pedagogía y el lenguaje, y de manera particular, de la lectura, la escritura y la oralidad; todo ello aunado con la investigación y la formación de maestros.

En estas memorias mostramos nuestro camino y las múltiples transformaciones que nos sitúan dentro de la comunidad académica, puesto que en ésta hemos entretejido momentos de nuestra historia con reflexiones acerca de temas primordiales en la vida de la escuela y de la pedagogía en nuestra ciudad, como reflejo de lo que sucede en el país.

En la actualidad, el Grupo de Lenguaje Bacatá está constituido por una veintena de maestras del sector estatal, entre las que se cuentan docentes en activo y pensionadas. Nuestra formación académica es multidisciplinar—hacen parte del grupo licenciadas en lengua castellana, en preescolar, en básica primaria, en sociales, en ciencias y profesionales en psicología—; y nuestra actividad docente se realiza en distintos niveles de la educación: preescolar, básica primaria, secundaria, educación media y universitaria.

Somos un grupo femenino, aunque hemos contado con la participación esporádica de algún maestro. La convivencia en el Grupo nos ha permitido compartir momentos significativos en la vida de cada una de las integrantes, tanto alegrías como tristezas. Vimos nacer y crecer los niños y niñas que acompañaban muchas veces a su mamá a las reuniones de los sábados por la tarde. Asumir múltiples tareas,

tanto profesionales como domésticas, nunca nos impidió reunirnos, leer, escribir y acompañar el proceso de otros maestros. Esto muestra que sí es posible romper con la rutina del hogar y vincularse a proyectos profesionales, con el profundo interés de convertir el aula en el lugar deseado, apetecido por nuestros estudiantes y por nosotras mismas; ya que la educación era y es nuestra elección para transformar nuestro tiempo histórico en una época de construcción de conocimiento, justicia social y felicidad individual.

Pedagogía a 16 manos

Vivencias, debates y transformaciones es el recuento de nuestra conformación como colectivo, de la estructuración conceptual y la práctica pedagógica, y muestra que las utopías son posibles, aquí y ahora. Desde tiempo atrás soñábamos con escribir este libro, con reconstruir nuestra memoria; y nos preocupamos por elaborar un archivo que consignara lo que leíamos, lo que discutíamos, escribíamos y hacíamos. Nuestro interés se centró, después de veinte años, en escribir esta experiencia para ofrecerla a otras maestras y maestros, no sólo por sus avances y sus aciertos, sino también por sus incertidumbres, sus diferencias y sus dificultades.

No fue fácil escribir esta obra, más cuando se hizo a varias manos: fuimos ocho las personas que nos dimos a esta tarea. Sin embargo, los textos fueron leídos por todo el Grupo, y recibimos aportes de cada una de sus integrantes. La última parte del libro recoge la experiencia lectora y escritora de la mayoría de las integrantes; por todo lo vivido valió la pena escribirlo.

El apoyo del IDEP en esta tarea fue fundamental, nos puso límites en el tiempo y los tiempos fueron “robados” a otras actividades.

El apoyo del IDEP en esta tarea fue fundamental, nos puso límites en el tiempo y los tiempos fueron “robados” a otras actividades, como escribe Pennac: “El tiempo de leer es siempre robado (de la misma manera que lo es el tiempo de escribir o el tiempo de amar)”.



También contamos con la colaboración de personas ajenas al Grupo, lo que muestra la veracidad de la afirmación de que la escritura es un tejido que se construye socialmente. El texto fue y vino a través de múltiples voces que aportaron y enriquecieron su contenido. Esto debe enseñarnos algo a nosotros, los maestros, que muchas veces pretendemos que nuestros estudiantes produzcan un escrito con sólo decirles: “Para la próxima clase, escriben tal cosa”.

Aportes de la obra

Vivencias, debates y transformaciones es un libro dedicado en especial a las maestras y a los maestros, es una experiencia de la que se puede aprender, para realizar la labor como educadores y formadores de otros maestros, y muestra las posibilidades de cualificar una práctica pedagógica, de evidenciar múltiples caminos para consolidar una escuela que enseñe a leer, escribir y hablar.

También muestra cómo construir y fortalecer un grupo a través de muchos años, superando los problemas que plantea la interacción de varias personas durante largos lapsos.

Los funcionarios de la educación, en especial, encontrarán en este texto una muestra fehaciente de cómo un puñado de educadoras, sin más recursos que su inteligencia y tesón, lograron consolidar un grupo de trabajo que aporta al país en el desarrollo de la intelectualidad; hecho que contradice frecuentes generalizaciones que subvaloran a los docentes.

