

educación y cultura

BOGOTÁ-COLOMBIA
OCTUBRE 1987

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

\$300

CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL *Memorias*



SEPARATA
ESPECIAL

educación y cultura

Revista Trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (CEID-FECODE).

BOGOTÁ OCTUBRE 1987 SEPARATA ESPECIAL

Licencia: Resolución No. 174 - del Ministerio de Gobierno.

Tarifa Postal Reducida No. 572

COMITE EJECUTIVO DE FECODE

Director: Abel Rodríguez Céspedes

Editor: Hernán Suárez J.

Comité de Redacción:

Gustavo Escobar B., Jorge Gantiva S., Gustavo Téllez I., Felipe A. Rojas M., Héctor Fajardo, Alberto Martínez B.

Consejo Directivo del CEID

Abel Rodríguez Céspedes, Arnulfo Bayona, Felipe A. Rojas M., Alvaro Villarraga, Gonzalo Arcila, Jorge Gantiva S., Héctor Fajardo A., Edgar Andrade.

Consejo Asesor del CEID-FECODE

Nicolás Buenaventura (CEIS), Rodolfo R. de Roux (Universidad Pedagógica Nacional), Miguel de Zubiria (Universidad Nacional de Colombia), Alberto Echeverry (Universidad de Antioquia), Alberto Martínez (CIUP), Marco Raúl Mejía (CINEP), Antanas Mockus (Universidad Nacional de Colombia), Humberto Quiceno (Universidad del Valle), Pedro Santana (Foro Nacional por Colombia), Dino Segura (U. Distrital "Francisco José de Caldas"), Eloísa Tréllez (Sociedad Colombiana de Física), Jesús María Vidal (Universidad Surcolombiana).

Diagramación: Hernán Suárez J.

Carátula: John Bryan Cubaque

Distribución: Guillermo León
Carrera 13A No. 34-36
Tels.: 2851298 - 2851427
Apartado Aéreo: 14373

El Comité Editorial agradece el envío de colaboraciones y se reserva el derecho de decidir sobre su publicación y oportunidad.

Todas las colaboraciones deben enviarse a: Comité de Redacción, "EDUCACION Y CULTURA", Cra. 13A No. 34-36, A.A. 14373.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de su autor y en ningún momento comprometen la política de la Federación. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Preparación litográfica: Servigraphic Ltda.

Tiraje: 20.000 ejemplares -

A NUESTROS LECTORES

En razón de su elevado paginaje la presente Separata de EDUCACION Y CULTURA tiene un valor de \$300.



HAGA MAS VENTAS POR CORREO, UTILIZANDO EL "SERVICIO DE REEMBOLSO C.O.D." DE ADPOSTAL

Es un servicio que le permite estar en varias ciudades a un mismo tiempo entregando y cobrando a la vez su mercancía. Parece increíble, ¿verdad? Usted hace el envío de sus productos, y en el momento mismo en que su cliente los retira de nuestras oficinas, le giramos su dinero!

Además es rápido y seguro!

CORREO DE COLOMBIA
Seguro y a tiempo!
MA YOR INFORMACION TEL. 24 1981 Y 2088

Congreso Pedagógico Nacional

MEMORIAS

Bogotá, agosto 18 al 22 de 1987



fecode
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES



CONTENIDO

Presentación		5
Programa		6
Declaración final del Congreso		8
Declaración de Fecode		9
Discurso del Presidente Virgilio Barco Vargas		11
Discurso de Abel Rodríguez Céspedes, presidente de Fecode		12
Discurso del Ministro de Educación, Antonio Yepes Parra		18
Panel Fines de la Educación		
Por una educación científica	<i>José Fernando Ocampo</i> (Cedetrabajo)	26
Líneas esenciales del Proyecto Educativo Católico. Conaced		38
Los fines de la educación: principales estrategias	<i>Carmen Elisa Pérez</i> Ministerio de Educación Nacional	43
Los fines de la Educación y las políticas educativas	<i>Gonzalo Arcila R. Ceid-Fecode</i>	48
Panel Formación de Educadores		
La formación de maestros y el desarrollo político del país	<i>Francisco Cajiao R.</i> Universidad Pedagógica Nacional	51
Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico	<i>Alberto Echeverry S. y Olga Lucía Zuluaga</i>	57
Declaración de los delegados de entidades formadoras de docentes		67

Panel Movimiento Pedagógico		
Un criterio de calidad	<i>Antanas Mockus</i> (Universidad Nacional)	68
El Movimiento Pedagógico: un movimiento por el saber y la cultura	<i>Alberto Martínez Boom</i>	73
El Movimiento Pedagógico: una oportunidad para la razón de ser	<i>José Bernardo Toro</i>	77
Panel Reforma Educativa		
Bases para una reforma de la educación	<i>Jaime Niño Díez</i>	83
Reforma Académica de la Universidad	<i>Queipo F. Timaná</i> (U. de Antioquia)	90
Reforma Administrativa del Sector Educativo	<i>Clemencia Chiappe</i> Ministerio de Educación Nacional	94
Bases para una reforma educativa	<i>Alvaro Villarraga</i> (Ceid-Fecode)	97
Documento Ceid-Fecode		
La calidad de la Educación y el Movimiento Pedagógico		103
Experiencias Pedagógicas		
Grupo pedagógico de la Región de Ubaté: Un compromiso que nos forma	<i>José Cubillos</i>	113
Programa de educación bilingüe	Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC	117
La experiencia pedagógica de Aipe (Huila)		120
El Modelo Pedagógico Integrado de las Escuelas Normales		124
Proyecto autogestionado de formación de docentes		126
La Escuela Popular Claretiana: una experiencia de innovación educativa		128
Proyecto Latinoamérica, su escuela y su cultura	Profesores Die-Cep	131
Relatorías Comisiones Generales		
Comisión 1: Fines de la educación		132
Comisión 2: Calidad de la educación		135
Comisión 3: Movimiento Pedagógico		136
Comisión 4: Formación de educadores		138
Comisión 5: Reforma Educativa		139
Relatorías Temas Específicos		
Comisión 1: Enseñanza de la Lengua Materna		141
Comisión 2: Enseñanza de las ciencias naturales y de las matemáticas		145
Comisión 3: Enseñanza de las ciencias sociales		148
Comisión 4: El arte y la educación física en la escuela		151
Comisión 5: Educación y minorías étnicas		155
Comisión 6: Escuela y Pedagogía		157
Comisión 7: Evaluación escolar		161
Comisión 8: Escuela y Comunidad		164
Saludos al Congreso		
De la Federación Internacional de Sindicatos de Educadores (FISE)		169
De los Directivos Docentes		171
Listado general de Asistentes		172

Presentación

Con la publicación de las presentes MEMORIAS cumplimos el compromiso adquirido de entregar de manera sistematizada los principales documentos y conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional, a fin de que el conjunto del magisterio colombiano, mediante su análisis, las haga suyas y sirvan de estímulo a nuevos y creadores desarrollos del Movimiento Pedagógico.

Por sus deliberaciones y conclusiones, por la gran acogida del magisterio, por el diálogo establecido con otros sectores de la comunidad educativa, por los valiosos aportes realizados al examen de la situación actual de la educación en sus aspectos culturales y pedagógicos, por el ambiente democrático y pluralista que lo caracterizó, por todo ello, el Congreso Pedagógico arroja un balance positivo, fruto del esfuerzo y empeño de cinco años, a lo largo de los cuales el Movimiento Pedagógico se ha ido construyendo, hasta convertirse en una realidad tanto incuestionable como prometedora.

Los 257 trabajos seleccionados en las Asambleas pedagógicas realizadas en todos los departamentos, son indicativo del interés y dedicación con que el magisterio colombiano ha acogido los propósitos del Movimiento Pedagógico. Así mismo, la presencia de profesores e investigadores universitarios es un signo promisorio y reconfortante de los nuevos aires que recorren las facultades de educación del país. La diversidad de temas presentados a través de las ponencias revelan el despertar intelectual y cultural del magisterio propiciado por el Movimiento Pedagógico.

El Congreso no sólo significó la sistematización y cohesión del Movimiento Pedagógico sino también el establecimiento de un espacio de diálogo e intercambio del magisterio con otros sectores educativos y culturales en torno a la preocupación por el destino de la educación colombiana.

Con el Congreso el Movimiento Pedagógico ha logrado superar su etapa de constitución, asegurar su validez y posibilidad real de existencia y delinear sus fundamentos y propósitos. En adelante se abre una nueva fase de consolidación y desarrollo que nos plantea nuevos retos, nuevas reflexiones, nuevos instrumentos y formas de trabajo. Todo un mundo por hacer y pensar y un pasado por el cual responder.

El Congreso ha sido posible, y su resultado exitoso, gracias al entusiasta y abnegado esfuerzo de miles de maestros de todas las regiones del país; a la dedicación y tesonera labor de los capítulos regionales del CEID y Comisiones Pedagógicas, de la dirección nacional del CEID, del Comité de organización del Congreso y del Comité Ejecutivo de la Federación; a la acogida y apoyo brindados por las facultades de educación, así como por diversas instituciones oficiales y centros de investigación cultural y popular. A todos ellos reiteramos nuestro agradecimiento por su confianza y apoyo a los propósitos del Movimiento Pedagógico.

La presente separata incluye las ponencias presentadas en cada uno de los cuatro paneles programados; los discursos de instalación; las relatorias de las comisiones de temas generales y de temas específicos; las experiencias pedagógicas presentadas en el Congreso; el listado completo de las ponencias presentadas; los saludos de los delegados internacionales y finalmente, el listado completo de asistentes.

Las Memorias expresan el estado actual de la reflexión y sistematización alcanzada por el Movimiento Pedagógico en sus múltiples temáticas y desigual grado de desarrollo. Las relatorias, tanto generales como específicas de cada una de las comisiones, ofrecen al lector un panorama del grado de elaboración y los interrogantes aún por resolver en torno a la problemática pedagógica y educativa. Esperamos que estas se constituyan en una útil y creadora herramienta de trabajo al servicio del propósito de seguir construyendo el Movimiento Pedagógico, nuestra empresa de hoy y de siempre.

**El Congreso Pedagógico Nacional fue realizado por FECODE
con la colaboración de las siguientes entidades:**

- **Ministerio de Educación Nacional, Programa Servicio de Información Educativa (SIED).**
- **COLCIENCIAS**
- **INRAVISION**
- **La Previsora S.A. Compañía de Seguros**
- **Banco Central Hipotecario**
- **Secretaría de Educación de Bogotá, D.E.**
- **Secretaría de Educación de Antioquia**
- **Voluntad Editores S.A.**
- **NOVIB — Holanda**

A todas y cada una de ellas, FECODE expresa su reconocimiento.

**La edición de la presente Memoria, contó con la colaboración
de COLCIENCIAS y el Instituto Colombiano para el Fomento
de la Educación Superior (ICFES).**

Programa

CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL

Bogotá, D.E. 18 al 22 de agosto de 1987

Martes 18

Instalación

Sitio: Centro de Convenciones "Gonzalo Jiménez de Quesada"

- 5:00 p.m. — Palabras del Presidente de la República
doctor Virgilio Barco Vargas
— Palabras del profesor Abel Rodríguez Céspedes
Presidente de **Fecode**
— Palabras del doctor Antonio Yepes Parra
Ministro de Educación Nacional

- 6:30 p.m. **Concierto**
Orquesta Sinfónica Juvenil de Colombia
Dirección: Ernesto Díaz M.

- 7:30 p.m. **Cóctel de bienvenida**

Miércoles 19

Paneles y experiencias pedagógicas

Sitio: "Club de Empleados Oficiales"

- 8:00 a.m. **Panel**
"La Calidad de la Educación y los Fines de la Educación"

Ponentes:
Carmen Emilia Pérez Ministerio de Educación Nacional
Gonzalo Arcila **Ceid-Fecode**
Leopoldo Cabrera **Conaced**
José Fernando Ocampo **Cedetrabajo**

Comentaristas:
José Granés Profesor Universidad Nacional
de Colombia
Alfonso Camacho Profesor Bogotá
Héctor Fabio Ospina Profesor Caldas

Moderador: David Zafra Calderón

- 10:15 a.m. **Presentación de experiencias pedagógicas**
1. Programa de Educación Bilingüe Cric (Cauca)
2. Escuela Pedagógica Experimental E.P.E. (Bogotá)

- 2:00 p.m. **Panel**
"La Calidad de la Educación y la Formación de los
Educadores"

Ponentes:
Francisco Cajiao R. Rector Universidad Pedagógica
Nacional
Alberto Echeverry Profesor Investigador
Universidad de Antioquia
Jorge Gantiva **Ceid-Fecode**
Rodrigo Parra Sandoval Investigador

Comentaristas:
Carmen Emilia Pérez Ministerio de Educación Nacional
Jesús María Vidal Universidad Surcolombiana
Luis Rincón Universidad del Cauca

Moderador: David Zafra Calderón

- 4:15 p.m. **Presentación de experiencias pedagógicas**
Modelo Pedagógico Integrado M.P.I.
Grupo de Maestros de las Normales de Roldanillo, Guacarí
y Zarzal (Valle del Cauca)

Jueves 20

Paneles y experiencias pedagógicas

- 8:00 a.m. **Panel**
"La Calidad de la Educación y el Movimiento Pedagógico"

Ponentes:

Felipe Rojas	Director Ceid - Fecode
Antanas Mockus	Profesor Investigador
	Universidad Nacional
Alberto Martínez	Investigador Ciup
Bernardo Toro	Cenpro

Comentaristas:

Nicolás Buenaventura	Ceis
Juan Francisco Aguilar	Cepecs
Horacio Garnica	Profesor Universidad de Córdoba
Marco Raúl Mejía	Investigador Cinep

Moderador:

Arnulfo Bayona

- 10:15 a.m. **Presentación de experiencias pedagógicas**
1. Experiencia Pedagógica
Grupo de la Región de Ubaté (Cundinamarca)
2. Experiencia de Aipe (Huila)
3. Escuela Claretiana (Huila)

- 2:00 p.m. **Panel**
"Bases para una Reforma Educativa"

Ponentes:

Clemencia Chiappe	Ministerio de Educación Nacional
Jaime Niño Díez	Senador de la República
Alvaro Villarraga	Ceid-Fecode
Queipo Timaná	Profesor Universidad de Antioquia

Comentaristas:

Jaime Caicedo	Profesor Universidad Nacional
Edgar Andrade	Profesor Universidad Pedagógica
María Eugenia de Llorente	Futuro Colombiano

Moderador: Jaime Dussán Calderón

- 4:15 p.m. **Presentación de experiencias pedagógicas**
1. Latinoamérica: su escuela y su cultura
Die - Cep (Bogotá)
2. Talleres de Educadores (Antioquia)
3. Centro de Enseñanza Precoz "Alegria de Aprender"
(Córdoba)

- 6:15 p.m. **Presentación artística**

Viernes 21

Trabajo en comisiones

- 8:00 a.m. **Trabajo en comisiones sobre temas generales**
2:00 p.m. **Trabajo en comisiones sobre temas específicos**

Sábado 22

Trabajo en comisiones y clausura

- 8:00 a.m. **Trabajo en comisiones sobre temas específicos (Continuación)**
12:00 m. **Almuerzo**
2:00 p.m. **Lectura de relatorias**
Clausura

Declaración final del Congreso Pedagógico Nacional

Luego de veinte años y gracias a la iniciativa y esfuerzos de la Federación Colombiana de Educadores, ha podido reunirse nuevamente, el Congreso Pedagógico Nacional.

Un millar de maestros, investigadores, directivos y funcionarios administrativos de la educación, nos hemos reunido del 18 al 22 de agosto, animados por el aliento del Movimiento Pedagógico, propuesto por FECODE en su XII Congreso Sindical y trayendo la voz y la esperanza de millares de maestros que con su trabajo hicieron posible este histórico encuentro.

Antes de llegar a Bogotá, en todas las regiones de la patria, en seminarios, foros, talleres, en las Asambleas Pedagógicas Regionales, que sirvieron de preparación del evento nacional, los maestros nos facilitaron un acervo de ideas, iniciativas, experiencias, reflexiones, estudios y trabajos, que fueron el sustento para nuestra discusión. También fueron valiosos los aportes recibidos de instituciones públicas y privadas, de grupos de padres de familia y estudiantes, de centros de investigación, de comunidades organizadas, de intelectuales y dirigentes políticos, en fin, de todos los colombianos que preocupados por el destino y el porvenir de la educación nacional, aceptaron el llamado amplio y generoso de FECODE.

Al examinar nuestra educación, la hemos encontrado atravesando por una aguda crisis que viene de decenios atrás y que abarca todos los aspectos: sus fines y propósitos, sus funciones, su orientación, los contenidos y métodos de enseñanza, sus relaciones, su administración y financiamiento.

La educación pública carece de unos fines y propósitos con proyección cultural histórica; se encuentra relegada al simple papel de adiestradora de mano de obra y personal administrativo; su orientación se centra en el aprendizaje y no en la formación; la enseñanza continúa separada del conocimiento y la experimentación científica y de la práctica social; la escasez de recursos financieros y el desorden administrativo han llevado a un deterioro alarmante de las condiciones de vida de los escolares, los maestros y de la enseñanza en general.

La escuela y los maestros son víctimas de un extrañamiento sistemático del saber y la cultura. La escuela por cuanto no se le ha dado la dimensión de constructora y transformadora de cultura, y los maestros, porque no se les ha permitido el encuentro y la recreación ni de su propio saber, el saber pedagógico, ni de los saberes específicos.

A nuestro sistema educativo y a la enseñanza les hace falta democracia y libertad. Los maestros y la comunidad están prácticamente excluidos de la definición de los rumbos de la educación y los estudiantes padecen el autoritarismo y el marginamiento.

En medio de esta difícil realidad, el Congreso Pedagógico ha puesto en evidencia el espíritu de renovación que ha comenzado a circular por la educación y la enseñanza, y la asunción de un nuevo compromiso por parte de diversos sectores vinculados a la acción educativa. Esta es nuestra esperanza.

La discusión adelantada en el Congreso, el intercambio de experiencias, los proyectos y propuestas esbozados, constituyen el reencuentro de propósitos y posibilidades colectivas que se nos habían negado. Si nada más tuviésemos que reconocer a este Congreso, regresaríamos satisfechos. Por ello, nuestro reconocimiento a la Federación Colombiana de Educadores y a sus sindicatos filiales por habernos facilitado esta maravillosa oportunidad de encontrarnos.

Como maestros y ciudadanos de Colombia, levantamos nuestra voz comprometida para dirigirnos:

A los sectores gobernantes para que renunciando a mezquinos intereses y golpeando obsoletas estructuras, se comprometan con las transformaciones políticas, económicas y sociales, que garanticen una escuela auténticamente libre y pública, unas condiciones de enseñanza adecuadas y dignas, el reconocimiento y respeto a la autonomía ética e intelectual del maestro.

A los partidos y movimientos políticos, para que asuman la educación y la cultura como parte fundamental de su ideario y de sus programas de lucha.

A las comunidades y a la familia, para que abandonen el conformismo y la pasividad frente a la suerte de la educación y la asuman como un derecho que no se satisface simplemente con la obtención de un cupo en un plantel de enseñanza, sino bregando por una educación de calidad para sus hijos.

A los centros de investigación y a los intelectuales para que bebiendo en las fuentes de la escuela, del maestro y su práctica cotidiana, estrechen sus lazos con ellos y les brinden sus conocimientos sin ninguna clase de subordinación, hasta convertirlo en su interlocutor y compañero de empresas intelectuales.

A los intelectuales para que reclamen creadoramente su derecho a pensar y a aprender, a ser sujetos activos del proceso de la enseñanza y de la gestión escolar.

A las organizaciones sindicales del magisterio para que asuman eficazmente el compromiso con el Movimiento Pedagógico para que vehiculicen la relación cultura y política y sean motor y facilitador del trabajo de los maestros y no obstáculo o control.

A los maestros para que superando el extrañamiento en que se les ha mantenido, asuman con decisión la lucha por el rescate de su rol intelectual y cultural; para que comprendan que su poder en la enseñanza y la

sociedad radica en el saber y en su capacidad para ser sujetos del proceso educativo; para que no desperdicien una sola luz de creatividad ni un solo gesto de afecto para devolverle la alegría a nuestros niños; para que hagamos de la enseñanza un acto de amor por la felicidad y el progreso de Colombia. La Pedagogía como el saber más cercano y fundamental al maestro debe ser instrumento de su práctica y objeto de sus reflexiones.

El Congreso Pedagógico señala que los cambios en la educación y la cultura requieren de un absoluto respeto por las ideas y los derechos humanos; de un clima de convivencia. A su vez una educación de calidad debe promover estas condiciones.

Los puntos de vista y propuestas recogidos en la relatoría del Congreso, los presentamos al magisterio, al Estado y a la opinión pública en general como elementos de discusión para el debate que el país debe continuar en la búsqueda de las alternativas de solución a la problemática de la educación y de la enseñanza.

El Congreso Pedagógico invoca el compromiso de todos los sectores interesados para trabajar hacia la concreción de una reforma democrática de la educación y la enseñanza, que haga realidad las iniciativas planteadas en el evento.

Bogotá, 22 de agosto de 1987

Declaración de Fecode

La Federación Colombiana de Educadores, FE-CODE, al concluir el Congreso Pedagógico Nacional realizado en Bogotá del 18 al 22 de agosto de 1987,

Declara:

1. Que expresa su profundo reconocimiento a todas las entidades y personas tanto del sector público como del privado, así como a los delegados extranjeros, que de una u otra manera participaron en el proceso de preparación del Congreso Pedagógico Nacional y en el Congreso mismo. Gracias a ellos la comunidad educativa en particular y el pueblo colombiano en general disponen ahora de nuevos y valiosos instrumentos para continuar la lucha por las transformaciones que con tanta urgencia requiere la educación de nuestro país.

2. El Presidente de la República y el Ministro de Educación Nacional han anunciado (y lo reiteraron en este Congreso) que presentarán próximamente al Parlamento un Proyecto de Ley tendiente a resolver el grave problema prestacional que afronta el magisterio. Aun cuando se trata de una petición que FECODE ha hecho desde hace varios años, tenemos que decir que hasta ahora no ha habido ninguna negociación que defina los asuntos fundamentales que debe contener el Proyecto. Es más, llevamos casi un año esperando que el gobierno nacional y las administraciones seccionales firmen los contratos que posibiliten atender algunas prestaciones pendientes y hasta ahora no hemos conseguido ese objetivo que es básico para la solución de los problemas prestacionales hacia el futuro. La Federa-

ción reafirma que está dispuesta a negociar y a llegar a acuerdos, guiada por el principio de que se deben respetar las conquistas del magisterio en materia prestacional.

3. El magisterio colombiano continúa siendo víctima de la acción criminal de las bandas paramilitares y de sicarios que pululan en el país. En el momento en que realizábamos el Congreso se presentaron dos hechos repudiables: el compañero Reynaldo Alzate, maestro de la Inspección de San Adolfo, en el municipio de Acevedo (Huila), quien había sido secuestrado, apareció el jueves horriblemente descuartizado en las aguas del río Suaza; el compañero Alberto Fajardo, profesor del Colegio San Pedro Claver de Puerto Boyacá, sufrió un atentado criminal, también el día jueves, a las 7 de la noche, cuando fue ametrallado el sitio donde se encontraba con algunos de sus alumnos en un ensayo teatral.

Como resultado de este hecho, el estudiante Luis Eugenio Flórez quedó herido y el compañero Fajardo corre un gravísimo riesgo, pues no ha podido salir de Puerto Boyacá.

Además, pocos días antes del Congreso el país registró conmovido e indignado los asesinatos de profesores y estudiantes de la Universidad de Antioquia.

El magisterio colombiano registra una ya larga lista de educadores asesinados, amenazados, víctimas de atentados personales o que han tenido que huir para preservar sus vidas. Otros, pese a la gravedad del riesgo, tienen que seguir en sus sitios de trabajo, ante la im-

sibilidad de conseguir su traslado o lograr un nuevo nombramiento en otra región del país.

Ante esta dolorosa tragedia que viven los educadores, una vez más solicitamos al gobierno garantizar el derecho a la vida y la integridad de nuestros compañeros, disolver las bandas paramilitares y castigar a los responsables de los crímenes.

De otra parte, en el Congreso ha sido denunciado el preocupante fenómeno de la militarización de numerosas escuelas, sobre todo en el sector rural, en donde, a la sombra de los planes de rehabilitación, se utilizan soldados bachilleres en vez de nombrar maestros, con graves perjuicios para la educación y la niñez. FECODE rechaza rotundamente estas medidas gubernamentales.

4. En varias regiones del país numerosos educadores han sido objeto de investigaciones por participación en política y algunos de ellos han sufrido sanciones y destituciones. FECODE reivindica el derecho legítimo del magisterio a participar sin ninguna limitación en la vida política del país y registra como un hecho positivo el Proyecto de Ley presentado al Parlamento por un grupo de senadores para otorgarles a los educadores sus derechos políticos. Así mismo, la Federación solicita al gobierno departamental de Nariño reintegrar cuanto antes a los compañeros Raúl Delgado y Jaime Rodríguez, quienes fueron destituidos por participar en pasadas campañas electorales.

Bogotá, 22 de agosto de 1987



Discurso del señor Presidente de la República Virgilio Barco Vargas

Como presidente electo me comprometí con los representantes de la Federación Colombiana de Educadores a poner en marcha los mecanismos necesarios que le permitieran a la Nación arreglar el crónico y muy grave problema que ha venido afectando al Magisterio Público desde hace varios lustros. Me refería entonces al pago de las prestaciones, a lo relacionado con el escalafón y a la satisfacción oportuna de salarios, viáticos y prestaciones de causación actual.

Siempre he pensado que las relaciones entre la Nación y los que se dedican a la noble tarea del magisterio deben ser por sí solas un modelo que sirva como pedagogía no sólo a los estudiantes sino a toda la ciudadanía, por lo que debe haber de cordura, madurez, buena fe e inteligencia en el manejo de los conflictos y desacuerdos.

En este sentido va orientada la tarea que hemos realizado y que queda materializada en el informe que solicité a La Previsora S. A. para que, de una vez por todas, se arrojara la más completa claridad sobre la naturaleza y el alcance del problema que ha dado lugar a tantas situaciones conflictivas y que ahora, dos décadas después, este Gobierno quiere afrontar con la más sincera voluntad de superarlo con justicia, comprensión y enorme esfuerzo.

Como lo digo en el prólogo que introduce el informe a que hago referencia, no se trata solamente de procurar la apropiación de los dineros indispensables para solucionar este asunto, sino que es también necesario incluir mejoras radicales de carácter cualitativo en la enseñanza.

Por ello veo con mucha esperanza y con gran satisfacción que el Congreso Pedagógico que ustedes han convocado, tenga como tema fundamental el de la calidad de la educación.

Hay que movilizar todos los recursos y potencialidades de la sociedad, desde el nivel local y comunitario, para que la educación sea, ante todo, un compromiso de carácter social que obligue a todos los ciudadanos a participar activa y decididamente en ella.

Uno de los cinco puntos base de la estrategia para luchar contra la pobreza absoluta, es la erradicación del analfabetismo y la elevación de la calidad de la educación, con la consecuente incorporación de los programas y medidas que ayuden a cumplir con este propósito del Gobierno.

Por ello, hace parte del Programa de Gobierno que me comprometí a poner en práctica, crear las condiciones económicas, sociales y culturales que permitirán a los docentes de todo el país, con la participación activa de las respectivas comunidades, asumir plenamente el gran desafío que su encomiable profesión les impone.

Saludo a los participantes del Congreso pedagógico y en particular a sus organizadores y promotores. El momento es propicio para fortalecer la unión de los docentes del país en torno a una profunda reflexión sobre la educación, elemento vital en el cambio social en que mi Gobierno está empeñado.

Bogotá, D.E. agosto 18 de 1987.

Obstáculos, hitos y compromisos de los maestros colombianos

Abel Rodríguez C.*



1. Obstáculos y dificultades

Salvo algunos momentos radiantes, como los de la “escuela nueva” de don Agustín Nieto Caballero y la Escuela Normal Superior, en los cuales el saber pedagógico floreció esplendoroso, salvo esos momentos efímeros y localizados, desde el triunfo interminable de la Regeneración, la escuela y los maestros hemos vivido un extrañamiento sistemático del saber y la cultura. La escuela, en cuanto no se le ha dado la dimensión de constructora y transformadora de cultura, y los maestros, por cuanto no se nos ha posibilitado el encuentro y la recreación ni de nuestro propio saber, el saber pedagógico, ni de los saberes específicos.

Entre claros y oscuros la historia contemporánea de la escuela y los maestros ha transcurrido bajo la subordinación y la instrumentalización.

A esa extrañación, unas veces impuesta en forma abierta o sutil, y otras veces provocada, han contribuido diferentes factores. Uno, el autoritarismo estatal en la dirección y orientación del sistema educativo, establecido a través de la exclusión total de los maestros y la comunidad de la definición de los destinos y el porvenir de la educación y de la reglamentación cada vez más minuciosa de la enseñanza, todo lo cual ha llevado a la pérdida de autonomía del maestro. Dos, el despojo de la educación de su sentido y proyección cultural histórica, mediante la sujeción de sus fines y funciones a conveniencias socio-económicas coyunturales no propiamente de interés nacional.

Tres, la marginación de la educación del escenario de las controversias ideológicas y políticas, su desideologización y apolitización; como si se hubiera proclamado: No importa el hombre, su ética y su moral, sólo lo que sabe hacer, su oficio. Y cuatro, la sumersión del maestro en el reino de la necesidad y la desesperanza y su precaria formación y capacitación, que le han ocasionado una apropiación acrítica de las teorías educativas en boga.

En el decenio de los sesenta se empieza a introducir en el país una enseñanza estructurada alrededor de la concepción y la práctica del currículo. La educación entra en el destino del aprendizaje por objetivos. “La enseñanza para el aprendizaje se fundamenta en un conjunto de presupuestos teóricos, basados en una supuesta neutralidad científica y se inspira en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, que proponen que la acción de enseñar se reoriente hacia un hecho “objetivo” y operacional. De modo semejante a lo que ocurrió con el trabajo fabril, se pretende la objetivación del trabajo pedagógico. Se articula aquí una nueva teoría educativa, que partiendo del aprendizaje, afina sus procedimientos para convertir la enseñanza en una mera acción instrumental que permita obtener la máxima eficacia y el máximo rendimiento,

* Discurso pronunciado por Abel Rodríguez Céspedes, Presidente de la Federación Colombiana de Educadores, en el acto de instalación del Congreso Pedagógico Nacional.

eliminándole el carácter de acontecimiento complejo, cultural y de saber. (Martínez Boom).

Simultáneamente a la instrumentación de la enseñanza se afianza una nueva estrategia dirigida a constreñir la educación a un hecho de carácter administrativo. Resultado de esta combinatoria es la separación de la enseñanza del conocimiento y la experimentación científica, su distanciamiento de la práctica social y su mayor apego al confesionalismo.

Extrañados de nuestro saber, quienes menos nos ocupábamos de los problemas propios de la enseñanza y su disciplina, la Pedagogía, éramos los maestros. Agobiados por unas condiciones de vida y de trabajo infames y alienantes, y avasallados por ese alud de órdenes, medidas y reformas legales, los maestros veníamos perdiendo la palabra y el derecho legítimo a decidir sobre los asuntos que atraviesan nuestra vida y nuestra práctica. La lucha por el reconocimiento de los derechos inherentes a nuestra condición de trabajadores asalariados, tan válida como justa, y el administrativismo educativo, tan inútil como corruptor, casi logran anegar por completo el campo de nuestra acción individual y colectiva.

En la medida en que nuestro estatuto social e intelectual se envilecía, apenas acertamos a radicalizar las luchas reivindicativas y el rechazo a las reformas y políticas del Estado, muchas de las cuales lograron imponerse, no obstante su carencia de legitimidad. Creyendo que la "dignificación profesional", así se postuló desde los comienzos de nuestra vida sindical, llegaría con el mejoramiento de las condiciones laborales y la exhibición de una gran beligerancia sindical, nos limitamos a actuar como si la educación tuviera suceso en las oficinas del Ministerio y las Secretarías de Educación, y no en las aulas, con los niños y los jóvenes; como si el poder de nuestro saber hubiese sido hipotecado a las normas y a los planes y proyectos del gobierno. Al cabo de tantos avatares vimos que ni lo uno ni lo otro nos era acariciable: ni nuestras condiciones de vida mejoraban sustancialmente, ni lográbamos dignificarnos en el ámbito social y del saber.

Entre tanto, dos fenómenos corrían paralelos: la educación se precipitaba en una crisis cada vez más profunda, y nuestra identidad de maestros se desvanecía. No obstante esta realidad, unas ganancias valiosas quedan en nuestro haber: la configuración del magisterio como movimiento social organizado, provisto de un alto grado de independencia y capacidad para trazarse autónomamente sus propios rumbos y metas; el reconocimiento y potenciación de su misión cuestionadora; la calidad de interlocutor válido de las autoridades educativas gubernamentales y la superación de situaciones laborales insostenibles. Sin este trasegar, el

magisterio nacional no estaría en la búsqueda en que hoy se encuentra.

La crisis de la educación colombiana es una crisis global. No es solamente financiera y administrativa; al fin y al cabo estos problemas le vienen de afuera, de la incapacidad del Estado para atender las que son sus obligaciones fundamentales en materia educativa. La crisis abarca todos los aspectos: el filosófico, el pedagógico y el cultural. Su manifestación más evidente es la insatisfacción generalizada de la inmensa mayoría de la opinión pública con la calidad y los resultados del proceso educativo, con el tipo de hombre que está formando y el tipo de cultura que está desarrollando.

El alarmante deterioro de la calidad de la educación se explica, en primer lugar, por el ya registrado exilio de la escuela y el maestro del saber y la cultura; y en segundo lugar por una serie de fenómenos, tales como, la carencia de unos fines y propósitos educativos socialmente compartidos y concomitantes con las exigencias del mundo contemporáneo y de una sociedad que busca avanzar hacia el progreso material y espiritual, hacia el reino de la libertad; así como por el deterioro de las condiciones materiales de la enseñanza y de las condiciones de vida de la niñez y la juventud. Todo lo cual se compendia en una enseñanza centrada en el aprendizaje y no en la formación y en una escuela marginada de los avances de la ciencia y de las necesidades presentes y futuras del individuo y la sociedad.

Desde que la crisis comenzó a manifestarse, los ideólogos de la política educativa estatal pretendieron que la coacción y la instrumentalización eran las vías expeditas para superarla. La Pedagogía, como disciplina propia de la enseñanza, fue desechada; en su reemplazo se echó mano de la tecnología. Se entronizaron, entonces, modalidades de enseñanza desconocedoras de la función cultural de la educación: Educación programada, educación sin maestros, educación a distancia, currículo a prueba de maestros; 7 políticas administrativas como la autogestión comunitaria, la autofinanciación y la descentralización. En fin, todo un recetario de procesos y medidas decretados desde arriba, que podrán llegar a la ampliación de la cobertura escolar y a aliviar las obligaciones financieras del Estado, como es su propósito inconfesable, pero jamás a resolver el deterioro intelectual y cultural de la educación.

La crisis de la educación no será posible resolverla desde arriba, ella es resultado del vacío ético y cultural existente en nuestra sociedad y expresión de la imposibilidad histórica del Estado actual para formular una política educativa que llegue a toda la Nación, plantearse una reforma moral y cultural y propiciar un sistema educativo capaz de crear instituciones formadoras de maestros de alto nivel académico, y particularmente de maestros. El resultado de todo este aconte-

cer es un sistema educativo, o mejor varios sistemas educativos, sin identidad y sin rumbo cierto. Un sistema educativo en el cual el maestro ha venido convirtiéndose en un elemento accesorio, el alumno en un objeto receptor de información y manipulador de instrumentos, como cualquier computador o robot, y la enseñanza en un impartir disparatado de datos y mensajes.

Una escuela libre y verdaderamente pública y un maestro autónomo y apertrechado intelectualmente, son las condiciones básicas para devolverle a la educación su dimensión de constructora y transformadora de cultura.

2. Hitos de luz

Pero en medio de ese conjunto de avatares y tal vez como producto de esa pasión inmensa por conquistar lo que está más lejano, que caracteriza a los hombres que se atreven a hacer historia —historia amable—, los maestros contamos con una tradición histórica que nos llena de vitalidad. Verdaderos hitos de luz, no sólo como visión optimista del pasado, sino también como reconocimiento de la tragedia. Personajes y movimientos que es preciso reivindicar en esta nueva búsqueda de nuestra identidad, para que el maestro se reconozca en una tradición apoyada en un instinto histórico constructivo, que destierre esa visión de árbol torcido que los de arriba han propalado.

