

Informe general sobre evaluación del aprendizaje

**Análisis de la problemática planteada en las diversas
regiones del país y recomendaciones**

Francisco Cajiao

Asesor del Ministerio de Educación

Informe general de foros y talleres

El proceso de movilización desarrollado a lo largo de los últimos meses, como actividad previa a la realización del foro educativo nacional sobre evaluación de los aprendizajes, genera un conjunto de reflexiones de indudable importancia para el ajuste de las políticas de calidad que deben consolidarse en el país.

Los resultados de diversas mediciones internacionales realizadas en los últimos años, y en las cuales ha participado Colombia, han dejado una sensación de insatisfacción que se constituye en un importante reto para el país. En este sentido el efecto de las evaluaciones ha sido positivo, pues ha puesto a muchos sectores de la sociedad mucho más atentos al desarrollo de la calidad que unos años atrás, cuando parecía que la única prioridad era avanzar en las coberturas tanto de educación primaria como de la secundaria.

En este informe, intentaré recoger las principales observaciones realizadas en una gira por más de 25 ciudades, realizando talleres con participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa, asistiendo a algunos de los foros municipales y departamentales que se han venido realizando y participando en foros y talleres de diversa índole, organizados por universidades y organizaciones educativas.

La intención de este documento no es sistematizar rigurosamente documentos, intervenciones y experiencias presentadas en los eventos, sino más bien iniciar una reflexión más elaborada que, partiendo de los testimonios, textos y observaciones, permita avanzar hacia la identificación de problemas menos evidentes y, por supuesto, a sugerir estrategias de acción que en los próximos años contribuyan a avanzar en la búsqueda de mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La enorme diversidad del país en sus regiones, tanto en aspectos culturales como en desarrollo económico, tiende a acentuarse cuando se abordan los temas que competen más a los maestros en su aula de clase. Por eso es ineludible volver una vez más sobre el asunto de la formación de los maestros, pero atendiendo a aspectos que usualmente no se tienen tan en cuenta como los convencionales modelos académicos de las universidades. Hay factores de tipo cultural que tienen una enorme importancia en el tipo de educación que reciben los niños, niñas y jóvenes del país.

Es evidente que el centro de toda esta discusión es el aprendizaje, y este no es un tema simple. La complejidad de los procesos biológicos, ambientales y culturales que determinan las posibilidades de aprendizaje de los seres humanos es imposible de reducir a unos cuantos “tips” que mágicamente produzcan resultados efectivos en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Hace falta comprender estos procesos y diseñar estrategias de intervención apropiadas para conseguir los efectos que se pretenden.

La presión social por mejorar la calidad de la educación es una circunstancia afortunada, pero supremamente exigente, pues las respuestas no son obvias, no revisten la sencillez de planes de infraestructura o de expansión de la oferta educativa. Para aumentar la cobertura del sistema educativo en un país o entidad territorial existen dos o tres fórmulas básicas que dependen esencialmente de la disponibilidad de recursos financieros y capacidad

administrativa. Pero para lograr que los estudiantes aprendan más y mejor, las respuestas no son tan simples ni tan universales; tampoco dependen tanto de los recursos financieros, pues estrategias equivocadas no logran ser compensadas por la abundancia de la financiación; muchas estrategias deben ser más localizadas, pues las características de los grupos poblacionales requieren intervenciones diferenciadas, de modo que lo que es eficaz para unos no lo es para otros.

Todo esto es lo que he podido constatar en este recorrido por el país, que sin duda puede mostrar caminos prometedores para avanzar hacia estándares más ambiciosos.

Para tener un referente de las actividades realizadas, que conducen a este informe, conviene tener una panorámica de los eventos en los cuales participé y de donde provienen las ideas que se presentan a continuación:

E. territorial	Fecha	Número de participantes	Municipios
Boyacá	Marzo 25	67	11
Medellín	Abril 11	65	1
Casanare y Yopal	Abril 15	190	16
Caldas y Manizales	Abril 23	140	
Cesar	Abril 28	140	22
Ibagué	Mayo 6	70	20
Cali	Mayo 14	110	1
Cartagena	Mayo 16	800	Congreso de pedagogía
Popayán	Mayo 19 y 20	240	1
Medellín	Mayo 29	850	Día del maestro Antioquia
Itagüí	Mayo 30	140	1
Meta	Junio 4	180	20
Ibagué	Junio 9	400	Día del maestro Tolima
Quibdó	Junio 13	87	1
Barrancabermeja	Junio 20	120	6
Cali	Junio 25	400	
Santa Marta	Junio 27	100	
Pasto	Julio 3	300	Foro municipal
Maicao	Julio 17	300	1
Boyacá	Julio 21	400	Foro departamental
Florida Blanca, Girón, Norte de Santander...	Julio 24	¿? La participación virtual estuvo cercana a 5,000	Foro regional
Manizales	Julio 26 y 27	25	Módulo de evaluación, maestría UAM
Vichada	Julio 29	300	Foro departamental
San José de Guaviare	Agosto 1	350	Foro municipal
Magdalena	Agosto 12	450	Foro departamental
Risaralda, Pereira, Dosquebradas, Quindío, Caldas	Agosto 15		Foro regional
Bogotá	Agosto 19	150	Conferencia sobre evaluación y currículo. UPN
Córdoba	Agosto 21	700	Foro departamental
Bogotá, colegio Delia Zapata	Agosto 26		Foro institucional
Rionegro	Agosto 27	600	Taller sobre evaluación y violencia escolar
Bogotá, Asociación de preescolar	Agosto 28	50	
Bogotá	Agosto 28	160	Seminario organizado por SM
Bogotá, Adespriv	Agosto 29	800	

Siguiendo el criterio de que “evaluar es valorar” es necesario el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por los niños y jóvenes en todos los espacios de la vida social y en los diversos ambientes en los cuales se desenvuelven desde el nacimiento y a lo largo de su proceso de crecimiento y desarrollo. Esto permite dar valor a muchos aprendizajes y conocimientos culturales que no circulan de manera sistemática en la escuela, pero que permiten dar mayor pertinencia a lo que en ella se ofrece.

Al entrar en contacto con las comunidades educativas de todo el país, resulta evidente la necesidad de comprender mejor qué es educar. El tema de la educación es muy amplio y comprende muchísimas formas de relación entre los seres humanos. Por eso es inevitable recurrir a un marco de referencia antropológico, tomando el concepto de educación en su significado más extenso y más ligado al proceso de hominización y desarrollo cultural de los grupos humanos. En este sentido, la educación es una manifestación y una herramienta primordial de la cultura y del proceso de desarrollo de las instituciones sociales en las comunidades locales, las etnias y las grandes poblaciones organizadas en Estados complejos. En este sentido, la educación no sólo fue crucial en el proceso biológico de la hominización, sino que es la más poderosa herramienta social para la humanización.

Es muy importante tener en cuenta esta visión, pues el mundo contemporáneo tiende a identificar la educación con el proceso de escolarización de niños y jóvenes en un sistema de instrucción formal. Este, desde luego, es un aspecto muy importante de la educación contemporánea y del desarrollo de las naciones, pero sólo comprende un aspecto de un proceso educativo que es mucho más complejo.

Al escuchar las preocupaciones de los maestros, los estudiantes y los padres de familia en las diferentes regiones del país en torno a la evaluación del aprendizaje, se puede constatar esta permanente ambigüedad: de una parte todos sienten que están haciendo una labor educativa buena, que sus colegios funcionan bien a pesar de las limitaciones de recursos, que las familias valoran la asistencia escolar, pero que las evaluaciones externas no los favorecen, porque no toman en cuenta las características propias de cada región y aquellas cosas en las cuales los chicos son verdaderamente competentes y talentosos.

«El hombre se hizo hombre —nos dice Geertz— cuando habiendo cruzado algún Rubicón mental llegó a ser capaz de transmitir conocimientos, creencias, leyes, reglas morales, costumbres a sus descendientes y a sus vecinos mediante el aprendizaje. Después de ese momento mágico, el progreso de los hombres dependió casi enteramente de la acumulación cultural, del lento crecimiento de las prácticas convencionales más que del cambio orgánico físico, como había ocurrido en las pasadas edades»

La educación como proceso social es, en esencia, la incorporación de las nuevas generaciones al grupo humano en el cual han nacido —en este sentido educar es incluir— y al cual deben pertenecer culturalmente, mediante la apropiación de la lengua, las costumbres, los roles sociales con los saberes necesarios para desempeñarlos y los valores éticos y religiosos en

los cuales descansan las instituciones y la identidad de cada uno de los miembros de la comunidad. Podría decirse que, más allá de contenidos específicos, la educación ofrece a niños y jóvenes un conjunto de claves comunicacionales que les permite ser parte del intercambio simbólico que ocurre en su entorno más inmediato. Esto se viene haciendo en todas las comunidades humanas desde el origen mismo de la especie y sobre esta capacidad de educar y de ser educado se ha determinado tanto la supervivencia de la especie como la capacidad de expansión y preponderancia de unas culturas sobre otras.

Parte del proceso de desarrollo de las diversas culturas, a lo largo del tiempo, ha sido la forma como se desarrollan las actividades sociales orientadas a la incorporación de niños y jóvenes al grupo, el rol de la familia, las instituciones y las personas frente a esta responsabilidad y la definición de los contenidos que se imparten a cada quien según el lugar que ocupa cada uno en la comunidad. En este sentido la educación es un proceso cultural amplio, en el cual la comunidad inmediata y sus instituciones juegan un rol preponderante que siempre ha estado presente.

Es evidente que la prevalencia de unos pueblos sobre otros a lo largo de la historia de la humanidad ha dependido en alto grado de la relación entre el entorno, la capacidad de aprendizaje colectivo de las culturas y su capacidad de transmitir esos aprendizajes a las nuevas generaciones.