Podemos concluir que esta experiencia de veinte años ha sido el proceso de formación que hemos vivido con más coherencia, entre las lecturas, la reflexión, los debates y la práctica. Hemos tejido una relación afectiva entre nosotras y la vida educativa, que nos ofrece fortalecimiento personal y profesional. No ha sido fácil, pero, como hemos señalado, hemos aprendido a superar las dificultades y manejar los conflictos, como parte del desarrollo en la convivencia con las integrantes del Grupo.

Es para nosotras motivo de profundas emociones brindar a los maestros este libro, resultado de decididos esfuerzos y de agudos pero entrañables debates; de recorrer caminos inciertos, resbaladizos, pero con un norte claro: los pequeños cambios de la vida de todos los días en la escuela, tarea que vale la pena continuar.

RECONOCIMIENTO A LOS MEJORES

Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica

2008



Fotografía: Henry Sánchez R.

Con la satisfacción de desarrollar aportes decisivos para la educación en la Capital, aparecen los representantes de los equipos de trabajo que crearon los diez proyectos seleccionados. La fotografía fue tomada en el Hotel Casa de la Botica durante la recepción ofrecida por el IDEP a los nominados. De izquierda a derecha, Ángela María Velasco B., Pilar Albadán Tovar, Sandra Isabel Enciso Galindo, Ruby Esperanza Arias Cadena, Olga Lucía Jiménez Silva, Carmen Rosa Berdugo, Ana Brizet Ramírez Cabanzo, Abel Rodríguez Céspedes, secretario de educación del Distrito Capital, Sandra Ortiz Ariza, Juan Carlos Sánchez Gaitán, y Gabriel Enrique Sarmiento Barrera.

LA SOCIEDAD DEBE RECONOCER EL TRABAJO DEL DOCENTE

Álvaro H. Moreno Durán, Director del IDEP, dirigió estas reflexiones a los maestros autores de los diez proyectos ganadores, durante el almuerzo ofrecido a los docentes en el Hotel Casa de la Botica, el 20 del mes pasado, horas antes de conocerse la decisión del jurado. La recepción contó con la presencia de Abel Rodríguez C., Secretario de educación, las directivas del IDEP y periodistas de algunas de las empresas informativas de la Capital.

Con la entrega de los Premios a la investigación e innovación educativa y pedagógica queremos estimular, ante todo, el trabajo intelectual de los maestros en la escuela, y las experiencias que han desarrollado en la práctica a lo largo de toda su vida laboral, que han sistematizado y ahora comparten con nosotros.

Estos Premios se conceden en las categorías de innovación y de investigación: la investigación es, quizá, un trabajo más pausado, desarrollado en silencio y al interior de las escuelas, y cuyos autores han logrado –en muchos casos– comprobar los resultados de las experiencias sistematizadas. Hay que destacar aquí el exacto rigor metodológico y teórico, que ha logrado propuestas prácticas que consideramos de gran peso específico. La innovación, por su parte, es un trabajo que muchos maestros hacen en las aulas.

En ocasiones, la línea que divide estas instancias educativas es borrosa, pero, podemos considerar que la innovación es más didáctica, más práctica, y que resalta la experticia del maestro en cuanto a los niños, niñas y jóvenes como referente investigativo.

Por ello, la labor en estos campos de conocimiento puede convertirse en paradigma de lo que es el ejercicio de la investigación en la escuela.



Fotografía: Juan Pablo Duarte, Oficina de Prensa SED

Álvaro H. Moreno Durán, Director del IDEP.

Por otra parte, con estos Premios buscamos que en toda la comunidad educativa y en la sociedad en general se reconozca la importantísima labor del maestro en la transformación educativa, y, por lo tanto, en la transformación y evolución de la sociedad.

Pero, lo más importante es que dicho reconocimiento tenga validez fuera del gremio, es decir, que exista reconocimiento por parte de la sociedad en general.

Este reconocimiento simbólico va acompañado de un reconocimiento económico, que es posible gracias a la gestión del Concejo Distrital y a la inversión en capital humano y en capital económico de la SED y el IDEP, y que sin duda servirá a los maestros galardonados para continuar una labor que, además de tiempo, requiere de recursos económicos.

El trabajo de selección realizado por el jurado externo y los comités académicos del IDEP y de la SED no fue fácil, dada la calidad y pertinencia de las propuestas presentadas.

Los proyectos seleccionados serán publicados en un libro, en la biblioteca virtual y en los medios impresos del IDEP, como *Magazín Aula Urbana* y la *Revista Educación y Ciudad*.

Finalmente, quiero expresar el deseo de que esta relación entre maestros premiados e instituciones no se detenga, sino que, junto con los investigadores premiados el año anterior, construyamos una red de investigadores que siga adelante con este proceso de investigación y de innovación, definitivo para elevar la calidad de la educación en la Capital.