Personajes como Simón Rodríguez, paradigma de maestros, el maestro del Libertador, quien destella por

su capacidad de originalidad y su combate al formulismo en Pedagogía; el maestro americano que se negó a copiar modelos, sin renunciar al examen crítico de las teorías generales.

Movimientos como el instruccinista de la segunda mitad del siglo pasado, gestor de la reforma que por primera y única vez instituyó en la historia de nuestro sistema de enseñanza, la educación laica, gratuita y obligatoria. Reforma que vinculó estrechamente la educación a la constitución de la nacionalidad, le señaló como misión principalísima formar ciudadanos según una ética de lo público y colocó al maestro como eje de esta empresa, otorgándole completa autonomía en los asuntos de educar al hombre.

Bajo la Reforma Instruccinista fueron adoptados los métodos pedagógicos más avanzados de ese entonces, los métodos de la enseñanza objetiva, basada en los principios de Pestalozzi, el prototipo de la ética pedagógica, el maestro que hizo de su vida un compromiso con los niños y con las empresas de producción pedagógica, quien nos recordara que la palabra profesor no significa predicación, sino profesar frente al saber.

La Escuela Normal fue una institución fuerte, que enseñaba Pedagogía teórica y práctica y contaba con un instrumento informativo, editado por la Dirección General de Instrucción Pública, llamado el periódico de la Escuela Normal, que permitía a los maestros conocer el estado de instrucción pública en los países europeos y americanos. Se buscaba formar un maestro capaz de la elaboración y apropiación de la cultura pedagógica universal, tal como lo hizo José María Triana en la



Aspecto parcial de la mesa de honor del acto de instalación. De izquierda a derecha: Arnulfo Bayona, Felipe Rojas (Director del CEID), Jaime Dussán, Miguel Antonio Caro, José Fernando Ocampo y Patricia Buriticá, miembros del Comité Ejecutivo de Fecode.

“Rescatar el liderazgo intelectual y cultural del maestro y contribuir a realizar una gran reforma de la enseñanza y la educación, que sirva de sustento a un nuevo y vivificante proyecto cultural nacional. Esta es la razón y el sentido histórico del Movimiento Pedagógico Nacional”.

primera mitad del siglo XIX, al adaptar el sistema de enseñanza mutua de Lancaster a las condiciones de la sociedad de ese entonces.

Con razón algunos historiadores reivindican esta época como “la Edad Dorada de la educación colombiana”.

En el campo de la Pedagogía, la obra, los ideales, y en especial en cómo se construye una opción pedagógica y educativa, don Agustín Nieto Caballero, es una fuente importante para los propósitos que animan hoy al Movimiento Pedagógico.

Nieto Caballero enfrentó en su época, a las fuerzas que representaban el pasado en la educación, pero las enfrentó creadoramente, a través de la formulación de un discurso pedagógico, del rescate de la Pedagogía como parte vital de la educación, la crítica a la práctica pedagógica de su momento, la formulación de un nuevo tipo de maestro, la reformulación de los fines de la educación para ponerlos a tono con las transformaciones socio-económicas y culturales de los años veinte y la creación de instituciones de saber como el Gimnasio Moderno; arduo y creador proceso que en su conjunto produjo cambios substanciales en la educación colombiana.

En materia de formación de docentes, la Escuela Normal Superior, creada en 1936 y lamentablemente desaparecida en 1952, constituye quizás, la experiencia más rica como institución de saber pedagógico y educativo en el presente siglo, en cuyo rescate histórico debemos empeñarnos.

La Escuela Normal Superior fue pionera en la formación de maestros ligados a la investigación y a la docencia. Allí se formó una generación de educadores que lograron una gran incidencia en la vida cultural del país, exponentes del rol intelectual del maestro. Figuras como Darío Mesa, Virginia Gutiérrez de Pineda, Roberto Pineda Giraldo, Jaime Jaramillo Uribe, Alicia Dussán de Reichel-Dolmatoff, se formaron en la Normal Superior y tuvieron como sus maestros a figuras intelectuales de la talla de Darío Echandía, Rafael Ber-

nal Jiménez, Agustín Nieto Caballero, Francisco Socarrás, Luis Eduardo Nieto Arteta, Paul Rivet, Abel Naranjo Villegas, Rafael Maya, Antonio García, Eduardo Carranza y José de Recasens.

La Normal Superior no fue sólo un centro de formación de maestros, fue también el germen de importantes centros intelectuales en el campo de las Ciencias Sociales, tales como el Instituto de Psicología Experimental, el Instituto Etnológico Nacional, que años más tarde se convirtió en el actual Instituto Colombiano de Antropología, el Instituto Caro y Cuervo, la Escuela de Altos Estudios Sociales, el Instituto Indigenista Colombiano y el Instituto de Filosofía y Economía, adscrito a la Universidad Nacional.

La secular ausencia del magisterio en la definición de los destinos de la educación y su quehacer pedagógico, fue alterada fugazmente en el Congreso Pedagógico de 1917, establecido por la ley 61 de 1916. Convocado y organizado por el Ministerio de Instrucción Pública, tuvo como propósito sentar las bases para una reforma nacional de la educación, mediante la consulta y participación del conjunto del magisterio.

Partiendo de los maestros organizados en Liceos Pedagógicos en cada municipio, pasando por las Asambleas Pedagógicas Departamentales y culminando en un Congreso Nacional realizado en la capital del país, el Congreso Pedagógico de 1917 no fue sólo un encuentro consultivo sino ante todo legislativo, es decir, que sus conclusiones fueron un mandato que el Estado convirtió en ley, sin desviar o alterar sus propósitos y conclusiones.

Con las limitaciones propias de ser una iniciativa estatal, el Congreso Pedagógico de 1917 tiene la virtud de señalarnos, setenta años después, que en una época de nuestra historia el magisterio colombiano fue gestor y protagonista de los cambios educativos y pedagógicos.

Guardadas las proporciones en cuanto a propósitos y resultados, el Congreso Pedagógico de 1966, el último que se ha realizado en el país, fue un foro en el que por

primera vez el magisterio participó a través de su organización gremial.

Al poner en marcha el Movimiento Pedagógico, hemos encontrado satisfactoriamente que los intentos por disolver la naturaleza intelectual del maestro no han triunfado definitivamente. Que es posible recuperar la capacidad de saber de los maestros. Que no obstante el exilio del saber a que ha sido sometida la escuela, en el país se ha producido y se produce ciencia, y esta ciencia ha pasado por la enseñanza, y principalmente por la enseñanza pública.

3. Nuestro compromiso

En 1982, después de veinte años largos de actividad sindical y habiendo ganado, como producto de una lucha tesonera, un importante grado de conciencia sobre el compromiso social y cultural del maestro, FECODE tomó una decisión histórica: abarcar en su acción, además de la lucha reivindicativa y contestataria, la cual seguirá haciendo parte de nuestro itinerario, la lucha por la defensa y cualificación de la educación pública y por el rescate de la condición del maestro como trabajador de la educación y la cultura. Se trata de emprender una gran cruzada reflexiva y práctica sobre la realidad educativa nacional, de repensar el sentido de nuestro trabajo y las funciones de la educación: de asumir un nuevo compromiso.

El Movimiento Pedagógico se levanta como una respuesta del magisterio al deterioro de la imagen del maestro y como una alternativa, gestada desde abajo, a la crisis que hoy soporta la educación. Rescatar el liderazgo intelectual y cultural del maestro y contribuir a realizar una gran reforma de la enseñanza y la educación, que sirva de sustento a un nuevo y vivificante proyecto cultural nacional. Esta es la razón y el sentido histórico del Movimiento Pedagógico Nacional, puesto en marcha hace cinco años.

La pérdida de nuestra identidad no podrá superarse volviendo nostálgicamente la mirada a épocas pasadas, cuando el gremio magisterial era un puñado de “após-

toles” que luchaban aislados por hacer retroceder la miseria cultural de nuestro pueblo. La nueva identidad individual y colectiva de los maestros, habremos de construirla simultáneamente con el replanteamiento de nuestras relaciones con el conocimiento, con nuestros alumnos y con nuestra Nación. Sólo un maestro que cambia sus relaciones puede cambiarse a sí mismo y su imagen social. Sólo un maestro que valora el conocimiento y que valora a los niños y jóvenes que enseña, puede valorarse a sí mismo y hacerse respetar por la comunidad con la que convive.

El Movimiento Pedagógico como corriente del pensamiento que involucra el conjunto de los procesos culturales y sociales, debe levantar la propuesta de construcción de una ética pedagógica, fundada sobre la política y el saber pedagógico. Ética pedagógica que implica un compromiso con el niño, sin distingos de clase, de religión, de sexo y de etnia; pero también un compromiso con el saber y con la cultura.

Es preciso que el Movimiento Pedagógico construya un espacio social que permita articular la ética pedagógica con una política democrática. Pero no una ética basada en la moral burguesa que reivindica esos valores que “conducen siempre al temor” y que como decía Dostoievsky, su fórmula completa es “libertad, igualdad, fraternidad... de la muerte”.

Por el contrario, nuestro compromiso ético ha de estar fundado sobre el reconocimiento de la diferencia, de nuestro compromiso con el conflicto, con la comunidad, con lo público, con el niño y con la enseñanza. Esta ética pedagógica es el aporte más sobresaliente del maestro a la cultura. Sobre todo a una cultura como la nuestra, impregnada de violencia. Vivimos una situación de conflicto que es necesario enfrentar, que se precisa no evadir. De vivir no a pesar de los conflictos, sino productiva e inteligentemente en ellos, que como diría Estanislao Zuleta “sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz”.

Frente a la violencia y la guerra, el maestro tiene que rechazar la lógica del temor.

“Nuestro compromiso ético ha de estar fundado sobre el reconocimiento de la diferencia, de nuestro compromiso con el conflicto, con la comunidad, con lo público, con el niño y con la enseñanza. Esta ética pedagógica es el aporte más sobresaliente del maestro a la cultura”.

En medio de la violencia, el Movimiento Pedagógico se despliega, levantando siempre la bandera de la Pedagogía, la ciencia y la cultura. Mientras más los otros concurren a la violencia y a la irracionalidad, más debemos recurrir nosotros, los maestros, a la razón y a la cultura. Por ello es preciso impedir la militarización de la cultura y la enseñanza, constituyendo fuertes instituciones del saber.

El Movimiento Pedagógico ya no es una idea al viento, es una realidad presente en el concierto educativo nacional. Decenas de grupos y comisiones de trabajo pedagógico se han organizado en el país; diversas instituciones educativas y centros de investigación lo han hecho suyo; cuenta con un foro abierto para la difusión de sus trabajos, la revista "Educación y Cultura", que por su cobertura se ha convertido en la primera en su género en América Latina. Este mismo Congreso Pedagógico, que hoy iniciamos, si bien es cierto lo concebimos como un punto de partida, ya trae en sus alforjas un cúmulo de reflexiones y experiencias, producto del trabajo de centenares de maestros y de un buen número de investigadores, que desde los inicios de este movimiento lo han alimentado con sus luces. Prueba de ello son más de 700 trabajadores presentados en las Asambleas Pedagógicas regionales, 272 de

los cuales fueron seleccionados para la discusión en este evento.

No obstante los logros alcanzados, para que el Movimiento Pedagógico se convierta en una corriente del pensamiento, en un movimiento de renovación educativa y cultural, requiere del esfuerzo y del compromiso de todos los maestros colombianos. Necesita, entre muchas acciones, crear instituciones pedagógicas especializadas en experimentación, historia y conceptualización pedagógica en todas las regiones del país, respetando las diferencias étnicas y regionales; establecer el Museo Pedagógico y la Biblioteca Pedagógica Nacional; organizar un directorio de libros de texto; instituir la Semana Pedagógica Nacional, un Concurso Anual de Ensayo Pedagógico y reunir por lo menos cada cuatro años el Congreso Pedagógico Nacional.

Venimos a este Congreso Pedagógico a reflexionar sobre nosotros mismos y nuestro trabajo, la enseñanza. Reflexionar sobre nosotros y nuestro trabajo implica pensar, en los niños y en los jóvenes. Y cuando de ellos nos ocupamos, es la patria inmensa la que acude a nuestras preocupaciones. Aceptemos el reto, aquí y donde quiera que desempeñemos nuestro oficio, hagamos de nuestra vida un compromiso con esta empresa ardua y compleja, así llegaremos a ser verdaderos maestros.



Hacia una acción nacional educativo-cultural

Antonio Yepes Parra
Ministro de Educación Nacional

Resulta especialmente satisfactorio para un ministro de Educación ser convocado por los educadores a un Congreso Pedagógico, cuando décadas atrás eran los Ministros quienes convocaban a los docentes a esta clase de eventos. Se daba entonces, una relación en la que la política tomaba la iniciativa y la pedagogía respondía desde la filosofía, la ética y la didáctica, con propuestas de pedagogos insignes sin las debidas adaptaciones a un país que despertaba a las luchas sociales del siglo XX.

Pero los tiempos cambian como cambian las relaciones, y en estas transformaciones la pedagogía, sin aislarse de la política, ha asumido un papel protagónico frente a la cultura dominante para comprometerse con la educación popular, con expresiones culturales totales y construir, a través del diálogo nacional, de la investigación participativa y de la elaboración sistemática entre teoría y práctica, alternativas pedagógicas para Colombia.

Así ve el Ministerio el movimiento pedagógico nacido en el seno del magisterio que lucha por mantenerse y progresar como una manifestación cultural autóctona para el progreso de la profesión del pedagogo y de la educación colombiana. Por ello, repito, resulta muy satisfactorio para el Ministro ver cómo la pedagogía asume actitud de vanguardia frente a la política, en vez de resignarse a marchar a su zaga y observar cómo se



compromete con la educación popular, en vez de ser simple instrumento de la cultura dominante.

Consecuente con lo expuesto, me voy a referir de modo sucinto a las principales políticas que el Gobierno está implementando para llevar a cabo la acción nacional educativo-cultural. Tales políticas se refieren a los aspectos técnico-pedagógicos y administrativos que conducen a elevar los niveles de eficiencia y calidad del sector educativo.

La política de la actual administración presenta inseparables los fenómenos educación-cultural por tratarse de una relación biunívoca generadora de un mismo proceso.

El actual Gobierno ha esbozado una serie de políticas sociales que comprometen la participación responsable y efectiva de todos los colombianos. Esa participación infiere la necesidad de hacer que surjan en el colombiano actitudes y valores en un proceso de consolidación de la democracia, afianzar el espíritu de sacrificio encaminado a beneficiar el mejor estar del pueblo colombiano, hacer que cada colombiano sienta la necesidad de su participación en la vida social, con espíritu crítico y autocrítico. Que en ninguna situación o hecho de la vida colombiana se sienta ajeno; sino, por el contrario, con posibilidades de transformar las circunstancias en favor de la colectividad.

Todo lo anterior reafirma la necesidad de interrelacionar los ejes fundamentales sobre los cuales se asienta el futuro de un pueblo: educación y cultura. De ahí nuestro programa: **La acción nacional educativo-cultural.**

Las transformaciones educativas y culturales de que hablamos, enmarcadas en el propósito de erradicación de la pobreza absoluta, requieren de una serie de reformas de carácter cualitativo y de tipo administrativo.

Acciones educativas

Las reformas en el orden de lo cualitativo, específicamente en el plano de lo técnico-pedagógico, apuntarán en lo fundamental a garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos y a elevar el nivel de calidad de la educación: *A nivel de la educación pre-escolar* se buscará la coordinación de acciones conjuntas entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que aseguren una atención integral de los niños de 0 a 7 años, que consoliden los planes de supervivencia y desarrollo infantil y que generen proyectos pedagógicos alternativos para la infancia y la niñez. La incorporación de los padres de familia, de las promotoras de hogares populares, de los programas de formación de docentes en pre-escolar y la creación de por lo menos un centro de pre-escolar en cada municipio, constituirán estrategias indispensables para la consecución de estas metas.

A partir de este nivel, y como expresión inequívoca de los principios que respaldan la acción educativa, se dará particular importancia a la expresión artístico-creativa de los niños, al desarrollo de la inteligencia y la imaginación y a la formación moral de los pequeños, al desarrollo de actitudes de convivencia y respeto mutuo, aprecio y conservación de los recursos naturales.

A nivel de la educación básica primaria, la política nacional apunta a fortalecer acciones y programas que permitan extender el nivel de la educación básica a toda la población colombiana, especialmente aquella que está por fuera del sistema escolar.

La universalización de la educación primaria cobijará, en consecuencia, los cinco millones de jóvenes y adultos que, pese a haber sido alfabetizados, no han completado su educación básica. Los fundamentos conceptuales y los procedimientos metodológicos que inspiraron la Escuela Nueva, serán fortalecidos y ampliados especialmente en aquellas zonas rurales y sec-

tores suburbanos donde el nivel de cobertura de la educación primaria es aún precario.

La capacidad de liderazgo, creación y compromiso del magisterio colombiano tendrán aquí un espacio de expresión importante, pues hoy, más que nunca, habrá de reconocerse que el maestro ha de ser agente protagónico en la historia de la educación nacional. Su capacidad innovativa no puede dictaminarse por decreto, sino que debe alentarse mediante su real y efectiva participación en la programación, ejecución y evaluación de las acciones educativas y culturales.

Una intención de cobertura tan amplia no puede, sin embargo, desarrollarse sin medidas que aseguren la retención de los educandos en el sistema escolar. De ahí que el Gobierno Nacional tome la iniciativa de reglamentar la promoción automática a nivel de la educación primaria. Esta acción se apoya en un Plan Nacional de Evaluación que señala criterios, procesos y mecanismos para la evaluación integral del desarrollo personal del educando, de la práctica pedagógica y de la organización institucional, pero sobre todo que estimula la puesta en práctica de estrategias didácticas más activas que propicien el desarrollo de los procesos de pensamiento y la capacidad creativa y crítica de los educandos, en pos de la excelencia educativa.

Y ¿qué pensar de la calidad de la educación?

Propósito primordial de esta administración, a cuyo logro orienta políticas definidas, es la excelente calidad de la educación que se imparta ya sea a niños, jóvenes y adultos, de modo formal o no formal, ya se sirva a través de la estrategia convencional o bien utilizando medios no convencionales. La calidad educativa debe juzgarse no por la cantidad ni siquiera calidad de información recibida y asimilada, sino a través de indicadores relativos a procesos que potenciarán el desempeño y adaptación exitosos del individuo en su vida personal, en la práctica democrática y en el progreso político, científico, económico y cultural, ético y moral de su comunidad y del país.

La renovación curricular experimentada desde 1977 y a la que se dio marco legal en 1984, para que se aplicara nacionalmente y de manera progresiva desde 1985, contiene atributos que, como la educación activa, centrada en el niño y basada en procesos, como el énfasis en la creatividad y en la criticidad, como la pertinencia científica, social y metodológica del currículo, y como la evaluación del desempeño estudiantil en tanto que actividad permanente, centrada asimismo en procesos más que en productos, apuntan franca-

“A nivel de la educación básica primaria, la política nacional apunta a fortalecer acciones y programas que permitan extender el nivel de la educación básica a toda la población colombiana, especialmente aquella que está por fuera del sistema escolar”.

mente al corazón de la calidad. Estos atributos adquieren mayor significación a partir del decreto 1469 de 1987 sobre **Promoción automática** en la educación básica primaria.

Aparentemente, la Promoción Automática impacta, ante todo, la eficiencia del sistema educativo, disminuyendo la repitencia y la deserción y elevando por ello la productividad de cada peso invertido en el servicio. Pero esta medida repercute, no menos visiblemente, en la calidad de la educación, ya que potencia la universalización de la educación primaria y con ella la adquisición de destrezas básicas para funcionar en una sociedad alfabetizada, potencia los valores que reforzarán la identidad nacional y cultural y las actitudes facilitadoras de la incorporación en la sociedad científica, tecnológica y democrática que es paradigma de nuestros días.

La política de promoción automática, en verdad, trae consigo un cambio de enfoque en los contenidos, que viene siendo trabajado por la renovación curricular. El currículo, entendido como actividades de aprendizaje en y fuera del aula, tendrá que implementarse definitivamente a partir de procesos, no de información. Esto constituye un reto para todos los docentes del país.

Una enseñanza basada en procesos propicia la lectura independiente, la búsqueda de información, la consulta, la observación y experimentación, la identificación de las estructuras básicas en cada saber, la discusión y puesta en común, de lo que cada estudiante encuentra e interpreta, en un clima de seguridad, respeto y equilibrio emocional; propicia la síntesis de la producción colectiva, la decisión inteligente, la intuición, la curiosidad y la imaginación para apoyar el pensamiento divergente y libre; es decir, una educación realmente activa, de procesos enriquecedores y potenciadores de la investigación, de formas superiores de pensamiento, de capacidad decisoria, de prácticas de-

mocráticas y de la práctica como perfeccionamiento de medios, o sea como desarrollo tecnológico.

Cinco años de educación activa en estos procesos, así el estudiante no domine contenidos o productos de información, contribuirán poderosamente a crear generaciones educativas diferentes, preparadas para una educación permanente autoformativa. Ello no significa que se descuide la adquisición de conocimientos. Sólo que la estrategia es distinta y se apoya, además, en el esquema organizativo del currículo actual, el cual tiene una estructura francamente espiral.

Nuestro currículo de educación básica es, en efecto, un currículo espiral que retoma en cada grado objetivos y contenidos del anterior, tratando de avanzar un poco. Es reiterativo. Así por ejemplo: el niño estudia la historia de Colombia en cuarto y quinto grados de básica primaria, vuelve a estudiarla en sexto de básica secundaria y la encuentra una vez más en noveno grado, sin contar con las necesarias alusiones que se hacen en el grado séptimo al discurrir sobre la historia de América. En ciencias naturales ocurre algo similar y también en matemáticas se practica este esquema de retomar, una y otra vez, conceptos y estructuras, a medida que el estudiante avanza en su educación básica. No alcanzar, entonces, perfectamente el dominio de conceptos en un grado, no significará haber perdido tiempo y oportunidades que no vuelven, si por lo menos se logró que el niño avanzara en la construcción de nuevos esquemas para conocer e interpretar la realidad. Si logró mayor autonomía de pensamiento, y si se generaron nuevas actitudes y habilidades.

Debemos trabajar primordialmente en los primeros grados de enseñanza, cuando el niño es dúctil a la formación y estructuración de su personalidad, en la internalización de los valores que constituyen la nacionalidad y la identidad cultural, en las destrezas fundamentales de lecto-escritura y cálculo, como también, en habilidades y actitudes básicas de la ciencia como la intuición, la observación y el espíritu crítico.

Estos valores, destrezas y habilidades no se adquieren en uno o dos años, que ha sido el período escolar de nuestros niños; requieren de más tiempo y éste es el objetivo de la Promoción Automática: Potenciar al hombre colombiano como ciudadano y como agente educativo eficiente de su propia formación, fortaleciendo en los primeros años escolares el aprendizaje de la lecto-escritura, de las operaciones matemáticas básicas, y la adquisición de la actitud científica y de los valores fundamentales de la nacionalidad y la propia cultura.

La política de Promoción Automática, por otra parte, contempla recursos explícitos para garantizar la calidad, como son las actividades de recuperación o atención personalizada a los niños que presenten dificultades para adquirir determinados objetivos de aprendizaje. El Ministerio realizará a partir de este semestre, un plan de capacitación de los docentes conducente a una aplicación efectiva de esta medida.

Naturalmente, la calidad de la educación no se alcanza sólo con actos legales ni divulgando las políticas que sobre aquélla tiene el Ministerio. El factor humano es crítico en su obtención. Los intentos de planes anteriores, incluyendo la renovación curricular y la Escuela Nueva, han quedado cortos en el alcance de sus propósitos precisamente porque cortos se han quedado en la capacitación de los docentes, quienes a la larga son los que enfrentan en la práctica los nuevos retos. La capacitación del maestro en ejercicio, es política de primer orden para cambiar el estado de cosas en lo que atañe al mejoramiento cualitativo de la educación. Profesamos la opinión, apoyada en investigación educativa, de que el maestro colombiano, cree en la educación y quiere acertar en la formación de generaciones mejores. El Movimiento Pedagógico, nacido de su misma entraña, ascenderá nuestra fe en el futuro de la profesión docente y de su colaboración en la construcción de una educación mejor para una patria más digna. Si los vicios, las carencias, las contradicciones entre la teoría y la práctica pedagógicas son develadas por el gremio mismo, y si éste propone alternativas de solución posibles, la superación de unos y otros será cada vez más viable.

Para lograr una identidad del maestro como intelectual y trabajador de la cultura, es preciso que los programas de formación de docentes transformen el enfoque instruccional y profesionalista que los ha caracterizado por una dimensión político-pedagógico-comunitaria; política en la medida en que la praxis del maestro ha de estar comprometida con los cambios que requiere nuestra sociedad: una sociedad actuante

dentro de una democracia participativa, más justa, libre y autónoma.

Pedagógica, en el sentido de que son el discurso y la práctica pedagógica lo que diferencia e identifica al maestro como profesional. La formación pedagógica no puede seguir consistiendo en una suma de cursos sobre sociología, filosofía, psicología educativa, diseño curricular y didácticas generales, sino que ella debe ser una construcción conceptual y práctica, basada en procesos de investigación, apoyada en el dominio científico de los saberes objeto de enseñanza y enmarcada en el reconocimiento de una historia del ejercicio magisterial.

Comunitaria, porque el ámbito social del maestro será la comunidad y su función primordial, la formación de un sujeto capaz de definir su historia.

La descentralización real del Ministerio de Educación Nacional debe alcanzar el área de la capacitación, a través de las facultades de educación, las normales, los CEP y los microcentros locales, mediante la metodología presencial y mediante la semi-presencial o bien utilizando la educación a distancia, aprovechando la experiencia de universidades con trayectoria y solidez en ella. Al mismo tiempo, es menester dotar al magisterio del material didáctico necesario y suficiente para ejecutar la renovación curricular de manera congruente con sus postulados teóricos. El éxito de los microcentros es de especial importancia por el aporte que éstos pueden hacer a la pertinencia social, cultural y geográfica del currículo. Deben contar, por otra parte, con apoyo zonal y regional. La tonificación de la calidad en el nivel local, supone la capacitación de los directivos de este nivel en supervisión y coordinación de la educación básica primaria, la alfabetización y la educación de adultos.

Se ha comprobado en países en desarrollo que la utilización de textos didácticos, por parte de los estudiantes, incide en su rendimiento. Este Gobierno proveerá de textos escolares a la población de menores ingresos con miras a elevar la calidad de su educación.

El mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles del sistema se relaciona también con la investigación y las innovaciones en la educación. La legislación actual posibilita las innovaciones, en los planteles educativos. Ahora bien los resultados de las innovaciones, así como de la investigación educativa, producida en Colombia, deben ser evaluados y divulgados de manera que se faciliten las aplicaciones y generalizaciones convenientes para el mejoramiento de la educación. Por ello el Ministerio de Educación Nacional

“El maestro colombiano, cree en la educación y quiere acertar en la formación de generaciones mejores. El Movimiento Pedagógico, nacido de su misma entraña, ascenderá nuestra fe en el futuro de la profesión docente y de su colaboración en la construcción de una educación mejor para una patria más digna”.

revivirá el Comité Nacional de Investigación en Educación y la Revista “Proyecciones Educativas”. Aquí debo expresar reconocimiento a la labor científico-pedagógica que realiza FECODE a través de su revista Educación y Cultura. Paralelamente a estas acciones se idearán mecanismos de estímulos a la educación y a las innovaciones educativas, formas ciertas de introducir, para bien, cambios en el sector y capacitar a los supervisores del sistema, para observar juiciosamente las innovaciones, aporte al desarrollo de las mismas y criticar profesionalmente sus limitaciones. Porque el Estado, si bien debe sopesar cuidadosamente los resultados de las innovaciones, no puede convertirse en estorbo de ellas sino por el contrario, en animador de su desarrollo dentro del marco general de la ley.

En pocas semanas el Gobierno presentará al Parlamento un proyecto de ley mediante el cual quede aclarada, en forma definitiva la grave situación social y laboral, generada por la acumulación de prestaciones sociales, por un período de más de 10 años.

El señor Presidente de la República ha estado orientando este proceso en forma directa y hoy entregamos a ustedes el tomo quinto de la colección “Así estamos cumpliendo”, dedicado en forma exclusiva al caso de los maestros.

Una comisión nombrada por el señor Presidente, integrada por funcionarios de los Ministerios de Educación y Hacienda con los representantes de FECODE, adelante los estudios necesarios para llegar a concertar un proyecto de ley que cree el Fondo Prestacional del Magisterio, aclare el régimen prestacional y determine la forma de pago de una cuantiosa deuda que sobrepasa los cien mil millones de pesos.

Determinaciones de este tipo, lógicamente inciden en la paz laboral, en el mayor rendimiento y en la calidad de la educación.

Educación básica secundaria

Las transformaciones planteadas por la enseñanza básica primaria se harán extensivas a mediano plazo a *la educación básica secundaria*, de modo que ésta sea una continuación de la primera.

La diversificación en educación media vocacional es preciso consolidarla replanteando algunas de sus modalidades para que los programas académicos sean más acordes con las necesidades y requerimientos del desarrollo socio-económico y cultural del país y para que la formación práctica conduzca a la generación de tecnologías propias y pertinentes a las realidades y recursos regionales y locales.

Una dinamización socio-cultural fundamentada en la articulación teoría-práctica exigirá que la educación hacia el mundo del trabajo no se conciba simplemente como preparación para el desempeño de un oficio, sino fundamentalmente, como la práctica social del hombre que lo dignifica y enaltece.

A nivel de la educación superior

Las políticas educativas se dirigirán a fortalecer el trabajo investigativo de las universidades para hacer de ellas Centros de Creación y Difusión de la Ciencia, de la Tecnología y de Transmisión de la Cultura. Los desarrollos vertiginosos de la ciencia y de la tecnología, su incorporación en todas las esferas del estamento social y su impacto en las condiciones de vida de los hombres, en sus esquemas mentales, en sus actitudes, en sus valores, en su relación con los demás hombres, y con la misma naturaleza, precisa de la consolidación de un **Sistema nacional de ciencia y tecnología** que, además de orientar las políticas científicas, tecnológicas e investigativas que den respuesta a los problemas más acuciantes de nuestra realidad, faciliten los

procesos de modernización y señalen derroteros para el desarrollo y aplicación ética de la ciencia.

Los programas de educación dirigidos a jóvenes y adultos que han sido excluidos del sistema escolar

Estos programas constituirán aspecto nodal en la política del actual Gobierno. De un lado, se buscará que la población aún iletrada pueda alcanzar un dominio de la habilidad comunicativa —oral y escrita— como requisito indispensable para ingresar en el mundo de la cultura. De otro se pretende desarrollar un programa de **Educación básica popular** dirigida a la población que ya ha sido alfabetizada, de modo que se eleven sus niveles de escolaridad y que se mejoren sus condiciones de vida. Tanto a nivel de la alfabetización como a nivel de la post-alfabetización, los programas tendrán un carácter esencialmente comunitario, lo que significa el reconocimiento y apoyo a las organizaciones comunitarias, civiles y de base que se han comprometido con esta magna tarea.

Como estrategia a implementar para el logro de una alfabetización y de una educación básica popular, será necesario el concurso de tres medidas: la transformación del Servicio Social que realizan los bachilleres a nivel individual en proyectos-programas de carácter institucional, la incorporación de las prácticas profesionales que realizan los estudiantes licenciados y normalistas en la capacitación de los agentes educativo-culturales y por supuesto, el uso de los medios de comunicación social como medios de difusión y como recursos educativos de la acción.

Para el logro de los propósitos anteriores, el Gobierno fomentará la producción de materiales impresos y audiovisuales destinados a los educandos, de guías de orientación para los maestros y la dotación de bibliotecas especialmente en los municipios ubicados en zonas de rehabilitación.

La educación especial

Recibirá un impulso decidido. La incorporación al sistema escolar de niños, jóvenes y adultos con limitaciones o déficits psicológicos y físicos que los habilite como sujetos útiles y productivos para la sociedad, es un reto y compromiso que la comunidad entera debe asumir. En este sentido se apoyará la creación de talleres y de centros microempresariales que generen nuevas fuentes de empleo y que estimulen la producción

artesanal, la formación de profesionales capaces de atender esta población, así como a la población perteneciente a la tercera edad, deberá incentivarse en las Facultades de Educación.

De lo cultural en la acción educativa

Consolidar una metodología que propenda la toma de conciencia sobre la necesidad de atenerse en todo el accionar social a una moral y una ética que propugne valores humanitarios y de justicia social, requiere de **una política cultural nacional** que sensibilice a los colombianos y les forme actitudes de solidaridad social, reconocimiento de las grandes transformaciones que el hombre ha logrado a través de la historia, de valoración de los hombres que históricamente y aun día a día contribuyen con su creatividad al desarrollo y consolidación de la democracia, afecto a la hermandad entre los pueblos, actitudes de reconocimiento de sus potencialidades y responsabilidades en el proceso social, actitudes de afecto y amor por su patria y decisión de participar consciente y reflexivamente en la vida social.

El Ministerio de Educación Nacional tiene por obligación crear condiciones para que la cultura esté presente en todas las esferas de la vida. Por ello la escuela deberá convertirse en un proyecto cultural. La cultura no es algo diferente o distante del actuar humano. Hacia una cultura de todos, una cultura de raíz popular, deberán estar encaminados nuestros pasos.

Hay quienes quieren cuestionar la función del Estado en la cultura y pretenden limitarla. Unos por el temor de verse dirigidos, fiscalizados en su quehacer artístico, usurpados en su libertad creativa. Otros, porque profesan un falso concepto de lo popular y lo impulsan como un fetiche intocable para garantizar su pretendida pureza.

Aunque podría ser justa la primera de estas preocupaciones, es claro que todo depende del propósito de quienes representan el Estado y de la política más justa que decidan implementar. La presente administración basa su acción en el principio democrático de la participación y pretende crear condiciones óptimas a la autonomía del municipio, a partir de lo cual, la comunidad gozará del poder de la autogestión y para este momento, el Estado deberá garantizar la consolidación de un sistema, una base que sirva de fundamento práctico a la creación artística e intelectual. El Ministerio deberá estimular ese clima de receptividad y participación en la vida cultural, divulgar las manifestaciones artísticas ya decantadas, aquellas obras auténticamente populares y que el pueblo respeta y acoge porque

hablan su misma lengua, expresan sus tradiciones y representan sus intereses; establecer la relación entre el movimiento artístico e intelectual y los organismos del Estado; desarrollar una tarea dinámica en la coordinación de los medios de información y de promoción. Todo esto es fundamento filosófico de las acciones que emprenderá el Ministerio en su acción educativo-cultural y que apoyará la gestión que ejemplarmente y con autonomía han desarrollado a nivel cultural las regiones y el país en general, pero a partir de 1988, vinculadas o mejor insertas en el proceso educativo colombiano.

No seremos dirigentes de la cultura ni pretendemos orientar las manifestaciones artísticas, culturales y populares; precisamente, las acciones culturales estarán encaminadas a rescatar el liderazgo de la comunidad en el quehacer cultural; por ello, encontraremos en cada región del país, en cada municipio, en cada barrio, en cada vereda, en cada sitio en donde se congrega público permanente, en cada plaza pública, un *instructor de arte*, el cual saldrá de la propia comunidad.

Las extensiones culturales de las universidades, las oficinas de bienestar universitario, las bibliotecas, las casas de cultura de cada municipio, estamos seguros, abrirán sus puertas a los instructores de arte y los capacitarán; sus maestros serán los escritores colombianos, los artistas colombianos, los profesores de humanidades, los sociólogos, los antropólogos, los estudiantes avanzados de las Facultades de Arte, Educación, y la Iglesia. Aprenderán a observar la realidad con nuevos ojos, a comprenderla y a apropiársela para motivar a la participación consciente y reflexiva. Aprenderán a valorar el arte popular y a diferenciar la cultura vulgarizada o popularizada de la verdadera cultura popular porque sabrán que el pueblo no ha llegado a una conciencia suficiente de sus intereses y sus tradiciones. Cuando esto se logra, el mismo pueblo empieza a decantar la cultura, e inicia el proceso de elevación del nivel crítico y autocrítico de su sociedad.

Veremos al instructor de arte al lado de los agentes alfabetizadores, rescatando la tradición oral, enseñando a ocupar el tiempo libre de acuerdo con las propias exigencias culturales de la población; presentando una diversidad de opciones; por ello estimulará la creatividad, creará las condiciones necesarias para que surjan los artistas, para que ningún talento se frustre o deje de manifestarse. El instructor de arte estimulará el gusto por la lectura y una vez alfabetizada una región, crearemos en el lugar, los *círculos de lectura* que funcionarán simultáneamente en sitios públicos del país.