Jarred Diamond

La cuestión pedagógica se plantea, entonces, en tres aspectos que siempre están presentes y superpuestos en alguna forma:

- **El asunto del qué:** cuál es la cultura a la cuál se pretende incorporar a las nuevas generaciones y cuáles son los contenidos centrales de esa cultura
- **El asunto del cómo:** de qué manera deben transmitirse los contenidos culturales en los cuales pueden vivir las personas, a fin de que puedan ser apprehendidos
- **El asunto del quién:** quién o quiénes asumen la responsabilidad de ser transmisores de la cultura de tal manera que su tarea sea eficaz

Quizá uno de los aspectos más importantes en esta perspectiva es desarrollar propuestas que permitan que las comunidades participen activamente en el diseño y orientación de los procesos educativos formales, de tal manera que no haya inconsistencias demasiado marcadas entre lo que la escuela propone a los niños y lo que la comunidad les exige para que sean parte real y activa en el desarrollo. Esto cobra mayor valor si se comprende que numerosos pueblos y culturas en el mundo contemporáneo han perdido muchos de los elementos de identidad que podrían asegurarles su supervivencia y su progreso a partir de valores y formas de organización propias, mientras que un ingreso forzado a otros referentes extraños debilita sus posibilidades de progreso y pone en serio riesgo su posibilidad de sobrevivir.

Esta es, precisamente, la preocupación de algunas comunidades indígenas que sienten que sus prioridades en la educación de los niños no coinciden con los patrones de valoración que reciben desde el nivel central, ya que a pesar de la flexibilidad que se les otorga para la adecuación de sus planes de estudio, al final los evalúan con las mismas herramientas que se usan para el resto de la población del país.

El tema de la educación abarca los procesos de educación formal, pero también otros aspectos de la organización social que inciden directamente en la educación de las nuevas generaciones y que influyen con mucha fuerza en su desarrollo humano, pues dan las pautas de cómo se vive en comunidad, de cómo se participa, del grado de confianza o desconfianza que merecen las instituciones, de la relación con otras comunidades, del grado de pertenencia o exclusión con respecto al conjunto social y cultural de una nación... Generalmente estas percepciones que la comunidad transmite a los jóvenes no pasan por la escuela, y por lo tanto no son tomadas en cuenta cuando se programan actividades e inversiones orientadas al mejoramiento del nivel educativo de la gente. El desarrollo económico, el sentido del trabajo, la capacidad de asociación, el sentido de competencia, la disposición a relacionarse con otras comunidades externas (municipios, países, continentes, culturas, mercados) o la permeabilidad al cambio tecnológico, son actitudes que se adquieren de acuerdo con patrones de transmisión cultural diferentes a los procesos de instrucción programados en las escuelas de acuerdo con currículos universales bastante homogenizados.

En una primera aproximación podría decirse que la pedagogía es la manera como la sociedad conduce a sus miembros de manera eficaz a ser parte activa de su desarrollo cultural, mediante la selección adecuada de los contenidos que pueden desarrollar y fortalecer la identidad de cada uno de los individuos en el contexto de su comunidad de referencia, el desarrollo de formas eficaces de transmisión de conocimientos y procesos de aprendizaje autónomo y la selección y reconocimiento de quienes tienen la responsabilidad de acercar a los jóvenes a la tradición cultural.¹

Esta reflexión inicial sobre la pedagogía, es pertinente en la medida en que permite comprender la importancia que las diferentes regiones del país le asignan a las manifestaciones culturales. En el marco de los talleres y foros educativos predominan las presentaciones artísticas, especialmente de música y danza, antes que otros aspectos de la vida escolar. Llama la atención la excelente calidad de estas actividades escolares que, sin duda, requieren una gran cantidad de trabajo y disciplina por parte de estudiantes y maestros en el espacio escolar y en tiempos adicionales que se complementan con las casas de la cultura. Es significativo, sin embargo, que los propios maestros que acompañan a niños y niñas en estos aprendizajes, no tienen una clara conciencia de los métodos de evaluación que utilizan para conseguir resultados de muy alto nivel. Pareciera existir una profunda dicotomía entre los aprendizajes profundamente vinculados a la tradición cultural y aquellos que irrumpen en el espacio de la escuela formal, sin vínculo con una vivencia de la comunidad. Algo parecido sucede con las experiencias provenientes de colegios en los cuales existe un énfasis en aspectos agropecuarios o técnicos claramente relacionados con las actividades productivas propias de las regiones, donde el aprendizaje profundamente vinculado a la práctica parece generar en niños, jóvenes y maestros una sensación permanente de entusiasmo y logro colectivo.

De otra parte el ejercicio de identificación de problemas de evaluación en el aula, muestra una preocupación constante por la ausencia de métodos pedagógicos apropiados para el

¹ Lorenz, La otra cara del espejo

aprendizaje. Se manifiesta de forma reiterada que no hay claridad sobre qué enseñar, cómo hacerlo o qué utilidad real pueda tener aquello que se le propone a los estudiantes.

Si bien es cierto que para todos es claro que resulta necesario “saber” matemática, ciencias naturales, “sociales” o español, no parece tan evidente que esas “materias” respondan a una conexión con el uso del conocimiento en esas comunidades y, por supuesto, en los estudiantes. En este sentido no es claro QUÉ es lo que se debe enseñar, y tampoco resulta evidente PARA QUÉ se enseña, salvo para aprobar los cursos y promoverse al siguiente nivel.

No extraña, entonces, la frecuente queja de desmotivación de los estudiantes frente al estudio y a la actividad académica, que se manifiesta de manera particular en la evaluación, donde perciben un fracaso reiterado al cual se sienten ajenos: ellos no tienen conciencia propia de sus aprendizajes y dificultades en la medida en que la evaluación parece ser un acontecimiento que siempre es externo, siempre es otro el que juzga si saben o no saben, pero pocas veces tienen sobre sí la oportunidad de evaluar su propio aprendizaje teniendo claro que resultados deberían alcanzar.

Se trata, pues, de un modelo pedagógico que no logra involucrar a los niños y jóvenes en la búsqueda de aprendizajes propios, relacionados con sus propias necesidades y con las características del entorno cultural en el cual se mueven.

En este contexto, la evaluación debe ser una herramienta de construcción gradual de la autonomía de los niños y jóvenes en relación con su propio aprendizaje. De otro modo no es posible llevar a la práctica el precepto constitucional de “libertad de aprendizaje”.

El asunto de la pertinencia

Es necesario precisar el concepto de pertinencia, no solamente como una referencia al mundo laboral después de egresar de la educación formal, sino además como una adecuación de lo que se ofrece en el mundo escolar a los diversos grupos de edad, a las expectativas individuales y familiares y al entorno cultural en el cual se produce el aprendizaje. En este sentido, la pertinencia apunta al currículo, los métodos pedagógicos, la organización escolar y la interacción con la comunidad.

Las reflexiones anteriores conducen a examinar la relación que existe entre la calidad de los resultados del aprendizaje con la percepción de pertinencia que tienen los estudiantes y sus familias.

Es importante establecer la diferencia que existe en el concepto de pertinencia, entendido desde la óptica funcional de la educación con respecto al sistema productivo y entendido desde la percepción y necesidades específicas de los ciudadanos que acceden a las instituciones educativas.

En la primera perspectiva —que suele ser la más frecuente en la literatura—, la pertinencia se relaciona con las necesidades de la sociedad especialmente en su aspecto productivo, pretendiendo adecuar lo que se ofrece desde la educación formal a la demanda potencial del mercado laboral. De allí provienen muchas orientaciones de política pública relacionadas con el diseño de programas académicos de corte técnico y tecnológico, así como la orientación que debería darse a ciertas áreas del conocimiento como la matemática, el aprendizaje del inglés o el énfasis en las llamadas competencias laborales.

Desde la perspectiva de estudiantes, padres de familia y comunidades locales, la pertinencia se relaciona más con una percepción de motivación y adecuación de los contenidos y métodos del aprendizaje con las expectativas individuales. Frases como “para qué me sirve tanta matemática si lo que yo quiero es estudiar literatura”, reflejan en cierta forma esta preocupación de muchos niños y jóvenes ante la saturación de asignaturas que aparecen en sus planes de estudio. De igual manera se perciben inconsistencias notorias entre los contenidos y métodos pedagógicos utilizados y las edades de los estudiantes, lo cual genera dificultades para los niños y sus familias, pues siempre parece que los estudiantes no están en capacidad de aprehender los contenidos que se les proponen. Este fenómeno suele ser más notorio en la educación primaria ya que los métodos de enseñanza no han logrado evolucionar de manera adecuada, a lo cual se añade el escaso tiempo que se asigna a cada asignatura, tanto por restricciones en el tiempo efectivo dedicado a la enseñanza como por la multiplicidad de asignaturas que deben ofrecerse en cada período académico.

Resulta evidente, a través de las manifestaciones de las comunidades educativas, que las prácticas pedagógicas constituyen la base fundamental en los procesos de aprendizaje de niños y niñas, en particular a lo largo de la escuela primaria. Todavía, predomina el sistema de “dictar clase”, por encima de otras prácticas que incorporan el juego, el trabajo de proyectos y las actividades conducentes a la apropiación del conocimiento. Los métodos activos de educación en la educación primaria, ampliamente justificados por educadores

como Montessori, De Croly y Freinet, todavía no han sido asimilados por los maestros y las instituciones educativas.

De manera consistente con esta metodología, la evaluación tiende a identificarse con el examen entendido como interrogación escrita que persigue que los estudiantes den las respuestas correctas a lo que el maestro les pregunta. Frente a esta tendencia tan marcada los estudiantes reclaman modelos más variados, menos lineales. Sugieren que la evaluación de sus aprendizajes contemple juegos, prácticas, salidas de campo, debates. Piden insistentemente que se les deje participar en la elaboración de instrumentos y en el trabajo colectivo. Es muy interesante constatar que los estudiantes tienen mucha claridad en que los sujetos de la evaluación son ellos mismos y que el maestro debería ser sobre todo un mediador, antes que “el evaluador”. Esta observación repetida en todos los talleres apunta a destacar que la evaluación debe ser una herramienta que fortalezca la autonomía, en vez de mantener al estudiante en función de satisfacer siempre requerimientos ajenos.

Otro tema recurrente, relacionado con la pertinencia, ha sido la preocupación de muchos maestros de fortalecer los talentos individuales de los estudiantes, habida cuenta de que todos no tienen la misma capacidad en todos los campos que se les piden, pero en cambio se pueden desempeñar muy bien en aquellas cosas que más les interesan.

Esta preocupación apunta nuevamente a la necesidad de establecer un currículo básico con pocas asignaturas y abrir posibilidades electivas más flexibles en los planes de estudio de las instituciones. En el diálogo con quienes han participado en los talleres y foros realizados a lo largo del año, se puede inferir que la búsqueda de pertinencia en los contenidos y métodos pedagógicos está más ligada con la flexibilidad del currículo que con el diseño de planes de estudio homogéneos para el conjunto de estudiantes de una determinada institución.