La acción educativo cultural propende la formación de lectores receptivos e independientes.

El pueblo que se educa y toma conciencia de sus intereses exige obras de alcance universal que le hablen del destino del hombre.

Paralelamente, el objetivo de la cultura, de la crítica, de la historia, es hacer posible, acelerar ese gran encuentro del pueblo y de sus escritores, del pueblo y sus artistas, del pueblo y sus investigadores.

La buena literatura sabemos, es la mejor historia de los pueblos. En Colombia no podemos decir que el pueblo conoce nuestros valores literarios, el índice de lectores es mínimo pues ha faltado esa acción cultural que sensibilice al hombre hacia el gusto por la lectura, por la historia, la literatura, poesía, el cuento y la novela como expresión conmovedora y fechada de los sueños de la humanidad y al mismo tiempo, una ocasión excepcionalmente favorable que nos permite poner a prueba nuestra capacidad de comprender históricamente nuestros sueños y nuestros actos.

Impulsaremos la **Casa del escritor** como vía hacia el reconocimiento de una identidad literaria nacional y la vinculación de los escritores al proceso educativo colombiano. Lugar de encuentro de los escritores con los maestros de todo el país por el sistema de estímulo a labores destacadas en alfabetización y educación de adultos y jóvenes.

El proyecto pretende además simbolizar un reconocimiento a la dignidad de la profesión del escritor. También ser medio de confrontación de los escritores colombianos con escritores de otros países y hacia la integración de los escritores de América Latina.

Daremos a conocer el **Premio Nacional del Ministerio de Educación Nacional a innovaciones educativas**, para estimular a escuelas, colegios y maestros que experimenten metodológicamente, que aporten imaginación, creatividad, experiencia al servicio de una educación más dinámica y cuyo modelo constituya una alternativa educativa en el proceso de transformación social.

La televisión educativa será el medio de comunicación que nos permita medir el compromiso de los maestros, su vocación y afán de luchar más, de ensayar acciones que comprometan la solución de los problemas, que evidencien las fuerzas creativas del individuo como sujeto de la historia.

Tendremos que darnos cuenta del poder político de la educación y de su verdadero significado en la construcción del hombre nuevo.

Pondrá en marcha este Ministerio la *ley de textos*, la reglamentará y fijará criterios técnicos pedagógicos y científicos para que esta tarea logre ser efectiva. Vinculará al aliado natural de la educación como lo es la universidad colombiana, en la evaluación y enriquecimiento de los materiales educativos. Cada material educativo deberá ser una guía, una motivación, un impulso hacia cambio de actitudes y de adhesión a los valores morales y éticos necesarios al ciudadano, urgentes en nuestra sociedad.

Para nadie se oculta la realidad de un país con grandes vacíos culturales, una Colombia en la cual no han surgido sentimientos y actitudes afectos a la co-operación ciudadana, ni tampoco ese sentimiento que impulsa a un pueblo a poner en función de todas sus aspiraciones democráticas, humanitarias y de valoración de la educación como puente hacia la paz.

Propiciará este Ministerio el Premio Nacional a la Investigación "La cultura colombiana", una investigación que presentará una metodología a largo plazo con el ánimo de lograr que en varios años los historiadores, profesores y estudiantes del país logren una verdadera historia de los acontecimientos que marcan nuestra identidad histórico-cultural.

Hemos considerado fundamental, llevar a cabo acciones que promuevan el rescate, conservación y enriquecimiento del patrimonio cultural del país, por lo tanto, del patrimonio arqueológico, histórico, artístico. Como también de un programa nacional de archivos y creación de un sistema nacional de bibliotecas públicas estrechamente vinculadas a las bibliotecas escolares.

Estas acciones sumadas al esfuerzo nacional, por lograr una interacción educativo-cultural que dé como resultado la formación de los valores que urgen en la conciencia de los colombianos, deberá ser nuestro caro propósito.

Finalmente: cuando todos los maestros colombianos entendamos y adoptemos la misión de educar como misión histórica, estaremos logrando el más significativo resultado: un colombiano que sabrá valorar a su patria, que depone su interés individual por el derecho colectivo, un hombre sensible a la defensa de la identidad cultural de nuestra patria, portador de una idea universal del mundo y consciente de su ser latinoamericano dispuesto a defender la unidad cultural de

nuestra América Latina, el sueño del padre de la patria don Simón Bolívar.

Reformas administrativas

Todas las ideas anteriormente expuestas no tendrán posibilidad de aplicación si no modificamos en forma sustancial la actual estructura administrativa del Ministerio de Educación Nacional.

La organización administrativa y financiera que rige en la actualidad, fue diseñada cuando la población escolar era la mitad de la de hoy, los recursos humanos eran la tercera parte y los recursos financieros la quinta parte.

El aumento acelerado de los recursos presupuestales aún insuficientes ante las crecientes necesidades, el avance técnico-pedagógico y el giro político-administrativo del país hacia la descentralización, la autonomía local y la participación de la comunidad en las decisiones fundamentales, exigen una reorientación de esta estructura para el cumplimiento de estas nuevas funciones, de acuerdo con la realidad social. La nueva tarea del Ministerio será la de lograr la movilización nacional de todos los recursos y potencialidades disponibles en la sociedad en favor de la educación.

El proyecto de ley ya elaborado y próximo a presentarse a la consideración del Congreso de la República, contempla conservar en el nivel nacional las funciones de orientación y conducción global de las políticas educativas, delegando en los niveles seccionales, distritales y de núcleo educativo la gran responsabilidad técnico-pedagógica y administrativa del quehacer educativo, con miras a estimular la activa participación de todos los estamentos sociales en los diferentes niveles.

La estrecha coordinación e integración del nivel central del Ministerio con los Institutos descentralizados, permitirá tener una política armónica y coherente en educación, cultura, deporte y recreación, ciencia y tecnología para así beneficiar a toda la población colombiana en especial aquellos sectores que padecen las mayores necesidades y las mayores condiciones de injusticia social.

Señores asistentes a este trascendental evento: Estudiemos, reflexionemos, analicemos en forma objetiva y serena las condiciones del sector educativo colombiano, de sus deficiencias y errores, para que en forma conjunta tracemos las estrategias y planeemos la acción que conduzca a la obtención de nuestro máximo objetivo, la formación del hombre y la sociedad que siempre hemos soñado.

Panel

Los fines de la educación

Por una educación científica

José Fernando Ocampo



En la década del 70 se suscitó en el mundo una preocupación renovada por el estado de la educación ante la revolución científico-técnica, entonces, en pleno auge. Como resultado de ella, la UNESCO organizó la elaboración del famoso informe sobre la crisis mundial de la educación, titulado **Aprender a ser** y elaborado bajo la dirección del estadista francés Edgar Faure¹. A través de todo el globo se sintió la repercusión de esa inquietud por el futuro de la educación ante las nuevas condiciones históricas de la sociedad humana. Se diría que nuestro país, a pesar de una gran variedad de programas de distinto orden puestos en marcha en estos quince años, llega tarde a esa inquietud mundial y todavía ignoramos si sobre ella logrará crearse una conciencia nacional.

Mientras el debate sobre la educación en los países con un gran desarrollo de las fuerzas productivas, por su alto nivel científico y tecnológico, tales como Estados Unidos, Japón, Unión Soviética, Alemania, Francia y otros, gira alrededor de las formas de maximizar la eficacia del sistema para mantenerlo al nivel del portentoso adelanto de las fuerzas productivas mundiales, en Colombia florecen las concepciones pedagógicas más folklóricas, la mayoría de las cuales se dan el lujo de pasar por alto el impacto en la educación del adelanto científico y tecnológico. El profundo atraso de nuestra sociedad permite que el objetivo de obtener y mantener el nivel científico de la educación no signifique un desafío para el sistema educativo, al contrario de lo que sucede en el mundo desarrollado, donde la educación altamente científica constituye un reto permanente e ineludible para la educación.

En medio de un mundo educativo convulsionado por la revolución científica y tecnológica, en Colombia las teorías pedagógicas y concepciones educativas que se popularizan son las que ignoran la necesidad de una educación científica como objetivo fundamental del sistema educativo. No es, pues, superfluo y axiomático defender que el gran reto para el magisterio y para el país entero consiste en asegurar una educación científica en todos y cada uno de los niveles del sistema educativo colombiano.

(1) Edgar Faure y otros, *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza Universidad-UNESCO, Madrid, 1973. Ver, también, UNESCO, *El devenir de la educación*, 3 tomos, Sep.-Setentas, México, 1974.

A. Calidad de la educación, educación científica y transmisión de los conocimientos

El gran fracaso de la educación colombiana en el siglo XX queda expresado en su incapacidad para haberse colocado al nivel del desarrollo mundial de las fuerzas productivas. Cualquier análisis somero puede probarlo. Por ejemplo, la enseñanza de las ciencias en la educación básica secundaria es elemental, memorística, fragmentaria, muy distante de lo más avanzado de la experimentación científica mundial y, dentro de su atraso, totalmente teórica, con un grado de experimentación sumamente precario. En la educación básica primaria la enseñanza de la ciencia se reduce a nociones asimiladas hoy a la visión del sentido común y que, tal vez, fueron hace varios siglos componentes de los más avanzados de la ciencia, actualmente superadas por extraordinarios descubrimientos e insospechados adelantos:

¡Qué escasa es todavía en los niños de nuestras escuelas esa contradicción que me expresaba un niño sobre el origen del hombre!: ¿por qué será que en la clase de religión nos enseñan que al hombre lo creó Dios, mientras en la clase de historia nos explican la forma como evolucionó del mono? Ni qué hablar de la matemática. En la inmensa mayoría de las escuelas de este país todavía consideramos las cuatro operaciones elementales como los objetivos de la educación matemática para el nivel de la básica primaria, mientras en los países más avanzados del mundo se han diseñado metodologías de alcance universal para poner al alcance de los niños principios matemáticos de alto grado de abstracción que no sólo desarrollen su capacidad abstractiva sino que doten a los niños con instrumentos de la más elevada matemática moderna.

Desafortunadamente, la más grave expresión de la tragedia de nuestro sistema educativo consiste en que los niños no aprenden el dominio de su propio idioma, llegan al fin de la básica primaria sin saber redactar, terminan la básica secundaria sin desarrollar un estilo literario propio y siguen en la universidad sin los elementos más indispensables para escribir correctamente una previa o un examen. ¡Qué verdadera tragedia! Como profesor de ciencias sociales y director de monografías de grado en la Universidad, en lugar de concentrarme en el tratamiento metodológico de la investigación histórica o sociológica, me ha tocado dedicar el tiempo al ejercicio más elemental de pura redacción, sin la cual a los estudiantes les queda imposible poner por escrito la asimilación propia del tema investigado. Es, por supuesto, el fracaso de todo el sistema educativo, incluyendo el de la educación superior. ¡Cómo

exigirles a los estudiantes que dominen el idioma, si los maestros y hasta los mismos profesores universitarios son incapaces de redactar sus propios trabajos!

Grupos reducidos de educadores, regados por el territorio nacional, aquí y acullá, luchan, en medio de inmensos obstáculos, por desarrollar una educación científica, casi siempre en instituciones de carácter privado a nivel de la educación básica secundaria con matrículas y pensiones que convierten ese esfuerzo pedagógico en el privilegio de una minoría con recursos económicos. A nivel universitario, la investigación científica y tecnológica sólo es una excepción heroica de unos quijotes menesterosos que se abren paso contra viento y marea, pero que se reduce también a una minoría privilegiada que ha contado con recursos o con suerte para especializarse en el exterior.

Así la educación científica más avanzada en Colombia, reducida a círculos estrechos y privilegiados, muy alejada todavía del nivel mundial del desarrollo de la ciencia y de la técnica, no se compadece con el desarrollo universal de las fuerzas productivas. Históricamente no podemos eludir llegar al siglo XXI e indefectiblemente estamos abocados a embarcarnos en él. Pero nuestro sistema educativo y nuestro nivel científico y tecnológico a nivel global en Colombia, no se ha despegado todavía de los albores del siglo XX.

Nos ha sucedido en la educación una tragedia igual a la del desarrollo industrial. Cuando los países más desarrollados del mundo estaban ya obligando a la historia a entrar en la etapa del monopolio y del capital financiero con una industria gigantesca, nosotros apenas empezábamos a importar maquinaria ya desusada para comenzar el proceso de industrialización, hacia la primera década de este siglo. Entonces, también, se hicieron populares las teorías de que la falta de recursos nos impedía lograr el desarrollo industrial. ¿Podemos justificar los educadores colombianos de hoy el atraso de nuestra educación frente al desarrollo científico y tecnológico con la disculpa de la falta de recursos? He ahí una cuestión fundamental.

Pero es necesario precisar, ante todo, el significado del concepto "educación científica". No debe entenderse por tal la obtención de resultados educativos que conduzcan ni exclusiva ni principalmente a la formación de científicos o investigadores de alto nivel, aunque necesariamente será ese uno de sus resultados. Tampoco implica este concepto que el nivel de adquisición de conocimientos científicos sea el mismo para todos los alumnos al final de su período educativo. Sin querer abarcar todo su contenido, diríamos que se refiere a cuatro elementos indispensables:

a) Al mayor grado posible de conocimientos científicos avanzados que se consideren indispensables para el nivel educativo a que logre ascender cada estudiante;

b) Al mejor dominio de los instrumentos científicos fundamentales necesarios, bien sea para avanzar en estudios superiores, bien sea para un mejor desempeño en el trabajo productivo, como sería, entre otros, el dominio del lenguaje y de las matemáticas.

c) A la asimilación de una visión científica de la realidad en sus distintas manifestaciones y fenómenos;

d) A la comprensión de la tecnología más avanzada y a un entrenamiento práctico en su utilización y manejo.

Al defender la necesidad de una educación científica nos estamos refiriendo al sistema institucionalizado de educación, a través del cual una sociedad logra transmitir de generación en generación los conocimientos adquiridos por la humanidad, de tal manera que no se vuelva una tarea de cada etapa de la historia repetir el proceso de descubrimientos y adelantos científicos y tecnológicos logrados en las etapas ya recorridas.

El riesgo que corre una sociedad en caso de fallar en la transmisión de los conocimientos a las generaciones presentes y futuras, es la de desmoronarse productivamente y, en consecuencia, imposibilitarse para satisfacer las necesidades más elementales de su población. Un proceso de esa naturaleza la llevaría a su disolución. Ninguna otra institución distinta de la educativa en la sociedad actual cumple esa tarea, como su propósito fundamental. Otras instituciones de la era actual incursionan en la transmisión de los conocimientos, no como su tarea fundamental ni con la responsabilidad

insustituible del sistema institucional educativo o de la llamada educación formal, sino como tareas complementarias a su propósito principal.

La calidad de la educación impartida por un sistema educativo se mide por su efectividad en lograr sus propósitos de transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos en cada momento histórico, indispensables para la sobrevivencia de la sociedad humana. No obstante, es indudable que todo sistema educativo juega un papel ideológico. A través de él cada centro de poder o cada clase social procura obtener resultados de socialización que le favorezcan a su posición en la sociedad y a su concepción sobre el mundo. Inspirados en este papel socializante de la educación, un grupo de intelectuales franceses logró hacer prevalecer en amplios círculos pequeños burgueses de América Latina la concepción de que la escuela era un aparato ideológico del Estado y un arma exclusiva de las clases dominantes. Impulsar un sistema de educación científica sería, por tanto, según ellos, coadyuvar al dominio político del pueblo a manos del Estado y de sus clases dominantes.

Concepción tan peregrina como ésta ha contribuido en no poca medida al florecimiento de teorías pedagógicas completamente opuestas a la educación científica. Llámese la desescolarización educativa neorousseauiana de un Iván Illich, o la educación popular de un Paulo Freire, o la educación participativa de unos cuantos aficionados criollos, o la educación autonomista y antinormativa del anarquismo, todas ellas hacen parte, en una u otra forma, de la misma concepción anticientífica. Medir la calidad de la educación principalmente por su efecto ideológico sería supeditarla a una medida de carácter político o a una apreciación eminentemente subjetiva.



B. Tres contradicciones en el proceso de la educación científica en Colombia

1. *Primera contradicción: el atraso económico le permite al sistema educativo eludir el reto científico y tecnológico.*

Un país con la mitad de su fuerza de trabajo en industria artesanal, en microempresa familiar, en economía minifundista, en servicios personales no profesionales, en comercio de vendedores ambulantes, tiene la posibilidad de mantener el nivel productivo que ella genera sin ofrecer una educación científica y tecnológica avanzada para el grueso de su población. Si del total de la fuerza laboral del país sólo un minúsculo 7.5% lo constituye el proletariado industrial comparado con el 8.5% de los trabajadores en talleres artesanales. Si más del 20.0% del trabajo en el campo lo efectúan trabajadores familiares sin pago en salario, es decir, la mujer y los hijos del campesino parcelario. Si el 12.0% de toda la fuerza laboral del país está constituido por servicio doméstico². Si el Producto Interno Bruto por habitante nacional comparado con el de Alemania Federal en treinta años pasó de una diferencia de 500 dólares a 9.500, con Japón la distancia era de 350 y llega hoy a 10.000 dólares y con Estados Unidos se modificó de 2.000 a 10.500 dólares. Es decir, que la distancia con Alemania Federal se ha multiplicado por 19, con Japón se ha multiplicado por 28 y con Estados Unidos se ha multiplicado por 5 y medio. Si para la década del 30 el endeudamiento externo de Colombia rondaba por los 300 millones de dólares, para el momento actual va por los 15.000 millones de dólares, lo cual significa que cada habitante del país ha pasado a deber hoy 555 dólares cuando en 1930 sólo estaba endeudando 37 dólares, lo que equivale a que, en 1987, cada familia tendría que estar pagando seiscientos mil pesos para saldar la deuda externa. Si esta realidad es así de patética, ¿qué necesidad, qué urgencia, qué exigencia tiene el sistema educativo de colocarse al nivel del más alto grado de desarrollo de las fuerzas productivas? Cualquier nivel de educación que se imparta le es suficiente a más de la mitad de la fuerza laboral del país, puesto que su instrucción o capacitación no requiere ninguna formación científica, ni ningún tipo de adiestramiento avanzado, ni ningún nivel de conocimiento tecnológico.

Por el contrario, un país con una industria altamente desarrollada, cuyo nivel tecnológico, a la velocidad de la transformación que se sucede actualmente, puede estar renovándose cada cinco años o menos; que hoy no compite sino con la robotización, o con la producción masiva de semiconductores para la industria de

computación; que alcanza a sostener una producción agrícola suficiente para el consumo interno y la exportación con solamente dos o tres por ciento de la fuerza de trabajo total; que cada día confronta el reto de masificar y poner al alcance de las necesidades humanas los más grandes descubrimientos científicos o de ponerlos al servicio de la conquista del universo o de la lucha entre los pueblos; un país así no puede subsistir ni competir si su sistema educativo no le garantiza el más alto nivel científico y tecnológico.

La transformación industrial del mundo ha sido vertiginosa en este siglo. Hace cincuenta años la principal industria del mundo era la del acero. Hace veinticinco años había pasado a ser la del automóvil. Hoy la supremacía la ha tomado la industria de los computadores y la electrónica. No importa que el sistema educativo no sea responsable de los grandes adelantos en el campo de la ciencia y de la técnica, pero sí no responde al reto que el sistema productivo le presentará a cada momento, ante un cambio tan veloz, el que perece, a la larga, es el sistema productivo mismo. Por esa razón, un país avanzado no puede darse el lujo de mantener reservada la educación científica para un minúsculo núcleo de la sociedad.

Una de las explicaciones, si no la principal, de la postración en que se encuentra la educación colombiana radica en esta contradicción. El sistema productivo del país no le presenta, debido a su atraso, al sistema educativo, el reto de mantenerse al más alto nivel del desarrollo mundial de las fuerzas productivas. Cuando en el mundo la principal industria era la del acero, en Colombia estaba iniciándose la industria textil que había tenido auge a mediados del siglo XIX. Pasó la supremacía de la industria automovilística y hoy, en Colombia, a duras penas, estamos tratando de conservar con grandes dificultades una industria de ensamble de carros con un alto porcentaje de piezas importadas. Pero nos encontramos ya en la era de la industria de computación y robotización y todavía en Colombia no se produce acero inoxidable.

¿Tendrá el país que superar primero su subdesarrollo y su atraso para que su sistema educativo responda al reto de colocarse al nivel del desarrollo mundial de las fuerzas productivas? ¿O será capaz el sistema educativo de pasar por encima de su contradicción con el sistema productivo y avanzar hasta alcanzar el máximo posible de nivel científico y tecnológico compara-

(2) José Fernando Ocampo, "Bases de conceptualización del 'sector informal' y cuantificación a nivel nacional y departamental", *Proyecto de planificación de recursos humanos*, SENA-Holanda, 1981.

ble con los más adelantados del mundo? De todas maneras son inmensas las limitaciones que la desidia del Estado, la opresión extranjera, el peso del atraso económico, las maquinaciones de las clases dominantes imponen sobre el sistema educativo del país. Tal vez sea del todo imposible superarlas, sin un desarrollo económico. Pero el reto del magisterio colombiano consiste en levantar con todas sus fuerzas la bandera de una educación científica que acorte las distancias al máximo posible y en la forma más rápida que se alcance. Resignarse a perder totalmente la batalla por una educación científica, acobardados por el peso del atraso, el subdesarrollo y la opresión extranjera, es renunciar a obtener desde ahora un futuro mejor y un destino superior como pueblo y como nación.

2. *Segunda contradicción: debido a su atraso económico la educación científica no parece tener aplicación a la realidad nacional.*

Desde la década del cincuenta, cuando el Banco Mundial, primero, el Banco Interamericano de Desarrollo, después, la Universidad de California, más tarde, con la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, y otros organismos alemanes, holandeses y soviéticos, incursionaron en el ámbito de la educación colombiana, abarcando todos sus niveles, ha prevalecido en los planes oficiales sobre la educación y en los planes de desarrollo de este período la teoría de que el sistema educativo debía amoldarse a “las condiciones de desarrollo del país”³. Aunque los primeros planes de desarrollo propiciaron la modernización del sistema universitario y establecieron un sistema avanzado de educación como los INEM, la teoría de las “condiciones del desarrollo” derivó en el acondicionamiento del sistema educativo a la situación de atraso económico y de pobreza, de falta de recursos y de presupuesto hasta desembocar en una “educación subdesarrollada” a imagen y semejanza del sistema económico.

Por eso el sistema educativo colombiano se enfrenta a un dilema: o su contenido, metodología y organización se amoldan al subdesarrollo y, entonces, abandona la educación científica o la relega a los quijotes que se atrevan a echar sobre sus hombros el gran reto de la educación científica; o se decide a pasar por encima de las condiciones de atraso y postración económica para impulsar en todos los niveles y para el conjunto de la población una educación de carácter científico que produzca un nuevo ámbito de conocimiento del mundo, de la realidad y de sus posibilidades con miras al futuro del país.

Como una manifestación aguda de esta contradicción las políticas estatales han supeditado los planes educativos a la situación del empleo, o mejor sería decir, del desempleo. En la década del 70, por ejemplo, recién pasado el gran movimiento estudiantil del 71 contra el Plan Básico de la Universidad, se empezaron a cerrar progresivamente las carreras de agronomía, comenzando por la Universidad Nacional, con el argumento de que existían en el país más de cuatrocientos agrónomos desempleados. Con el mismo criterio, de vez en cuando, aparecen en las universidades y, aun en el ICFES, propuestas para cerrar aquí o allá, carreras de química, física o biología, debido a la falta de empleo para los egresados. No podría la educación convertirse en un taller de entrenamiento para las microempresas, sistema de producción profundamente atrasado, cuya subsistencia y preeminencia en el país se debe al escasísimo desarrollo de la industria y de los servicios de una economía avanzada, con el argumento de que el principal generador de “empleo” actualmente son los talleres familiares y artesanales.

Con una lógica semejante, cada cuatro años el gobierno de turno diseña una táctica remedial dirigida a impedir que el país se derrumbe más y somete el sistema educativo a las peripecias inventadas por los asesores nacionales o extranjeros del momento. Ahora es la “erradicación de la pobreza absoluta”. ¿Qué posibilidades de una educación científica podrían darse si el sistema se condiciona a las tácticas y estrategias de la “erradicación de la pobreza absoluta”? ¿O si se supedita a las circunstancias de la tregua firmada por los grupos alzados en armas? ¿O si se circunscribe a la estrategia económica de convertir a Colombia en el “Japón de Suramérica”? ¿O más bien se acondiciona a la estrategia de desarrollo de la construcción y de la generación de ahorro a través de los UPAC? Y así ha sido el viacrucis sin rumbo de la educación colombiana por años. Supeditar la estructura, organización y contenido de la educación en Colombia a las políticas circunstanciales de los gobiernos de turno, a las estrategias de los organismos internacionales o a los vaivenes de turno significa despojarla de su capacidad de aceptar el reto que le plantea el desarrollo de las fuerzas productivas mundiales.

Por una parte, el sistema educativo no puede ignorar las condiciones concretas en que actúa, su medio cultural y social, su estructura económica, su realidad inmediata y la geografía en que se mueve. Por otra parte, se adecúa al desarrollo mundial de las fuerzas productivas, al avance científico y tecnológico, o pierde su

(3) José Fernando Ocampo, *Reforma universitaria 1960-1980*.

“Resignarse a perder totalmente la batalla por una educación científica, acobardados por el peso del atraso, el subdesarrollo y la opresión extranjera, es renunciar a obtener desde ahora un futuro mejor y un destino superior como pueblo y como nación”.

sentido de existencia en la sociedad actual. Educar solamente con el punto de vista de las condiciones concretas conduce irremediabilmente a la tragedia de la mediocridad educativa y a quitarle el peso de la autonomía de desarrollo científico y tecnológico al país. Dedicarse a la ciencia universal y a la tecnología mundial sin tener en cuenta la situación concreta del país lleva a convertir el proceso educativo en un trabajo de modelos ideales, abstractos e inaplicables. Pero en esta unidad de contrarios, el aspecto principal y dirigente, determinante y *sine qua non* del sistema educativo, radica en el carácter científico y en el objetivo de transmitir lo más avanzado de la ciencia y la técnica para colocarlo cada vez más al nivel del desarrollo mundial de las fuerzas productivas.

La experiencia mundial de una serie de revoluciones antiimperialistas triunfantes ha demostrado en este siglo que el atraso científico y tecnológico le ha abierto el camino a la pérdida de la independencia frente a la otra potencia, después de haberse desembarazado de una, con la justificación de la impotencia para desarrollarse con sus propios medios. A pesar de los obstáculos para la aplicación de lo más avanzado de la ciencia en las condiciones actuales del país, no hay duda de que el dominio de ella por la sociedad en su conjunto se erige como una defensa y una garantía de su independencia. Una educación científica hace parte de la lucha por la independencia nacional ahora y es parte integrante de su preservación, más adelante.

3. La tercera contradicción: el sistema educativo se inscribe dentro del proceso de la lucha de clases

Hace doscientos años la Expedición Botánica jugó un papel revolucionario en Colombia. Sin embargo, su misión transformadora de la sociedad no consistió en las ideas liberales de libertad, igualdad y fraternidad que tal vez no enarboló, ni tampoco en su oposición radical a la monarquía absoluta o a la dominación española con la cual casi ninguno de sus miembros estuvo de acuerdo, ni tampoco en la defensa de las

ideas democráticas del origen popular del poder o del sufragio universal a las que ninguno alcanzó a acogerse. Lo que logró la Expedición Botánica con su misión científica en el estudio de la flora y la fauna, con su misión educativa en la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias en las universidades y en los colegios de Santa Fe, fue romper los moldes de una concepción de la realidad aferrada a la visión bíblica y al dogma religioso revelado⁴. Los “expedicionarios” no fueron ideólogos de la revolución burguesa en Colombia, sino desbrozadores de la ciencia para crear un ámbito, un medio, un aire, en el cual se respirara la vía de una nueva concepción de la sociedad colombiana.

Por medio de la ciencia y de la educación científica fueron capaces de derrumbar el mito del origen divino de la autoridad, crearon condiciones de autonomía científica y tecnológica que permitieron incubar en las fuerzas más avanzadas de la sociedad la idea de la autodeterminación nacional y de la realidad de un desarrollo sin el control y el dominio de la “madre patria”. Los “expedicionarios” no atacaron la escolástica trasnochada de Duns Scoto o de Santo Tomás, ni la escolástica reformista de Suárez y Mariana, ni abrazaron el ideario liberal de Locke o Montesquieu. Simplemente iniciaron en Colombia la educación científica. Y con ello pasaron a la historia como precursores de la revolución. No puede decirse que el sabio Caldas fuera un liberal demócrata ni moderado ni radical, apegado como era al rezo del rosario en el lar domésti-

(4) En el *Plan provisional*, José Celestino Mutis dice que hay que formar “los jóvenes matemáticos que harán algún día el ornamento de la república y su siglo son la expectación de los verdaderos patriotas; y finalmente la floreciente juventud de que se encarga con predilección el superior gobierno desde este feliz momento para su respectivo destino, según los importantísimos designios con que promueve y fomenta estas ciencias”. En Luis Carlos Arboleda, “Mutis entre las matemáticas y la historia natural”, COLCIENCIAS e Instituto Colombiano de Epistemología, *Historia social de las ciencias. Sabios, médicos y boticarios*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1986.

co o celoso guardián del honor de su mujer cuando al pie del patíbulo seguía velando por su fidelidad. Pero su papel científico de "expedicionario" y las circunstancias de mártir de la patria lo consagraron para la revolución.

Uno de los problemas centrales de la lucha partidaria durante el siglo XIX en Colombia lo constituyó la educación de la juventud. El rompimiento final de los radicales en 1881 con Rafael Núñez fue producido por el proyecto de reforma del "regenerador" reinstaurando el control de la Iglesia sobre el sistema educativo, mientras Caro, aferrado al escolasticismo y enemigo decidido de la educación científica, defendía a capa y espada la filosofía tomista como la base de la educación. Pero también la polémica sostenida por Ezequiel Rojas con Caro en defensa del "utilitarismo" como una concepción avanzada materialista de la realidad, hizo parte del enfrentamiento político de las clases sociales durante el siglo pasado en el terreno educativo.

Ya desde muy temprano, en los albores de la nación, Santander había impuesto el utilitarismo en las escuelas como doctrina que contribuía al impulso de una educación científica. El tono ideológico y moralista utilizado por la retórica de los liberales en todas sus vertientes pero, especialmente, de los radicales, no es sino el producto del enfrentamiento con la escuela "tradicionalista" que partía de la Biblia como fuente de toda verdad sobre la naturaleza y la sociedad⁵. Así como los "expedicionarios" del siglo XVIII, los precursores, científicos más que políticos, fueron ajenos a toda retórica moralista y filosófica sobre la educación, los liberales y los radicales en su enfrentamiento con la Iglesia fueron obligados a acudir a una nueva retórica moralista y filosófica para defender su concepción de la educación científica. El solo hecho de tratar de afianzar en la educación la necesidad de acudir a los hechos de la realidad concreta para superar el dogma elaborado sobre el universo, la naturaleza y el hombre con base en las narraciones bíblicas, hacía parte de la misma revolución que habían iniciado los "expedicionarios" casi un siglo antes. Para desgracia del país, de la educación y de la historia colombiana, el oscurantismo, el dogmatismo y el escolasticismo medioeval se impusieron con las reformas de Núñez y Caro.

La profunda lucha ideológica desatada entre las clases que defendían el avance y el progreso y las clases que se aferraban al medioevo oscurantista, impidió en gran medida que triunfaran las políticas de desarrollo económico propiciadas por Mosquera, en unos

campos, y por los radicales, en otros. El estudio de la ingeniería fue siempre una excepción hasta finales del siglo XIX y sólo para las últimas dos décadas se iniciaron carreras técnicas o de ciencias en dos o tres escuelas universitarias⁶. Los pocos ingenieros formados en el exterior se quedaron rápidamente sin empleo y con frecuencia fracasaron en sus empresas por falta de recursos y de interés por parte del Estado. El país no tenía un desarrollo económico suficiente para absorber los contados técnicos que se formaron en ese período.

La lucha por una educación científica ha hecho parte históricamente en este país del enfrentamiento entre las clases sociales, con distintas concepciones del mundo, de la naturaleza y de la sociedad. Si la escuela fuera simplemente un aparato ideológico del Estado y, por tanto, el vehículo exclusivo de la clase detentadora del poder político, no tendría explicación tan profunda confrontación en el seno del sistema educativo desde antes de la revolución de independencia, durante el siglo XIX y renovado en distintos períodos del siglo XX. Lucharon los liberales desde la reestructuración del partido en la segunda década de este siglo por la libertad de cátedra conculcada desde la Constitución del 86, consagraron la reforma educativa en sus programas de la Convención de Ibagué en 1922 y de nuevo en la Convención de Apulo en 1928, pusieron en práctica algunos de sus principios modernizadores con la "reforma instruccionalista" de López y con universidades y colegios privados bajo su dirección como la Universidad Libre y el Gimnasio Moderno. Eran las manifestaciones de una nueva clase social, la burguesía colombiana, recién salida de sus pañales e inmediatamente comprometida con el proceso modernizador de la economía orientada por el capital financiero imperialista y con una transformación a fondo de la educación que se pusiera, por fin, a tono con el profundo cambio del mundo.

Vacilaciones sin cuento, retrocesos a granel, inconsecuencias de todo tipo, permitieron la toma de la política educativa desde 1950 por los planes y programas norteamericanos patrocinados por los organismos financieros internacionales, producto de la hege-

(5) Ver el importante trabajo de Jesús Alberto Echeverry, "Del Radicalismo a la Regeneración (1863-1886). Avatares del maestro durante la Reforma Instruccionalista y la Regeneración", Revista *Educación y Cultura*, CEID-FECODE, No. 9, Bogotá, septiembre de 1986.

(6) Frank Safford, "En busca de lo práctico: estudiantes colombianos en el extranjero, 1845-1890", en *Aspectos del siglo XIX en Colombia*, Ediciones hombre nuevo, Bogotá, 1977.

monía mundial de Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. Y ahora, la Unión Soviética, con Cuba de punta de lanza, entra a competirle el terreno educativo a los norteamericanos, a los que reemplazan, por ejemplo, en negociaciones con las universidades para dotación de laboratorios y con el Ictex para becas en el exterior, en la misma forma como lo hicieron las fundaciones Ford, Rockefeller y Kellogg en la década del sesenta. Mientras con becas de Estados Unidos en 1982 sólo se encontraban estudiando en ese país 320 estudiantes, en el bloque soviético llegaban a 2.390, llegando a ser así Colombia el país de América Latina y el Caribe con el mayor número de estudiantes becados por el bloque soviético a excepción de Cuba, lo que representaba en ese momento el 300% de todas las becas concedidas por el bloque soviético en la región⁷.

En el sistema educativo, en general, y en cada instituto de educación, en particular, se libra una batalla permanente entre las clases sociales. En el conflicto entran todos los aspectos: el carácter científico de la enseñanza, el control ideológico, las relaciones internas de poder, las relaciones con el Estado, las concepciones y teorías sobre la naturaleza y la sociedad. Así fue al final de la etapa del colonialismo español, durante el proceso de independencia, en los distintos períodos del siglo XIX y lo es hoy, en un momento en que las clases sociales no son las mismas que en el siglo pasado, se ha consolidado la clase obrera, ha aumentado la pequeña burguesía-con diferentes y contrapuestas vertientes ideológicas, la burguesía financiera y monopolista ha tomado el control de la economía, el campesinado ha disminuido proporcionalmente, y las dos superpotencias libran una lucha encarnizada por nuestro país, Estados Unidos para mantener su control, la Unión Soviética para arrebatárselo, los dos apoyándose como puntal de dominación y control en el sistema educativo.

Es inevitable, en consecuencia, que surjan en la educación diversas fuerzas sociales, teorías, posiciones ideológicas, interpretaciones contrapuestas sobre la naturaleza y la sociedad que entran en conflicto. Siempre habrá condiciones para que surjan nuevos descubrimientos, nuevas teorías científicas, nuevas concepciones sobre la sociedad, nuevos desafíos frente al sistema educativo y frente a la cátedra. En el sistema educativo se vierten todos los conflictos de clases sociales que dinamizan el proceso social.

C. Los retos de la calidad de la educación en Colombia como educación científica

1. *Un reto de la educación: generalizar a toda la sociedad los conocimientos científicos más avanzados.*

La gran preocupación actualmente en Estados Unidos, en Japón, en la Unión Soviética sobre la educación consiste en la necesidad de subir el nivel científico del promedio de la sociedad. Hoy en día está claro que la capacitación para el manejo de la maquinaria computarizada y robotizada, que la utilización de la tecnología más avanzada en las tareas permanentes del trabajo, sea la fábrica, el taller, la oficina o el campo, requiere una base científica mucho más sólida de la que tenía el promedio de la población anteriormente. Pero la tecnología del próximo siglo que está ya a las puertas y cuyos adelantos se acercan a pasos agigantados requerirá un conocimiento científico superior al que hoy exige la tecnología avanzada del momento. Los transistores produjeron una revolución tecnológica hace veinticinco años e hicieron posible la generalización de la computación. En este momento la aplicación industrial de la superconductividad está a punto de producir una nueva revolución tecnológica. El sistema educativo de los países más avanzados se está ya preparando para ella. Su preparación consiste en elevar el conocimiento científico y tecnológico promedio de la población en su conjunto a través de una revolución educativa.

Carlos Marx, al analizar hace más de un siglo la ineludible exigencia del sistema capitalista a la innovación tecnológica permanente, elevaba a la categoría de ley social la necesidad de los trabajadores a prepararse para este carácter innovativo del sistema capitalista. Decía Marx:

La gran industria, a través de sus catástrofes, impone la necesidad de reconocer, como una ley fundamental de la producción, la diversidad de los trabajos, y en consecuencia la preparación de los trabajadores para trabajos distintos, obligándolos al más grande desarrollo de todas sus aptitudes... Se vuelve un asunto de sobrevivencia adaptar el modo de producción al normal funcionamiento de esta ley. La industria moderna erige en cuestión de vida o muerte el sustituir al trabajador parcial, simple instrumento de una función social de detalle, mutilado, reducido a un mero fragmento de hombre, por un individuo completamente desarrollado, preparado para una variedad de trabajos y para enfrentar cualquier cambio

(7) The Comptroller General, "U.S. and Soviet Bloc Training of Latin American And Caribbean Students: Considerations in Developing Future U.S. Programs", Report to the Congress, agosto 16 de 1984.

de producción y para quien las diversas funciones sociales no son más que diversas maneras de dar libre paso a sus propias capacidades naturales y adquiridas. Un paso espontáneo hacia la realización de esta revolución lo constituye el establecimiento de escuelas técnicas y agrícolas, y las escuelas de enseñanza profesional en las que los hijos de los obreros reciben algunas enseñanzas en materia de tecnología y en el manejo práctico de los diversos instrumentos de producción... No cabe duda que con la conquista inevitable del poder por la clase obrera se le dará a la enseñanza tecnológica, teórica y práctica, el lugar que le corresponde en las escuelas de la clase obrera⁸.

Sin embargo, esta ley, según el texto de Marx, rige desde el inicio del capitalismo, durante el capitalismo y después de él, en el sentido de que el sistema educativo tiene que responder al desarrollo ineludible de las fuerzas productivas, elevando permanentemente el nivel de conocimientos científicos y tecnológicos de la sociedad. La preocupación de los países más avanzados del mundo por darle a su juventud una formación científica y tecnológica mucho más sólida para afrontar la tecnología del próximo siglo, es la respuesta ineludible a esta ley del desarrollo de la producción.

Si este reto de transmitir los conocimientos más desarrollados de la ciencia y de la técnica es tan apremiante para los países desarrollados, lo es mucho más para un país como Colombia que no cuenta con la más mínima autonomía científica y tecnológica. El primer reto de la calidad de la educación en Colombia consiste en elevar el nivel de los conocimientos científicos de toda la niñez y la juventud mediante una educación científica. Si la brecha económica del país con los países más avanzados del mundo se ha ido ampliando en lugar de estrecharse, el estancamiento o el retroceso del sistema educativo cada vez más lejano del desarrollo científico mundial producirá una incapacidad mayor de Colombia para afrontar autónoma y soberanamente las revoluciones tecnológicas y poner las condiciones que exige salir de su postración económica.

2. Otro reto de la educación: la educación física, una concepción de la sociedad, la formación del carácter y el adiestramiento para el trabajo productivo, como condiciones o complemento de la educación científica

Crear las condiciones entre los alumnos para poder desarrollar la educación científica y hacer más eficaz la transmisión de los conocimientos, así como obtener los complementos indispensables, se presenta como otro reto para el sistema educativo colombiano. Tiene que ver este reto con la educación física de los alumnos,

con una visión del mundo que se inculque, con la formación de la conducta, con el adiestramiento para el trabajo productivo, con la socialización en un sistema político y en unas condiciones sociales, con la asimilación de una concepción de la vida y con una afirmación cultural.

Curiosamente las revoluciones pedagógicas, como la de Sócrates en Grecia, las de las universidades en la Edad Media, la humanista en el Renacimiento, la rousseauniana en el siglo XIX y la "escuela nueva", en el siglo XX, con otras más, casi sin excepción, han irrumpido en el mundo con una envoltura de ideología filosófica y ética y no como una metodología para hacer más eficaz la transmisión de los conocimientos. Tal vez la explicación de este fenómeno radique en la íntima conexión que ha prevalecido en los grandes movimientos sociales y políticos entre la revolución y la educación.

Los conflictos producidos por los sacudimientos políticos de la historia obligaban al sistema educativo a responder por la formación de los individuos de acuerdo a la nueva sociedad. Y, entonces, lo que ha identificado esos movimientos pedagógicos han sido planteamientos como: formación del hombre integral, educación para la libertad, el individuo para la democracia, el humanismo, el caballero cristiano, la desalienación, la liberación, el hombre socialista, todas formulaciones más ético-filosóficas que científicas. Quedaba, aparentemente, la educación como proceso socializador por encima de su función primordial de transmisora de conocimientos.

Sin embargo, muy pocas escuelas pedagógicas permitían su objetivo fundamental. Solamente aquellas que respondían a momentos históricos en los cuales la primitividad del sistema productivo no exigía mucho más del sistema educativo, por cuanto la ciencia no se había erigido todavía como objeto primordial de conocimiento, como fuerza productiva separada del trabajo, pasaban por alto la educación científica. O los reducidos círculos de experimentación pedagógica privilegiada y aristocrática, reservados para los despilfarradores de la sociedad que pueden darse el lujo de formar individuos calcados de modelos ideales al margen totalmente de las condiciones concretas de la inmensa mayoría de la sociedad, no importa a qué costo pecuniario y social, a los cuales no les importa, porque no lo necesitan, el objetivo fundamental de una educación científica.

(8) Marx, *El capital*, cap. XIII, "Maquinaria y gran industria", No. 9. Traducción de la versión inglesa editada por Engels.

Cuando la revolución industrial sacudió al mundo y la gran industria, como producto del avance del capitalismo y de su extensión a todo el globo terráqueo, se impuso en el proceso productivo, la ciencia, como producto de esta transformación, se fue convirtiendo en una fuerza productiva separada del trabajo. Entonces la transmisión de los conocimientos científicos en la educación institucional se volvió una necesidad para mantener el nivel mundial de la producción. La supervivencia de la sociedad humana se hizo más que nunca dependiente del avance tecnológico. Y cuando el proceso productivo se fue haciendo más complejo, más concentrada la producción y más intrincada la tecnología, la formación del ser humano, ya no simplemente como un ente dotado de inteligencia y, por esa razón, diferente de los animales, como se concebía en la Edad Media idealista, sino como la fuerza productiva fundamental en la sociedad, adquirió una importancia decisiva.

Por otra parte, el adiestramiento tecnológico y el entrenamiento para el trabajo directo que se efectuaba inmediatamente en el trabajo, entró a hacer parte del sistema educativo institucionalizado y éste tuvo que asumir la responsabilidad de integrar la preparación para el trabajo a su programa de enseñanza. Tal vez por eso Marx consideraba la enseñanza, la gimnasia y el trabajo productivo como los tres elementos indispensables de la educación moderna. ¿No habrá que reivindicar una vez más ese principio de Marx de que “la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual”⁹. Implícito en ese principio reside, por supuesto, el más general de que en la sociedad no pueden seguir existiendo unas clases que se dedican al trabajo intelectual, mientras otras son las encargadas del trabajo manual, considerado aquél superior a éste y, por tanto, propio de las clases superiores.

Estas reflexiones para ilustrar que el reto de preparar las condiciones de los alumnos en el terreno de la educación física, de la formación del carácter, de una posición ética frente al mundo, de una visión filosófica, de la socialización, ya no responden, como en Grecia, Roma, la Edad Media, el Renacimiento y los inicios de la revolución burguesa, a los objetivos primordiales de la educación, sino a su complemento y a su condición relativa. Rezagos de esas épocas aún aparecen como principales en el mundo subdesarrollado debido a la contradicción entre el atraso de la economía de esos países y el avance mundial de las fuerzas productivas y posibilitan que la educación científica como objetivo fundamental pase a segundo plano o desaparezca por completo.

3. *Un reto más de la educación: desarrollar el método o los métodos más adecuados para hacer científica la transmisión de los conocimientos más avanzados.*

Durante un período reciente primó en mucho sectores educativos del país, en facultades de educación, principalmente privadas y en círculos investigativos influidos por el conductismo la convicción de que la mala calidad de la educación colombiana se debía a la falta de un método pedagógico adecuado o a la ausencia de tecnología educativa. Esta concepción está fracasada. De nada sirve diseñar el método más eficaz del mundo si no se posee un contenido científico que le dé consistencia al proceso educativo. Aspirar a que la educación alcance el nivel del desarrollo mundial de las fuerzas productivas y dejar al método o a los instrumentos auxiliares la tarea de lograrlo es un contrasentido.

La obsesión metodológica ha sido tan perniciosa en la pedagogía como en la investigación. Así como en las universidades se castra la capacidad investigativa de los estudiantes por amarrarlos al formalismo metodológico, así en la educación se ha castrado la capacidad científica de los educadores al amordazarlos con un método vacío de contenidos. Las carreras de educación han sido, en gran parte, responsables de haber producido esta obsesión metodológica con el predominio del área pedagógica en sus programas curriculares, tendencia todavía arraigada en los famosos visitantes del Icfes para la aprobación de nuevas carreras y para la renovación de licencias de funcionamiento.

Es cierto que el sabio no es educador por el hecho de ser sabio, pero resulta más claro que a un educador de nada le sirve el método para impartir una educación científica si carece de conocimientos avanzados en el área de su especialización. El método y el contenido son inseparables, pero para alcanzar una educación científica el aspecto que determina la calidad radica en el contenido. El contenido define, guía y mide los alcances del método y sus condiciones. No se entiende, por ejemplo, que todavía existan licenciaturas en el área pedagógica, sin un área de conocimiento especializado que le sirva de soporte¹⁰.

(9) Marx. *Crítica del programa de Gotha*, cap. IV, No. 2.

(10) José Fernando Ocampo, “Sobre la calidad de la educación”, *Revista Educación y Cultura*, Separata Especial, CEID-FECODE, Bogotá, diciembre de 1984.

“Rescatar la libertad de cátedra y la libertad de método y la libertad de textos como condición necesaria de una educación científica es una tarea apremiante de educadores y educandos. Sin estas libertades, se vuelve inocuo cualquier intento de experimentación y de innovación pedagógica”.

Llevar lo más avanzado de la ciencia a los niveles más elementales de la educación, como preescolar y primeros grados de primaria, se convierte en una de las tareas trascendentales del magisterio. Quizás ninguno otro desafío sea tan apremiante como éste. Aquí el descubrimiento o la utilización de un método adecuado y eficaz de experimentación científica para poner al alcance de los niños y de su desarrollo mental la física, la biología, la química en su concepción moderna, adquiere singular importancia. Es decir, un método capaz de crear una nueva mentalidad científica, con la concepción más avanzada de los fenómenos naturales, hasta dejar sentada esa nueva concepción moderna en las mentes infantiles sobre la esencia de la naturaleza y el carácter de la vida biológica.

Pero sería una ilusión imaginarse que la utilización de un método eficaz, sin el bagaje de un conocimiento científico, lograría transformar la enseñanza de la ciencia, de la matemática y del lenguaje en la educación primaria. Será necesario elevar el nivel de los conocimientos científicos del magisterio de primaria y crear en las escuelas una organización académica administrativa de áreas especializadas como en secundaria o en universidad. De nada valdrá, empero, una organización académico administrativa si no hay una formación científica de alto nivel en el cuerpo docente. La enseñanza primaria no puede seguir siendo un simple ejercicio pedagógico de muchas innovaciones metodológicas, pero sin ningún contenido científico.

La relación entre contenido y método plantea uno de los problemas más álgidos de la educación en Colombia. El Estado ha ejercido desde el período de la Regeneración en el siglo pasado el control absoluto sobre el sistema educativo bajo la imposición del programa y método único y obligatorio¹¹. A pesar del fracaso rotundo de esta política que cumple ya un

siglo, el Estado sigue jugando el papel de sabelotodo, de tutor egregio, de profesor magnífico, de pedagogo insigne. En lugar de liberar la iniciativa y la experimentación de los educadores, la reciente reforma curricular impone a los docentes no sólo un currículum uniforme, sino guías planificadas en las que le dicta al maestro, como a un niño de primaria, cada uno de los pasos del contenido y del método, con las preguntas precisas y las respuestas estandarizadas. Nada más extraño al proceso del conocimiento científico y nada más absurdo en el logro de una educación científica.

Contrarrestar la hegemonía del Estado ejercida sobre la educación es una misión histórica del magisterio colombiano; rescatar la libertad de cátedra y la libertad de método y la libertad de textos como condición necesaria de una educación científica es una tarea apremiante de educadores y educandos. Sin estas libertades, se vuelve inocuo cualquier intento de experimentación y de innovación pedagógica. Marx, que enarbolaba la bandera burguesa de la libertad de cátedra, se burlaba del Estado prusiano, erigido en el educador del pueblo alemán y escribía: “El Estado es el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa”¹². La libertad de enseñanza, la libertad de cátedra, la libertad de método, la libertad de textos, la libertad de experimentación no garantizarán por sí solas la educación científica, pero constituyen la condi-

(11) Ver el trabajo de Jesús Alberto Echeverry y Olga Lucía Zuluaga, “El Ocaso de la autonomía del maestro (1880-1903). Moralizar, enseñar y gobernar”, Revista *Educación y Cultura*, No. 10, CEID-FECODE, diciembre de 1986, Bogotá.

(12) Marx, *Ibid.*, No. 3. Ver el comentario a la posición de Marx sobre la libertad de cátedra en José Fernando Ocampo, “Planes de estudio, Estado y libertad de cátedra”, Revista *Educación y Cultura*, No. 10, CEID-FECODE, Bogotá, diciembre de 1986.

ción necesaria de ella. Conquistarlas hace parte de ese gran movimiento por la autonomía del maestro en su tarea de enseñar, por la liberación del maestro en su condición de educador.

Conclusión

La educación colombiana se debate entre dos inquietudes apremiantes, resultado de la condición histórica que afronta el país en el mundo contemporáneo. Habiendo perdido la independencia nacional desde principios de siglo como producto del control económico ejercido por el capital financiero norteamericano, responsable al mismo tiempo de la modernización económica y de la preservación del atraso que traía del siglo pasado, el país se mantiene en el subdesarrollo económico, la gran mayoría de sus habitantes en la pobreza y la sociedad en su conjunto sometida a la opresión extranjera, hoy más que nunca controlada económicamente por una superpotencia y amenazada políticamente por la otra.

Frente a esta situación objetiva, una tendencia pedagógica **populista** le atribuye a la educación una capacidad liberadora de la sociedad suficiente para transformar sus condiciones de opresión. Es la educación para la liberación nacional, o la educación contra la opresión, o la educación anticapitalista, o la educación para el pueblo explotado y oprimido. A esta tendencia se suma el **cristianismo radical** que le atribuye a la educación el milagroso poder de modificar las conciencias, no solamente para abrazar la vida cristiana y obtener la redención, sino también para liberarse de la opresión y de la alienación. Pero hay que añadirle a estas dos corrientes el **anarquismo ilustrado pedagógico** caracterizado por levantar como bandera educativa el poder de la autonomía infantil y el saber innato del niño con la visión utópica de formar para una sociedad sin represión, sin autoridad y sin disciplina.

A estas tres manifestaciones populistas y a otras más del mismo cariz las unifica la inquietud de convertir la educación en la tabla de salvación de la sociedad.

Con un propósito más modesto, pero no menos trascendente, la otra inquietud puede o no partir de las mismas premisas, pero espera de la educación que contribuya a establecer las condiciones no solamente para una liberación de los espíritus, sino para una transformación de la situación material del país. No le atribuye, por tanto, a la educación poderes milagrosos de liberación y de salvación. Solamente aspira a que la educación cumpla ese papel histórico que siempre ha cumplido en la transmisión de los conocimientos, cuyo

carácter científico es base indispensable para cualquier intento de transformación de la realidad natural o social. El papel del conocimiento científico no ha sido por sí solo transformador de la realidad, pero sí premisa indispensable de cualquier cambio operado por el hombre sobre la naturaleza y sobre la sociedad.

Es posible que la preocupación por la educación científica conduzca a una corriente academicista, preocupada por la obtención exclusiva de grandes resultados académicos con la formación de sabios, intelectuales y científicos, despreocupándose de las condiciones concretas del desarrollo histórico del país y de los condicionamientos reales del atraso económico y de la dominación extranjera. De pronto, también adolece de un desprecio hacia la práctica y, en consecuencia por el trabajo productivo, lo cual le confiere un carácter aristocratizante y elitista. Este academicismo, a pesar de su idealismo racionalista, garantiza el conocimiento científico y, en esta forma, coloca bases para el desarrollo tecnológico.

Por el contrario, lo que realmente no entiende el populismo es que, en este tipo de sociedad o en cualquier otro, la sociedad humana no puede subsistir, no puede alimentarse, no puede satisfacer las necesidades más elementales y las más desarrolladas, sin el avance de la producción. Es aquí donde la educación adquiere su papel trascendente de responder en cualquier país, en cualquier sistema, en cualquier momento de la historia por el nivel de conocimientos indispensables para desarrollar el sistema productivo, de manera que sea capaz de responder por las necesidades de los habitantes de la tierra. Allí radica su relación insustituible con la ciencia, con la técnica y con el trabajo productivo.

Para las tendencias populistas la educación conserva un carácter de tinte mesiánico. Por eso caen unas veces en el idealismo y otras veces en el empirismo vulgar. Desprecian la ciencia. Aborrecen la técnica. Se apegan sólo al misterio insondable de la conciencia. Su facilismo las lleva a perderse en lo inmediato y a sofocarse de espontaneísmo.

Al colocar la educación científica para Colombia como el reto histórico de su sistema educativo, entendemos que la confrontación de las escuelas pedagógicas, de las tendencias ideológicas y de las metodologías, tiene que llevar a la formación de una conciencia nacional en el magisterio y en la sociedad colombiana sobre la necesidad de iniciar una revolución educativa de grandes proporciones antes de que otra revolución tecnológica nos deje aún más atrás en el proceso de la historia.

Líneas esenciales del proyecto educativo católico en Colombia

Confederación Nacional de Centros
Docentes —CONACED—

1. Introducción

CONACED, Confederación Nacional de Centros Docentes, organismo de carácter pastoral, técnico y gremial, orientado por los principios de la Iglesia Católica, se alegra de participar en este CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL que, sin duda, beneficiará a toda la educación en Colombia.

Nuestra reflexión de cristianos comprometidos (desde el nacimiento de la Iglesia hace dos mil años) con la auténtica educación que consiste en “lograr en las personas aquel grado de madurez que permita la realización del individuo dentro de sus mejores posibilidades de ser y de obrar, de acuerdo con su vocación integral humana” (DNPE, 141) y estén convencidos de que la misión por excelencia de la educación es humanizar, es decir “ayudar al hombre a ser verdaderamente hombre, plenamente humano” (DNPE, 142), versará sobre las siguientes líneas esenciales de nuestro PROYECTO EDUCATIVO:

—Nuestra filosofía educativa: Perfil del hombre que pretendemos formar;

—Nuestra pedagogía, una pedagogía de valores.

Digamos aquí también, sin ambages y con absoluta claridad, con decidida convicción pero sin fanatismo, que nuestro PROYECTO EDUCATIVO es confesional, es decir, pensamos y actuamos seguros de que la educación es un medio eficaz que ayuda a la construcción del Reino de Dios, en comunión y participación; que la educación católica es evangelizadora y sabe que sólo podrá cumplir con su misión si humaniza y personaliza al hombre con miras a una auténtica liberación en Cristo y que la acción educativa debe ser integral, es decir, debe tomar la persona como ser individual e irrepetible, en su relación social con las personas y las cosas y en su ESENCIAL DIMENSION TRASCENDENTE (PEC, Nos. 1, 2, 3).

2. Perfil del hombre que pretendemos formar: Nuestra filosofía de la educación.

La pregunta fundamental de toda filosofía es: ¿QUIEN ES EL HOMBRE? o mejor, ¿QUE ES EL HOMBRE?....

Este documento fue preparado por: LEOPOLDO CABRERA PERDOMO. Magister en Administración de la Educación. Rector del Colegio San Benito de Tibatí —padres Benedictinos— Bogotá. Secretario del COMITE EJECUTIVO NACIONAL DE CONACED.

Y el interrogante esencial de toda educación es: ¿QUE TIPO DE HOMBRE QUEREMOS FORMAR?... Y aquí es donde se definen las prácticas educativas y es aquí donde podemos afirmar que no puede haber sistemas educativos neutros. El quehacer educativo necesariamente tiene como trasfondo una determinada concepción del hombre.

Nuestro proyecto educativo considera al hombre como una persona, como un ser dinámico, multidimensional, libre, transparente a sí mismo, dirigido hacia el mundo para transformarlo, hacia los demás para amarlos y servirlos y en búsqueda de lo absoluto, lo trascendente y lo divino, como explicación última de las realidades espacio-temporales.

Por tanto, la idea de hombre, de persona, que trata de encarnar nuestro proyecto educativo es la de un ser en camino, en búsqueda, inacabado, que cada día, aquí y ahora, trata de ser más, de humanizarse; un ser inserto en un mundo material que tiene que poner a su servicio, transformarlo para el bien común; un ser en relación dialéctica consigo mismo, con los demás, sus hermanos, y con su Padre, Dios. "La persona es un ser-espiritual-en-el-mundo-con-los-demás-hacia-Dios".

Concretando más, nuestra filosofía educativa, se basa en PRINCIPIOS que orientan la vida de la persona humana, su integración en la sociedad y su dirección trascendental.

De tales PRINCIPIOS, se derivan VALORES que los agentes educativos (alumnos-padres de familia-maestros y personal auxiliar) debemos descubrir, adquirir y desarrollar a través del proceso educativo y que se explicitan en ACTITUDES y CONDUCTAS (acciones concretas).

La práctica de este PROYECTO EDUCATIVO facilitará el advenimiento de una personalidad madura, equilibrada, libre, responsable, crítica y creadora, al servicio de nuestra Patria y del mundo todo.

En síntesis, los fines de la educación católica son:

- El desarrollo integral (completo) de la persona humana;
- Su plena integración en la sociedad;
- Su plena realización como *hijo de Dios, hermano del hombre y señor de la naturaleza*.

La inspiración de la educación católica en los principios señalados, busca lograr un hombre que se aproxi-

me lo más cabalmente posible al *modelo de hombre según el Evangelio*, es decir, al modelo de hombre que Dios-Padre revela en la persona de su hijo Jesucristo mediante la acción del Espíritu Santo (DNPE, Nos. 376 a 380).

A la luz del Evangelio el hombre encuentra en Jesucristo el modelo de hombre perfecto, es decir, el modelo de:

1. Un hombre que desarrolle sus capacidades físicas afectivas, intelectuales, artísticas, morales y religiosas para el logro de una personalidad integral, y para que pueda adquirir gradualmente un sentido más perfecto de su responsabilidad en el recto y continuo ejercicio de su propia vida y en la consecución de la verdadera libertad.
2. Un hombre capaz de apreciar con recta conciencia los valores morales y de conocer y amar a Dios.
3. Un hombre liberado de los condicionamientos que pudieran impedirle vivir plenamente como persona humana.
4. Un hombre capaz de autocontrol, que le permita hacer opciones libres y conscientes frente a los mensajes que le presentan los medios de comunicación social, de tal modo que pueda someter tales mensajes a un juicio crítico personal para resistir al relativismo del ambiente.
5. Un hombre con capacidad de organizarse en lo civil, lo político y lo laboral y con posibilidad de liderazgo.
6. Un hombre capaz de comprometerse responsablemente en la vida familiar y decidido a asumir esta responsabilidad en actitud de servicio a la sociedad.
7. Un hombre capaz de comprometerse en la promoción de la justicia con criterios auténticamente cristianos.
8. En los bautizados, un hombre cada vez más consciente del don recibido de la fe, conocedor del misterio de la salvación; capaz de adorar al Padre en espíritu y en verdad, ante todo en la acción litúrgica; capaz de vivir según el hombre nuevo en justicia y santidad de verdad; capaz de contribuir al crecimiento del Cuerpo Místico que es la Iglesia; capaz de colaborar a la configuración cristiana del mundo, mediante la cual los valores naturales contenidos en la consideración integral del hombre, redimido por Cristo, contribuyan al bien de la sociedad.

“Pretendemos construir una sociedad con conciencia de comunidad, respetando los deberes y derechos de la persona para que mediante estructuras justas logre una convivencia humana donde se expresen los valores inspirados en principios cristianos, y para que los bienes creados, transformados por el trabajo humano, estén al servicio de todos los hombres sin excepción”.

Esta filosofía es la que nos identifica. Por tanto, no concebimos una educación “neutra”. Tenemos nuestra propia teleología, nuestra específica axiología que condicionan en forma determinante nuestros objetivos, nuestros métodos y nuestras didácticas. Nos gusta el pluralismo pero lo entendemos no como una *descharacterización generalizada*, sino como una convivencia respetuosa y abierta entre instituciones vigorosa y vitalmente diferenciadas.

El pluralismo no puede ser un neutralismo que nos lleve a la claudicación de nuestras opciones de fe comprometida.

Desde nuestras instituciones educativas deseamos escribir el capítulo de la historia que nos ha tocado protagonizar, de acuerdo con la trama de salvación con la cual Dios entrelaza y aúna todos nuestros destinos.

Educación católica neutra es un contrasentido; si es católica ya no puede ser neutra.

Abundando más, sintetizando más e iluminados por el MARCO DOCTRINAL arriba presentado, queremos formar un hombre consciente de su dignidad de hijo de Dios que mediante el desarrollo de todas sus potencialidades, logre una personalidad integral capaz de hacer la *síntesis entre fe, cultura y vida* (PEC, No. 102).

Si logramos este fin tendremos una PERSONA: Capaz de conocer, comprender y juzgar la realidad; con posibilidades de opciones libres; capaz de interiorización, comunicación, participación, integración a la sociedad, al mundo del trabajo y a la familia; centrada en Cristo y que cree en el Evangelio; comprometida con la justicia y el bien común; dispuesta al diálogo y al servicio de los hermanos en el amor; responsable como bautizada, de su acción en el mundo y en la Iglesia, y de

las tareas humanas (políticas, económicas, culturales, científicas y artísticas).

Pretendemos construir una sociedad con conciencia de comunidad, respetando los deberes y derechos de la persona para que mediante estructuras justas logre una convivencia humana donde se expresen los valores inspirados en principios cristianos, y para que los bienes creados, transformados por el trabajo humano, estén al servicio de todos los hombres sin excepción.

Si logramos este fin tendremos una SOCIEDAD: Con compromiso histórico respecto a lo temporal e iluminada por el Evangelio; donde existan mecanismos sociales, políticos y económicos que expresen los valores cristianos; donde el sujeto y el fin de todas las instituciones sea la persona humana; donde se dé respuesta al designio de Dios; donde se favorezca la práctica de las virtudes y valores dentro de una gran libertad religiosa.

Para lograr esos fines la ESCUELA debe ser: ámbito de dignificación y despliegue del ser personal; lugar donde se transmita crítica y sistemáticamente la cultura y donde se cultiven todas las facultades del hombre; lugar de evangelización, donde Cristo es el centro y las bienaventuranzas la norma de vida; verdadera comunidad (padres-alumnos-maestros-personal auxiliar), comunidad educativa comprometida con la Iglesia en sus opciones por los pobres y la justicia; comunidad de amor y servicio que hace posible la síntesis entre fe, cultura y vida (PEC, Nos. 103 a 106).

2. Nuestra pedagogía, una pedagogía basada en valores.

“El amor es paciente, servicial y sin envidia. No quiere aparentar ni se hace el importante. No actúa con bajeza, ni busca su propio interés. El amor no se deja llevar por la ira, sino que olvida las ofensas y perdona. Nunca se alegra de algo injusto y siempre se alegra de la verdad. El amor disculpa todo; todo

lo cree, todo lo espera y todo lo soporta. El amor nunca pasará (San Pablo, 1 Corintios, 13)".

"He reunido a los maestros de todas mis escuelas y les he dicho: ¡¡¡No os equivoquéis!!! Os he confiado a los hijos de los hombres no para pesar luego la suma de sus conocimientos... sino para alegrarme con la calidad de su ascensión".

A. de Saint-Exupéry

Axiología: tratado de los valores, estudio de lo valioso.

La pedagogía actual presenta la Axiología o Teoría de los valores como algo novedoso y original. La Iglesia desde hace dos mil años nos habla de valores, el más fundamental de todos *El amor y el servicio a los hermanos*: El Evangelio es la suprema cátedra de dignificación del hombre. Así nos lo recordó el Papa Juan Pablo II en su reciente viaje a Colombia donde clamó por los valores de la justicia, la paz, el amor, el perdón, la reconciliación y la conversión.

Los dos principios sobre los que se podría cimentar una educación axiológica son:

Primero: el reconocimiento de que el hombre es el lugar de los valores (no hay valores fuera del hombre);

Segundo: el eje de toda educación axiológica es la educación en la libertad y para la libertad.

El hombre concreto es el lugar de los valores y valor es todo aquello que "nos hace coger altura", que nos dignifica, que nos eleva, que nos hace "ser más", que nos ayuda a salir de la mediocridad...

Se da frecuentemente una relación dialéctica entre el valor y el hombre llamado a descubrirlo y realizarlo. El CAMBIO que exige la realización de un valor, es la mayoría de las veces, doloroso y puede llegar a provocar rupturas violentas. Pero es precisamente esta tensión la que conduce al logro de la libertad humana. Puesto que ser libre se traduce, en la práctica, en la opción consciente por un valor preferente (P. Mario Mejía: *Valores, familia y educación*).

Así, pues, una educación, una pedagogía de valores es enseñanza de la libertad, porque los valores para ser tales en cada persona, deben ser resultado de opciones libres. La persona que elige y realiza o plasma en sí misma valores, se convierte en protagonista de su propia liberación, desenvolvimiento y elevación. Pasar de *persona* a *personalidad* no es otra cosa que el proceso

libre de descubrimiento, aceptación y realización de valores. Una personalidad es tanto más rica, cuanto más capaz es de captar y realizar valores.

La pedagogía cristiana siempre ha proclamado que lo más importante no son los contenidos académicos sino las personalidades y las personalidades sólo son tales en cuanto realizan valores. Ciertamente, debemos desarrollar la INTELIGENCIA, pero la gran revolución educativa, una revolución integral, solamente vendrá cuando también desarrollemos el CORAZON (los sentimientos) y la VOLUNTAD (los valores).

Aprender a pensar, aprender a amar y aprender a decidir, deberían ser las grandes políticas de la educación en Colombia.

Todas las teorías educativas actuales hablan hoy de valores. ¿Por qué? Sencillamente porque ya no existen. Algunos sociólogos afirman que toda sociedad se aglutina alrededor de valores y cuando éstos se destruyen, la comunidad se resquebraja.

Este tema de los valores es recurrente en la Pedagogía de hoy y los últimos congresos internacionales de educación se han ocupado del mismo, enfatizando que la educación tiene que dedicarse esencialmente a redescubrir y suscitar los valores que necesitamos hoy para el año dos mil.

Toda la inmoralidad reinante en nuestra sociedad, se compendia en esta frase simple: *Hay una quiebra de valores humanos y cristianos*.

El materialismo de la vida, el naturalismo, el hedonismo, pregonan lo material, el instinto y el placer como valores primordiales.

Si no respetamos el valor de la vida como fundamental e intocable, entonces siempre habrá asesinatos, secuestros, extorsión, boleteo, chantajes y amenazas.

Si no se respeta el valor de la justicia, entonces se conculcan a diario los derechos ajenos, se explota a los hermanos, se niegan salarios justos y reina la impunidad.

Si no existe el valor de la unidad familiar, entonces se multiplicarán las separaciones y los divorcios y los hijos serán unos desadaptados y hastiados de la vida.

Si no existe el valor de la libertad como algo esencial a la persona humana, caemos irremisiblemente en alienaciones y esclavitudes.

Si para nosotros no existen los valores trascendentales, caeremos irremisiblemente en la angustia existencial y en la más total desesperanza...

Si no acatamos el valor de la autoridad, caemos en la anarquía.

Si no tenemos la Patria como un valor, la democracia para nosotros nada dice.

Si no tenemos a Dios como el Valor absoluto, entonces, como dicen los antioqueños, “nos lleva el diablo” y eso es lo que está pasando en nuestra sociedad. Cuando queremos que todo sea permitido, olvidamos a Dios y practicamos una moral de situación, donde todo tiene justificación.

Nuestra Patria está llenándose de personas inconsistentes, sin principios, volubles, conformistas, apáticas, rebeldes, indefinidas, malabaristas, ilusas, anárquicas, inmorales, personas sin valores.

Los valores constituyen la fuente última de la motivación de toda nuestra conducta humana.

Cualquier programa de formación integral se concreta en la siguiente fórmula: *Suscita valores y crea actitudes*.

Por eso los obispos de América Latina reunidos en Puebla al señalar las raíces de la situación que vivimos, escriben expresamente: hay una crisis de valores morales.

Por consiguiente, nuestra PEDAGOGIA DE VALORES promueve un proceso educativo nuevo que rescata, acentúa y suscita valores en la persona humana, ser comunitario por excelencia, para asumir desde la vivencia del Evangelio un compromiso histórico trascendente.

La pedagogía de valores constituye el proceso humano-cristiano más apropiado y efectivo para orientar y formar al hombre de hoy. Esto es válido porque la persona humana—centro referencial de toda educación y de toda valoración— como sujeto libre, responsable, trascendente y creativo es capaz de optar por una auténtica escala de valores y comprometerse con ellos.

La pedagogía de valores toma de la propia naturaleza humana y del mensaje de salvación sus propuestas de valoración y acción y ayuda a formar la conciencia de la propia vocación humana y cristiana y su consiguiente compromiso histórico, social y político en la búsqueda de una auténtica democracia.

3. A modo de síntesis

El proyecto educativo católico se propone formar una persona que percibe su vida como un proceso de continuo progreso que busca el desarrollo integral y armónico de todas sus dimensiones: física, afectiva, intelectual, artística, moral y religiosa para el logro de una personalidad dinámica que se relaciona con Dios como *hijo*, con las demás personas como *hermano* y con la naturaleza como *señor*.

Su práctica educativa promueve una *pedagogía de valores* que pretende antes que atiborrar de conocimientos y datos, *enseñar a pensar, enseñar a amar y enseñar a decidir*.

Por tanto, LA COMUNIDAD EDUCATIVA, integrada por *padres de familia, maestros, alumnos y personal auxiliar*, trabaja comunitariamente por una sociedad en donde reinen la justicia, la cooperación, el amor, el servicio, la solidaridad, la comprensión, el diálogo, la convivencialidad, el respeto y la confianza y en donde la paz llegará como la síntesis de todos los bienes.

Bibliografía básica

Cabrera Perdomo, Leopoldo: *Filosofía y educación*. Bogotá: Ediciones CSBT, 1985.

Conferencia Episcopal de Colombia. *Directorio Nacional de Pastoral Educativa (DNPE)*. Bogotá, 1981.

Confederación Nacional de Centros Docentes (CONACED). *Proyecto educativo CONACED (PEC)*. Bogotá, 1984.

Confederación Interamericana de Educación Católica (CIED). *Año 2000: Pedagogía de valores ético-sociales para nuestros pueblos*. Bogotá, 1984.

Mejía, Mario: *Valores, familia y educación*. Medellín, 1985.