El valor de lo local

Es urgente establecer con mayor claridad las competencias de los entes territoriales y las instituciones educativas en materia de calidad, planes de estudio, organización escolar, criterios de evaluación y promoción, estudios e investigaciones relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo esto con el fin de fortalecer las responsabilidades y capacidades de las regiones en el desarrollo de la calidad educativa, teniendo en cuenta las características propias de cada región.

Un tópico reiterado en los diversos talleres realizados ha sido la percepción de que las evaluaciones censales (pruebas Saber y pruebas de Estado del ICFES) que se realizan desde el gobierno central no favorecen la apropiación de lo local, ni la valoración de la diversidad, ya que ellas imponen un solo paradigma de desarrollo y conocimiento que no toma en cuenta la riqueza cultural del país. Esta preocupación aparece relacionada no solamente con los grupos étnicos, sino con las características regionales y con las condiciones en las cuales se desarrolla la actividad educativa en el país.

De otra parte, y de manera paradójica, la mayor parte de las administraciones locales y los maestros parecen mantener una actitud extremadamente dependiente del Ministerio de Educación, a pesar de que la normatividad les asigna funciones muy amplias tanto en la administración como en iniciativas encaminadas a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ocasiones reiteradas se mencionan iniciativas y posibilidades no realizadas porque se asume que no está permitido. De hecho la discusión en torno al decreto 230 de 2002, que dio origen a la movilización sobre evaluación, muestra que la inmensa mayoría de la gente no ha leído el texto completo, puesto que las observaciones sobre conveniencia o inconveniencia de esta norma se centran casi exclusivamente en el tema de la promoción del 95% de los estudiantes. Muchos de los demás aspectos (currículo, estándares, evaluaciones externas, planes de estudio) afloran continuamente, pero es claro que la gente no las asocia con la discusión normativa.

Por esto parece importante avanzar en la discusión sobre lo local, estableciendo algunos criterios que más adelante permitan fortalecer las políticas de descentralización en materia de calidad.



El concepto de localidad resulta tan ambiguo como

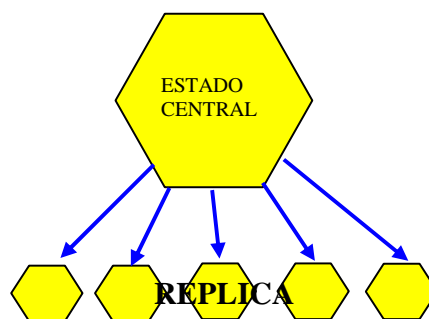
otros que intentan establecer la delimitación de un grupo humano en un contexto geográfico determinado y en una red particular de relaciones sociales. Sin embargo en el contexto de la educación colombiana puede definirse lo *local* como el conjunto de instituciones, servicios, y formas de relación económica y cultural que existen concretamente en la unidad político administrativa, donde *local* quiere decir fundamentalmente *departamental* y *municipal*.

Siguiendo este planteamiento habría que decir que la escuela puede ser entendida desde dos frentes complementarios: por un lado, como la mínima expresión del sistema educativo formal nacional, y por el otro, como un nodo que articula el conjunto social y cultural de una comunidad. En este sentido se diría que una forma de identificar la fortaleza de una localidad desde lo educativo sería a partir de la forma como esta se ve representada en el ámbito escolar desde estas dos perspectivas: ya sea porque simplemente administra procesos e imparte mecánicamente valores construidos desde fuera o porque logra combinar positivamente lo que le llega de los niveles centrales con el fortalecimiento de su estructura institucional y cultural.

Según esto, el desarrollo de lo local debe darse desde dos facetas complementarias. Por un lado lo local como una extensión de lo central, lo cual permite que todas las localidades de un país puedan acceder a la posibilidad de hacer parte de una unidad cultural extensa y por otro, lo local entendido desde las comunidades de base, desde sus dinámicas sociales y culturales, donde cabría hacer referencia a una perspectiva culturalista de la educación.

Entender lo local como una extensión de lo central, puede ser problemático, en la medida en que su concepción se haga estática y no se complemente continuamente con las dinámicas sociales de los escenarios locales. En este sentido, la descentralización educativa vista como una forma unidireccional de gerenciar la educación, puede terminar por convertirse en un obstáculo para la generación de mecanismos que permitan la apropiación y la resignificación de los planes y políticas educativas que provienen del gobierno central y que se pueden gestar desde la concertación.

El matiz poco deseable de esta concepción que se fundamenta en una gestión desde arriba, es que detrás de ella se esconde un sentido de educación homogeneizador que no se enriquece ni enriquece a las comunidades locales, en la medida en que no permite legitimar mecanismos de retroalimentación de doble vía (de lo local hacia lo central y de lo central a lo local) que aporten a la construcción de lo nacional y de lo local de manera conjunta e integrada. Al asumir esta postura se omite la noción orgánica del sistema local en su conjunto, según la cual lo educativo es un elemento que irriga, alimenta y en últimas construye el tejido social y que articulado a las dinámicas económicas, sociales, políticas, culturales y medioambientales, posibilita el desarrollo desde la autogestión de las localidades y, por tanto, propicia el desarrollo sostenible de las naciones a partir de la diversidad.



Los procesos de descentralización educativa que no hacen caso a esta noción orgánica, construyen un concepto de localidad, y por tanto de escuela, que se expresa en función del centro y que no posibilita abiertamente que lo local se geste de manera independiente y complementaria al centro. Se ignoran, entonces, los desarrollos que se dan alrededor de las instituciones educativas y que provienen de las redes familiares, los modelos productivos, las formas particulares de apropiación del conocimiento, las redes sociales que generan la interacción y las dinámicas comunitarias. Todas estas características de lo local,

fortalecidas por la gestión articuladora del Estado pueden llegar a hacer que la educación local ofrezca mayor igualdad de oportunidades y mayores progresos en el desarrollo de la calidad que cuando todos se pliegan a un solo modelo en cuya construcción no han participado.



Complementaria a la construcción de lo local desde arriba que se fundamenta en la noción de descentralización de los sistemas educativos nacionales, se encuentra la idea de una construcción de lo local desde abajo, en la que la Escuela cumpliría una función articuladora del conjunto social y cultural de una comunidad. Esta idea de lo local permite reevaluar la noción de centro que tiene el Estado, entendiéndolo desde una función de cohesión de la diversidad, que se podría encontrar en los distintos escenarios comunitarios.

Este eje cultural define lo educativo desde lo local a partir de unos principios de *autonomía*, *participación*, *representación* y *diversidad*, que se sostienen unos a otros y que son distintos a los que permiten explicar la noción de descentralización educativa.

Ejemplo de políticas que fomentan la participación comunitaria que no se ha dado de manera espontánea, son aquellos países en los que los sistemas educativos nacionales exigen una doble misión a los sistemas locales: por una parte, abren la posibilidad a las comunidades locales de participar en la formulación de planes educativos institucionales que estén a tono con las necesidades y las dinámicas del entorno social y cultural, y, por otra, exigen a las instituciones educativas para que su proyecto particular responda a los lineamientos nacionales.

Lo que sucede en estos casos particulares es que la política del gobierno central, o bien no encuentra asidero en las comunidades locales de modo que los planes educativos se convierten en responsabilidad única de cada escuela, o bien ha sido asumida por la institución de manera ciega a su entorno, desconociendo las dinámicas comunitarias sobre las que podría proyectarse.

“Cuando los objetivos políticos se hacen dominantes en la educación, suelen contradecir las culturas que, por naturaleza, son dinámicas, contradictorias, escasamente complacientes con premisas políticas precisas. Los Estados totalitarios pueden resultar un buen ejemplo en ese sentido, pero también muchos sistemas democráticos, en contradicción con su definición teórica... En ese marco se determinan las competencias de la administración estatal, cuyo primer desafío es discernir el posible divorcio entre educación y cultura, buscando su conjunción armónica”

Tomas Lowy

La concepción de lo local como lo diverso nos permite comprender la tensión entre los niveles locales y centrales de los sistemas educativos de manera natural, como un

mecanismo que permite potenciar el desarrollo local en consonancia con los lineamientos de desarrollos a nivel nacional, fortaleciéndole frente las perspectivas globales del desarrollo que tradicionalmente han respondido también a criterios homogeneizadores de la educación.

Es aquí cuando aparece la necesidad de un justo medio, que permita generar un equilibrio entre lo global y lo local, que dé cabida a las tensiones necesarias entre un nivel y otro y articulándolas desde la noción de un Estado que tiene como misión concertar el conflicto y cohesionar la diversidad.

En la medida en que este punto se alcance, se hará viable el fortalecimiento de la escuela como una institución social que carga de sentido su entorno local y por tanto lo recrea continuamente a través de la reflexión y que en ese ejercicio permite que lo local se pueda también fortalecer a través de su encuentro con otros escenarios locales, con lo cual se enriquece el sentido de identidad nacional desde la diferenciación y la cohesión de la multiplicidad de patrones de identidad.

Cuando la escuela, en cambio de volverse dinamizadora de lo local (y con ello de lo nacional), permanece como un agente que reproduce un ideal de lo educativo desde una concepción global, corre el riesgo de convertirse en un escenario vacío impermeable a lo que las variables sociales y culturales específicas de su contexto inmediato le puedan aportar, como lo pueden llegar a ser los centros comerciales o las tiendas en cadena de comidas rápidas (tipo Mc Donalds) que son iguales en cualquier lugar del planeta. Cuando la escuela se aliena frente a su entorno cultural pierde la capacidad de recrearse y de recrear el sentido de lo local, convirtiéndose en lo que algunos autores como Marc Auge han llamado un *no lugar*².

² Augé Marc, Los no lugares, espacios del anonimato. Ed. Gedisa, Barcelona 2001

Primero la primaria

Es necesario dar una importancia destacada a la educación primaria, con el fin de fortalecer las bases con las cuales los niños y niñas pueden avanzar a lo largo de la educación secundaria, media y superior. Es indispensable fortalecer los mecanismos de formación de los docentes en materia pedagógica, reducir la cantidad de asignaturas con el fin de lograr mayor intensidad horaria en las áreas fundamentales, avanzar en mecanismos de organización escolar que le den a los niños mayores tiempos de aprendizaje combinados con mayor tiempo para el juego y la actividad física y artística y definir ciclos de tiempo más flexibles para la promoción.