Los fines de la Educación: Principales estrategias

Carmen Emilia Pérez
Ministerio Educación Nacional

La preocupación del Gobierno Nacional por el mejoramiento cualitativo de la educación es una constante que se acentúa de manera especial en las últimas décadas, dando origen a una serie de estrategias en torno a las cuales se viene adelantando un importante debate promovido por el mismo Ministerio de Educación. Tal es el caso de la Renovación Curricular, la capacitación y perfeccionamiento de los docentes y la producción de textos y materiales.

Cualquiera que sean las estrategias adoptadas para mejorar la calidad de la educación, es indispensable abordar previamente la difícil tarea de buscar y adoptar una posición que defina el proyecto de hombre y de sociedad que se quiere formar y, como consecuencia, el proyecto de educación con el cual nos podríamos comprometer a partir de las condiciones en las aulas nos es dado actuar. Esto significa que aquí como en toda actividad humana, es indispensable la determinación de unos fines de la educación, de unos términos de referencia para la acción, de unas ideas y valores, normas y pautas que justifiquen y orienten el quehacer educativo. Tales fines se encuentran formulados expresamente en el Decreto 1419 de 1978. No obstante, el gobierno actual considera necesario relevar algunos que considera prioritarios y que tienen que ver con la formación de actitudes y valores que contribuyan a consolidar la democracia y la nacionalidad colombiana, con la solidaridad y la justicia social, con la participación en las decisiones de la colectividad, con el desarrollo del espíritu crítico y con la sensibilización hacia la necesidad de erradicar del país la pobreza absoluta.

Para el Ministerio de Educación Nacional es satisfactorio poder constatar que compartimos con muchos educadores la preocupación por el logro de unos fines deseables y por la puesta en práctica de unos principios generales que respondan a lo que debiera ser la educación colombiana. Esto demuestra que, a través de la discusión, es posible lograr algún consenso en el orden conceptual, que al fin y al cabo es definitivo para la orientación del proceso educativo.

La literatura sobre los fines de la educación, así como sobre los principios, los ideales o las mejores intenciones, es abundante y ha contribuido a mejorar el debate. Hoy difícilmente podría encontrarse un número altamente significativo de educadores que estuvieran en desacuerdo con una educación progresista, científica y democrática y difícilmente podría encontrar aceptabilidad el autoritarismo, o el dogmatismo; por el contrario, la tendencia de hoy es la apertura, la participación y la organización de los procesos educativos de acuerdo con las necesidades y características específicas de cada región o localidad, aspectos para los cuales el Ministerio de Educación Nacional ha tratado de crear los espacios indispensables.

La Renovación Curricular emprendida a partir de 1976 se concibió precisamente como una estrategia para mejorar la calidad de la educación. Transcurridos 10 años desde su iniciación con carácter experimental (1977) y 3 desde su aplicación generalizada (1985), ha sido y sigue siendo objeto de análisis, discusión y crítica por parte de sus promotores u opositores y parece constituirse en un proceso irreversible, sobre el cual todos los educadores estamos en la obligación de reflexionar, con el fin de contribuir a clarificar el derrotero o la orientación que debe tener en el futuro. La discusión y la crítica también se vienen realizando, entre otros factores, en torno a la capacitación y la disponibilidad de materiales para el alumno y el docente.

La razón es comprensible: hoy en día es ampliamente reconocido que la calidad que tiene que ver con muchos factores que afectan la realidad de la escuela, tiene que ver con la satisfacción de las necesidades, intereses y aspiraciones del individuo y de la sociedad, con la definición y realización de unos fines y objetivos de la educación, generalmente expresados en términos normativos; con la selección y organización de los contenidos del currículo, con la conformación misma del Sistema Educativo, con la formación y capacitación de los educadores, con los procesos de investigación, con la participación de los padres de familia y de la comunidad, con la disponibilidad de textos y materiales.

“En el contexto de las políticas generales de lucha contra la pobreza ocupa un lugar especial la universalización de la Educación Primaria completa que busca ampliar la cobertura y mejorar la calidad tanto en el sector urbano como en el sector rural”.

En estas condiciones no se puede hablar de mejoramiento cualitativo recurriendo solo a uno de los factores que sería, por ejemplo, el caso de la Renovación Curricular, sino que es necesario adelantar acciones efectivas y debidamente coordinadas con los otros factores de los cuales también depende dicha calidad.

Para una mejor comprensión del proyecto educativo que se viene promoviendo a través de la Renovación Curricular, es importante destacar que la educación antes que limitarse a transmitir una serie de contenidos y a reproducir y mantener las condiciones de vida vigentes se concibe como un proceso a través del cual se puede contribuir a la transformación de los mismos en orden a su mejoramiento.

Con esta orientación se viene trabajando, por ejemplo, en la Renovación Curricular, en la cual se concibe la educación como un proceso que no se limita a transmitir una serie de contenidos y a reproducir y mantener las condiciones de vida vigentes, sino como un proceso a través del cual se puede contribuir a la transformación de las mismas en orden a su mejoramiento; un proceso que concede la importancia que merece a la relación escuela comunidad; un proceso a través del cual se busca desarrollar, en términos positivos, todas las potencialidades del ser humano; un proceso que concibe el conocimiento y, especialmente, la verdad no como algo definitivo o como posesión de unos pocos, sino como proyectos que deben ser elaborados y corregidos permanentemente en colaboración con los demás; un proceso que facilite la transferencia de lo aprendido a otras situaciones, y que considere que el aprendizaje dura toda la vida y que se da en diferentes contextos; un proceso que debe promover en el educando un alto concepto de sí mismo; que abre el espacio necesario para el diálogo; que desarrolle la conciencia crítica; que posibilite la autodeterminación personal y social, que considere al maestro como un orientador y animador del mismo proceso educativo; en definitiva, un proceso que busque hacer realidad los principios y valores que sustentan el marco institucional colom-

biano, entendido éste según los ideales de la democracia.

Dentro de esta concepción, la Renovación Curricular busca promover una serie de cambios en el educando, en el maestro, en la institución educativa y en la comunidad en general. Entendida como un proceso permanente, la Renovación Curricular se ha venido desarrollando en distintas etapas como son la de diseño y elaboración del currículo, la de aplicación piloto o “experimentación” y la de aplicación generalizada o extensión, esta última ordenada por medio del Decreto 1002 de 1984.

Con base en el análisis de los diagnósticos, de las políticas educativas, de fuentes teóricas y actualizadas y de las experiencias que ha vivido el sector en los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional ha venido trabajando en la determinación de los Fundamentos Generales del Currículo, la definición de los marcos generales, de los programas curriculares, la elaboración de planes de estudio y programas curriculares para las diferentes áreas el diseño del currículo para educación preescolar, la determinación de los lineamientos generales para el currículo de educación indígena, el diseño y elaboración de materiales de apoyo, así como en el diseño del currículo de capacitación.

Aunque en la puesta en marcha de la Renovación Curricular se han encontrado algunas limitaciones en términos de capacitación y materiales, el avance es significativo, tanto en el campo de los fines o de la orientación del sistema educativo como en el de algunas realizaciones por niveles.

En general, se dispone de claridad sobre el tipo de hombre y de sociedad que se quiere promover, sobre el desarrollo del conocimiento científico, sobre los procesos de desarrollo del niño y sobre los principios del aprendizaje con los cuales se pretende orientar el trabajo de la escuela.

Desde el punto de vista de la fundamentación teórica y como apoyo para la labor del docente, se dispone de unos marcos generales y de los programas curriculares de las diferentes áreas que contienen el enfoque, los objetivos, los contenidos básicos, la metodología propia de cada área y algunas pautas para la evaluación.

De manera específica, la situación por niveles puede esquematizarse en los siguientes términos:

Educación preescolar

La educación en este nivel no es responsabilidad exclusiva de algunos sectores estatales y requiere compromiso y decidida participación de la familia, la comunidad y de muchas otras instituciones que pueden contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los niños.

El nivel de preescolar está afectado por múltiples problemas que tienen que ver con la cobertura y calidad. Aunque se han realizado algunos esfuerzos importantes, la educación preescolar en Colombia sigue siendo un privilegio, en tanto que solo se atiende al 10% de la población menor de 7 años.

La práctica pedagógica refleja una marcada tendencia a la prematura adquisición de las habilidades de lectura, escritura y matemáticas, desconociendo las verdaderas necesidades y posibilidades del niño en esta edad. En muchas instituciones formadoras de docentes para este nivel hay falta de claridad sobre los requisitos y objetivos de sus programas a fin de que puedan dar respuesta a las necesidades específicas. Las condiciones de pobreza y privación en que viven millones de niños colombianos ponen en peligro su vida y limitan en forma grave y permanente sus posibilidades de crecimiento y desarrollo.

Enfrentar los problemas fundamentales de este nivel significa ir más allá de las acciones educativas, no obstante para la atención directa del niño de 4 a 6 años el MEN ha diseñado una propuesta de currículo de preescolar que partiendo de las necesidades específicas de los niños y de su comunidad tiende a mejorar sus condiciones de vida enfatizando de manera especial aquellos aspectos del desarrollo que no han sido debidamente atendidos. Dicho currículo contiene además orientaciones al docente para que pueda desarrollar su labor pedagógica con la participación de toda la comunidad educativa.

El Ministerio de Educación Nacional ha venido capacitando a multiplicadores de los centros experi-

mentales pilotos CEP, Secretarías de Educación y docentes de jardines infantiles nacionales sobre las implicaciones de la educación preescolar y la aplicación de procesos pedagógicos adecuados a los niños. También se ha difundido este currículo en algunos jardines no oficiales a través de talleres regionales.

De manera indirecta, se atiende a los niños en coordinación con el Ministerio de Salud-Plan Nacional de Desarrollo y Supervivencia Infantil (PNSDI) y con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar — Programa Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI)—, con el objeto de ampliar y complementar acciones que mejoren las condiciones de vida de los niños y sus posibilidades de desarrollo integral. Dichas acciones comprenden la participación y capacitación de docentes y alumnos que actúan con las familias en zonas deprivadas, como es el caso de los “Vigías de la Salud”, y el trabajo con padres de familia, agentes educativos y animadores del sector rural, como es el caso del Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI).

Así mismo, se han adelantado las acciones correspondientes para integrar en los programas curriculares de Educación Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional los contenidos para trabajar por la supervivencia y desarrollo infantil, beneficiando así a los niños menores de 7 años.

Educación Básica Primaria

En el contexto de las políticas generales de lucha contra la pobreza ocupa un lugar especial la universalización de la Educación Primaria completa que busca ampliar la cobertura y mejorar la calidad tanto en el sector urbano como en el sector rural.

Dicha universalización se está adelantando en el marco de la Renovación Curricular y comprende acciones relacionadas con la capacitación, los materiales y medios y la evaluación.

Desde el punto de vista del *Currículo* existe una propuesta a nivel nacional que con la debida fundamentación, ha logrado consolidar un plan de estudios con sus correspondientes programas curriculares y materiales de apoyo. Dicho currículo puede y debe ser adecuado a las características de las distintas regiones del país, de modo que responda a las necesidades e intereses propios de cada comunidad educativa. En este sentido, los educadores deben tomar la Renovación Curricular como un desafío a su iniciativa y creatividad. Además de las posibilidades de adecuación, el gobierno

nacional ha creado un espacio de gran apertura para las innovaciones educativas, de modo que pueden desarrollarse todas las alternativas reales de solución para mejorar los procesos de formación de la persona humana. De otra parte, es importante no perder de vista que quien anima, realiza y es el responsable inmediato de la práctica educativa en el aula es el docente, quien, en definitiva, toma las decisiones sobre la orientación del proceso, sobre qué y cómo se debe aprender y sobre cómo se puede saber si el alumno realmente progresa en su formación.

En la perspectiva de la *Capacitación* también se han logrado algunos avances, especialmente en lo que se refiere al sentido y orientación de la misma. Se concibe la capacitación como una respuesta a la necesidad de un mejor desempeño del docente, de modo que pueda contribuir a aumentar el bienestar y el grado de satisfacción del niño en la escuela. En la práctica, la capacitación se orienta actualmente en la línea de la investigación-acción, a partir de necesidades y problemas concretos que se viven en la escuela, con el fin de procurar su atención y solución. Se llama la atención sobre todo para resolver los problemas del aula.

Por lo que se refiere a los *Materiales y Medios* el Ministerio de Educación tiene plena conciencia de la incidencia de estos en el proceso de formación, de allí que se está adelantando un plan masivo para la dotación de textos en las escuelas oficiales urbanas y rurales. También está prevista la dotación de bibliotecas escuela-comunidad para el sector rural. El plan comprende, además, la distribución de guías, manuales y programas curriculares para uso del docente.

Los centros experimentales piloto, por su parte se están orientando a la conformación de centros de recursos y centros de ayuda pedagógica. Los microcentros, en algunos casos, se han organizado como espacio de producción local.

En cuanto a la *Evaluación*, el gobierno actual considera que ésta es un factor esencial para promover el desarrollo del alumno, del maestro, de la institución escolar, de la comunidad, y por tanto de la calidad de todo el proceso educativo, para lo cual ha decretado la Promoción Automática en todos los grados de *Básica Primaria*, promoción que es de obligatorio cumplimiento para los planteles oficiales y no oficiales. El proceso de evaluación tiene como propósito la identificación de logros y dificultades y la aplicación de correctivos que hagan posible una alta calidad educativa.

Junto con la promoción automática el Ministerio de Educación Nacional adelanta un Plan Nacional de Eva-

luación, orientado a difundir los principios y estrategias de esta nueva concepción evaluativa y a ofrecer capacitación a los agentes educativos recurriendo a los distintos medios de comunicación.

Dado que el sector rural presenta características propias en el sentido de que las necesidades son mayores y los problemas son más graves, el Gobierno Nacional ha decidido la expansión de la Renovación Curricular a través del Programa *Escuela Nueva*, para ofrecer la primaria completa teniendo en cuenta los componentes de currículo, capacitación, materiales y administración, todo en un contexto de dinamismo y flexibilidad que permita ampliar la cobertura, eliminar la repitencia, disminuir la deserción y, en general, mejorar la calidad.

Educación Básica Secundaria

La Educación Básica Secundaria ha experimentado un avance considerable en los últimos años, especialmente en lo que se refiere a la cobertura en la zona urbana; no es así en la zona rural, donde el servicio es muy escaso; casi nulo.

Como en primaria, en este ciclo, generalmente hay varios problemas de calidad, no sólo en términos de capacitación y currículo, sino en lo que se refiere a materiales y dotación, por ejemplo de bibliotecas, laboratorios y talleres.

Por lo que se refiere a planes y programas de estudio, aquí es necesario tener en cuenta que, por una parte, para la gran mayoría de los planteles, continúan vigentes, con carácter provisional, los planes y programas correspondientes al Decreto 080 de 1974, lo mismo que otros como los INEM, los CASD, o las C.D.R.; por otra, en algunas regiones del país, aunque con cobertura restringida, se viene adelantando la experimentación del Nuevo Currículo en diferentes grados. En la mayoría de los casos, dicha experimentación se está realizando en el grado 6o. (1o. de bachillerato). Debe advertirse que desde el punto de vista del diseño de los programas curriculares, varias áreas tienen ya propuestas hasta el grado 9o.

Entre las innovaciones que se vienen proponiendo para Secundaria, además de las que caracterizan a la Renovación Curricular en Primaria, vale la pena destacar las siguientes: la integración por áreas, que en cierto modo continúa la integración iniciada en Primaria; la inclusión del área de Educación en Tecnología que como todas las demás áreas, contribuye a la formación integral del alumno, abriendo un nuevo espacio para el proceso de diversificación; a través de esta área, el

plantel deberá trazar las estrategias que permitirán al alumno, tomar decisiones sobre las modalidades que pueden ofrecerse en la Educación Media Vocacional, teniendo en cuenta los diferentes ámbitos de la cultura y los distintos sectores de la producción y de los servicios; la nueva concepción de la orientación escolar, en el sentido de que ésta no es responsabilidad exclusiva de un profesional especializado, sino de todos los agentes educativos y debe, por lo tanto, darse en todos los grados y en todas las áreas.

El fin primordial en Secundaria, sigue siendo promover el desarrollo integral de la persona, teniendo en cuenta todas sus potencialidades; y, es precisamente en este ciclo, donde todas las facultades se abren hacia la perspectiva de la universidad. A partir de allí se puede hablar, en segundo término, del hombre económico y técnico. Es decir, en la Filosofía de la Renovación Curricular, para Secundaria hay suficiente claridad sobre el orden y la jerarquía de los valores.

Educación Media Vocacional

El contexto anterior nos permite ahora, una mejor comprensión de la política de diversificación que ha emprendido el Ministerio de Educación Nacional desde finales de la década del 60, con la organización de los Institutos de Enseñanza Media Diversificada (INEM), las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) y luego los Centros Auxiliares de Servicio Docente (CASD).

El Ministerio de Educación Nacional, considera que las bases para la Renovación Curricular, en el ciclo de Educación Media Vocacional, están dadas: la experiencia que tiene el sector con los planes y programas del Decreto 080/74 y especialmente, los avances alcanzados en el campo de la diversificación, permiten concluir que con esta última, además de lograr una formación integral habiendo elevado el nivel de calidad, se podría atender las diferencias individuales, aplicar nuevas tecnologías, ampliar las posibilidades de ingreso al nivel superior o permitir que los alumnos pudieran eventualmente, vincularse al mercado laboral.

La diversificación constituye una respuesta para ofrecer formación equilibrada integrando los sectores económicos y laborales con la educación.

La primera estrategia de diversificación, fue la creación y desarrollo del programa INEM. Los INEM fueron concebidos como planteles que bajo una misma dirección administrativa y académica ofrecieran diver-

sas modalidades tendientes a satisfacer las necesidades del alumno y a promover el cambio educativo, de acuerdo con el desarrollo social y económico del país. Con tal fin, el papel inicialmente asignado a cada instituto, fue el de que se constituyera en un polo de desarrollo y de irradiación de influjo a los planteles de la región.

Los logros alcanzados con los programas de diversificación, no pueden desaprovecharse: así por ejemplo, su Filosofía concebida a partir de las tendencias universales de la educación y de los principios de la Escuela Activa, ha constituido una de las bases para la actual Renovación Curricular; lo mismo puede afirmarse en relación con las orientaciones para la administración curricular de que trata el Decreto 1419 de 1978 que contempla distintas modalidades para cada uno de los tipos de bachillerato.

Etnoeducación

El Decreto 1142 de 1978 y los **Lineamientos generales de la educación indígena** disponen que los programas educativos de las etnias indígenas sean coherentes con su organización económica y social y con sus características culturales, y que sean las mismas comunidades indígenas las que los diseñen, los apliquen y los evalúen, según sus aspiraciones y sus necesidades.

Los Guambianos y los Paeces (Cauca), los Arhuacos (Cesar), los Wayuú (Guajira), los Yucos (Cesar), los Guahibos (Meta y Vichada) y los Inganos (Nariño y Putumayo), están desarrollando ya sus propios programas educativos. Algunas etnias indígenas están comenzando el diseño de sus programas educativos, y otras han iniciado el proceso de definición de los mismos. El Ministerio de Educación Nacional apoya y asesora a las comunidades indígenas en las diferentes fases de estos procesos.

Educación especial

La educación especial se orienta a facilitar el desarrollo de las potencialidades de las personas excepcionales, mediante métodos, técnicas, procedimientos y recursos adecuados a las características y necesidades particulares de cada tipo de excepcionalidad.

En la actualidad se está implementando el Programa Educación Permanente e Integral al Excepcional, enmarcado dentro del Plan Nacional para el Desarrollo de la Educación Especial, que tiende al mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la misma y está fundamentado en los principios.

Los fines de la educación y las políticas educativas

Gonzalo Arcila R.

Ha sido función tradicional de la escuela transmitir de una generación a otra el saber, las normas y valores que hacen posible la reproducción de una sociedad dada. En este trabajo de transmisión a veces se ha subrayado el carácter pasivo del alumno sujeto de la enseñanza o su carácter activo. Pero en uno u otro caso el fin de la escuela es igual: transmitir lo heredado, preparar a los hombres de una sociedad para conservar el legado de las generaciones que los han precedido.

La idea de una escuela transmisora de normas, valores y conocimientos está hoy en crisis. Esta crisis cobija por igual a los países con un alto desarrollo de sus fuerzas productivas y a países como el nuestro. En los países con un alto desarrollo de sus fuerzas productivas (Japón, Alemania, Estados Unidos, Francia, Unión Soviética, etc.) una escuela que solo transmite valores y saberes no corresponde con las demandas que las complejas prácticas sociales contemporáneas hacen a los ciudadanos de esas naciones. En países como el nuestro, el objetivo de superar el atraso y la dependencia requiere una escuela que estructure ciudadanos capaces de apropiarse lo más avanzado para salir del atraso y elevar la Nación a las complejas prácticas artísticas, científicas y técnicas que demanda el mundo de hoy.

Es respecto a estos problemas que el Movimiento Pedagógico viene actuando desde su lanzamiento en el Congreso de Bucaramanga (1982). El conjunto de trabajos que se han adelantado en preparación de este Congreso Pedagógico han enriquecido la comprensión de esta problemática por el movimiento. El documento del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID, ha recogido los aportes que en esta perspectiva han ido cristalizando en los diferentes Seminarios, Asambleas departamentales y que discutiremos en este evento.

Es un hecho obvio que todas las sociedades humanas han educado a sus niños y jóvenes. Pero la forma y el contenido de esa educación ha variado de una época a otra, cambio condicionado en lo esencial por los avances del trabajo social. Como lo señala el documento del CEID: "La creciente complejidad del trabajo, producto del vertiginoso desarrollo de la ciencia y la tecnología desde la Revolución Industrial del siglo XVIII hasta nuestros días, determina la aparición del moderno sistema escolar y transforma la función de la escuela. El propósito de la escuela contemporánea no se limita a transmitir a los alumnos la herencia cultural, sino que busca formar sujetos capaces de incrementar el conocimiento y anticiparse al futuro;...".

Ubicados en esta perspectiva, la crisis actual del sistema educativo no es para nosotros sólo la crisis de una política

educativa, sino de toda una concepción del sistema escolar. El documento en su introducción se ocupa precisamente de reconstruir los momentos más significativos del proceso que ha desencadenado la actual crisis. El planteamiento que allí desarrollamos es el siguiente:

“Las concepciones y políticas educativas que hoy están en crisis se remontan a los inicios del Frente Nacional y en su evolución expresan de un modo específico los efectos de la crisis de las actuales relaciones de dependencia y atraso del país.

Comisión No. 1. Temas Generales. Ponencias presentadas

FINES DE LA EDUCACION

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	Reflexiones sobre los fines de la Educación en Colombia y su relación con los reglamentos internos en las instituciones educativas.	Comisión Pedagógica de Santa Bárbara Martha Lucía Quiceno (P)	Antioquia
2	Por la construcción de un hombre nuevo: objetivos y fines de la educación colombiana.	Arturo Grueso Bonilla	Bogotá
3	Tipo de hombre que pretende formar la educación pública colombiana.	Hugo Rojas René Sánchez (P) Alfonso Camacho (DIE-CEP)	Bogotá
4	La opresión de la mujer y la calidad de la educación.	Comisión de asuntos de la mujer —ADE—	Bogotá
5	Tesis para una educación democrática, científica, politécnica y humanística	Jorge Eliécer de la Salas	Córdoba
6	Los fines de la educación: contradicciones sociales, conceptualización, fundamentos filosóficos y metodológicos	Daniel Bula García	Córdoba
7	Correspondencia entre la calidad y los fines de la educación: ¿Todos queremos lo mismo?	Morelia Cardona (P) Luis Alfonso Londoño (P) Fernando Escobar (P) Leticia Pareja	Antioquia
8	¿Para qué educamos?	María Rosalba Sánchez (P) Graciela Nieves de Hernández	Boyacá
9	Fines de una educación que responda al cambio social en Colombia	Héctor Fabio Ospina Serna	Caldas
10	Aproximación a la problemática de los fines de la educación	Ramiro del Cristo Medina	Sucre
11	Fines de la Educación colombiana.	Francisco de Asís Perea	Chocó

El régimen liberal y conservador y la dictadura de Rojas Pinilla abordaron la educación en términos de una relación “natural” que discriminaba entre quienes eran aptos para las disciplinas del espíritu y estaban destinados a formar parte de la dirección de la sociedad y quienes estaban destinados al servicio de las élites y debían ocuparse de asuntos puramente instrumentales”.

Este enfoque se mantuvo como piso cultural de un nuevo planteamiento impulsado en el marco de la “Alianza para el Progreso”; en esta nueva perspectiva las oficinas del Ministerio de Educación fueron copadas por expertos de la OEA, el BID, fundaciones norteamericanas como la Ford y la Fullbrighth (Comisión para Asuntos Educativos Colombia-USA). Una nueva concepción y práctica se pusieron al orden del día: la educación era un asunto de programas, planes sectoriales, asistencia técnica, préstamos internacionales, procesos administrativos, índices de eficiencia, recursos institucionales y financieros, capacitación de mano de obra, etc.

La definición de las políticas educativas fue así asumida prácticamente por burócratas del capital financiero internacional. Esta relación de dependencia hizo posible el hecho de que las modificaciones de las políticas educativas de esos años se correspondan con las políticas de las instituciones prestamistas internacionales.

El debate público sobre estas políticas educativas lo adelantó el movimiento estudiantil y el movimiento magisterial. Inicialmente se denunció el carácter pro-imperialista y anti-democrático de estas políticas. En el curso de estas luchas contestatarias se trató de formular una alternativa como ocurrió con el programa mínimo de los estudiantes que orientó las luchas del movimiento universitario a principios de la década del 70. Pero solo en el curso de las luchas, el magisterio obtuvo una conciencia acerca de las posibilidades de una política educativa que respondiera a los intereses nacionales. Bajo la consigna “Educar y Luchar por la Liberación Nacional” se constituyó desde el XII Congreso de FECODE (1982) el Movimiento Pedagógico como una “idea-fuerza” para generar iniciativas y perspectivas a la crisis educativa.

Los años 80 marcan con nitidez los síntomas de la crisis del sector educativo: déficit financiero, desorden administrativo, deterioro de la calidad de la educación, fracaso de planes y proyectos gubernamentales, así como paralelamente el magisterio e importantes sectores de la comunidad educativa maduran el proceso de crítica, confrontación y gestación de iniciativas alternas, de renovación y exigencia de profundas reformas.

En la segunda parte del documento titulado “Bases para una Reforma Democrática de la Educación” se recoge este proceso de crítica y se avanza en la definición de los fines que el magisterio le propone a la Nación para que de su discusión salga el consenso que haga posible la realización histórica de una reforma democrática en correspondencia con las aspiraciones de progreso y bienestar de la inmensa mayoría de los colombianos.

El interrogante a responder es si nuestra escuela debe estructurar sujetos con las limitadas capacidades que requiere una economía atrasada y dependiente de la ciencia y la tecnología desarrolladas en otras latitudes, o, si por el contrario, debe constituir sujetos con recursos afectivos y cognoscitivos complejos que los haga competentes para abordar las tareas de superar el atraso y la dependencia.

El documento del CEID sostiene lo siguiente: “La calidad de la educación depende en primera instancia de la respuesta que se dé a estos interrogantes. Los modelos educativos impulsados en las últimas décadas por el Estado colombiano, que apuntan a orientar la educación en el sentido de la primera de las alternativas planteadas arriba, han entrado en crisis, concomitante con la crisis general que afecta la sociedad. Ante esta situación ha comenzado a generarse en el magisterio colombiano la conciencia de que es necesario impulsar una profunda reforma de la educación en la dirección de una segunda alternativa: la de establecer un sistema escolar que responda eficazmente a las aspiraciones de progreso y bienestar de la inmensa mayoría de la población”. Ahora, ¿existen las bases para una propuesta de esta naturaleza? ¿Es una posibilidad efectiva o un simple deseo? ¿No estaremos proponiendo fines que no estamos en condiciones de realizar? Lo cierto es que hoy las prácticas colectivas y cotidianas de millones de colombianos están mediadas por sistemas y objetos tecnológicos complejos. Nuestras acciones están sostenidas por redes telefónicas, redes eléctricas, redes de información y objetos como el computador, la televisión y el automóvil. Las decisiones cotidianas de millones de compatriotas comienzan a requerir un nuevo sentido común, un sentido común movido por complejas formas científicas, técnicas y artísticas.

¿Cuál será la fuente generadora de tales formas? No otra que la realización de las tareas que la superación de la crisis demanda. En el proceso de modificar las actuales condiciones socio-históricas se forjarán los recursos cognoscitivos y afectivos que orientarán, dirigirán y regularán esta empresa de cambio social. El presente Congreso es una primera realización del proceso en que nos hemos comprometido.

Por último, esta empresa es esencialmente civil. En ese sentido el informe del CEID está en desacuerdo con la llamada “proyección social y educativa del servicio militar” argumentada como apoyo a las deficiencias estatales. El informe anota: “Lo que podía verse tan solo como un apoyo a la labor educativa es expresión de un acento militarista que conlleva implicaciones políticas y sociales muy delicadas. Congela el nombramiento de maestros, los cuales se ven suplantados por el “soldado bachiller maestro” y significa la pérdida del carácter civil de la escuela”.

Esta empresa civil de reforma del sistema escolar nos convoca a hazañas muy distintas de las que reclama el militarismo. Nuestra opción es por una profunda renovación cultural para consolidar valores de paz con justicia social y en el marco de ese proceso de renovación estructural la escuela creadora que nuestra patria reclama.

Panel

Formación de Educadores

La formación de maestros y el desarrollo político del país

Francisco Cajiao R.



Cuando se abordan temas muy complicados, como éste, suele ser práctico comenzar por lo más obvio, que no siempre suele ser lo más evidente.

En este caso lo elemental es comenzar por preguntar qué clase de personas deseamos como resultado de nuestro sistema educativo. Si logramos responder con sencillez a esta pregunta, tal vez logremos averiguar qué clase de escuela conviene al fin social propuesto y entonces estaremos en condiciones de saber qué clase de maestros harán posible esta escuela ideal. Si respondemos esta última pregunta podremos saber también qué formación es necesaria para quienes alimentarán la gran utopía social. También podremos saber si el sistema educativo, desde el punto de vista de su organización, responde a esto o soterradamente bloquea cualquier tipo de desarrollo social y político.

Pareciera que son preguntas de perogrullo, en tanto que en el nivel discursivo da la impresión de que existiera un amplio consenso social, sin distinción de posiciones políticas, ideológicas o religiosas. Como siempre ocurre, la práctica social no siempre resulta tan diáfana.

A manera de intento muy atrevido voy a enunciar un perfil de individuo ideal que sería deseable para conformar una sociedad basada en principios de libertad, democracia y justicia.

Esto, desde luego, es un primer supuesto ideológico. Aunque estos principios hacen parte de la Constitución Nacional, no resulta muy claro que nuestra organización social haya conseguido un acuerdo en la forma de aproximarse hacia la gran meta histórica. Me refiero al hecho de que la distribución de la propiedad, el sistema jurídico-político, el sistema impositivo, la organización de la producción, la organización del trabajo, las relaciones entre la Iglesia y el Estado, el sistema educativo, el acceso a los medios de comunicación no parecen responder a estos grandes principios, al menos en las situaciones prácticas de la vida cotidiana de nuestro pueblo.

Vivimos hoy un país violento, no solamente por las condiciones socioeconómicas, sino casi podría decirse que por "temperamento". Tenemos una doble moral institucionalizada, donde contrasta un enorme "conservadurismo" con respecto a la organización social, alimentado por toda la clase dirigente en sus estamentos políticos, económicos, eclesiásticos, militares y aca-

Francisco Cajiao R.
Rector de la Universidad Pedagógica Nacional

démicos, con una “laxitud” extrema en prácticas inmorales por parte de esa misma clase dirigente, que pareciera no tener ningún escrúpulo en el manejo de la cosa pública, del sistema financiero, de la administración de justicia, de la componenda política, del enriquecimiento fácil. Es precisamente aquí donde surge la pregunta acerca de la responsabilidad que corresponde al sistema educativo en el tipo de ciudadanos que conforman hoy nuestra sociedad. Evidentemente todos somos producto de una educación, de la cual un componente básico, aunque no exclusivo, es la escuela y la Universidad. Y en ellas el maestro es el protagonista principal. No podemos menos que preguntar ¿qué clase de maestros tuvimos? ¿Quién nos infundió los valores que tenemos? ¿Quién nos enseñó a mentir? ¿Por qué nuestro pueblo es tan violento y al mismo tiempo tan servil? ¿Por qué somos tan tolerantes frente a la injusticia? ¿Por qué nuestro sistema productivo choca con tanta frecuencia con la indolencia para el trabajo? ¿Por qué carecemos de una clase dirigente con sentido de servicio y capacidad de decisión? ¿Dónde nació esa especie de inclinación colectiva a la deshonestidad?

A estas y otras mil preguntas posibles, no puede darse respuesta fácil. Nuestras raíces culturales son complejas. Somos herederos de un patrimonio cultural difícil y en muchos aspectos no muy santo. Tenemos valores religiosos muy arraigados, poco ilustrados y todavía muy inmersos en modelos primitivos de sometimiento inmunes a la crítica racional. Hemos padecido influencias ideológicas, políticas y tecnológicas externas que no hemos digerido con rigor, sino que más bien nos han atropellado por la vía de lo inmediato afectivo, poniéndonos a marchar con músicas mágicas de otros lados. Nuestra cultura propia no acaba de armarse y de llegarlos. La mayoría de los colombianos padecemos de un escepticismo perpetuo con respecto al más allá y al más acá. De alguna manera nuestra prensa refleja un diario de la desesperanza. El que cree en algo y lucha por algo pareciera no merecer el respeto sino la burla. Cualquier idea progresista o utópica debe ser bombardeada. En fin, somos esto desde el comienzo de nuestra existencia histórica como pueblo del occidente cristiano. La pregunta es ¿cómo cambiar, cuando los maestros, responsables en alto grado del futuro, somos parte de la misma cultura y adolecemos de los mismos males? ¿Cómo romper el círculo vicioso?

En medio de un panorama sombrío del país, existen signos estimulantes, como este Congreso Pedagógico, que agrupa un sentir común en el cual la necesidad de cambio es evidente y urgente. También aparece el ideal común de defender la tarea educativa como un elemento crucial en el camino hacia la libertad, la demo-

cracia y la justicia. Pero, ¿cómo hacer para unificar los espíritus y descubrir las maneras de lograrlo? ¿Cómo lograremos ser distintos a lo que siempre hemos sido, en tanto que individuos y que núcleo humano responsable de toda la juventud de un pueblo? ¿Qué hacer para romper vicios ancestrales que llevamos enquistados en los tuétanos de nuestro quehacer cotidiano?

Propongo que regresemos a la pregunta inicial: ¿qué clase de personas queremos formar en nuestras escuelas? Veamos si es posible ponernos de acuerdo en algunos pocos aspectos, que quizá más tarde puedan animar nuestra discusión colectiva:

1— Un niño emocionalmente sano

De nada le sirve a una persona saber muchas cosas si no ha logrado un equilibrio personal que le permita relacionarse afectivamente con los demás, que le permita encontrar su lugar en la sociedad, que le permita sentirse segura de sí misma y capaz de realizar lo que se propone.

2— Un niño altamente socializado

Para vivir en un medio social complejo, es necesario poder entender las relaciones sociales, aprender a trabajar en equipo, desarrollar hábitos de respeto por las ideas ajenas, capacidad de liderazgo para impulsar en un grupo las ideas propias, desarrollar la capacidad de discutir en grupo y aprender a relacionarse con personas de distinto origen geográfico, cultural y socioeconómico, entendiendo los puntos de vista de los demás y haciendo respetar los propios.

3— Un niño autocentrado

Esto implica el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones, de entender el sentido de las normas como una exigencia de la vida en sociedad, a fin de que sean asumidas como una necesidad del grupo y no como un conjunto de imposiciones arbitrarias e inmodificables. Una persona autocentrada es aquella capaz de decidir sobre su propia vida, de asumir responsabilidades sin necesidad de ser controlada desde afuera, de tener una disciplina rigurosa para llevar adelante las tareas que se propone. En suma, se trata de *educar al niño en la Libertad*.

4— Un niño con gran capacidad lógica

El problema del conocimiento es antes que todo un problema de desarrollar herramientas de pensamiento, que permitan observar la realidad y comprenderla a fin

“Es evidente que el Estado para consolidarse, enriquecerse y evolucionar debe asumir como tarea central la formación de ciudadanos, de tal manera que en la realidad y en la práctica haya viabilidad de ejercitar la democracia”.

de apropiársela racionalmente para poderla transformar. El conocimiento no es una acumulación de datos dispersos y desordenados, sino un sistema de información organizado y orientado hacia fines específicos. Esto supone que el mayor esfuerzo en la educación debe encaminarse hacia la formación de categorías lógicas en el niño, que le permitan manipular y ordenar toda clase de información, buscando el logro de resultados de conocimiento que se traduzcan en acciones concretas.