Una observación repetida en todas partes es la poca valoración que todavía se da a la educación primaria como etapa definitiva en el proceso de consolidación de aprendizajes fundamentales para el progreso escolar. En ninguno de los talleres realizados tuvo énfasis la preocupación por la evaluación en estos grados iniciales de la educación. Por el contrario, el planteamiento del tema de evaluación parecía un asunto importante especialmente para los grados 10 y 11, casi siempre asociado con los resultados de las pruebas del ICFES y, por tanto, en la calificación de los colegios. De igual modo el problema de la promoción se asocia de manera central con los estudiantes mayores, mostrando una preocupación insistente por el grado de motivación de los adolescentes. De manera consistente con estas apreciaciones, se encuentra en muchas administraciones locales la decisión de invertir recursos de calidad en la contratación de entidades privadas que “entrenen” a los estudiantes de último año de la educación media para mejorar los resultados en las pruebas de Estado.

Estas observaciones ponen en evidencia una concepción trivial del concepto de calidad, centrado casi exclusivamente en el resultado de las pruebas externas. Simultáneamente se manifiesta de forma reiterada que las pruebas son insuficientes para calificar la calidad de los colegios, pero no parece haber propuestas elaboradas que permitan ir más allá. Las entidades territoriales, con excepción de Bogotá, no disponen de herramientas propias que les permitan contrastar los resultados de las pruebas del ICFES, con indicadores autónomos, y tampoco muestran avances más comprensivos sobre el tipo de acciones que les ayuden a mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes, asumiendo análisis de la realidad específica de las regiones. Sin embargo, hay una preocupación creciente por avanzar en este sentido.

En la misma línea que se planteó en el capítulo anterior, pareciera que las entidades territoriales no acaban de apropiarse de las funciones que les asigna la ley en materia de calidad, y siguen muy dependientes de las orientaciones del nivel central, que no cuenta con la capacidad operativa para responder a las crecientes demandas de los departamentos y municipios.

Es muy importante comenzar a buscar alternativas eficaces de inversión en calidad que fortalezcan la educación primaria, con el fin de dar a los niños y niñas las bases fundamentales para otros aprendizajes. La consolidación de los procesos iniciales de preescolar y los dos primeros años de primaria son la clave para el desarrollo de habilidades sociales, desarrollo de la lengua oral y escrita, desarrollo de la motricidad en todos los

aspectos, hábitos de higiene y capacidad de exploración del entorno. Estos procesos iniciales tienen una relación muy fuerte con el contexto económico, social y cultural de donde provienen los niños, así como con las condiciones de nutrición y salud de la primera infancia. De nada sirve comenzar a preocuparse por la calidad de la educación cuando aparecen los resultados de las pruebas censales en quinto de primaria, si no se hace un esfuerzo consistente y continuado en los primeros años.

Es claro que los niños y niñas de más bajos recursos y aquellos de las zonas más alejadas del centro, llegan al colegio en clara situación de desventaja con respecto a quienes han tenido oportunidad de hacer dos y hasta tres años de preescolar previos, pues muchos procesos de socialización —que incluyen el desarrollo de la lengua oral—, control motriz, capacidad de seguir instrucciones y acatar normas de convivencia son fundamentales a la hora de iniciar los procesos formales de lectura y escritura. Los años de preescolar ayudan igualmente a la familiarización con los libros y otros materiales impresos que suelen estar ausentes en los hogares, además de ser el momento más oportuno para establecer relaciones de cooperación con las familias.

Una vez que los niños inician el primer ciclo escolar a partir de Transición, es fundamental asegurar que los procesos pedagógicos a través de los cuales se los introduce a la cultura escrita sean adecuados y de muy alta calidad, pues esta es una etapa muy frágil en la que se determina en alto grado el éxito o fracaso escolar de los años subsiguientes. Es necesario reconocer que en este período del desarrollo los niños tienen ritmos de aprendizaje muy heterogéneos, de modo que resulta inconveniente tratar de estandarizar completamente los aprendizajes. Lo más importante es poder caracterizar los procesos individuales, con el fin de ayudar a cada niño a consolidar su propio proceso y sus cadenas de construcción cognitiva que son altamente diferenciadas, tanto por razones de carácter biológico como por el tipo de experiencias previas de cada individuo en su entorno. Adicionalmente, un adecuado desarrollo pedagógico en los primeros años permite identificar oportunamente, a través de herramientas de evaluación apropiadas, posibles problemas de aprendizaje que pueden ser atendidos de forma temprana.

La evaluación, entonces, debe tener unas características particulares en esta primera etapa que puede cubrir tres o cuatro años (aproximadamente entre los cinco y los 8 años de edad), ya que se debe centrar en el conocimiento de los niños, en sus fortalezas cognitivas (tipo de inteligencia), en sus inclinaciones particulares (gustos y habilidades), y en sus estrategias de aprendizaje (*learning styles*). Esto apunta al diseño de herramientas descriptivas, más que a los usuales instrumentos que enfatizan el logro de resultados. De igual manera es necesario establecer vínculos fuertes con las familias, preferiblemente centrados en los aspectos positivos de los niños, con el fin de reforzar las condiciones destacadas de cada uno, lo cual ofrece seguridades absolutamente indispensables para abordar las destrezas más complejas o que mayor esfuerzo pueden significar para los estudiantes.

En los primeros años de la educación primaria los niños requieren mucha actividad física, largos períodos de juego y actividades que estimulen su capacidad creativa a la vez que su curiosidad frente al mundo físico que los rodea. Esto exige programaciones de tiempo que no pueden regirse por horarios saturados de contenidos verbales, como es la tendencia

todavía en muchos colegios del país. Este tipo de trabajo escolar fatiga a los estudiantes y no les permite avanzar adecuadamente en sus procesos de aprendizaje.

Por eso, es necesario fortalecer las estrategias de trabajo en la educación primaria, privilegiando la consolidación de procesos de pensamiento, reduciendo el número de asignaturas formales y ampliando los períodos de trabajo activo. Bajo estas premisas la promoción de los niños de un grado a otro no debe ser marcada solamente por un régimen de calificaciones sino por una apreciación más integral del proceso de desarrollo.

Convendría diseñar estrategias de apoyo a las entidades territoriales que permitan avanzar en programas de desarrollo pedagógico específicamente diseñadas para la educación primaria, vinculando activamente a las facultades de educación y a las escuelas normales.

La formación de los maestros y el reto de las facultades de educación

Se debe fortalecer la formación de los maestros en aspectos prácticos de carácter pedagógico. Para ello se recomienda un esfuerzo particular de las facultades de educación en el diseño de oferta académica para los maestros en ejercicio, que incluyan didácticas especiales, técnicas de evaluación, materiales de apoyo que circulen en medios electrónicos, actividades de aprendizaje horizontal que permitan compartir aprendizajes profesionales y difusión de experiencias exitosas.

La discusión sobre la evaluación ha puesto en evidencia las debilidades que persisten en la formación pedagógica de los maestros. De una parte se encuentra un aspecto muy positivo en los educadores, que se manifiesta en su preocupación por los estudiantes, el deseo de ofrecerles oportunidades y una evidente actitud de búsqueda de alternativas novedosas para atenderlos en las instituciones escolares. Pero a la vez manifiestan con franqueza sus debilidades prácticas en aspectos como la evaluación.

Al explorar un poco más estas debilidades, se encuentra que hay poco conocimiento en torno a la concepción del aprendizaje, como fenómeno biológico. No es fácil para los maestros identificar qué es lo que los niños deben aprender ni cuáles son los procesos que determinan el éxito o fracaso en la adquisición y procesamiento de la información obtenida del ambiente. En muchos casos se aprecia una búsqueda más intuitiva que sistemática, y más individual que colectiva, lo cual conduce a experiencias aisladas que no responden a orientaciones colectivas de equipos institucionales. Con frecuencia estas experiencias son presentadas de manera anecdótica, pero con un nivel de comprensión teórica escaso.

Otra tendencia reiterada del ejercicio pedagógico de los maestros es el apego a la tradición, que se manifiesta en conductas profesionales imitativas: enseñan como les enseñaron a ellos y evalúan como los evaluaron. La receptividad que ha tenido la discusión sobre la evaluación y la manera muy activa como han participado los educadores en los talleres y foros, es una muestra muy alentadora de su deseo de perfeccionamiento profesional en aquello que es más propio de la práctica docente, que es precisamente la pedagogía.

Dado que el centro de las discusiones ha sido la evaluación de los aprendizajes, es en ese tema donde hubo mayor percepción de las carencias: la formación básica profesional y las actividades de formación en servicio no aportan herramientas prácticas para “aprender a hacer” evaluaciones que reflejen con claridad los aprendizajes de los estudiantes, ni proveen criterios de calificación y valoración de los progresos de los niños. Sin embargo, afloran tangencialmente otras limitaciones como la confusión sobre lo que debe enseñarse y lo que otros esperan que aprendan los niños.

Se aprecia una tendencia a trabajar “para otros”, así como los estudiantes estudian para satisfacer los requerimientos del maestro, antes que por un deseo propio de aprender. Los maestros enseñan para conseguir unos logros que provienen de parámetros generados “en otra parte” y que no han sido apropiados en un contexto significativo de su propio qué hacer pedagógico. Los colegios por su parte presionan a los maestros y a los niños para satisfacer los puntajes de las pruebas del ICFES, pero no lo hacen a través de estrategias comprensivas y coherentes en las cuales participe toda la comunidad educativa, sino más

bien como un proceso escalonado de presión por resultados, sin grandes comprensiones de las debilidades y fortalezas de la población escolar.

Si bien los maestros y maestras se muestran muy seguros en las actividades de organización escolar, cuidado de los niños y ejercicio de las rutinas institucionales, manifiestan muchas preocupaciones en los aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje, porque inevitablemente las dificultades de sus estudiantes para progresar académicamente terminan cuestionando cada día su propio trabajo. A pesar de la insistencia de algunas personas en que la culpa de todas las dificultades radica en la norma que establece la promoción del 95% de los niños, esto no fue el punto central de las discusiones que se adelantaron en las diferentes ciudades del país. Por el contrario, más bien fue notoria la ausencia de discusión sobre ese tópico particular del Decreto 230 de 2002. Es claro que las preocupaciones van por otro lado.