5— Un niño con gran desarrollo simbólico

El desarrollo del conocimiento supone la capacidad de expresarse y representar la propia visión del mundo, así como la capacidad de comprender y asimilar las representaciones del mundo que nos ha legado toda la historia de la humanidad. Quien es capaz de manejar mayor cantidad de lenguajes, tiene mucha mayor capacidad de aprender y de avanzar en el terreno del conocimiento. Quien puede hablar varias lenguas, dominar el lenguaje corporal, expresarse en el lenguaje de las matemáticas, dibujar con habilidad y expresarse musicalmente es una persona con mucha mayor capacidad que quien a duras penas lee y escribe. El grado de cultura de una persona depende totalmente de la capacidad de comprensión que tenga de la expresión humana en toda su complejidad simbólica, y de su grado de cultura depende su grado de Libertad.

6— Un niño con capacidad creadora

Ningún país del mundo tiene posibilidades de sobrevivir económica y culturalmente en el mundo de hoy si no logra estimular al máximo la creatividad de su población. La complejidad del mundo actual exige dar cada vez nuevas soluciones a los problemas sociales, científicos y tecnológicos. Crear es tener la capacidad de innovar, para lograr nuevas alternativas de solución a los problemas. Un niño creador es una persona fun-

damentalmente orientada al futuro, capaz de reflexionar sobre objetivos y metas de largo plazo y con capacidad de usar información para reformular problemas y aproximarse a soluciones viables. Esto se opone al niño pasivo, pendiente de memorizar información cuya única finalidad es repetirla en el salón de clase para complacer al maestro.

7— Un niño con gran capacidad práctica

Kant decía que “las manos son el cerebro exterior del hombre”. Evidentemente el conocimiento lógico, intelectual, debe estar complementado con la capacidad de realizar tareas prácticas que impliquen la aplicación del conocimiento adquirido, de tal manera que permitan al niño concretar en realizaciones tangibles sus hipótesis y sus ideas. Esto constituye la base de desarrollo del pensamiento tecnológico entendido como ciencia aplicada.

8— Un niño físicamente sano

El desarrollo físico del niño es la base fundamental de todo el desarrollo cognoscitivo. Esto implica una atención básica en salud, mecanismos de atención nutricional, educación preventiva a los niños y a las familias, desarrollo de la capacidad motriz y sensorial, respeto por su persona física, una sana educación sexual, acceso al deporte y a la recreación.

Probablemente no sea difícil ponerse de acuerdo en que éstos, entre otros, son aspectos esenciales en la formación de un niño, para que se convierta en un ciudadano, en el pleno sentido de la palabra. Sin embargo, no siempre es tan fácil ponerse de acuerdo en cuanto a la manera de lograr estas metas. Cómo debemos ser los maestros, cómo deben ser las escuelas, cómo deben ser nuestras comunidades de padres de familia, qué organización debe dar el Estado a su sistema educativo para que esto se pueda llevar a término.

Reflexionemos un poco más acerca de las implicaciones de lo que he enunciado anteriormente.

Para lograr **un niño emocionalmente sano** tenemos que contribuir a que su aproximación a la vida afectiva, familiar, sexual y personal no esté rodeada de inseguridades, miedos, prejuicios y prohibiciones irracionales, sino que por el contrario, se sienta apoyado y acompañado en su búsqueda por el respeto de sus padres y maestros. En la infancia y en la adolescencia formamos las pautas de comportamiento emocional que nos guiarán probablemente durante toda la vida.

Para tener **una persona altamente socializada** tenemos que propiciar las condiciones necesarias que permitan al niño tener experiencias de trabajo grupal, de trato con personas muy diversas, de análisis de situaciones, de toma de decisiones, de participación en su organización escolar y familiar. Sólo a partir de la propia experiencia es posible desarrollar capacidades de convivencia y respeto por los demás. Esto supone antes que todo una gran confianza en los niños y en los jóvenes y en su capacidad de asumir responsabilidades, independientemente de la imposición de los adultos. Pero también supone que los adultos podamos asumir que en este proceso de formación, nuestra tarea principal no es evitarles sus errores y fracasos sino ayudarles a reflexionar sobre ellos.

Para tener **una persona autocentrada** tenemos que propiciar que los niños tengan sus propias iniciativas y las lleven adelante, en vez de determinarles todos sus pensamientos, sus actividades, sus intereses, su tiempo... Se trata de que el niño actúe por convicción propia y no por el deseo de complacer a los adultos o por el temor a ser reprobado o castigado. Sólo así podremos lograr que se conviertan en personas independientes, libres y capaces de llevar a cabo su propio proyecto de vida.

Para tener **niños de gran capacidad intelectual**, tenemos que propiciar que su aprendizaje responda a una verdadera motivación personal, que puedan entender el sentido del trabajo intelectual, que puedan maravillarse cada día más con el mundo que los rodea, que desarrollen su curiosidad por indagar sobre la realidad, que tengan la posibilidad de aproximarse abiertamente al universo de la ciencia, del arte, de la tecnología, de las ciencias sociales. Esto exige métodos de enseñanza diferentes, y padres y maestros preocupados por entender lo que a los niños les interesa. También esto supone que la escuela se organice en función del conocimiento, de la investigación y no en función del salón de clase y del horario. El tiempo y el espacio deben ser usados en función del desarrollo del conocimiento y no el conocimiento organizarse en función del tiempo y el espacio escolar. El

conocimiento es una tarea permanente y por lo tanto no se puede hacer creer a los niños que se restringe a las horas de clases regulares.

Para tener **niños con capacidad práctica** es necesario que todo conocimiento se encuentre útil, bien sea como medio de realización personal o como medio de transformación del mundo. De otra manera el esfuerzo que se haga por aprender será una gran pérdida de tiempo. Los únicos conocimientos que jamás olvidamos son aquellos que hemos desarrollado en función de llegar a una meta, a un resultado válido desde el punto de vista personal. Los niños tienen en su cabeza miles de proyectos que quisieran realizar y para hacerlo ellos requieren una gran cantidad de conocimientos. Muchas veces nos olvidamos de esto y dedicamos todo nuestro esfuerzo a lograr que pongan atención a lo que nos interesa a nosotros los adultos, con lo cual perdemos muchas energías y sacrificamos un enorme potencial que los niños tienen dispuesto a desarrollar.

Todo lo anterior no agota en modo alguno la tarea de la escuela y del maestro, pero sin duda podría contribuir en mucho a desarrollar en los niños la capacidad de ser libres, de ser críticos, de ser respetuosos, de encontrar satisfacción en el trabajo intelectual y material, de darle alas a su imaginación creadora, de comprenderse como parte de una sociedad con la cual tienen responsabilidades y de la cual pueden esperar apoyo y equidad.

En el supuesto de que estuviéramos de acuerdo en estos enunciados iniciales, preguntemos si tenemos la formación y la disposición personal para que nuestras escuelas se parezcan a este tipo de propósitos, a cambio de lo que en este momento constituye la educación de nuestros niños y jóvenes. Nuestro sistema sigue siendo autoritario, repetitivo, irracional, dogmático, arbitrario, impositivo, formalista...

La formación de los maestros en las normales y en las universidades tiene los mismos vicios de todo el sistema y por tanto estas instituciones son elementos de reproducción de lo que todos sabemos que no sirve. Son más bien instrumentos de perpetuación del anquilosamiento social, aunque con frecuencia su conservadurismo está encubierto por una aparente actitud progresista que se expresa siempre en el terreno de lo verbal, bajo fórmulas estereotipadas que en general nunca van más allá del nivel enunciativo. Sin embargo, no logran encontrar el camino hacia una praxis social cuyo espacio real de transformación es la comunidad, el aula escolar, las relaciones sociales en el ámbito de la escuela, el nivel ético del educador, el papel que cumple en el universo social.

Las universidades, a través de sus facultades de Educación, de Derecho, de Ciencia Política, de Administración Pública no han tenido la capacidad ni de entender ni de enseñar cuál es el rol de los educadores en una sociedad. Pareciera que ellos son los últimos sirvientes, los menos dignos de hacer parte de la comunidad, los menos merecedores de respeto. Se ha olvidado que también los políticos, los jueces, los gobernantes, los administradores tienen que educar. El maestro, por desgracia, debido a la mala formación que la sociedad le imparte, ha asumido el rol que la dirigencia social le ha asignado y ha hecho el juego de tal forma que en muchos momentos ha propiciado que se vaya más lejos y, además de mediocre, se lo tilde de enemigo social, de violento, de subversivo. A veces no entiende que en el discurso público es muy atrevido y en el aula es un represor. El Estado por su parte asume que el maestro no puede pensar ni producir cultura, y entonces le usurpa su identidad profesional, determinándole todo lo que debe enseñar, cuándo, en cuántas horas, en qué forma, en qué orden. El maestro hace el juego: no hace esfuerzos por prepararse, no produce alternativas, escamotea las horas de trabajo, se pliega a los dictados del currículo sin tener en cuenta las condiciones y las posibilidades de sus alumnos, sujeta su capacitación a lo que el mismo Estado le puede o le quiere dar, descarga sus incompetencias en el niño con toda la violencia que ello implica...

Esto es lo que tiene que cambiar. Esta es la gran revolución que ha iniciado el Movimiento Pedagógico. Es necesario que se vuelva la vista hacia lo esencial, porque lo esencial ha sido escamoteado siempre. Llegamos a preguntarse si el perpetuo conflicto entre los maestros y el gobierno no es una sutil estrategia para quitar toda dignidad a quienes pueden acelerar cambios radicales en la tradición de nuestra sociedad, poniéndolos en situación de complicidad con aquellos que no desean que nuestro pueblo se eduque y progrese. Es evidente que la educación, la conciencia crítica, la difusión de la cultura, el acceso a la información, son condiciones esenciales en el desarrollo de la democracia. La opresión de unos pocos sobre un pueblo sólo es posible cuando ese pueblo es ignorante, cuando no tiene posibilidades de imaginar nuevos rumbos. La ignorancia es condición para la manipulación, para el envenenamiento de la libertad de conciencia. Nuestros niños, los que asisten a la escuela pública, están sometidos, las más de las veces, a una educación que sólo contribuye a perpetuar un estado de cosas. El adoctrinamiento verbal, el activismo político no desarrollan sino la violencia, en tanto que impiden el conocimiento y la libertad de participar críticamente en los procesos sociales. Sin embargo, es un medio usado con frecuencia para poner

una cortina de humo a la incompetencia y al esfuerzo necesario que exige un cambio profundo en la estructura de valores de una sociedad.

Creo que es aquí donde está la gran trampa ideológica. En las universidades se desprecia olímpicamente la práctica pedagógica del aula, cuando es precisamente ésta la que puede contribuir a despertar la conciencia y la imaginación de nuestros niños. Muchos de los formadores de maestros nunca han pasado por un aula escolar, salvo la que ellos mismos padecieron, de manera que la facultad de educación en la cual enseñan constituye un refugio para desarrollar un "discurso" pedagógico, que casi nunca logra escaparse de la erudición hueca. En otras palabras, nunca se construye teoría pedagógica, con lo cual la Universidad se convierte en un centro de difusión de ideología y no de producción de ciencia y tecnología. Por eso, muchos maestros recién graduados llegan a las escuelas y tienen que comenzar a tomar de inmediato cursos de capacitación que les ayuden en su trabajo práctico. En la Universidad se enseña sutilmente a desconfiar del Estado, con lo cual el Estado infiere que debe desconfiar de sus maestros. A pesar de esto el Estado financia sus facultades de educación, pero no tanto como para que se imparta una alta formación. Es como un juego en el cual nadie se decide a dar el primer paso definitivo.

En suma, el problema de construir un régimen democrático pareciera cerrado desde su comprensión inicial. No parece que haya una vía de entendimiento de que el Estado no es malo per se, de que no puede ser sistemáticamente el enemigo institucional, porque ello no es más que una trampa puesta por grupos minoritarios que ven con recelo la participación activa del pueblo en el ejercicio democrático. Siempre se cuestiona el conjunto de la organización social, con lo cual se oculta el cuestionamiento puntual de medidas y decisiones particulares que son las que cotidianamente reproducen el sistema. En suma, considero que el problema de la formación de los maestros es antes que nada un problema político, en el más amplio sentido del término.

Los griegos tenían esto muy claro. Dice Aristóteles en "La Política".

"No puede negarse que la educación de los niños debe ser uno de los objetos principales de que debe cuidar el legislador. Donde quiera que la educación ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto. (...) Las costumbres democráticas conservan la democracia, así como las costumbres oligárquicas conservan la oligarquía, y cuanto más puras son las costumbres, tanto más se afianza el Estado. (...) Como el Estado todo sólo tiene un solo y mismo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para sus miembros, de donde se

**"La ignorancia es condición para la manipulación,
para el envenenamiento de la libertad de conciencia.
Nuestros niños, los que asisten a la escuela pública,
están sometidos, las más de las veces,
a una educación que sólo contribuye a perpetuar
un estado de cosas".**

sigue que la educación debe ser objeto de una vigilancia pública y no particular, por más que este último sistema haya generalmente prevalecido, y que hoy cada cual educa a sus hijos en su casa según el método que le parece y en aquello que le place. (...) En nuestra opinión, es de toda evidencia que la ley debe arreglar la educación y ésta debe ser pública. Pero es muy esencial saber con precisión lo que debe ser esta educación, y el método que conviene seguir. En general, no están hoy todos de acuerdo acerca de los objetos que debe abrazar; antes por el contrario están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y una vida más perfecta. Ni aún saben a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón (...)"

La Política. Libro Quinto. Capítulo Primero

En síntesis, considero que el problema de la formación de los maestros es un problema esencialmente político, porque el problema de la educación es el problema central del Estado, aunque ello parezca haberse olvidado. Es evidente que el Estado para consolidarse, enriquecerse y evolucionar debe asumir como tarea central la formación de ciudadanos, de tal manera que en la realidad y en la práctica haya viabilidad de ejercitar la democracia. Esto no es posible si un pueblo no adquiere la categoría real de la ciudadanía, que no concluye en el derecho a votar.

Esto supone que el maestro sea ante la sociedad ciudadano de primera y primer constructor activo del Estado. Si esta condición se da, el maestro podrá recibir y asumir la responsabilidad social de formar ciudadanos en todos los rincones del país. Si la actual organización del Estado no es capaz de proponer metas de libertad, democracia y justicia a través de su organización y de su sistema educativo, no existe posibilidad alguna de que ese Estado sobreviva por la vía del entendimiento y de la participación constructiva de todos los sectores sociales y políticos.

Sólo un maestro formado como constructor del Estado, de la Ciencia y de la Cultura puede ser un transformador social. Sólo un maestro formado rigurosamente en las disciplinas científicas, en la práctica pedagógica, en el conocimiento de nuestra historia y nuestra lengua, en el gusto por el arte y por la vida, puede formar niños sanos, seguros de sí mismos, conscientes de su responsabilidad histórica.

Pienso que ese es el gran reto que nos corresponde en este complicado final de siglo. Si ciertos sectores políticos han permanecido sordos al problema de nuestro pueblo que se mantiene ignorante aunque asista a las escuelas, nosotros tenemos que ser voz y aliento para abrir nuevas realidades. Si nosotros mismos hemos reducido durante mucho tiempo el problema de la educación a un problema financiero, tenemos que volver a la necesidad primera que es el conocimiento. Si planteamos la necesidad de continuar la dura lucha por el mejor estar de un pueblo, tenemos que tomar conciencia de que su educación está en las manos de cada maestro como constructor del Estado y que para nada contribuye a este fin la mediocridad y la desidia.

Se trata de volver las cosas a su lugar y hacer de cada evento de aprendizaje en el aula más alejada del país, un acontecimiento de desarrollo social, científico y cultural. Se trata, en últimas, de que colectivamente recobremos una dignidad que nadie otorga sino que se impone con el trabajo diario y con los hechos que transforman la realidad.

Permítanme terminar esta ponencia, agradeciendo a todos los maestros del país la posibilidad de hacer públicos los cuestionamientos que cada día animan mi propia labor de maestro y mi obligación de disentir con una sociedad que ha tergiversado muchos de sus valores esenciales. Es una obligación que tenemos todos aquellos que recibimos el encargo de formar niños libres, honestos, pacíficos, idealistas... A ellos se consagra el sentido de nuestras vidas y ante ellos debemos responder por el resultado final de nuestro esfuerzo.

Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico

Jesús Alberto Echeverry S.
Olga L. Zuluaga de E.*



Ya es hora de que las facultades de educación pongan fin a su insularidad y busquen asirse a los reordenamientos que se vienen presentando en la comunidad intelectual del país y en la movilización de los maestros por la construcción de una nueva individualidad. Marcan estos dos acontecimientos el norte de su reforma.

En la comunidad intelectual se viene manifestando, lenta, pero inexorablemente un desgajamiento del árbol de las totalizaciones en dirección a saberes y prácticas específicas, ya sea en el caso de la Historia, la Antropología, la Lingüística, la Economía y la Epistemología. También en las ciencias humanas y naturales se vienen haciendo ingentes esfuerzos en pro de la construcción de centros de la intelectualidad específica adscrita a estas ciencias y disciplinas; los esfuerzos de estos intelectuales no se dirigen únicamente a la defensa conceptual de su objeto particular de conocimiento, ellos extienden su acción a la defensa del ser social de su oficio, empleando para ello los más diversos medios: constitución de sociedades de discurso que se reúnen periódicamente y poseen un sistema de publicaciones que les permite ejercer una acción selectiva sobre los intelectuales afines.

La mencionada actividad contrasta con la ausencia de una gama de instituciones pedagógicas en la sociedad civil, favorecida esta ausencia por el amorfismo conceptual reinante en las Facultades de Educación, que impiden desarrollar sentimientos de filiación hacia el saber pedagógico en el cual ofician los intelectuales adscritos a ellas. El amorfismo conceptual es el mayor enemigo de las facultades de educación porque no fija límites ni pautas para la articulación de la Pedagogía con otros saberes y ciencias y porque impide la implantación, en la práctica social, de las facultades de educación como edificio empírico-teórico.

En la lucha de los maestros por la construcción de una nueva individualidad se han ido conformando grupos autónomos de experimentación e investigación, como es el caso del grupo de Ubaté, de Reflexionar Pedagógico de Pereira, amén de otros grupos en Antioquia, Valle, Nariño, Manizales y en Huila. Estos grupos han descubierto las grandes posibilidades de los proyectos que se instalan en el espacio de lo público y hacen de él un escenario de la práctica pedagógica; de

* La elaboración del presente documento contó con la participación y discusión colectiva de Alberto Martínez, Estela Restrepo y Humberto Quiceno, investigadores del proyecto "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia"; Hernán Suárez y Javier Sáenz de la Fundación Foro Nacional por Colombia y Alonso Quiroz.

cierto modo sus experiencias abren la posibilidad de un nuevo amanecer para los maestros que se forman en las facultades de educación.

Caducidad de prácticas y renovación de espacios

Al proceso de construcción de una nueva individualidad del maestro en los territorios del saber pedagógico, las ciencias, lo público, el deseo y lo popular, lo hemos denominado MOVIMIENTO PEDAGÓGICO. Una de las enseñanzas que nos va dejando, es la de haberse iniciado a partir de los grupos autónomos gestados en procesos de experimentación extrainstitucional en los cuales fue posible superar los límites del aula, de lo estatal, para situar la enseñanza en el corazón de la sociedad civil, por fuera del cuoteo burocrático de gamonales y funcionarios, por fuera de la mirada del cura y del afán de los negocios que aturden la mente de los hombres reduciendo su ser y su existencia a lo meramente corporativo. En la sociedad civil los gamonales no pueden exclamar —“Mi reino es de este mundo”—. Entiéndase bien que el Movimiento Pedagógico situó *La enseñanza* en el terreno de la *Hegemonía*, en donde no es posible dar solución a los problemas de la escuela, el maestro, el alumno, la práctica pedagógica y las políticas educativas sino por medio de una concepción pedagógica que enfrente decididamente el despojo que sufre el maestro en el terreno del conocimiento, sin dejar de pensar los demás rasgos de su existencia social: su ser económico, sexual, político y lingüístico; en estos territorios indudablemente ha sido víctima de odiosos procedimientos de discriminación y exclusión. En el espacio de la sociedad civil, que es por antonomasia *plural*, emulan libremente todas las tendencias que buscan la creación de una postura original en Pedagogía, un principio de organización educativa y un programa de enseñanza que confiera vida propia al intelectual que bulle en las entrañas de Manjarrés, aquel maestro de escuela que soñó siempre, según Fernando González, con tener tiempo para terminar su libro acerca de la teoría del conocimiento.

Los límites al intervencionismo estatal

La enseñanza debe asegurar un eslabón entre la práctica pedagógica y la vida pública, por cuanto ella involucra en sus procedimientos a padres de familia, institutos de ciencia y las más diversas instituciones del saber y la cultura. El desplazamiento de la enseñanza hacia el espacio de lo público, traza límites a la intervención del estado ético y docente en la enseñanza, haciendo que

éste no pueda intervenir directamente en la prescripción de los contenidos o métodos de enseñanza sin pasar por el filtro de la crítica ejercida por los intelectuales en la sociedad civil. Para que un Estado hegemónico en la enseñanza, debe hacerlo previamente en otras instituciones filosóficas y científicas, como procedimiento indispensable para llegar a plasmar por la vía del consenso un programa de enseñanza en la Nación. Las facultades de educación deben acomodarse con prontitud a las nuevas exigencias que demanda el Movimiento Pedagógico y para lograrlo requieren: en primer lugar, asumir la autonomía propia de las *instituciones del saber*; en segundo lugar, necesitan desplazarse hacia los espacios públicos susceptibles de pedagogizar para desplegar allí un profundo sentido que declare la práctica pedagógica como un asunto de ciudadanía. El despliegue debe darse en dos direcciones: creación de espacios de experimentación en la sociedad civil y presencia en las instituciones donde existan prácticas de enseñanza y de formación. No se trata como lo puede creer el formalismo jurídico de hacer simplemente extensión universitaria sino de instalarse productivamente en estos espacios para ampliar el horizonte social y conceptual de su acción. Pero nunca deben perder su eje de instituciones de saber para convertirse en instituciones asistenciales. Algunas tareas que pueden facilitar estas metas son las siguientes: incorporar las normales a la práctica docente de las facultades de educación; y aprehender las necesidades de pedagogización de las instituciones asistenciales tales como los orfanatos, asilos y reformatorios con el fin de proponer formas de inserción de la Pedagogía en sus prácticas y de constituir campos experimentales.

Caducidad de prácticas, técnicas y saberes

El surgimiento del Movimiento Pedagógico debe conducir a las facultades de educación a una rigurosa interrogación acerca de su ser intelectual. En primer lugar deben preguntarse: ¿ha sido el saber difundido por las facultades de educación representativo del ser intelectual del maestro? La crítica es una condición de toda transformación, ¿de qué nos puede servir la mistificación de las viejas taras? Entonces nuestra respuesta debe ser no, un NO rotundo; porque si algo pone en cuestión la función intelectual de las facultades de educación, es el surgimiento del Movimiento Pedagógico. Hagamos más específico el cuestionamiento. El surgimiento del Movimiento Pedagógico pone en cuestión la forma en que ciertos saberes son pensados y enseñados en las facultades de educación. ¿Cuáles? La sicología evolutiva, la administración educativa, la sociología de la educación, las tecnologías de la enseñanza, las técni-

cas de la investigación, los modelos estadísticos. No hablamos de eliminación como podría pensar un inspector de escuela, hablamos de un reordenamiento, de una nueva conceptualización, que sitúe estas disciplinas del lado del maestro y no de aquellos que lo vigilan y controlan.

Caducidad y representación

El surgimiento del Movimiento Pedagógico como movimiento por la hegemonía en torno a un saber, pone en entredicho la representatividad de los saberes difundidos por las facultades de educación; por la imposibilidad del maestro de reconocerse en ellos, ya que su presencia allí lo sitúa en las condiciones de un intelectual subalterno, objeto de saber, objeto de medidas preventivas, objeto de vigilancia, objeto de la legislación, objeto de categorías no pensadas en función de la enseñanza. Abandonar las categorías que presuponen al maestro como objeto significa una revolución Copernicana en la construcción del pensamiento en torno a su hacer y decir. Una revolución en especial en las modalidades de enseñanza no puede ser pensada en función de la repetición, de la verificación, de la certeza, de la palabra pronunciada en el aula que será fielmente reproducida por el maestro-alumno. No más enseñar teniendo como norte la prueba judicial sobre lo enseñado, mejor, enseñar para olvidar.

La no representatividad puede ser definida como una enseñanza, no dirigida al maestro como sujeto de saber, sino como sujeto de control del saber. En otras palabras, ser sujeto de saber es tener la potencia de pensar la relación con el aula, con los grupos sociales y con los saberes específicos que se enseñan. Sólo si hay sujeto de saber, puede el maestro ser hombre público.

Caducidad e intermediación

El saber impartido por las facultades no es apto para que el maestro se represente en él, en parte por la acción de las intermediaciones, en especial la de los funcionarios, cuyo poder en las facultades es bastante grande.

Eliminar la intermediación de lo administrativo, es un buen principio que requiere de los profesores de las facultades una actitud de verdaderos intelectuales, representantes de la Pedagogía a nivel experimental, conceptual e histórico. La razón instrumental impone un ritmo al proceso de su articulación con el Movimiento Pedagógico: ritmo lento y diletante, pues coloca el punto de equilibrio del lado de las facultades, imprime a sus acciones el carácter de "ayuda" y deja de lado las necesidades que le plantea el Movimiento Pedagógico para que se convierta en una institución capaz de imprimirle una dirección a los procesos de formación de docentes.

Es imposible no detenernos por un momento en este punto, pues no es asunto fácil la disquisición sobre los efectos que las instancias administrativas producen en las formas de organización del saber pedagógico en las Facultades de Educación. Si queremos un amanecer de fiesta en que la sociedad civil se adorne con fuertes instituciones de saber, debemos poner límite a la acción de los funcionarios, éstos no deben meter sus meticulosas manos en los asuntos académicos.

Existe otra modalidad de intervención que envuelve directamente al maestro y que tiene que ver de manera directa con la Reforma Curricular, el lugar que ésta le asigna al maestro en la aplicación de métodos, y que no es otro que el de la delegación de las potencialidades intelectuales, delegación de su participación directa en la experimentación, en el manejo de la metodología y aun en la implementación de las medidas disciplinarias.



Uno de los caminos que facilita dejar a un lado la marginación del maestro, en razón de la delegación de su representatividad en los procesos de producción metodológica, es el desplazamiento del espacio de la enseñanza hacia los espacios públicos susceptibles de experimentación pedagógica. Ello implica el copamiento de espacios en donde se verifican procesos de enseñanza de la más diversa índole, revisten especial importancia aquellos que tienen que ver con la formación e instrucción del niño.

Facultades de educación y reconceptualización

Es deber ineludible de las facultades de educación la reelaboración de las Ciencias de la Educación, en dirección a la formación de un intelectual de la Pedagogía que responda por todas las actuaciones de ésta al interior de la sociedad y en relación con otras prácticas y saberes. Dicha reelaboración debe tender a modificar la estrategia de las conceptualizaciones educativas, estas deben ser interrelacionadas con el maestro y en vez de llegar a convertirse en elementos de control y supervisión de la normatividad, deben transformarse en instrumentos que le abran un nuevo panorama a los interrogantes intelectuales del maestro. Esta reelaboración, es imposible si en las facultades no se logra la constitución de un eje pedagógico sistemático, centralizado y capaz de aglutinar en torno a sí las determinaciones entre Pedagogía y saberes específicos. El eje pedagógico será también el encargado de buscar la articulación entre Ciencias de la Educación, Pedagogía y ciencias como la Biología y la Psicología, cuidando de construir conceptos que permitan llevar a cabo en forma productiva la relación con cada una de estas disciplinas. Es el caso de las relaciones que se pueden establecer entre Pedagogía comparada y Educación comparada, disciplinas susceptibles de ser reconceptualizadas a partir de las teorizaciones que arrojan conocimientos acerca de las condiciones de ejercicio social de la enseñanza en distintas culturas y formaciones sociales, y cuya reconceptualización puede conducir a la conformación de disciplinas como la sociopedagogía, que representa la articulación entre las conceptualizaciones pedagógicas y su funcionamiento en la sociedad, expresada tanto por la Educación comparada como por la Pedagogía comparada. Lo que le da validez a estas articulaciones es que giran en torno a la enseñanza y las conceptualizaciones se han originado en torno a ella.

Otra de las situaciones a destacar es la de las relaciones con la Psicología, esta disciplina ha venido copando los espacios de la enseñanza sin que exista una res-

puesta articuladora por parte de la de las facultades, en muchas de ellas la enseñanza de la Psicología no se hace en torno a la enseñanza, ésta gira alrededor de doctrinas generales que supuestamente preparan al alumno para su aplicación en el aula, configurando un doble instrumentalismo: por un lado el de la Psicología que se convierte en recetario y por otro lado la práctica pedagógica que se ve reducida a la pasividad que debe soportar en su campo de aplicación. No se observa en el ordenamiento académico de las facultades una disposición a capturar las elaboraciones producidas en disciplinas como Pedagogía de caso y la Pedagogía Terapéutica, viéndose privadas las facultades de establecer campos terapéuticos experimentales en los procesos de enseñanza, al mismo tiempo que se ven privadas de la oportunidad de construir conceptos capaces de conducir los resultados de las experimentaciones hacia las regiones en donde se intenta la construcción de una teoría pedagógica. El espíritu de reforma se ha empezado a materializar en algunas universidades como son la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica. Pero lo único que podrá garantizar el afianzamiento de la reforma es la constitución de un eje fuerte de temas pedagógicos que asuman los saberes relacionados con la enseñanza desde sus manifestaciones más empíricas y cuantitativas hasta las conceptualizaciones más abstractas pasando por las relaciones con la didáctica y los saberes específicos a enseñar, sin olvidarse de posibilitar las relaciones con la historia y la sociedad.

Las facultades de educación deben abrirse a la interdisciplinariedad, con una condición, construcción de conceptos que permitan definir redes de comunicación con la Física, el psicoanálisis, la Matemática. Esta última es de gran importancia pues la relación con esta ciencia nos faculta para definir los espacios susceptibles de matematizar en la práctica pedagógica. Una tarea por emprender, es la relación con la didáctica, no como un conjunto de técnicas, sino como un terreno complejo de prácticas y teorías, y en cuya ayuda deben acudir las reconceptualizaciones con el fin de diseñar agrupamientos que se llamen por ejemplo, Pedagogía de la Física, Pedagogía de la Matemática, Pedagogía de la Biología. Alcanzar estas metas requiere la conformación de equipos complejos de trabajo integrados por pedagogos, especialistas en los saberes específicos e historiadores que den cuenta de las formas de apropiación de una determinada ciencia en nuestra formación social.

Pedagogía e instituciones del saber

La Pedagogía como disciplina que aplica, experimenta y conceptualiza los conocimientos acerca de la

enseñanza, requiere su asiento en *instituciones del saber pedagógico* cuya misión fundamental sean los asuntos del saber pedagógico para formar docentes.

Su capacidad de formar docentes sería medida por su compromiso con las siguientes tareas: la experimentación y adecuación de metodologías y estrategias de enseñanza; la recuperación de la memoria del saber pedagógico; el conocimiento y la difusión de corrientes teóricas y técnicas generadas en otras culturas; la vinculación a los espacios sociales susceptibles de pedagogizar; la construcción de una historia epistemológica de los conceptos producidos por la didáctica, la pedagogía y las ciencias de la educación; la conceptualización sobre la relación entre didáctica y enseñanza de las ciencias; y la reconceptualización de los conocimientos producidos, en el seno del saber pedagógico o de otros saberes, acerca de la enseñanza y la educación.

Tales tareas nos indican la naturaleza que deben adoptar las facultades de educación para convertirse en instituciones de saber, que a propósito de su objeto se instalen en la sociedad, no sólo mediante la profesión de docentes, sino también, y fundamentalmente, por su compromiso de producir y apropiar saber para la comunidad intelectual que la conforma. Pero esta comunidad apenas está surgiendo, es necesario potenciarla al máximo.

Sin la comunidad intelectual no hay garantía de que las profesiones contribuyan al avance y a la cualificación de un saber. No hay que separar el ejercicio profesional de la comunidad intelectual; por más que exista la división del trabajo, en el orden del conocimiento, toda profesión debe crear sus mecanismos para permanecer en la comunidad intelectual; este vínculo se rompe cuando el saber aplicado en las profesiones se reduce a sus formas más operativas e impide la comprensión del proceso que transforma la práctica en conocimientos nuevos. Cuando esto ocurre no hay sujeto de saber, es decir no hay intelectuales que representen un saber específico en la sociedad y, por tanto, hay un terreno abonado para que otros usurpen esa función, produciéndose como consecuencia la atomización del saber y su existencia operativa, incapaz de producir reconceptualizaciones.

La reconceptualización es el mecanismo por el cual la Pedagogía incorpora nuevos conceptos, metodologías y problemas a su campo de saber. Pero requiere para llevarse a cabo, una institución fuerte que lejos de decretar que se hagan reconceptualizaciones, se organice como institución del saber para que todos los procesos que tengan lugar en ella favorezcan la reconcep-

tualización. No hay que esperar que la iniciativa individual cope todas las tareas en mira, una institución del saber es también depositaria de las necesidades que demanda el avance del conocimiento y por tanto debe desplegar iniciativas para proponer objetos de investigación a su comunidad intelectual, y esto porque no puede existir institución del saber sin su correspondiente memoria de saber.

El maestro

El Movimiento Pedagógico lanzó los maestros a las puertas de las facultades de educación. Ya no como objeto, sino como potencia; potencia como capacidad de ser afectado por muchas relaciones de la más diversa índole que le dan a conocer su potencia y sus límites.

Hasta ahora, las facultades de educación han desconocido al maestro como un sujeto activo productor de saber. El Movimiento Pedagógico sitúa sobre el tapete su potencia en cuatro campos: 1. El de su saber específico. 2. El de su relación con otros saberes, prácticos e intelectuales. 3. El de sus relaciones como hombre público. 4. El de sus relaciones con el deseo y la cotidianidad.

A las preguntas procedentes de estos cuatro campos las facultades de educación deben prestar toda su atención, ajustando a ellas sus estrategias de enseñanza. En el primer campo se dará cuenta del maestro como sujeto de saber; en el segundo, del maestro como sujeto de la ciencia; en el tercero, del maestro como sujeto de la política; y en el cuarto, del maestro como sujeto del deseo, la cotidianidad, el folklore, lo popular, lo regional. Estas determinaciones deben tener una profunda resonancia en las facultades de educación; nombremos un caso, el maestro no puede ser concebido como un recipiente al cual hay que llenar de conocimientos, ya que se cree carece de ellos, y mucho menos como objeto de normalización a partir de una programación psicológica. Entonces se deben abrir en las facultades espacios de experimentación, conceptualización e historización, que le permitan al maestro realizarse en los cuatro campos mencionados. Lo anterior no se puede materializar si las facultades no se desprenden de los esquemas que definen la educabilidad del maestro como son la relación profesor-alumno, el examen, el programa y la clase. Estos tres últimos son formas de circulación del saber, pero no de producción del mismo.

“Para que las facultades de educación se transformen en instituciones del saber pedagógico, deben guiarse por los designios de Herbart para el maestro: conocer profundamente tanto la Pedagogía como la ciencia que enseña”.

El surgimiento de un campo de apropiación

Comencemos por preguntarnos cuáles son las condiciones de existencia y del ejercicio actual de la Pedagogía. A esta interrogación nos obligan la evidencia que hemos venido mencionando sobre las facultades de educación, a saber: las facultades de educación no representan ni la práctica pedagógica ni el maestro. Entonces, si no en las facultades de educación, ¿dónde se dibujan sus condiciones de existencia y ejercicio? ¿En qué tipo de instituciones residen? Y ¿cuáles sujetos las portan?