Esto plantea un gran desafío a las facultades de educación de todo el país y a las escuelas normales, pues por allí pasan no solamente los maestros nuevos en su formación inicial, sino que ellas asumen la formación de los maestros en ejercicio mediante contrataciones con las entidades territoriales.

Se hace entonces indispensable replantear una y otra vez qué es lo que las universidades deben ofrecer a los profesionales de la educación para conseguir la cualificación de sus prácticas cotidianas. Existe la sensación de que muchas de las ofertas de formación que provienen de la educación superior enfatizan demasiado en aspectos teóricos pero, en cambio, carecen de sentido práctico y, por tanto no contribuyen a modificar las prácticas escolares.

De otro lado se da poca importancia en el país a la experiencia de los propios maestros que desde su ejercicio profesional están en capacidad de compartir con sus colegas conocimientos adquiridos en el trabajo de aula. Se genera así, desde el punto de vista profesional, un gremio muy dependiente de conocimientos que no se producen desde el ejercicio de la profesión sino desde instancias en las cuales lo académico se concibe más como un desarrollo discursivo que como un proceso experimental. Esto conduce a una proliferación de terminología especializada que no encuentra sus raíces concretas en las aulas de clase. Algo parecido ocurre con los lineamientos que se dictan desde el nivel central, donde se acuñan palabras y conceptos que no acaban de ser asimilados por los educadores con un sentido práctico.

Quizá en estas dicotomías entre el ser y el deber ser es donde radica la distancia entre la bondad de las normas y las orientaciones generales y la persistencia práctica de los esquemas educativos tradicionales.

Pareciera que los modelos de formación de docentes siguen resistiéndose a comprender que la pedagogía es, ante todo, un saber práctico. Es evidente que para ser un buen maestro se requiere una amplia cultura general, un conocimiento juicioso sobre teoría del aprendizaje, una formación sólida en las disciplinas del conocimiento y una buena capacidad de interpretación del entorno social. Pero todos estos saberes, por sí solos, no aseguran las habilidades prácticas necesarias para trabajar con niños y adolescentes y conducirlos con

eficacia por el camino del desarrollo personal y del conocimiento. Haciendo una analogía con la medicina, es claro que el profundo conocimiento de la anatomía, la fisiología, la clínica y la epidemiología no aseguran automáticamente que alguien sea un buen cirujano.

Las confusiones del lenguaje

Hace falta precisar el alcance de la terminología que se usa en el sistema educativo y “traducirla” a un lenguaje accesible por parte de estudiantes, padres de familia y comunidad en general, con el fin de facilitar la participación en los procesos educativos. Elaborar materiales sencillos que ejemplifiquen lo que se desea conseguir en los diversos niveles de la educación básica y media y difundir ejemplos de trabajo. Propiciar el trabajo colaborativo entre maestros y los procesos de evaluación institucional entre pares, como mecanismo para estabilizar lenguajes comunes de fácil acceso. Dar mayor importancia a los contenidos que se proponen que a la terminología con la cual se expresan.

Un problema común en el mundo de la educación es la proliferación de terminología confusa proveniente de un amplio espectro de literatura sobre temas muy diversos que van desde los análisis económicos hasta las teorías psicológicas, pasando por la historia y la sociología. A esto se suman infinidad de textos especializados que tratan sobre educación para el trabajo, educación de adultos, educación especial, evaluación de proyectos, gestión institucional, políticas públicas...

Y cada uno de estos tópicos se abre en abanicos de nunca acabar, como ocurre en general en el desarrollo del conocimiento humano. El problema no radica en que haya literatura educativa para todos los gustos, sino en la carencia de escuelas consolidadas que marquen tendencias relativamente serias, como ocurre en otras áreas del conocimiento social como la economía, la sociología o la antropología.

La educación y la pedagogía se han prestado para una heterogeneidad enorme de concepciones que mezclan intenciones moralistas, control del comportamiento, estandarización de conocimientos, desarrollo de habilidades y reproducción ideológica. En torno a estos propósitos surgen teorías, modelos organizativos, modelos instruccionales, didácticas especiales y discursos filosóficos. En semejante gama de posibilidades hay planteamientos muy serios, basados en conocimientos científicos y concepciones sociales coherentes con el desarrollo humano, pero también surgen centenares de charlatanes que hacen su agosto difundiendo modelos triviales revestidos de un vocabulario ampuloso que no ahorra esfuerzo en inventar palabras y conceptos que luego se repiten de manera prolífica y sin sentido. Muchos cursos de capacitación para los maestros están llenos de toda esta confusión, sin pasar por un análisis crítico, ya que el mismo lenguaje genera una barrera impenetrable.

En cierta forma es comprensible que suceda esto, dado que la educación, en su sentido más amplio es la tarea central del desarrollo individual y social. En ella participan activamente todos los miembros de la comunidad humana y en ella se pone en juego la más variada colección de intereses. A través de la educación se juega la política, la organización de la sociedad, la economía, el poder, la religión, la ciencia, el arte... Pero cuando el tema educativo se centra en el proceso formal que tiene lugar en las instituciones educativas es necesario buscar mecanismos de comunicación comprensibles para los estudiantes, los maestros y las familias.

Tanto los propósitos generales de la educación formal establecidos en el marco constitucional, como las formas de organización y administración del sistema deben ser transparentes para la comunidad, de tal manera que la participación sea posible en los diversos niveles en que ella puede darse en un sistema democrático. De igual manera es necesario que las universidades, los maestros y quienes orientan las políticas nacionales en materia de contenidos, resultados, estándares de calidad y modelos de evaluación vayan encontrando un lenguaje claro que permita la discusión y la búsqueda de estrategias de progreso para el conjunto de la comunidad. La búsqueda de lenguajes comunes no implica la unificación de alternativas de educación, ni la homogenización total de los modelos pedagógicos y de organización.

Por el contrario, un lenguaje claro y directo, cercano a la comprensión de todos los actores de la educación es más propicio para la discusión y la confrontación racional de alternativas metodológicas y conceptuales.

El intento de establecer un lenguaje ajeno al lenguaje directo de los maestros, las familias y los estudiantes genera muchas confusiones y limita la participación y cooperación entre los tres estamentos. El uso de términos como logros, estándares y competencias es usual entre los educadores, pero totalmente ajeno a los padres de familia que no comprenden los informes que les dan sobre sus hijos y a los estudiantes que no saben lo que sus maestros les exigen. Pero, además, cuando se habla con los educadores es claro que cada quien tiene una versión diferente de esos conceptos que se supone son comunes.

A lo largo de los talleres este tema afloró de manera permanente, con una demanda continua de explicaciones sobre cómo evaluar por competencias, pero en el curso de las discusiones se hacía evidente la dificultad de los maestros para definir a qué se referían. De otra parte un lenguaje directo sobre formación de valores, proyectos de aula o aplicación práctica de los conocimientos resultaba mucho más claro para discutir sobre las dificultades de los niños, concertar criterios de evaluación y buscar acuerdos con los padres de familia.

Resultaría más eficaz, probablemente, intentar aproximaciones a los significados que se pretenden, buscando formas de expresión más próximas a la cotidianidad. Es más sencillo hablar de aplicación práctica de los conocimientos, aprendizaje activo, capacidad de resolver problemas y organizar información que usar una terminología que al final corre un alto riesgo de quedarse vacía de significado práctico. Aparentemente se ha hecho un gran esfuerzo por socializar la idea del aprendizaje por competencias entre los maestros, pero los resultados parecen precarios y, definitivamente, no han llegado ni a los estudiantes ni a los padres de familia, que automáticamente quedan excluidos de la posibilidad de aportar ideas y asumir compromisos.

A esto se añade el problema del currículo y los planes de estudio que siguen aferrados al concepto de áreas (estipulado en la ley) y de asignaturas, que se multiplican de acuerdo con los criterios de los colegios. Aparecen entonces nuevas exigencias como las cátedras obligatorias, los programas transversales y otras modalidades curriculares, que al final dispersan el esfuerzo de los maestros y la capacidad de concentración de los estudiantes en los aprendizajes esenciales. La superposición de conceptos como área, asignatura y

competencias básicas (comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas) genera mucha confusión a la hora de organizar los planes de estudio, las metodologías y la evaluación.

Estas mismas incongruencias se reflejan en al contrastar las actividades académicas de los estudiantes y la estructura de las evaluaciones externas. Mientras en el colegio se divide el tiempo de aprendizaje en asignaturas (entre 10 y 14 para la primaria, y hasta 20 en la secundaria), las pruebas SABER sólo se ocupan de la lengua, la matemática y las ciencias naturales. En el mismo sentido, los maestros constatan que por un lado tienen todas las asignaturas en que se subdividen las áreas, pero el Estado solamente establece cuatro bloques de estándares: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales.

La concepción de calidad y los problemas de política pública: planes, programas e inversión.

Hace falta avanzar en concepciones más complejas de la calidad que tengan en cuenta los diversos factores que inciden en la consecución de resultados. Establecer los alcances reales de diferentes estrategias e instrumentos de medición, con el fin de no generalizar o sobrevalorar unos aspectos sobre otros.

El problema de la calidad de la educación comienza por la definición de calidad. Una tentación corriente es simplificar al máximo el concepto, limitándose a calificarla de acuerdo con los resultados de pruebas de conocimiento estandarizadas. Durante estos meses el tema aparece de manera recurrente, bajo la sensación de inconformidad con el uso que se da a las pruebas del ICFES, como único indicador de calidad de los colegios. Tanto las instituciones como las entidades territoriales manifiestan que no es justo asignar una calificación de calidad basados únicamente en este instrumento, cuando la misión de la escuela va mucho más allá, en tanto que a ella le corresponde una educación integral que involucra el desarrollo físico, emocional y afectivo, la formación ciudadana, la formación para el trabajo, la convivencia y la formación de valores éticos.

En este contexto de calidad se hace referencia al esfuerzo que hacen muchos colegios para la inclusión de niños con dificultades de aprendizaje, grupos étnicos, víctimas de desplazamiento, víctimas de maltrato intrafamiliar y niños trabajadores. Es claro que los logros y resultados obtenidos por muchas instituciones en relación con estos propósitos, centrales en lo que concierne a la satisfacción de un derecho fundamental, no resultan reconocidos a través de un instrumento que solamente ve éxitos académicos.

Por eso resulta indispensable comenzar a avanzar en nociones más complejas de calidad que permitan dar a los instrumentos de evaluación el alcance que tienen, sin pretender que una sola herramienta dé cuenta de toda la labor que realiza una entidad territorial o un colegio en particular.

Antes que nada conviene tener en cuenta que **la calidad tiene un horizonte ético** que está definido por la búsqueda de la equidad. Esto significa igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes de la cultura, el desarrollo de las capacidades individuales y el derecho a la participación en todas las actividades de la vida social.

En una perspectiva ética, los derechos de los ciudadanos no pueden ser diferenciados de acuerdo con su origen social y económico: por eso es indispensable considerar las condiciones que permiten a una persona su progreso humano de tal manera que todos puedan acceder a las mismas oportunidades. Quienes nacen en contextos muy pobres tienen evidentes limitaciones para desarrollar sus capacidades personales, y es un deber de la sociedad contribuir a compensar esas carencias que se manifiestan en deficientes niveles nutricionales, condiciones de salud precarias y oportunidades muy restringidas de acceso a los libros y otros bienes culturales indispensables para el desarrollo de las aptitudes intelectuales desde la primera infancia. Por esto, una educación de buena calidad debe crear las condiciones de aprendizaje necesarias para que niños y niñas puedan compensar a lo largo de su escolaridad estos vacíos.

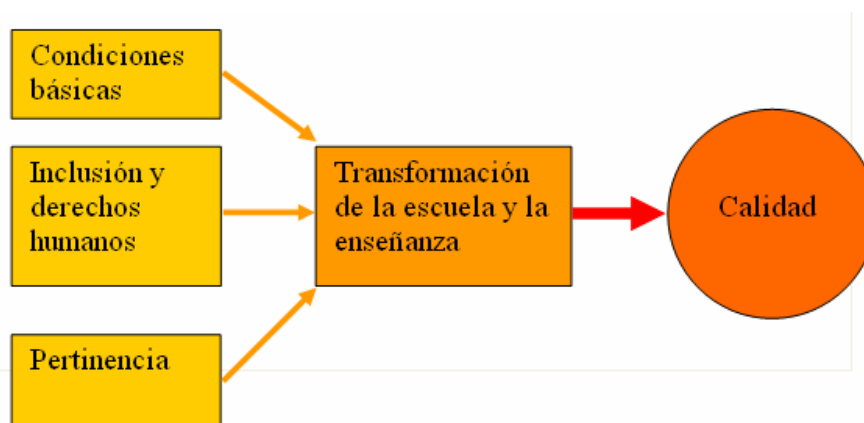
Es claro, entonces, que no es suficiente asegurar la permanencia y la promoción, como si estas dos condiciones mínimas fueran por sí mismas sinónimo de buena calidad.

La calidad de la educación debe medirse por su impacto en la transformación de la estructura social y no sólo por el resultado de pruebas de conocimientos, ya de por sí muy limitadas para caracterizar el progreso humano integral de las personas. La buena calidad del sistema educativo tiene que reflejarse a lo largo del tiempo en mejores índices de movilidad social, en el acceso creciente de egresados del sistema público a universidades de primer orden y en oportunidades de acceso a posiciones de dirección social en todos los campos de la actividad económica, política, científica y cultural.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, que establecen la perspectiva de la calidad como elemento central de la satisfacción plena del derecho a la educación, hay dos exigencias básicas que tiene que asegurar el Estado:

- **Inclusión:** todos los niños y niñas, sin excepción, deben tener en el colegio un lugar para el cuidado, el aprendizaje y la convivencia en el marco de los derechos humanos
- **Pertinencia:** los niños, niñas y jóvenes deben recibir una educación adecuada a sus necesidades y expectativas individuales y de desarrollo productivo en la sociedad.

De estas condiciones surgen las diversas estrategias dirigidas a la transformación de la escuela.



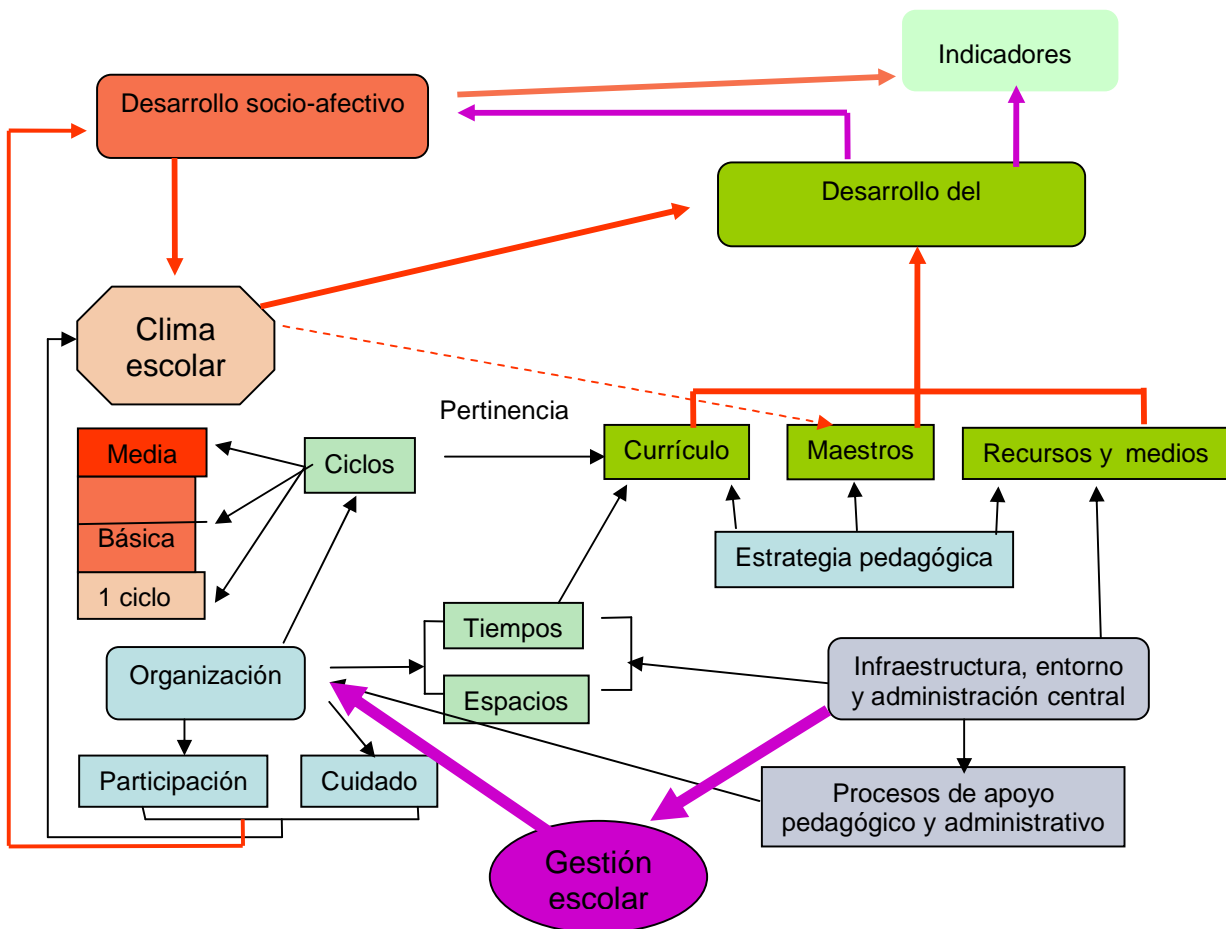
Avanzar verdaderamente en una política de calidad implica que el Estado comience a compensar las carencias sociales de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje. Esto significa, en primer lugar, expandir de manera decidida la atención a los niños menores de cinco años, incluyendo en este proceso complemento nutricional, y desarrollo de ambientes estimulantes para el desarrollo intelectual, lo cual requiere encomendar la tarea a profesionales calificados para la atención infantil. No es suficiente la simple protección a los niños y niñas mientras sus padres trabajan. Hace falta tener lineamientos educativos claros, atendiendo a las necesidades específicas de este período de desarrollo infantil.

Adicionalmente se necesita avanzar de manera clara en la adecuación de infraestructura y equipamiento, que incluye la ampliación de redes de bibliotecas, actualización de mobiliario y disponibilidad de materiales y textos a lo largo de toda la educación básica y media. Los niños y niñas más pobres deben tener acceso a la mejor oferta cultural que se hace a través de la televisión y el cine y deben tener la oportunidad de conocer estos nuevos lenguajes. Es indispensable mejorar los ambientes educativos para que las deficiencias afectivas y emocionales que muchos de ellos experimentan en sus ambientes familiares sean compensadas, aunque sea en parte, por un clima escolar cálido y estimulante.

Todo esto cuesta mucho dinero, pero está demostrado hasta la saciedad que la inversión social que se hace en educación resulta ampliamente compensada en mayores niveles de productividad, menores gastos futuros en salud y más altos niveles de participación ciudadana. La claridad que se tenga sobre estos asuntos es lo que marca la diferencia en los modelos educativos y ello se refleja en sus niveles de inversión.

Bajo estas premisas debe enfocarse la Gestión de la Calidad, entendiendo que ésta no es otra cosa que la combinación de todos los factores necesarios para garantizar que toda la sociedad avance hacia formas de convivencia basadas en la garantía universal de los Derechos Humanos. Eso significa que la perspectiva con la cual debe evaluarse la calidad de la educación es aquella que le atribuye la capacidad de contribuir a la transformación de la sociedad hacia condiciones de equidad, inclusión y participación democrática.

UN MODELO PARA COMPRENDER LA CALIDAD



El modelo que aparece en el gráfico anterior intenta describir algunas de las relaciones que existen entre diversos componentes del trabajo escolar que deben ser tenidos en cuenta para conseguir el progreso de los colegios en su propósito de ofrecer a niños, niñas y jóvenes las mejores condiciones posibles en su desarrollo integral.