Podemos responder en primer lugar que sus condiciones de existencia y ejercicio están determinadas, en la actualidad, por el Movimiento Pedagógico, de cierto modo encarnadas en sus grupos de experimentación pedagógica, de investigación de la tradición oral, de innovación de metodologías en grupos que podemos llamar marginales en relación con la institución. Hacen parte de las actuales modalidades de existencia de la Pedagogía, las publicaciones, desde las oficiales hasta las publicaciones discontinuas de los grupos más aislados. También han variado los actores del drama, ya no se reducen a los profesores universitarios, el maestro ha entrado a engrosar el equipo de investigadores y a poner en el escenario saberes que antes estaban marginados. Todo ello ha contribuido a dibujar un campo de existencias del saber pedagógico, sin los rituales de las academias y las universidades. El contenido de este campo es muy variado y heterogéneo, comprende observaciones cotidianas, elaboraciones asistemáticas, experimentaciones didácticas, formulaciones acerca de la enseñanza de la ciencia, trabajos sobre la historia nacional de la práctica pedagógica, aproximaciones epistemológicas a la Pedagogía clásica; todas forman parte de este campo, y de manera bien importante, los amagos de interpretación política del movimiento desde las distintas vertientes de la política. Pertenece también a este campo el inicio de constitución de un centro editorial, representado en la revista *Educación y*

Cultura de la Federación Colombiana de Educadores, que da cuenta de los aportes más significativos del movimiento.

Es preciso hacer énfasis en la complejidad de este campo. Una de sus mayores complejidades es su funcionalidad política y de saber, pues por ahora es la única masa de conocimientos que se interpone entre el Estado y el sistema educativo, tomando las más variadas posiciones: estorbo, complementariedad, oposición, intersección; es una masa que sólo define sus contornos en algunos puntos y sin embargo adquiere una definición en torno a intermediar a nivel de saber la relación Estado-sistema educativo. Su trabajo de intermediación se ha ido ampliando, ha ido cobijando grupos intelectuales, sociedades de discurso, tendencias pedagógicas y su papel ha sido de especial importancia en torno a la renovación curricular; en la medida que ha estorbado su aplicación directa, ha prevenido en contra de las aplicaciones mecanicistas y en la medida en que ha posibilitado que surjan filtros conceptuales a su aplicación inmediata; es el caso de críticas y alternativas que han surgido desde otras teorías sobre la enseñanza de las ciencias, o de indagaciones sobre la historia nacional de la Pedagogía, consideraciones epistemológicas sobre la Pedagogía, conceptualizaciones basadas en modelos lingüísticos, trabajos de orden etnográfico, o de experimentaciones pedagógicas marginales. En fin todo esto nos está poniendo de presente la existencia de un territorio de apropiación y adecuación social de los conocimientos que actúan como campo de confrontación de las ideas producidas por los intelectuales cercanos a la Pedagogía y por aquellos con los que se relacionan con ella desde otras disciplinas.

En el archivo del saber pedagógico, el campo de apropiación actual representa una primera acumulación de saber que no brota del lado de las instituciones y que porta una estrategia. Brota del lado del sujeto de saber (el maestro) y porta una estrategia diseñada por él (Movimiento Pedagógico). Si en un archivo se localizan

diferentes regiones de saber, la región aquí señalada es la única, en nuestra historia, con tales características; hasta antes del Movimiento Pedagógico, los contenidos del archivo brotaban de las instituciones.

Sabido es la existencia del proyecto *Archivo pedagógico*, como producto de la investigación histórica *Historia de la práctica pedagógica*, conformado por un campo documental que contiene fuentes primarias desde la Colonia hasta el siglo XX. Este campo documental, representa un primer paso en pro del ejercicio del derecho a la información por parte del magisterio.

Conclusiones

El diseño de una estrategia de enseñanza debe ir acompañado por una interrogación acerca de la “sustancialidad de la Pedagogía” y de otras procedentes de la forma como algunos saberes se adentran en su territorialidad; lo usual ha sido preguntarse por los métodos que deben acompañar aquellos contenidos que van a ser enseñados por el futuro profesional. Nosotros proponemos un camino diferente cuyo axioma sería: pensar la Pedagogía es enseñar la Pedagogía, si se piensa la Pedagogía desde el conocimiento y la enseñanza es posible dar solución a los interrogantes sobre la formación de maestros, ya sea que estos interrogantes pro-

vengan de las ciencias a enseñar o de las aulas donde son enseñadas. Esta reflexión nos muestra la conveniencia de fundar toda pregunta por la formación de maestros en el análisis acerca de su especificidad y de la relación que guarda con los saberes objeto de enseñanza.

Para que las facultades de educación se transformen en instituciones del saber pedagógico, deben guiarse por los designios de Herbart para el maestro: conocer profundamente tanto la Pedagogía como la ciencia que enseña. Lo cual implica articular estos dos campos mediante un objeto común que no puede ser otro que la enseñanza, objeto de saber que permite un doble flujo de nociones, conceptos, métodos y experiencias del área pedagógica. De esta manera los saberes específicos captarían las elaboraciones de la Pedagogía acerca de la enseñanza y la Pedagogía se apropiaría de la elaboración susceptibles de incorporar a su campo de reconceptualización.

El compromiso de crear una comunidad intelectual requiere como condición de posibilidad, la creación de programas de investigación que se rijan según las reglas del saber y no por necesidades a corto plazo, que puedan desembocar en instituciones especializadas en problemas de conocimiento derivados de las necesidades de avance del saber pedagógico.

Comisión No. 2. Temas Generales. Ponencias Presentadas

FORMACION DE EDUCADORES

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	Las escuelas normales: Necesidad de una opción de proyección histórica	Renato Ramírez R.	Valle
2	La capacitación del magisterio	Leonel Hómez Ortiz (P) Marco Tulio Suárez Carlos José Walteros	Tolima
3	Calidad de la formación profesional	Sindesena Junta Nal.	Bogotá
4	Formación académica en el área pedagógica para licenciados en la Universidad del Cauca	Freddy Hernán Pisso	Cauca

5	Experiencia de autoformación integrada padres-alumnos-maestros	Escuelas Class, Rómulo Gallegos, Pastranita	Bogotá
6	Formación de educadores	Centro de Orientación Docente	Chocó
7	La capacitación docente y la calidad de la educación	Edelmira Betancur Edgar Castelblanco	Antioquia
8	Qué significa la vocación y la profesión dentro de la identidad pedagógica del maestro	Hilmar Mario Moreno V.	Antioquia
9	Formación y la identidad profesional de los docentes	Luis Eduardo Cardales Hilda Helena Machado R. Juan Ramón Rodríguez A. Aracelly Henao	Antioquia
10	Talleres pedagógicos	Escuela Country Sur Hernán Trujillo (P)	Bogotá
11	La formación y el ejercicio de la profesión docente	Junta coordinadora central del CEID Juan Garnica Díaz Jorge Garcés Negrete	Córdoba
12	Efectos de la profesionalización y capacitación del docente en el rendimiento global escolar del alumno a nivel medio en el Departamento del Quindío.	José Eddie Arbeláez M.	Quindío
13	Formación de educadores	Horacio Antonio Mendoza	Antioquia
14	Formación e identidad del educador	José Coral Asain	Nariño
15	La identidad del educador	Gabriel Mauro García Guillermo Arroyave R.	Antioquia
16	Reflexiones sobre la formación del maestro y su papel en la calidad de la educación	Raúl Arroyave	Cesar
17	Evaluación diagnóstica de la práctica docente en las Normales de Sucre	Alonso Acevedo Rocha	Sucre
18	La capacitación de los docentes de secundaria en servicio	Jorge E. Porras Dávila	Santander
19	Criterios para una formación y capacitación docentes	Ulises Ayala Cañola	Caldas
20	Calidad de la educación y formación de educadores	Néstor Bravo Gonzalo Arcila U. Incca	Bogotá
21	La capacitación del docente enmarcada en la lucha por la libertad de contenidos y métodos	Luz Stella Tavares A.	Caldas

22	La formación de docentes y el movimiento pedagógico "Propuesta Alternativa"	Hugo Alberto Guevara	Caldas
23	Identidad profesional del maestro: el sedentarismo en la educación	Flovert Zapata	Caldas
24	Sobre la formación de los educadores y la calidad de la educación	Débora Luisa Muriel Johnny Henao (P)	Antioquia
25	Algunos indicadores del profesorado de tiempo completo de la Universidad del Tolima	Alberto Niño Torres	Tolima
26	Latinoamérica: su escuela y su cultura	Alberto Bermúdez Narzha Poveda Jaime Blandón Margarita Vargas Rosalba Valbuena Hugo Prieto DIE - CEP	Bogotá
27	Filosofía de la Normal Nacional y perfil del alumno normalista	Isabel Aya de Oliveros (P)	Caquetá
28	La formación y capacitación de docentes y sus incidencias en la dimensión política del trabajo educativo	Bernardo E. Quiroga	Caquetá
29	La Escuela Normal Superior y la enseñanza de las ciencias sociales	Carlos Low Martha Herrera	Bogotá
30	La formación de docentes: el reto de la calidad educativa	Gustavo Téllez Graciela Amaya	Bogotá
31	Principios de una propuesta de reestructuración de la facultad de educación de la Universidad de Nariño	Carlos Guazmayán Ruiz	Nariño
32	Red de microcentros y el movimiento pedagógico	José Antonio Camargo	Magdalena
33	Hacia un nuevo proyecto de capacitación dentro del Movimiento Pedagógico	Gabriela Cadavid (P) Idilia Urrego (P)	Antioquia
34	El modelo pedagógico integrado hacia el mejoramiento cualitativo de la educación	Profesores normales de Roldani- llo, Zarzal y Guacarí María del C. Anacona (P) Ruby Colonia (P)	Valle
35	Una propuesta para el trabajo de microcentros en básica secundaria y media vocacional	Jaime Leonardo Parra	Huila
36	La conversión del microcentro en taller pedagógico	Germán Córdoba	Nariño

37	Una estrategia de carácter histórico-pedagógico para el mejoramiento de la calidad de la educación en el Huila	Diana C. de Iriarte	Huila
38	Perfil real de los egresados del programa de Lingüística y Literatura en los últimos tres semestres de la USCO	José Gamboa	Huila
39	Capacitación docente	Luis H. Pedraza Edgar H. Rodríguez	Nte. de Santander
40	Deshumanización de los educadores	Ismael Camargo	Nte. de Santander
41	El magisterio en los albores del siglo XXI	Antonio León Gómez	Antioquia
42	Qué significa ser trabajador de la cultura y la pedagogía	Isabel Cabrera	Atlántico
43	El ser maestro: desafío para una praxis liberadora en Colombia y en América Latina	María Cristina Erazo Juan de Dios Lugo	Amazonas
44	El Movimiento Pedagógico y la importancia de los microcentros en la capacitación de los docentes	Alfonso Arce	Bolívar
45	La formación normalista en el departamento del Atlántico y la calidad de la educación	Rubén Fontalvo Pablo Caballero Gil Guerrero José Muñoz Genoveva Urueta Jesús San Juan	Atlántico
46	La formación deformada del maestro	Hugo Wilper Mesino Oscar Alfonso Tovar	Atlántico
47	Capacitación científica del maestro	Josefa Solano de Consuegra	Atlántico
48	Ser maestro: una búsqueda de lo no dicho	Equipo de profesores de Educación Especial Universidad Pedagógica	Bogotá
49	La formación de docentes desde el prisma de pedagogía y conocimiento	Alejandro Castillo Graciela Amaya de Ochoa Juan de Dios Urrego Silvio Avendaño	Bogotá
50	El rol de servidumbre del maestro colombiano	Luis Felipe Salcedo	Córdoba
51	La formación de maestros	Escuela Pedagógica Experimental	Bogotá
52	La educación como consumo y la educación del educador	Jairo Acevedo	Antioquia
53	La calidad de la formación profesional	Sindisena	Bogotá

Declaración de los delegados de las entidades formadoras de docentes

Los delegados de las instituciones formadoras de docentes (Facultades de Educación y Escuelas Normales) asistentes al **Congreso Pedagógico Nacional**,

Considerando:

1. Que el Movimiento Pedagógico impulsado por la Federación Colombiana de Educadores —FECODE— encarna lo más avanzado del desarrollo de las corrientes pedagógicas contemporáneas.

2. Que el saber y la práctica pedagógica constituyen los elementos básicos que definen la identidad del maestro en su quehacer profesional y, a su vez, se convierten en el objeto específico de investigación, estudio y construcción de las entidades formadoras de docentes.

3. Que el Movimiento Pedagógico representa un espacio de convocatoria permanente de reflexión sobre la práctica pedagógica de los educadores y sobre los procesos de formación y capacitación.

Manifestamos:

1. La preocupación porque se definan políticas coherentes de formación de docentes que partan del análisis, discusión y elaboración de y con los estamentos comprometidos en este proceso. En tal sentido, corresponde a las instancias nacionales (MEN, ICFES) ajustar sus criterios a las propuestas que surjan de dichos estamentos, en el marco de los principios y fines del Movimiento Pedagógico.

2. La voluntad de asumir el reto fundamental de transformar los centros de formación de docentes, mediante la participación democrática de sus estamentos, en auténticos espacios de investigación pedagógica, desarrollo educativo, formación y capacitación de docentes que asuman su papel como trabajadores de la cultura y gestores del cambio social.

3. La decisión y compromiso de profundizar y agilizar los procesos de renovación académica en curso en los centros de formación de docentes, con la exigencia de un apoyo integral de las instancias de administración a estos proyectos de innovación y cambio educativo.

4. La voluntad de constituirnos en un *Grupo amplio de trabajo* tendiente a concretar la Asociación de Entidades Formadoras de Docentes, fortaleciendo una red de intercambio y mutuo enriquecimiento para coadyuvar al logro de los propósitos del Movimiento Pedagógico Nacional.

Finalmente, proponemos a la FECODE que promueva la realización de un *Taller Nacional de las Entidades Formadoras de Docentes*, durante el primer semestre de 1988, que posibilite el intercambio de experiencias y la definición conjunta de políticas para la formación de los nuevos educadores colombianos.

Facultades de Educación de:

Universidad de Antioquia.
Universidad Pedagógica Nacional.
Universidad del Valle.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Universidad de Nariño.
Universidad del Cauca.
Universidad Surcolombiana.
Universidad de Pamplona.
Universidad del Atlántico.
Universidad del Magdalena.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Universidad de Córdoba.
Universidad de Caldas.
Universidad INCCA de Colombia.
Universidad Santiago de Cali.
Universidad Autónoma Latinoamericana.
Escuela Normal Nacional de Medellín.

Panel Movimiento Pedagógico

Un criterio de calidad

Antanas Mockus, Jorge Charum, Carlos
Augusto Hernández, José Granes y María
Clemencia Castro.
Universidad Nacional de Colombia



Para el movimiento pedagógico el problema de la calidad de la educación es más asunto de criterios que de resultados. Un criterio de calidad posible es el énfasis en el lenguaje entendido como privilegio en la escuela de una comunicación con sentido que permita la articulación entre vida y conocimientos dependientes de la tradición escrita.

En nuestra discusión con la Reforma Curricular nos hemos opuesto a dos cosas. En primer lugar, nos hemos opuesto a la tajante subdivisión entre quienes conciben, piensan y planean minuciosamente las actividades escolares y quienes son puestos —quíerese o no— por ese diseño tan detallado en el papel de meros ejecutores. En segundo lugar nos hemos opuesto a la asimilación de la educación a una actividad instrumental de tipo técnico, donde definidas ciertas metas muy precisas se podría optimizar el proceso y los medios empleados para alcanzarlas. Esta asimilación es el presupuesto que permite llevar a un grado extremo la separación entre el trabajo de los programadores y el trabajo de los maestros. Aunque el movimiento pedagógico es mucho más que una reacción frente a la Reforma Curricular, en él se encuentran elementos que son un comienzo de respuesta a esa reforma en los aspectos señalados. Contra la subdivisión extrema del trabajo educativo, el movimiento pedagógico reivindica la calificación y la autonomía del educador y, contra la asimilación de la educación a un proceder de carácter técnico, el movimiento pedagógico reivindica el reconocimiento de la educación como praxis. Más que acción de un agente sobre un objeto o acción unilateral de un sujeto sobre otro, la educación es interacción humana y debe ser reconocida como tal. Es obvio que en la relación educativa hay asimetrías, pero éstas no deben llegar hasta el punto de negar la identidad de quien es educado y desconocer las implicaciones que tal identidad tiene en la relación entre el educador y sus alumnos. Hay una reciprocidad, hay un ser-tú-para-mí-como-yo-para-ti que, aunque sea una posibilidad a realizar, una posibilidad que puede cultivarse, está siempre presente en esa relación.

En la escuela hay pues interacción entre sujetos. Esta interacción es predominantemente comunicativa y se orienta en principio hacia el conocimiento. En la escuela se cultivan maneras de comunicarse y de conocer que son distintas de las maneras de comunicarse y de conocer fuera de la escuela. La escuela enseña a

conocer no desde la experiencia particular, individual, sino desde saberes universales decantados históricamente bajo forma escrita. Así, una de las características más sobresalientes de las maneras de comunicarse y de conocer propias de la escuela es que dependen mucho del acervo de saber que la humanidad va decantando bajo la forma de textos. Obviamente la escuela no es el único lugar de conocimiento, ni los únicos conocimientos que existen o que son válidos son los conocimientos escolares. Pero precisamente reconocer la especificidad de los conocimientos escolares obliga a defender la especificidad de la escuela y a privilegiar en ella aquellos conocimientos que dependen de la enseñanza para su existencia, su circulación y su desarrollo. Retomaremos esta especificidad del conocimiento escolar al discutir nuestra propuesta de un criterio para juzgar la calidad de la educación.

Si la educación es interacción cabe no referirla tanto a sus resultados cuanto a su cotidianidad misma. La concepción de corte industrial que enfatiza los resultados —aunque también a su manera puede tratar de tener en cuenta los “procesos”— puede tener sentido para ciertas oficinas del Estado pero tal vez no lo tiene para el maestro. La calidad de la educación para éste es la calidad en su oficio, en su quehacer cotidiano, es la calidad de su relación con el conocimiento, la calidad de la comunicación, de las relaciones y del reconocimiento entre sujetos que ese quehacer requiere.

Hay una vieja distinción, presente ya en Aristóteles, y retomada en la filosofía y en la sociología contemporá-

neas, entre las actividades cuya finalidad se va realizando en el transcurso de la propia actividad (praxis) y las actividades gobernadas por una finalidad externa (producción). De esta manera, nuestro punto de partida se puede reformular diciendo que la educación es más praxis que producción y que la calidad de la educación debe ser juzgada más como calidad de una praxis que como la calidad de una producción.

Por ello, más que medir resultados, necesitamos desarrollar criterios de juicio para interpretar críticamente, para enjuiciar y para reorientar permanentemente nuestra actividad. Desarrollar esos criterios no significa solamente proponerlos, sino elaborarlos y apropiarlos hasta hacerlos permanentemente presentes en nuestro quehacer. La nuestra no es una actividad plenamente configurable a voluntad, no hacemos de nuestros alumnos lo que queremos, ni siquiera logramos que nuestra actividad cotidiana sea completamente lo que en algún momento previo hemos querido. Nuestra actividad se transforma mientras se realiza; el acto de enseñar sucede siempre en presente (y estar ahí presentes en el aula, en la situación compartida, es la primera exigencia que nos hacen nuestros alumnos).

La educación es una praxis que debe asumir su carácter abierto. Más que llevar al alumno a que sea de esta o de esta otra manera, la educación puede ampliar su horizonte de posibilidades. La formación escolar involucra esa ambigüedad ineludible y siempre abriga la posibilidad de la heterodoxia, de la superación del maestro basada en la fuerza de sus propias enseñanzas.



“La educación es una praxis que debe asumir su carácter abierto. Más que llevar al alumno a que sea de esta o de esta otra manera, la educación puede ampliar su horizonte de posibilidades”.

“Nuestro punto de partida se puede reformular diciendo que la educación es más praxis que producción y que la calidad de la educación debe ser juzgada más como calidad de una praxis que como la calidad de una producción”.

La pedagogía se ha esforzado por pensar una y otra vez ese conducir hacia la posibilidad de prescindir de toda conducción externa, ese llevar hacia la autonomía individual y la autodeterminación colectiva. El problema de la calidad de la educación para el maestro es ante todo el problema de formarse unos criterios para orientar su actividad y convertirla en un lugar en el que, día a día, él mismo se forma (un lugar cotidiano de formación, de auto-formación). Lo que así pasa a un primer plano es la preocupación del educador por su propia calidad. Ello no significa olvidarse del alumno. Por el contrario la propia calidad es la máxima responsabilidad del educador frente al alumno. Esto es así, en particular, por el hecho mismo de que la relación pedagógica, cuando se establece, lleva —quíerese o no— a una proyección sobre el maestro de las figuras que el niño se ha hecho de la autoridad y a una identificación con el maestro que contribuye a la formación de su identidad.

En resumen, más que ir en pos de resultados (lo que por supuesto puede ser el aspecto primordial para el administrador o el economista) hay que hacerse a criterios para enjuiciar nuestro quehacer cotidiano, para juzgarnos en él y, de esa manera, reconocernos y arraigarnos en él. Si la pedagogía sobrevivió a las pretensiones científicas de la tecnología educativa de los años sesenta, no tiene sentido que retome hoy bajo su nombre y por su propia cuenta la orientación, la matriz de pensamiento, de la tecnología. La tecnología tiende a predeterminar despóticamente. La pedagogía explora criterios para la praxis educativa. En este sentido la pedagogía se parece a la moral y su apropiación no tiene por qué ser siempre explícita. La relación entre el discurso sobre la moral y la moralidad en la vida es similar a la relación que existe entre la pedagogía y el bien enseñar.

Ahora bien, la pedagogía no tiene por qué proceder administrativamente recogiendo cuanta finalidad para

la educación tenga algún sentido social. La pedagogía tiene un parentesco con la filosofía en cuanto su labor primordial es jerarquizar, privilegiar unos criterios frente a otros. En este sentido nos hemos arriesgado nosotros, en el trabajo preparado para este congreso y publicado en el No. 12 de la Revista Educación y Cultura, a privilegiar un criterio. El riesgo de buscar un criterio fundamental debe asumirse tanto más cuanto todos los días crece el cúmulo de expectativas, de fines, de tareas que proliferan agobiando al maestro, mientras nuestra escuela (que en muchos aspectos —no solo de horario— es una media-escuela) ni siquiera cumple su tarea más fundamental: enseñar a leer y escribir.

En el texto publicado en la revista No. 12 hemos intentado desarrollar un criterio que estaba ya presente en las discusiones de hace tres años en el seno de la Junta Directiva del CEID y ha cobrado gran importancia en el trabajo de nuestro grupo de investigación. Ese criterio se relaciona esencialmente con lo que muchos de los educadores en el país reconocen como problemas de mayor envergadura en nuestra escuela. Ese criterio tiene que ver con nuestra caracterización de la escuela como lugar de acceso con sentido a la tradición escrita, como lugar en el cual gracias a una comunicación con sentido se pueden vincular la vida y el acervo de conocimientos que descansan en la tradición escrita. Ese criterio es el que aparece formulado en el subtítulo del artículo: “Comunicación con sentido, condición para articular en la primaria vida y tradición escrita”. Hay una situación oprobiosa para el niño, para el alumno, no solamente cuando ve su escolaridad recortada sino mucho más cuando durante los años (pocos o muchos) que pasa en la escuela es sometido a una educación sin sentido, a una educación cuyos vínculos con su vida y con su experiencia no puede descubrir, a una educación que no logra tener significado para él. Una praxis escolar en la que no haya comunicación, o en la que ésta no tenga suficiente sentido para unos y otros, donde no se busquen y no se

encuentren vínculos significativos entre la vida y el libro, la vida y la escritura, no es definitivamente, desde nuestro punto de vista, una praxis escolar que pueda considerarse de calidad. La escuela puede ofrecer muchas cosas más, pero esa oportunidad fundamental de acceso significativo a la tradición escrita y a las formas de conocimiento a ella asociadas es lo que desde hace siglos le da a la escuela su carácter de tal.

Se puede mostrar brevemente la relación entre el criterio de calidad que hemos propuesto y una serie de criterios que podrían parecer a primera vista divergentes. Creemos que la comunicación con sentido, promovida y cultivada en la escuela para vincular en ésta la vida y el conocimiento que descansa en la tradición escrita, es muy probablemente una base necesaria, ineludible, de cualquier educación de calidad para el trabajo y para el desarrollo de las fuerzas productivas, de cualquier educación para la opción consciente en el terreno moral y político, de cualquier educación para la participación eficaz y responsable en la confrontación de intereses en el espacio laboral y político, de cualquier educación para la participación en la búsqueda cooperativa de acuerdos basados en la evaluación crítica y desinteresada de la fuerza de los distintos argumentos (búsqueda cooperativa que, entre otras cosas, es condición para la apropiación y el desarrollo de las ciencias y para el debate público).

En otras palabras, creemos que acceder a las interpretaciones posibilitadas por la escritura, por la lectura, por el acervo de saber que existe en forma escrita

—es la base de la racionalización instrumental de los procesos de producción (para hacerlos más eficaces y eficientes)

—es la base de la racionalización de los sistemas de creencias y de una elección más racional entre los mismos

—es la base de la racionalización del actuar estratégico en los conflictos dentro de un reconocimiento de las consecuencias y de las reglas que ponen límites morales a los medios empleables.

—es la base de una racionalización de la comunicación que amplía las posibilidades de participación cualificada en las distintas instancias en que es necesario llegar a acuerdos sobre bases racionales (el compromiso con la búsqueda de tales acuerdos no es solamente una condición decisiva de la investigación científica y del debate público; es también una condición decisiva para la coordinación y organización no autoritaria de las acciones humanas en muy diversos niveles).

Si es así, la responsabilidad primordial de los educadores es formarse y posibilitar la formación de otros en esa base. Sin esos cimientos no tiene mayor sentido proponer una educación para el trabajo y para el desarrollo de las fuerzas productivas y más bien se convierte ésta en puro entrenamiento. Sin esos cimientos no tiene ningún sentido proponer una educación para la opción consciente en el terreno moral y político, tal educación se convierte fácilmente en adoctrinamiento. Sin esos cimientos no tiene sentido plantear una educación para la participación eficaz y responsable en la confrontación de intereses en los espacios políticos y laborales, y tal educación puede llegar a ser una experiencia de los aspectos más irracionales de esa confrontación que promueva la pasividad o los compromisos basados en motivos meramente personales y afectivos. Sin esos cimientos se vería también muy limitada una educación para la búsqueda cooperativa de acuerdos mediante la discusión racional; en efecto, al restringir las posibilidades de involucrar en la argumentación conocimientos decantados en la tradición escrita, tal educación adquiriría un carácter muy "localista" (llevaría a privilegiar aspectos muy directamente ligados a las situaciones compartidas por los interlocutores) y no prepararía suficientemente para la participación eficaz y responsable en las discusiones que se dirimen y progresan sobre la base de aquellos conocimientos, discusiones que hacen posible, en particular, la apropiación racional de los conocimientos científicos. Podría desembocar además en un afán de consenso que promueva adhesiones acríticas y que facilite una aceptación de lo impuesto por la fuerza o por la manipulación publicitaria.

Dicho de otra manera, los educadores tenemos la responsabilidad de hacer posibles esas cuatro formas de educación (educación para el trabajo, educación para la opción consciente en lo moral y en lo político, educación para la participación en la confrontación de intereses y educación en las ciencias y, en general, en la búsqueda cooperativa de acuerdos basados en la discusión racional) pero para ello es necesario —según nuestra perspectiva y nuestra propuesta— darle prioridad al acercamiento con sentido a las maneras de comunicarse y de conocer propias de la escuela. Debemos permitir que esas maneras de conocer y de comunicarse conduzcan al alumno a la capacidad de ubicarse más allá de lo inmediato, de la situación vivida, valiéndose de interpretaciones alimentadas por la tradición escrita que permiten tomar distancia y eventualmente regresar a la situación para comprenderla, para actuar con mejor criterio o más eficazmente en ella. Evidentemente, la escuela no sólo permite el acceso a la tradición escrita, sino que tiene que darle sentido bus-

cando o preparando su articulación con la vida. Este se convierte en el problema fundamental allí donde en el medio extraescolar tal articulación no existe o existe débilmente.

El artículo “Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación” fue escrito pensando primordialmente en la escuela, en proponer un criterio para enjuiciar cotidianamente la calidad del propio quehacer. Pero ese mismo criterio es relevante para reflexionar sobre el movimiento pedagógico. Permite apreciar sus realizaciones y su dinámica. Permite reconocer que el movimiento pedagógico no se presenta como algo externo al quehacer pedagógico, sino que es en sí mismo quehacer pedagógico. El movimiento pedagógico es portador del mismo secreto, de la misma alianza, de la misma combinación en la que descansa el poder de la cultura escolar, de las ciencias y de la tecnología: la combinación entre la tradición escrita y la vida, la combinación entre las interpretaciones que se apoyan en el acervo de conocimiento ganado por la humanidad y el quehacer cotidiano de los hombres.

Las comisiones pedagógicas, los CEID regionales, los grupos de maestros que se constituyen para discutir, para realizar talleres, para escribir documentos, para leer textos, la revista misma del CEID, son expresiones de que mediante el movimiento pedagógico el maestro rescata la especificidad de su quehacer y avanza en su autoformación. Así como la escuela puede ser comprendida como un lugar de encuentro con sentido entre vida y tradición escrita, así también el movimiento pedagógico puede ser considerado como el lugar posible de un encuentro entre una vida (asumida en relación a la identidad que confiere el oficio de educador) y el mundo de posibilidades de interpretación y de acción racionalmente fundamentada que abre la tradición escrita.

En resumen, el movimiento pedagógico puede contribuir a difundir un criterio de calidad como éste, proponiéndolo, destacándolo o, por lo menos, consi-

derándolo como uno de los criterios posibles. En realidad, el movimiento pedagógico, por las actividades que abriga y puede abrigar (siempre y cuando no pierda su carácter pedagógico), es él mismo una praxis en la que se promueve ese criterio.

En síntesis, hemos tratado de mostrar cómo el reconocimiento de que la educación es más una praxis que una producción lleva a privilegiar no el logro de resultados sino la adopción de criterios para enjuiciar nuestra práctica cotidiana y orientarnos en ella. Ello es parte fundamental de nuestra recuperación del oficio de educadores. Hemos planteado la necesidad de jerarquizar, de privilegiar un criterio de este tipo para organizar en torno a él nuestros esfuerzos. Ese criterio es el de buscar siempre, cada día en la escuela, en el aula, una comunicación con sentido en la cual se vincule de manera significativa, pertinente, la vida y la tradición escrita. Y hemos tratado de mostrar que por el camino ya recorrido y por la gama de posibilidades que tiene al frente, el movimiento pedagógico es también una praxis en la que ese criterio puede privilegiarse, una praxis en la que ese criterio puede llegar a convertirse en exigencia asumida y realizada. Posiblemente los resultados vendrán por añadidura, y entre ellos la autodeterminación de nuestros alumnos.

Resumen: *Para el maestro, para el educador y para el movimiento pedagógico la calidad es posiblemente un problema más del camino que del punto de llegada. Se trata más de tener criterios fundamentales para juzgar y orientar nuestro quehacer cotidiano que de buscar resultados medibles. Un posible criterio es el que pone el énfasis en el lenguaje desde el punto de vista de la búsqueda permanente de una comunicación con sentido en la cual puedan articularse vida y forma de conocimiento posibilitadas por la tradición escrita. Ese criterio tiene ya, por supuesto, una cierta acogida dentro del movimiento pedagógico. Pero además puede ayudar a orientar la reflexión sobre el movimiento pedagógico mismo.*

“La escuela no sólo permite el acceso a la tradición escrita, sino que tiene que darle sentido buscando o preparando su articulación con la vida. Este se convierte en el problema fundamental allí donde en el medio extraescolar tal articulación no existe o existe débilmente”.

El Movimiento Pedagógico: UN movimiento por el saber y la cultura*

Alberto Martínez Boom*



Raíces del Movimiento Pedagógico

El Movimiento Pedagógico surgió por la convergencia de diversos factores, que por iniciativa de los maestros se agruparon finalmente como movimiento, dotándose de formas organizativas propuestas por éstos a la Federación Colombiana de Educadores en el Congreso de 1982. Tales factores no se desarrollaron aisladamente, los unos incidían en los otros generando nuevos contenidos y orientaciones. Llamamos factores las fuerzas localizadas en los siguientes acontecimientos:

En primera instancia, la iniciativa de maestros organizados en pequeños grupos, motivados por las reflexiones sobre la educación y la cultura y el replanteamiento de su práctica en la escuela y la sociedad. Estos grupos pioneros lograron consolidarse, y desplegar su iniciativa a partir de la Renovación Curricular y la estrategia de Mejoramiento Cualitativo impulsada por el Gobierno, mediante el cuestionamiento de sus fines y fundamentos y, ante la ausencia de orientaciones y alternativas de la organización sindical del magisterio.

En segundo lugar, las actividades de investigación llevadas a cabo por una serie de intelectuales vinculados a la universidad pública que desarrollaron dos áreas de investigación y discusión que en general se pueden resumir así: la primera, sobre la carencia de la identidad intelectual del maestro y la existencia marginal de la Pedagogía en el país; la otra sobre la concepción del conocimiento y de la ciencia, agenciada por la tecnología educativa, y las limitaciones del diseño instruccional para la enseñanza.

Un tercer factor fueron los modelos educativos que centraban su actividad en la comunidad y el alumno, que contribuyeron a despertar la preocupación por los problemas relacionados con la enseñanza, la formación y capacitación de los educadores y los procesos de aprendizaje. Todo ello expresado en el interés por las reflexiones y publicaciones educativas y participación en eventos de discusión y formación.

Otro factor fundamental fue la labor de difusión y reflexión adelantada por distintos grupos y fundaciones de investigación y educación popular, a través de seminarios, talleres y publicaciones.

* La elaboración del presente documento contó con la participación y discusión colectiva de Estela Restrepo, Olga Lucía Zuluaga, Humberto Quiceno y Alberto Echeverry, investigadores del proyecto "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia"; Hernán Suiáñez y Javier Sáenz de la Fundación Foro Nacional por Colombia y Alonso Quiroz.

Finalmente, el Movimiento Pedagógico alcanzó cobertura e incidencia nacional a partir de su adopción como propósito de la Federación Colombiana de Educadores, dotándolo de mecanismos de coordinación y de un plan de organización y generalización, en lo cual desempeña papel importante la revista Educación y Cultura; foro abierto para la discusión de la problemática educativa en general, el análisis del quehacer del maestro y las conceptualizaciones sobre la pedagogía; así como los CEID regionales, el CEID nacional y los seminarios pedagógicos nacionales.

Si bien los CEID han logrado avances importantes en las labores de promoción y difusión del Movimiento Pedagógico, en el conjunto del magisterio no han logrado cumplir su papel en las actividades de estudio e investigación que también le fueron asignadas. La reproducción en su seno de formas de acción propias de la organización sindical, no ha favorecido su consolidación como organismo de dirección intelectual y cultural del Movimiento Pedagógico, predominando una concepción administrativa, en desmedro de la dimensión pedagógica que le es propia. En síntesis los CEID, son organismos administrativos del Movimiento Pedagógico; su carácter investigativo y de estudio es apenas nominal.

A raíz de esta situación en los CEID, en gran medida el diálogo entre investigadores, grupos pedagógicos autónomos y maestros independientes en torno a la práctica pedagógica y la función cultural del maestro se ha dado por fuera del espacio “institucional” del movimiento. Esta reflexión y discusión en torno a lo pedagógico ha sido facilitada por organismos no gubernamentales, identificados con los propósitos del movimiento, quienes participaron activamente en su etapa de difusión y que han iniciado ya en algunas regiones una labor de formación de maestros y de seguimiento y asesoramiento a experiencias pedagógicas alternativas.

Un movimiento de lucha

El Movimiento Pedagógico es un movimiento de lucha de los maestros colombianos, cuyo carácter gira alrededor de la pregunta ¿Quiénes somos? Quiénes somos en la historia, en el pensamiento, en el lenguaje, en la enseñanza y en la política.

La condición del maestro ha sufrido un proceso histórico de deterioro y despojo en el plano intelectual y social que después de 200 años de existencia como sujeto capaz de aguantar “el resplandor de públicas concurrencias” al decir de Quintiliano, hace un alto en

el camino para hacerse la pregunta: ¿Quiénes somos? Pregunta fundamental que es necesario empezar a resolver para poder definir el carácter y el sentido de su lucha. Lucha que adquiere hoy forma a través del Movimiento Pedagógico. En esa dirección dicho movimiento adquiere una dimensión que abre un espacio social y político al saber y al quehacer del maestro.