Hay colegios que requieren mayor esfuerzo en asuntos relacionados con la formación socio afectiva de niños y niñas, otros requieren un énfasis particular en mejoras curriculares y estrategias pedagógicas, algunos exigen cambios importantes en algunos aspectos de su gestión institucional. El modelo pretende mostrar cómo cuando se hacen esfuerzos importantes en la participación, por ejemplo, se impactan otros componentes que ayudan a mejorar los rendimientos académicos gracias a un mejor clima escolar, como se destaca en los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) cuyos resultados fueron presentados este 20 de junio en Santiago de Chile, y de manera simultánea en los restantes 15 países de América Latina, más el Estado mexicano de Nuevo León, que participaron de la investigación. □ □ El impacto del clima escolar en el

rendimiento de los alumnos forma parte de las conclusiones de este estudio, uno de los más importantes y ambiciosos implementados en América Latina y el Caribe para evaluar el desempeño de los estudiantes. Fue realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y cuenta con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Una comprensión compleja de la calidad como la que se ha querido ilustrar, conduce a una mejor planeación de las actividades que se deben realizar en las instituciones para mejorar los resultados del proceso educativo. Esto también muestra que el mejoramiento de la calidad corresponde en alto grado a cada institución, pues las problemáticas son muy diferentes de un colegio a otro. Por eso es tan importante dar énfasis a la autonomía escolar, al fortalecimiento de sus organismos de dirección y a los mecanismos de participación que permitan a todos los miembros de la comunidad colaborar en el progreso colectivo.

Dadas las grandes diferencias entre regiones y, dentro de ellas, entre los colegios, resulta imposible pedir que las grandes decisiones y orientaciones sobre mejoramiento de la calidad provengan del nivel central o sean materia de normatividad general. Si bien corresponde al Estado tomar las decisiones concernientes a la administración y financiación del sistema, los problemas de la calidad descansan sobre la profesionalidad de los maestros y directivos de las instituciones escolares.

Lo que corresponde a los diversos niveles de dirección del Estado —gobierno central y entidades territoriales— es establecer los objetivos y las metas que se pretenden, de tal manera que el país pueda ubicarse en los estándares internacionales, para asegurar que nuestros ciudadanos y el conjunto del país puedan desempeñarse de manera competitiva en un mundo globalizado. Para conseguir este propósito se hace indispensable diseñar indicadores verificables de calidad —que ojalá ofrezcan visiones comprensivas del proceso educativo en sus diversos aspectos—, sistemas de información confiables, herramientas de comunicación e intercambio de experiencias y expectativas básicas de resultados tanto en aspectos de desarrollo cognitivo como de progreso social y afectivo. En este contexto adquieren sentido los estándares diseñados por el Ministerio de Educación, la aplicación de pruebas censales y el desarrollo de estudios muestrales sobre temas específicos.

Estos instrumentos deben ser entendidos con sus potencialidades y sus limitaciones. Las pruebas externas, por ejemplo, ayudan a comprender algunos aspectos de desarrollo de la calidad, pero no la agotan ni son siempre suficientes para diseñar estrategias de mejoramiento, en la medida en que indican los resultados pero no explican las causas de éxito o fracaso. Podría decirse que cumplen un rol análogo al de un termómetro para el médico: señala la temperatura del paciente, pero no dice qué la produce ni cómo regularizarla.

Dada la gran diversidad del país, es conveniente que las entidades territoriales junto con universidades y grupos de investigación locales realicen estudios particulares que les permitan afinar sus diagnósticos y tomar decisiones sobre las estrategias que más les convienen. La complejidad de la calidad educativa, entendida de manera comprensiva, conduce a decisiones cada vez más diferenciadas y, por tanto, más propias del ámbito local e institucional.

Si, por ejemplo, se encontrara un municipio en el cual la mayor parte de los estudiantes egresados de la educación media se vinculan a la educación superior o al mundo laboral y participan activamente en actividades comunitarias, porque existe una clara vinculación entre lo que aprenden en el colegio y su posibilidad de participación efectiva en la economía y la política local, pero sus resultados en pruebas externas son muy bajos, ¿podría afirmarse que la educación es de mala calidad? ¿Qué se debe hacer cuando colegios de una misma ciudad, con condiciones similares, tienen resultados completamente diferentes? Es claro que habrá que buscar alternativas dentro de cada institución particular.

Las reflexiones anteriores apuntan a señalar la importancia de fortalecer las entidades territoriales y las instituciones educativas, antes que intentar la homogenización de procesos educativos y métodos pedagógicos mediante normas nacionales.

Currículo, competencias y pensamiento

Es importante establecer criterios curriculares que permitan fortalecer las áreas fundamentales de desarrollo en los estudiantes, teniendo en cuenta su edad, sus condiciones socio económicas y culturales, y los tiempos efectivos de aprendizaje. Conviene evitar la dispersión que genera un currículo atomizado en muchas asignaturas que no permiten tiempos suficientes de trabajo ni el establecimiento de relaciones significativas en relación con el conocimiento.

El proceso de aprendizaje en los seres humanos es uno de los campos de estudio de mayor complejidad por su propia naturaleza. Todo el siglo XX se caracterizó por una intensa búsqueda de respuestas a este interrogante vital y tanto la biología como la psicología generaron luces que no puede ignorar el sistema educativo. El trabajo científico sobre la cognición humana lanza enormes desafíos a la pedagogía, y pone grandes interrogantes sobre la forma como se ha concebido hasta ahora la organización escolar y el modo en que niños y niñas se acercan al conocimiento. Cada vez resulta menos convincente la organización de currículos centrados en conceptos disciplinares que se traducen en una multitud de asignaturas dispersas, en las cuales predomina el dominio de lenguajes específicos sobre la capacidad de interrogar desde la experiencia el mundo real, para pensarlo con la ayuda de las disciplinas. Se supone, equivocadamente, que responder correctamente cuestiones planteadas desde unas teorías generales equivale a haber aprendido, independientemente de si la pregunta o la respuesta interrogan de manera más profunda al individuo.

La ley 115 de 1994, introdujo en su texto un concepto de áreas obligatorias que posteriormente en el currículo escolar se traduce en trece o catorce asignaturas que debe “ver” un niño o niña de quinto o sexto grado, con lo cual el currículo asegura, si se hace caso del progreso de la ciencia, que no aprenderá casi nada verdaderamente importante.

Hace más de una década los estudios curriculares fueron abandonados y en cambio, ha prevalecido un modelo de *estándares* y *competencias* que tiende a simplificar en extremo el proceso de enseñanza y verificación del aprendizaje por parte de los educadores. Un modelo como este transforma la comprensión compleja de los fenómenos sociales, científicos, simbólicos y culturales, en un listado de habilidades independientes que cada maestro especializado debe asegurar que tengan sus estudiantes, pero, en cambio, se siente relevado de la obligación de orientar la reflexión profunda sobre los fenómenos que afectan la vida de cada individuo, de las comunidades y de la humanidad en su conjunto. La forma como han sido construidos y divulgados los estándares no ha permitido una apropiación de prácticas pedagógicas implícitas y más bien conduce a tomar los listados de competencias como sinónimo de logros.

Ya Martin Heidegger en su libro “Qué significa pensar”, señalaba la importancia del “pensamiento”, frente a la simple habilidad de adquirir y usar información. Y, más recientemente, Edgar Morin ha puesto el dedo en la llaga en “Los siete saberes necesarios a la educación del futuro”, al regresar a los problemas esenciales del conocimiento que tendrían que estar presentes a lo largo del proceso educativo.

Este desafío implica admitir y enfrentar el reto de la complejidad. En este horizonte el rol de los maestros y maestras es fundamental. Ellos y ellas deben ser tomados como profesionales de primera línea, con capacidad de asumir plenamente la labor que la sociedad les ha encomendado en relación con la formación integral de las nuevas generaciones. Como profesionales que se desempeñan en el mundo de la ciencia y la cultura, merecen el respeto y la consideración de sus capacidades intelectuales, que legitiman y dignifican su profesión.

“La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.”

Edgar Morin

En el horizonte de la complejidad no hay respuestas fáciles, no hay fórmulas definitivas, no hay certezas permanentes, no hay un orden indestructible. Por el contrario, vivir la complejidad implica saber moverse en la incertidumbre y la provisionalidad. Este es el reto que se debería proponer a nuestros maestros y maestras, convencidos de que quienes han hecho de la educación y la pedagogía su vida y su profesión, estarán dispuestos a recorrer nuevos caminos de exploración intelectual que puedan enriquecer su propia vida y la de sus estudiantes.

En torno a la idea central de hallar nuevas formas de acercar a los niños y niñas al aprendizaje de una manera interesante y significativa, se debe avanzar gradualmente en el establecimiento de programas que ofrecen a los educadores la oportunidad de explorar en opciones pedagógicas más activas, en las cuales los estudiantes se vuelven protagonistas. En esta dirección el país dispone de programas como ONDAS, de COLCIENCIAS, ampliamente difundido en todo el país. También se ha ampliado la cobertura de Pequeños Científicos. Por esto es de la mayor importancia avanzar en la expansión de experiencias exitosas, como las mencionadas, que permiten a estudiantes y maestros acercarse de otra forma a los fenómenos físicos, biológicos y sociales. Una buena pedagogía, en la cual los estudiantes tengan mayor oportunidad de aportar sus ideas e iniciativas, se convierte en una irremplazable estrategia para identificar talentos en nuestros niños y niñas.

También vale la pena impulsar el desarrollo del aprendizaje en el campo de las comunicaciones. En muchas partes se han fortalecido las emisoras de radio escolar y hay proyectos de producción de video. También se ha avanzado en procesos de prensa escolar, con el criterio de generar periódicos locales que además del aprendizaje en el uso del medio, permitan a los jóvenes participar en la vida de su comunidad desde la perspectiva de un periodismo serio y responsable. Una sociedad no puede transitar hacia una verdadera democracia mientras los medios de expresión sean restringidos y estén controlados por muy pocas personas. El desarrollo de las comunidades locales, la participación y el desarrollo de la opinión pública requiere más personas capaces de expresarse a través de los medios de comunicación, con todo lo que eso implica en materia de conocimiento de tecnología y administración.

Otro campo de desarrollo y articulación que ofrece mucha riqueza en algunas regiones es el cultivo del arte, en especial en lo que se relaciona con el folclor. A través de grupos de danza y música se observa la aproximación

Infortunadamente la ausencia de unas políticas curriculares serias, por parte de la nación, ha dado lugar a que prosperen muchas iniciativas en los órganos legislativos, que crean cátedras y obligan a recargar de manera inconveniente el plan de estudios, de tal manera que lejos de avanzar en modelos más consistentes y más apropiados para el aprendizaje se sigue dispersando la acción educativa de los maestros con el consiguiente deterioro en el interés de los alumnos.

Para entender los temas relacionados con el currículo es necesario establecer con la mayor claridad posible lo que debe propiciarse en el desarrollo intelectual de niños, niñas y jóvenes. Por eso conviene tener algunos puntos de referencia que ayuden a precisar tanto el lenguaje que se usa como los métodos encaminados a definir las prioridades.

Conclusiones y recomendaciones

Es evidente que existe una gran expectativa en relación con la normatividad y la posible reforma que haga el Ministerio de Educación en relación con el decreto 230 de 2002. Por esto es muy importante que esa reforma contemple las principales inquietudes que se han ido detectando a lo largo del año.

- 1- En relación con la promoción deben tenerse en cuenta varios aspectos:
 - a. No debe tener el mismo tratamiento en todos los grupos de edad. Probablemente se pueda desarrollar un esquema de promoción por ciclos que estén atados a grupos de edad y niveles de desarrollo, como existe en otros países. Eventualmente se pueden vincular a una prueba de estado realizada por las instituciones con parámetros nacionales y con participación de pares, con el fin de verificar resultados del ciclo escolar.
 - b. No debe estar atada a porcentajes, como ocurre hoy. Los índices de repetición/promoción, deberían ser tratados como metas de política y de calidad tanto territoriales como nacionales. Debe ser responsabilidad de los colegios establecer los criterios de evaluación y promoción, y hacerlos explícitos para toda la comunidad educativa.
 - c. Debe modificarse el concepto de “pérdida de año” y de “repetición”, estableciendo mecanismos a través de los cuales los estudiantes puedan suplir sus carencias sin necesidad de volver a cursar todas las asignaturas del año en el que hayan tenido dificultades. Se trata de darle más tiempo a los que vayan mal para que puedan superar sus dificultades. En la secundaria y media se pueden buscar mecanismos de semestralización curricular que permitan menos asignaturas por período académico, mayor posibilidad de articulación con la educación superior y la posibilidad de volver a cursar las materias no aprobadas sin tener que cursar todo el pensum correspondiente al período escolar.
 - d. Se puede establecer un marco de derechos y deberes de los estudiantes, que defina la obligación que tienen de aprobar todas las asignaturas de su plan de estudios. Los buenos resultados de los estudiantes deben ser estimulados mediante incentivos.
 - e. La evaluación del aprendizaje deberá incorporar gradualmente la participación de pares de otros colegios.

- 2- Articulación del proceso de evaluación entre los diversos niveles educativos.
 - a. Aplicar un criterio de gradualidad en los procesos de evaluación, iniciando por evaluaciones más orientadas a la caracterización y descripción de procesos de aprendizaje en los primeros niveles, introducir gradualmente el criterio de resultados que dependen del esfuerzo y responsabilidad del estudiante y avanzar hacia criterios de plena responsabilidad basados en la autonomía y libertad de aprendizaje que deben primar en la educación media y superior.
 - b. Esta gradualidad debe expresarse también en los sistemas de calificación que puede ser descriptiva en los primeros niveles, conceptual en las etapas intermedias y numéricas en los últimos niveles de secundaria y media, de tal

manera que se articulen con los sistemas de evaluación de la educación superior.

- 3- Centrar la responsabilidad del desarrollo de la calidad en las entidades territoriales y en las instituciones. Para ello conviene:
 - a. Establecer con la mayor claridad posible los criterios con los cuales deben tomar decisiones de evaluación, promoción y mecanismos de apoyo y recuperación de los estudiantes, las entidades territoriales y las instituciones educativas.
 - b. Establecer los criterios de participación de estudiantes, padres de familia y maestros en los procesos de evaluación.
 - c. Incentivar a las entidades territoriales y a las universidades para hacer estudios y análisis sobre calidad, orientados a trazar políticas y tomar decisiones apropiadas para sus necesidades.

- 4- Generar mecanismos de comunicación que permitan:
 - a. Generación y distribución de materiales orientados a mejorar los procesos de evaluación escolares, tales como bancos de pruebas, modelos de evaluación no basados en examen, experiencias y videos.
 - b. Incentivar la participación de pares (maestros) en la evaluación de estudiantes, de tal manera que este mecanismo permita compartir experiencia y buscar nuevas alternativas, a la vez que permite una estandarización gradual por regiones generada desde la base. Adicionalmente se fortalece la responsabilidad de los maestros en los procesos de enseñanza y evaluación y da garantías de imparcialidad a los estudiantes y las familias.

- 5- Uso de pruebas del ICFES
 - a. Uso individual como prueba de egreso y como prueba de ingreso a la Universidad. Es indispensable establecer las prioridades en el uso de las pruebas de estado del ICFES, pues actualmente operan en sentido individual como requisito de ingreso a la educación superior y, por tanto, tienen un valor de ingreso, independientemente de su puntaje. No siempre los altos puntajes garantizan el ingreso, pues hay universidades que establecen pruebas particulares. Tampoco los bajos puntajes significan exclusión en tanto que hay instituciones de educación superior que solamente las exigen como requisito formal. En la generalidad de los casos puede decirse que las pruebas tienen un alto valor predictivo, y en este sentido los puntajes responden al nivel académico con el cual los estudiantes concluyen su educación media. Como prueba de egreso de la educación media, no son obligatorias para obtener el título de bachiller, lo cual conduce a que muchos estudiantes no se presenten a la convocatoria de la prueba de Estado. En algunos casos los colegios no permiten que algunos estudiantes se presenten para que no bajen los promedios de la institución. En otros casos los estudiantes no lo hacen porque no tienen expectativas de continuación de sus estudios o porque prefieren no pagar los costos que implica la inscripción. También se presentan situaciones de inconsistencia cuando un estudiante

aprueba con buen puntaje la prueba y pierde el año, o tiene muy malos resultados en la prueba pero el colegio certifica buenos resultados a la conclusión de la educación media. Esto lleva a pensar que la prueba no es definitiva en su carácter de prueba de egreso. En otros países la prueba final tiene claramente el doble carácter, con énfasis en su valor de egreso.

- b. No clasificar colegios bajo el mismo patrón. La clasificación de los colegios por promedios obtenidos de los puntajes individuales de los estudiantes genera una distorsión muy fuerte en la apreciación de los indicadores de calidad, pues parte de la base errónea de considerar que todos los estudiantes y todos los colegios operan en las mismas condiciones con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este supuesto controvierte todos los estudios nacionales e internacionales sobre factores asociados al desempeño académico. No está en la misma condición de rendimiento un colegio de estratos altos, con costos educativos *per cápita* superiores a los seis millones de pesos anuales, que un colegio oficial que recibe un millón de pesos por niño al año. Tampoco se pueden equiparar condiciones de infraestructura y equipamiento, número de estudiantes por grupo, atención de profesionales de apoyo y nivel socio económico y cultural de las familias. Frente a esta situación es conveniente estudiar alternativas como el establecimiento de categorías diferenciales que permitan comparar bajo patrones de semejanza, o la introducción de factores de corrección de los puntajes institucionales, generando puntajes de estímulo por cobertura, inclusión, índices de promoción general del colegio..., etc. Esto no descarta el valor diagnóstico de las pruebas, y su utilidad como elemento de comparación de resultados. Sin embargo, vale la pena tener en cuenta las limitaciones técnicas de los instrumentos y su poca confiabilidad para hacer comparaciones longitudinales. Otro elemento conflictivo relacionado con los resultados por colegios (y por entidades territoriales) es la presión que se ejerce en las instituciones sobre los estudiantes, que en buena parte explica el interés en ampliar los márgenes de reprobación en los cursos previos a la presentación de la prueba, así como las elevadas inversiones privadas y públicas que se hacen contratando instituciones para entrenar a los estudiantes, sabiendo que esas inversiones no mejoran los aprendizajes reales, sino los resultados formales. Sería más adecuado que los propios colegios tuvieran acceso a los bancos de preguntas del sistema nacional de evaluación para que ellos mismos asumieran la responsabilidad de explorar la técnica de interrogación y el formato de preguntas que usualmente se incluyen en la prueba nacional.
- c. Flexibilidad frente a procesos de articulación con Universidad. En todo el país se han iniciado procesos de articulación entre la educación media y la educación superior que permiten, entre otras cosas, que se homologuen asignaturas ofrecidas en los primeros semestres universitarios, con las asignaturas que se ofrecen en la educación media. Esta homologación, además de contribuir a mejorar los estándares de enseñanza en áreas como matemática y ciencias naturales, permite que los estudiantes adelanten créditos universitarios desde los dos últimos años de la media. Esto, sin embargo, encuentra en la actualidad un obstáculo que es la prueba del ICFES, como requisito para el ingreso a la universidad y para que ésta

certifique esas asignaturas como parte del avance de los estudiantes en cursos superiores.

- d. Pruebas locales de control de aprendizaje por ciclos. Las pruebas censales nacionales o territoriales son herramientas muy importantes de seguimiento de la calidad. En algunas regiones se expresa un descontento por el desconocimiento que hacen las pruebas nacionales de particularidades en las cuales las regiones se consideran muy fuertes, tales como las actividades artísticas, las modalidades técnicas y las actividades comunitarias. Es evidente que estos son factores de calidad particulares de mucho valor que muy difícilmente pueden ser incorporados en pruebas nacionales. Por eso sería deseable que las entidades territoriales fueran estableciendo de manera gradual mecanismos propios para hacer el seguimiento de sus instituciones. Es importante tener en cuenta que existen muchas formas de hacer estas evaluaciones que no requieren los costos y los procedimientos de las pruebas estandarizadas que hace la nación.

Las ausencias: no se comprende la importancia del currículo, no hay claridad sobre los objetivos de aprendizaje, bajo entorno cultural, condiciones de aprendizaje.

Recomendaciones

Desprender de la discusión el problema del 5% para abrir espacio a otras concepciones más complejas

Dejar en claro que la discusión de la evaluación y la calidad no se resuelve con una norma ni en un año.

Lo esencial en el diseño de normas de calidad:

Asegurar

Inclusión
Eficiencia
Pertinencia

Establecer prioridades

Currículo
Aprendizajes sociales básicos

Definir criterios

Flexibilidad
Promoción
Evaluación
Niveles

Definir competencias

Lo que corresponde al ministerio, a las entidades territoriales, a los colegios
Lo que pueden y lo que no pueden hacer

Lo que corresponde a las políticas y no a las normas

Metas de desempeño
Metas de promoción
Estrategias de apoyo y formación de docentes