Por ello el Movimiento Pedagógico es un movimiento de lucha *por* y un movimiento de lucha *contra*. De lucha por el saber, de un saber para saberse: para saberse en la historia y en su historia, como posibilidad de empezar a comprender cómo ha sido atrapado en su propia historia. Para saber lo que enseña, y cómo lo enseña, y para qué enseña. Lucha para saberse en su autonomía, que libere al maestro de las ataduras que lo han convertido en sujeto de controles y dependencias.

Estas luchas son las que caracterizan al Movimiento Pedagógico como un movimiento intelectual; luchas de hecho y no de derecho, en las cuales el maestro empieza a constituirse en un sujeto capaz de generar una reforma de la enseñanza, capaz de gestar una apropiación activa del conocimiento, que a su vez le permita plantearle a niños y jóvenes una relación activa con ese conocimiento acumulado por la humanidad. Pero esta reforma de la enseñanza no se circunscribe al ámbito escolar, sino que, ese saberse y esa apropiación activa de conocimiento le permitirá al maestro desde ya, y no en un futuro mediatizado por otros, relacionarse de forma libre y no subordinada con el conjunto de elementos que inciden en su práctica pedagógica: la comunidad, el Estado y los intelectuales e instituciones de saber.

Pero también esas luchas que impulsan los maestros a través del Movimiento Pedagógico atacan todo lo que rompe sus lazos con los otros, todo lo que rompe la vida de la comunidad, lo que lo hace ajeno a la comunidad, lo que lo obliga a respaldarse sólo en él. En fin todas aquellas formas que tratan de oponer entre sí a los actores de la práctica pedagógica, aquellas en las que la comunidad y el niño han tratado de ser utilizadas como látigo del maestro.

La crisis de la educación se manifiesta en los maestros en una pérdida de su identidad, identidad en su doble dimensión: como la forma de verse a sí mismo y de reconocerse en la visión de los otros. Pérdida de identidad que se traduce en un malestar personal por un trabajo sin sentido y sin proyección y que es producto de los intentos por disolver la naturaleza intelectual del maestro, mediante la sustracción del saber pedagógico, del qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña,

“Señalamos categóricamente que el Movimiento Pedagógico sí es un movimiento político y un movimiento social, pero desde su especificidad. Movimiento de lucha, que se articula y se relaciona con otros movimientos sociales, pero desde lo que le es propio: La enseñanza”.

la obstaculización del acceso del maestro al saber y al entrecruzamiento con otros intelectuales, la conversión del maestro en un peregrino de su saber. La mejor prueba de esto es que en Colombia no existen academias de Pedagogía que le permitan a los maestros encontrarse tú a tú con los otros intelectuales.

Es bajo la condición de saberse, como el maestro puede producir y reproducir su propio saber. Pero un suelo de saber problematizado que lo lleve a arraigarse en una territorialidad propia donde se reconozca y defina como un intelectual y un hombre público. Este saberse problematizado parte de reconocer que en el conocimiento y el pensamiento no existen resultados y soluciones definitivas sino problemas, lo que implica asumir las verdades como instancias relativas y provisionales. Es decir, partir de la pregunta que permita enfrentar al sujeto de conocimiento, no con la mera operación de conceptos, sino fundamentalmente con la conceptualización. Implica un cuestionamiento de sí mismo, como de la ciencia y de la cultura; la realidad por sí misma no habla, ni esconde en su interior una oculta verdad: supone una pregunta analítica que la explique.

Pero esta no es una pregunta ingenua, supone un proceso riguroso, pensado, metódico y continuo. Se trata por tanto de ir afinando la pregunta a través de la investigación, es decir la investigación para la búsqueda, o mejor la búsqueda por medio de un proceso sistemático de investigación. Con ello se precisa que dicha búsqueda sea ordenada, coherente, dotada de unas reglas que la ordenen, impidiendo que el proceso sea aleatorio y casuístico.

Aquí la práctica investigativa se entiende como proceso para la formación en investigación. Se trata de formarse como sujetos capaces de aprehender y pensar el mundo por medio de acciones investigativas que no son necesariamente proyectos de investigación. Así se prepara el terreno para que la adquisición de conoci-

mientos se realice mediada por un proceso donde la pregunta se va materializando a través y por medio de la acción investigativa.

La enseñanza realizada por medio de la investigación parte entonces de un supuesto fundamental: *el abandono de toda certeza inmediata* y por tanto, la opción de la pregunta sistemática. Aplicar los conocimientos es actuar desde la certidumbre de lo que se sabe, pero investigar es empezar a abandonar lo sabido con el propósito de generar y construir nuevos conocimientos y nuevas alternativas. Por eso la investigación nace de la pluralidad, pero también la propicia.

En esa dimensión el maestro comienza a *reconocerse* y a diferenciarse superando obstáculos que lo niegan, que lo despojan del conocimiento y el pensamiento, y que en fin, lo expulsan de la inteligencia del proceso de la enseñanza, restringiendo ésta a una mera metódica técnica o a un simple proceso instrumental. En síntesis lo reducen y lo condenan a ser un funcionario.

Esa lucha por el saber está referida a lo que lo define como maestro. Es decir, a las distintas dimensiones que adquiere el saber en la enseñanza: el saber pedagógico y los saberes específicos (ciencias naturales, sociales, técnicas) pero también aquello que lo dimensiona como hombre público.

El saber pedagógico como aquel saber que le da especificidad a su práctica y a su vida. Saber cuyo eje central gira en torno a la enseñanza. Ahora bien, la enseñanza, como objeto mayor de la pedagogía, no es una simple metódica ni un procedimiento instruccional, tampoco la administración de un currículo, ni está restringida al salón de clase. Es el espacio que posibilita el pensamiento, aquel complejo acontecimiento cultural y de saber que potencia al maestro como un sujeto capaz de la búsqueda de nuevas relaciones en el saber específico y en las relaciones interdisciplinarias y científicas.

La Pedagogía es la disciplina que permite pensar la enseñanza desde múltiples relaciones: con el conocimiento, con el niño, con las ciencias, con el aprender, con el lenguaje, etc. De ahí que la pedagogía sea el saber más cercano y fundamental al maestro. Por eso para saberse, el maestro tiene que apoyarse en ese saber definido desde la pedagogía: el saber pedagógico. Ahora bien, no es sólo el saber pedagógico construido hasta ahora, sino las formas como el maestro puede contribuir a generar y producir saber.

Respecto al saber específico, el maestro debe definirse como un especialista en interdisciplinidades, en el sentido de que teniendo la pedagogía como especialidad, sea capaz de intervenir conceptual, histórica o experimentalmente en cualquiera de los cruces de las ciencias con la Pedagogía, sea el caso de que pueda extraer las nociones o temas de la enseñanza pensadas al interior de la ciencia para ser reconceptualizadas en la Pedagogía: *el maestro debe dominar la ciencia que enseña y la Pedagogía para enseñarla.*

La definición del maestro como hombre público se establece a partir de su relación con la sociedad civil y sus instituciones de saber. Es hombre público en la medida en que alcanza la máxima movilidad social y es potenciado por el mayor número de determinaciones procedentes de la sociedad.

La política es implícita a su práctica, ella no le viene desde afuera como una yuxtaposición, sino que le es comunicada a través de la red que la enseñanza teje con la sociedad, es decir, a través del saber que opera como un intermediario con la práctica política. Dicha intermediación no es concebible a partir de pensar la política como una totalidad que absorbe la singularidad del maestro, sino como una relación de serialización diferenciada, en donde la relación con la política es ante todo focalizada. Por ejemplo la relación del maestro, desde la enseñanza, con la fábrica, a través de la Pedagogía del trabajo, o bajo la forma de saber apropiarse de las críticas de los obreros a la técnica.

Hasta hoy toda relación entre el maestro y la política ha sido pensada como acción que pasa de manera exclusiva por el Estado. Esa visión estatista ha circunscrito sus luchas al plano corporativo y reivindicativo, de manera contestataria que ha apartado al maestro de las reales relaciones de su práctica con la política. Es además una visión que coloca al Estado como efecto de explicación causal de todos los fenómenos educativos. Lo que ha producido una profunda ceguera, abandonando la práctica y el saber pedagógico como el campo natural de acción política del magisterio a través de la enseñanza.

Por ello señalamos categóricamente que el Movimiento Pedagógico sí es un movimiento político y un movimiento social, pero desde su especificidad. Movimiento de lucha, que se articula y se relaciona con otros movimientos sociales, pero desde lo que le es propio: *La enseñanza.*

Enseñanza, demostración y diferencia

En este proceso se toca la vida misma del maestro en su práctica y son estos los elementos que lo definen por esencia y le dan su especificidad al Movimiento Pedagógico.

Luchas que empiezan a cuestionar el estatuto mismo del maestro como individuo, afirmando el derecho a ser diferentes, pero también subrayando el respeto a la diferencia, al otro; "sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro". El compromiso con el otro implica aceptarlo y reconocerlo. Implica que su relación con el niño, con el alumno, parte de aceptarlo en su diferencia, y este proceso de reconocimiento se realiza en la enseñanza a través de la demostración y de la explicación. El discurso de la demostración implica tener siempre en cuenta el punto de vista del otro; es por eso que la enseñanza es demostración, es reconocimiento del otro; pero si es imposición, si es obligación, si es sólo aprendizaje, es negación y dominio sobre el otro.

Por eso, la ética pedagógica que rescatamos aquí, es una ética para la enseñanza, que se basa en la demostración, en la seducción con la palabra amable, es el reconocimiento y aceptación del niño. Ética que supone que la mejor enseñanza es la que demuestra, la que explica, pero también la que acepta. Es decir, formar para el debate, no para la eliminación, en fin formar para ser capaces de manejar el conflicto, que significa ser capaces de vivir en paz. Este es, nada más ni nada menos, el compromiso social y político del maestro con la cultura. Que empiece a hacer de la cultura una trinchera, no sometida a esa dialéctica del triunfo o de la muerte. Frente a esas dialécticas absolutas levantar las banderas de la diferencia.

Es preciso que el Movimiento Pedagógico, en medio de la violencia actual, sea capaz de levantar la resistencia frente a las violencias de todos los tipos. Hay que oponer a la barbarie, la construcción de instituciones de saber, de investigación pedagógica; porque la única forma de oponerse a la militarización de la sociedad es con la multiplicación de las instituciones de saber en la sociedad civil, porque es ampliar el espacio de la tolerancia, del consenso, de la razón, del pensamiento.

El Movimiento Pedagógico

Una oportunidad para la razón de ser

José Bernardo Toro Arango



Quiero públicamente agradecer la generosa deferencia que han tenido, los organizadores y directivos, al invitarme a participar en este evento.

El origen de todo movimiento es la búsqueda de sentido y significado. El Movimiento Pedagógico sitúa esta búsqueda de sentido y significado del docente en cuatro (4) campos:

“1. El de su saber específico. 2. El de su relación con otros saberes. 3. El de sus relaciones como hombre público. 4. El de sus relaciones con el deseo y la cotidianidad¹”. Es decir, el maestro como sujeto del saber, como sujeto de la ciencia, como sujeto de la política y como sujeto de la cultura².

El hecho de haberse ido gestando en procesos extrainstitucionales le ha permitido al Movimiento, como acertadamente lo dicen J. A. Echeverry y O. L. Zuluaga, “superar los límites del aula, de lo estatal para situar la enseñanza en el corazón de la sociedad civil³”. O como lo dice Javier Sáenz,

“El Movimiento Pedagógico ha significado un reencuentro del Magisterio y su organización sindical con la dimensión cultural y pedagógica de la educación, relegada a un segundo plano durante un largo período de predominio de la lucha economista y corporativa.

Reencuentro que ha significado una ampliación de miras y proyección del magisterio en la vida cultural y política, a través del examen crítico de los destinos de la educación y su quehacer pedagógico cotidiano⁴”.

Por las características de sus propósitos⁵, por su origen, dimensiones y significado, puede afirmarse que el

1. Echeverry, Jesús Alberto y Zuluaga Olga Lucía, “Las facultades de Educación y el Movimiento Pedagógico” en “Revista Foro” No. 3, julio de 1987, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, p. 36.

2. *Ibidem*.

3. Echeverry J. A., Zuluaga O. L., *op. cit.*, p. 34.

4. Sáenz Javier, “El Congreso Pedagógico Nacional” en “Revista Foro” No. 3, julio de 1987, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, p. 29.

5. Fecode, “Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico” en “Educación y Cultura” No. 1, julio de 1984, CEID-Fecode, Bogotá.

**"Por las características de sus propósitos,
por su origen, dimensiones y significado, puede
afirmarse que el movimiento pedagógico es uno
de los fenómenos más notables de la educación
en este siglo que ya termina".**

movimiento pedagógico es uno de los fenómenos más notables de la educación en este siglo que ya termina.

Sin embargo, la real capacidad y significación de un movimiento se mide en la forma como enfrenta y soluciona los retos que le propone la realidad histórica. Los retos le permiten a un movimiento mostrar y enseñar a la sociedad el sentido y el significado del Movimiento; los retos son la oportunidad.

A mi juicio el Movimiento Pedagógico tiene ante sí por lo menos tres (3) retos:

- La promoción automática.
- La participación municipal y la paz.
- La definición del docente del siglo XXI.

Permítanme profundizar sobre cada uno de estos aspectos, los cuales están profundamente ligados a la calidad de la Educación.

1. La promoción automática

Actualmente un porcentaje muy alto de niños pierde el año y fracasa en el aprendizaje. La política de la promoción automática, promovida por el actual gobierno, evita que el niño pierda el año pero no puede solucionar el problema del aprendizaje. Es necesario subrayar que el hecho de hacer repetir el año a un niño tampoco soluciona el problema del aprendizaje, a no ser que se tenga criterios de trabajo muy específicos con el niño repitente.

Tradicionalmente el maestro ha sido quien decide finalmente promover o no un estudiante al año siguiente. La sociedad le dio ese poder, la administración del sistema se lo ha legitimado y en general los padres de familia lo acatan. La nueva política lo despoja de ese poder y legitimación y muchos padres de

familia ven con beneplácito la decisión, y quizás también los estudiantes.

La Promoción Automática conlleva diferentes implicaciones sobre el significado del quehacer pedagógico.

a) Convierte la educación, desde el punto de vista formal, en un acto exitoso; aunque realmente pueda seguir siendo un fracaso.

b) Despoja al maestro de un poder social: el de promover o no al estudiante, pero le deja intacto y quizás fortalecido su poder pedagógico.

c) Obliga a todos los actores del acto educativo (directores, supervisores, maestros y padres de familia) a distinguir entre calificar y evaluar. Ahora la evaluación del aprendizaje y el rendimiento tienen que ser importantes por sí mismos.

d) Aparta al docente del acto administrativo de calificar y dar juicios definitivos sobre el alumno y lo deja libre para responsabilizarse del acto pedagógico "per se".

e) Puede ayudar a proteger el autoconcepto del niño, al eliminar el castigo social que significa repetir año.

Pueden identificarse otras implicaciones de carácter muy negativo:

f) Un abandono en la inversión del sistema dado que la promoción automática puede ocultar la importancia de atender factores asociados al rendimiento como la calidad de la infraestructura, la disponibilidad de materiales, de textos, transporte, efectividad del docente, etc.

g) La acumulación de malos aprendizajes en los niveles superiores, sin remediarlos.

h) Pérdida de perfil en la discusión sobre el rendimiento interno del sistema.

Coyunturalmente la Promoción Automática, le permite al Movimiento Pedagógico testar su espíritu y le ofrece un campo apropiado para realizar sus propósitos:

a) Los padres de familia no quieren que sus hijos fracasen ni formal ni pedagógicamente. Al desaparecer el juicio administrativo del éxito o del fracaso, la educación debe convertirse en un espacio de éxito pedagógico. Ya el juicio no es administrativo sino social, de la sociedad civil. En el futuro, el concepto de tasas de repitencia o de promoción (juicio administrativo) no tendrá sentido. Sólo podremos preguntarnos si los niños aprendieron o no (pregunta de la sociedad civil).

b) Aunque administrativamente se diga que se va a crear un sistema nacional de evaluación, los educadores saben de las dificultades prácticas para que esto sea realmente viable. Colombia tiene sistemas masivos de selección y clasificación, como las Pruebas de Estado, pero no de evaluación del proceso de aprendizaje. El cuidado y atención del aprendizaje queda en manos del docente: al no poderse reprobar un niño, no es trasladable la responsabilidad del fracaso. La reprobación permite trasladar la responsabilidad del fracaso al estudiante.

Este hecho permite acentuar un principio que se enmarca perfectamente dentro del espíritu del Movimiento Pedagógico: trabajar por explicitar y desarrollar una "paideia social", unir todos los esfuerzos de la sociedad civil para hacer de la vida de la escuela un campo necesariamente exitoso.

c) La Reforma curricular pierde su carácter normativo; como lo importante es ahora el éxito real en el aprendizaje, el currículo se convierte en un punto de referencia que debe ser enriquecido y trabajado con la Comunidad. Sobre los criterios para convertir en realidad esta propuesta hay interesantes aportes como el de Arnoldo Aristizábal, publicado en "Educación y Cultura"⁶.

d) Las preocupaciones por mejores condiciones de trabajo para estudiantes y profesores se vuelven más urgentes, porque el éxito real de los niños tiene que ser eso: real. Y un éxito real sólo es posible sostenerlo cuando existen los factores que inciden positivamente en él.

Creo que es redundante frente a este auditorio continuar este análisis. Pero es necesario reconocer que la

política de la Promoción Automática aleja el acto pedagógico del acto administrativo del estado y lo acerca a la responsabilidad de la sociedad civil y en particular al acto de la sociedad docente.

2. La participación municipal y la paz

La participación es un componente fundamental del Movimiento Pedagógico.

La forma como se ha fortalecido y desarrollado el Movimiento Pedagógico es a través de propiciar un proceso de participación entre los docentes y de estos con las comunidades.

Colombia necesita que la participación sea algo más que una estrategia político y metodológica. Se requiere que sea una "paideia continua". Es decir, que la participación sea la forma cotidiana de toda la sociedad civil.

Es muy difícil estructurar una pedagogía participativa en una sociedad no participativa. La "paideia escolar" siempre estará condicionada por la "paideia social".

Ser agente activo en la construcción de la participación dentro de la sociedad civil, es una de las formas del ser político del docente en el Movimiento Pedagógico.

Nuestra sociedad viene desarrollando una pedagogía de violencia y de no-participación entre nuestros niños y jóvenes. Los hechos diarios de asesinatos, asaltos, usurpaciones y depravación que ellos ven; las interpretaciones que les damos, las simbologías que alrededor de esos hechos de violencia hemos creado y que crean los medios de comunicación, fortalecen y justifican una pedagogía de violencia. Hay una "paideia de la violencia" en la sociedad.

¿Puede el Movimiento Pedagógico trabajar por construir una pedagogía social para la paz y la participación? Creo que sí y la coyuntura está dada.

Aunque los medios de comunicación y los políticos hablan más de la elección de alcaldes que de la participación municipal, el real proyecto político es el de la participación municipal. La elección de alcaldes es sólo un acto de dicho proyecto.

6. Aristizábal Hoyos, Arnoldo "Tesis sobre el currículo y las relaciones pedagógicas" en "Educación y Cultura", No. 11, abril de 1987. CEID-Fecode, Bogotá.

Si examinamos al docente como sujeto del saber pedagógico y como sujeto político podemos ver que la participación municipal y la paz, son un reto también para el Movimiento Pedagógico. Veamos cómo:

a) *Nivel de la comprensión:*

La legislación sobre participación municipal es una ruptura en la tradición política colombiana. Ella cambiará muchos de los hábitos, estrategias y significaciones políticas actualmente existentes.

Pero el mayor o menor beneficio que se derive para la sociedad civil depende en gran parte de la comprensión y dominio que de dicha legislación tenga la sociedad.

El educador tiene un papel político en la sociedad no porque sea de su competencia el proselitismo político,

sino porque debe proveer a la comunidad de aquellas comprensiones y explicaciones que le permitan “construir la ciudad”, es decir, que le permitan diseñar los procesos, las relaciones y la forma de vida cotidiana para hacer posible una vida feliz.

El docente debe desde ya proveer a los niños y los jóvenes de la explicación y comprensión sobre la participación municipal porque ellos serán pronto sujetos políticos. Debe diseñar con la comunidad estrategias para que toda la sociedad domine los alcances de esta legislación.

Aunque parezca obsoleto, es necesario reiniciar una pedagogía que haga comprensible y dé sentido a las instituciones primarias de la sociedad civil: el Concejo Municipal, el alcalde, el personero, el tesorero, el policía, el teatro, la tienda, la parroquia, el parque, la

Comisión No. 3. Temas Generales. Ponencias Presentadas.

MOVIMIENTO PEDAGOGICO

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	La calidad de la educación y el movimiento pedagógico	Carlos Díaz Boris Montes de Oca Horacio Garnica	Córdoba
2	Movimiento pedagógico: la cultura y la calidad de la educación	Javier Rodríguez Rosales	Tolima
3	Un movimiento pedagógico para un movimiento social	Olivar A. Calvache R.	Cauca
4	Los maestros y un proyecto pedagógico alternativo	Equipos Docentes de Colombia Jesús A. Toro	Quindío
5	El proyecto pedagógico alternativo: teoría y práctica del movimiento pedagógico	CEPECS Juan Francisco Aguilar José Alfonso Prieto Francini Restrepo Delcy Herrera Jorge Ramírez Irma García	Bogotá
6	El movimiento pedagógico: conceptualización, carácter y propósitos	Horacio Garnica	Córdoba
7	Defensa de la educación pública de la consigna a la práctica	Oscar Rodríguez	Bogotá
8	Sobre el movimiento pedagógico	Roberto Perdomo	Bogotá

escuela, etc. Una larga tradición de política partidista centralizada, ha oscurecido nuestro entendimiento para ver la relevancia de las instituciones que hacen posible nuestra cotidianidad.

Permítanme hacer mío aquí un texto de Rodolfo de Roux:

*“Ustedes los aquí presentes, están llamados a ser dirigentes y a formar dirigentes. Como insistía el ya citado Gramsci, educar no es simplemente convertir a un peón en un obrero calificado, sino desarrollar en todo ciudadano la capacidad de dirigir, de gobernar, colocándolo —así sea de manera abstracta— en la posibilidad de ejercer esa capacidad de gobernante. O si no es posible, por condiciones histórico-sociales, formarlo para que controle a quienes lo dirigen”*⁷.

b) A nivel de la interpretación y de la expresión

La lectura es un acto complejo que va mucho más allá del dominio del código del texto escrito. Nuestros niños y jóvenes y nuestra sociedad civil, requieren de un aprendizaje para descodificar y leer los hechos y los acontecimientos a la luz de la búsqueda de la participación y la construcción de la paz. El dominio de esta lectura es la que le permitirá descubrir las formas de expresión para escribir páginas actuantes en función de la participación y la paz.

7. De Roux, Rodolfo F., “Cultura y formación de docentes” en “Revista Foro”, No. 3, julio de 1987, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, p. 45.

9	Conclusiones sobre el movimiento pedagógico	Encuentro nacional estudiantil “Chucho Peña”	Bogotá
10	Movimiento pedagógico y calidad de la educación, de una educación dominadora a una educación liberadora	Equipos docentes de Colombia María Adelaida León Elsa Contreras	Bogotá
11	Cómo vivimos el nacimiento del movimiento pedagógico en Boyacá	Alvaro Galán Avila Nelly de Rodríguez	Boyacá
12	Apuntes sobre el movimiento pedagógico en Chiquinquirá	Comisión pedagógica de Chiquinquirá	Boyacá
13	Historia, actividades y planeamiento	Hildebrando Bonilla	Boyacá
14	El movimiento pedagógico, un proyecto alternativo para la lucha ideológica del maestro	José Cervantes Bolaño José Vicente Ospina	Magdalena
15	Tesis sobre el movimiento pedagógico y la calidad de la educación	Gloria Díaz Otero	Antioquia
16	El movimiento pedagógico	Fernando Toro	Risaralda
17	Origen y desarrollo del movimiento pedagógico en el Huila	Miller Dussán Calderón	Huila
18	Primera expedición pedagógica de Caldas	Comisión pedagógica	Caldas
19	Tres años de trabajo pedagógico del magisterio de Tunungúa	Comisión pedagógica Tunungúa	Boyacá
20	Reflexiones acerca del movimiento pedagógico y el movimiento sindical	Imelda Arana	Bogotá

“Aunque parezca obsoleto, es necesario reiniciar una pedagogía que haga comprensible y dé sentido a las instituciones primarias de la sociedad civil: el Concejo Municipal, el alcalde, el personero, el tesorero, el policía, el teatro, la tienda, la parroquia, el parque, la escuela, etc.”.

Necesitamos un masivo acto pedagógico que le permita a los jóvenes y niños descodificar y leer actos y hechos que en nuestra vanidosa arrogancia hemos venido ocultando:

—El valor de la tolerancia, el diálogo, el respeto, la racionalidad, la crítica y autocrítica.

—Recuperar la memoria y la significación de los hechos y los actos que permitieron construir el entorno en que hoy nos movemos, los cuales generalmente fueron fruto del esfuerzo de hombres cotidianos como nosotros. En algunos municipios los docentes han recurrido a programas radiales para que aquellos que tienen memoria le cuenten a la ciudadanía cómo se construyó la plaza, la calle principal, quién y cómo se trabajó para la luz eléctrica, el museo etc., creando así actos pedagógicos masivos alrededor del significado de nuestra cotidianidad. En otras palabras hacer la historia de la ciudad desde los ciudadanos.

—Diseñar celebraciones que superen el carnaval y recuperen las fiestas, lo cual está enraizado en nuestro pueblo. El carnaval aturde, la fiesta permite celebrar y encontrarse. Quizás conviene subrayar que Colombia no celebra una fiesta nacional (así esté formalmente en el calendario).

—Resaltar los hechos y las personas que ayudan a construir la paz, por pequeños que ellos sean.

3. La definición del docente del siglo XXI

Para el hombre el fin del siglo conlleva la tendencia a crear redefiniciones. Esa inclinación puede en ocasiones coincidir con necesidades reales.

Creo que todos los involucrados en el Movimiento Pedagógico, han ido descubriendo dentro de la dinámica del movimiento la nueva definición del docente del futuro.

Las cuatro dimensiones del docente, como sujeto del saber pedagógico, como sujeto de la ciencia, de la política y de la cultura, lo considero como un aporte. Lo mismo diría de tomar como fuente de la definición, la sociedad civil y no la delimitación burocrática de empleado del estado.

En la medida que el Movimiento Pedagógico involucre más y más docentes y pueda mantener sus propósitos claros, esta redefinición será un resultado natural. Y quizás este es el mejor método para producir esa redefinición dentro de la práctica del Movimiento, no es sano proponer aquí un posible modelo de redefinición. Esto sin dejar de reconocer que existen ya algunas propuestas que considero dignas de análisis, como lo que sugiere Rafael Flórez en el No. 9 de Educación y Cultura⁸. Definición que se enmarca dentro del espíritu del Movimiento.

Quiero eso sí resaltar que la autonomía futura del quehacer docente está ligada a lograr en la práctica y lógicamente esa nueva definición. Es otro reto para el Movimiento Pedagógico y se requiere como componente de la definición de la calidad de la educación.

Quiero terminar afirmando y compartiendo con ustedes uno de los propósitos del Movimiento Pedagógico que me animó a proponer estos retos frente a ustedes: se requiere rescatar el carácter fundamentalmente cultural del trabajo docente y avanzar hacia una nueva educación que forme la niñez y la juventud para la vida ciudadana y esté al servicio del desarrollo nacional independiente. Si logramos eso, habernos dedicado a la educación justificó nuestra vida.

8. Flórez Ochoa Rafael, “El futuro de los maestros: inteligencia con dignidad” en “Educación y Cultura”, No. 9, septiembre de 1986, CEID-Fecode, Bogotá, p. 52-54.

Panel Reforma Educativa

Bases para una reforma de la educación

Jaime Niño Diez *



Introducción

El Movimiento Pedagógico promovido y orientado por la Federación Colombiana de Educadores — FECODE— desde los comienzos de este decenio, es la propuesta social e históricamente válida para afrontar la crisis de la Educación Nacional. Por tal razón es la iniciativa más importante que se ha puesto en marcha en el país y deberá conducir a la transformación democrática y popular de la educación y a la recuperación por los educadores colombianos de su posición de liderazgo social, cultural y político en nuestra sociedad.

Es la iniciativa válida porque es a partir de la reflexión permanente de los educadores como podremos identificar las orientaciones y cursos de acción que representen las nuevas y grandes rutas de la educación en el inmediato futuro y en el destino histórico del pueblo colombiano. Y será posible por la reflexión individual y colectiva de los educadores sobre su saber y su práctica pedagógica, sobre los planes y programas de estudio, sobre las relaciones escuela-comunidad, sobre las políticas educativas oficiales y sobre las condiciones materiales y los fundamentos culturales e ideológicos de la educación.

¿Que si son válidos el camino y los objetivos propuestos? Lo confirma el hecho de que cada vez más educadores, investigadores e intelectuales acuden al llamado de FECODE, a sus seminarios pedagógicos, a participar en la revista *Educación y Cultura* y en las labores del Centro de Estudios e Investigación Docente —CEID.

Pero este Movimiento continuamente enriquecido con la creciente participación de las gentes de la educación alcanza un nuevo y decisivo desarrollo con la realización de este Congreso Nacional, al cual se llega después de las Asambleas Pedagógicas Regionales y de numerosas actividades preparatorias, pues como es el propósito de los organizadores, de todos ustedes, y estoy seguro que de amplios sectores de la educación y de la sociedad colombiana, deberán adoptarse en él las directrices para una mayor profundización, expansión y organización del Movimiento Pedagógico que lo

* Senador, Presidente de la Comisión Quinta de Asuntos Educativos del Senado de la República.

impulse y transforme definitivamente en ese gran Movimiento de Renovación Cultural y Pedagógica que reclama el país.

De todos modos, con la trocha que han abierto, no hay duda que FECODE conquista su liderazgo intelectual y pedagógico por la capacidad de llegar con este movimiento a enriquecer y a orientar las actitudes y comportamientos cotidianos de los educadores. Y no hay duda, tampoco, que cobra una renovada legitimidad como el interlocutor válido del Estado no sólo en los asuntos salariales y prestacionales del magisterio o en materia de estatuto docente, que bien ganada la tiene, sino en el diseño del nuevo estatuto político de la educación colombiana, de las políticas educativas y de los planes y programas de desarrollo de la enseñanza.

Aquí deseo hacer público mi modesto reconocimiento a los dirigentes de FECODE por tan formidable tarea en la que se empeñaron hace ya cinco años: abrirle al país, comenzando por los educadores, los investigadores y los intelectuales y al cual comienzan a llegar también los padres de familia, los estudiantes, las comunidades y la sociedad entera, el espacio para el debate nacional sobre la educación que conducirá a la formulación y apropiación del Proyecto Político-Pedagógico del pueblo colombiano.

Especialmente quiero destacar la enorme capacidad de dirección demostrada en este proceso, como en otros, por el presidente de la Federación, profesor Abel Rodríguez. No temo equivocarme si afirmo que la concepción y conducción de este proceso tiene en él a su principal autor y actor. Su presencia en la Presidencia de FECODE ha sido indispensable para su exitoso despegue y desarrollo.

Al referirme a él recuerdo las palabras de *BERTOLT BRECHT* cuando decía: "Hay hombres que luchan un día y son buenos; hay otros que luchan un año y son mejores; hay quienes luchan muchos años y son muy buenos; pero hay quienes luchan toda la vida, esos son los imprescindibles".

Por el hondo significado y proyección transformadora que le atribuimos al Movimiento Pedagógico y por los alcances que tendrá este Congreso Nacional, debe resultar claro para todos ustedes por qué estimo como algo muy singular y honroso la invitación que me hicieran los organizadores para intervenir en este Panel sobre "Bases para una reforma de la educación".

Concurro a la cita como un ciudadano para quien la docencia, la investigación, la planeación y la dirección

educativas han sido las actividades principales de su quehacer profesional e intelectual; como un ciudadano para quien la búsqueda de nuevos rumbos en la educación, en la perspectiva del desarrollo democrático del país, también ha sido su primordial preocupación.

Pero igualmente concurre en mi condición de político que con otros colombianos en el Congreso de la República, entre ellos Ernesto Samper Pizano, Horacio Serpa Uribe y Alvaro Uribe Vélez nos esforzamos por construir una alternativa democrática de poder popular en el país.

A nadie deberá extrañar esta doble circunstancia de mi vida como educador y político, pues estoy seguro que todos reconocemos la dimensión política de la educación en la formación de los ciudadanos y en la construcción de la identidad, de la unidad y de la soberanía de nuestro pueblo, y porque la educación ha sido y es manifestación de concepciones de cambio social, expresión de estructuras de poder y espacio en el cual se pugnan vigorosas y antagónicas tendencias de participación popular y de restricción elitista.

Participo, entonces, en este panel con el propósito de cooperar con el Movimiento Pedagógico, con ustedes, en el esclarecimiento de los fundamentos y orientaciones de una nueva educación, comprometida y solidaria con los intereses del pueblo colombiano.

Visión crítico social de la educación

Nuestro sistema escolar no proporciona a la totalidad de la población siquiera un ciclo básico de educación primaria completa, pero sí otorga a un sector relativamente minoritario en la sociedad, que ha conseguido traspasar el mínimo de la educación primaria, oportunidades de enseñanza hasta edades avanzadas.

Al iniciarse esta década, la mitad de los colombianos no había logrado alcanzar los años terminales de dicha educación, sin embargo el 85% de los que conquistaron el umbral de la primaria ingresaron a la enseñanza media y a su vez, el 70% de quienes concluyeron sus estudios secundarios continuaron en la Educación Superior. La estructura educativa del país registra así, elevadas tasas de escolarización post-primaria pero no le ofrece al 50% de los colombianos la oportunidad de la educación primaria completa.

Esta situación de profunda ruptura educativa y social es aún más grave y dramática para los habitantes del

“Con la trocha que han abierto, no hay duda que FECODE conquista su liderazgo intelectual y pedagógico por la capacidad de llegar con este movimiento a enriquecer y a orientar las actitudes y comportamientos cotidianos de los educadores”.

campo, como quiera que dos tercios de ellos no culminan enseñanza primaria.

Nos referimos de nuevo, más adelante, a esta situación global de la educación, pero queremos dejar consignado desde ya que el desarrollo de la educación primaria en el país dice mucho de la consideración que el Estado tiene de los sectores populares, pero sobre todo de su participación en el poder.

La educación colombiana a partir de los años 50 se orientó definitivamente a las ciudades y podemos afirmar que su expansión y evolución ha sido casi exclusivamente un fenómeno urbano en beneficio especialmente de las clases medias tradicionales y nuevas, y de las élites de la estructura social colombiana.

En efecto, frente a la adopción definitiva, como “Estrategia estatal” de desarrollo, del modelo de crecimiento industrial por sustitución de importaciones, el Estado a su vez concentró sus políticas educativas y su inversión en la estrategia prioritaria de “Educación técnica” para atender las demandas de recursos humanos calificados de este patrón de crecimiento económico.

La dirigió primero sobre la universidad tradicional en la década del 60 para promover su transformación en la universidad profesionalista, a partir de las reformas y de los planes de desarrollo de la universidad pública, representada por la Universidad Nacional y en las universidades de Antioquia, del Valle e Industrial de Santander.

Posteriormente, al comenzar los años 70 realizó además esa estrategia en la educación secundaria con el plan de educación media diversificada de los INEM, las Concentraciones de Desarrollo Rural CDR y los Centros Administrativos de Servicios Docentes —CASD.

Estas políticas se difundieron en la educación superior hasta culminar en el Decreto-Ley 080 de 1980, por

el cual se establecieron las modalidades de técnico intermedio profesional y de tecnólogo, pero no corrieron, sin embargo, con igual suerte en la educación media.

Con la reforma de la educación superior se favorecieron las élites y las capas medias tradicionales y nuevas, que presionaban por la educación universitaria para ampliar sus posibilidades de competencia por las ocupaciones nuevas y mejor remuneradas que generaba el sector moderno de la economía.

En la enseñanza secundaria, la educación privada que representa el 40% de la matrícula en este nivel, no adoptó el modelo INEM por costoso pero sobre todo porque no correspondía a sus finalidades socio-pedagógicas. Finalmente, el Estado no continuó tampoco impulsándola en la educación pública.

Desde sus inicios la gran expansión de la educación media y superior en el país, que son prácticamente urbanas, ha sido el resultado durante este período de las demandas de los grupos sociales medios y altos en la estructura social de las ciudades. Los sectores medios tradicionales y las élites han presionado sobre la educación privada mientras que las nuevas clases medias y los sectores populares lo han hecho sobre la educación pública.

La dinámica social de las clases sobre la educación expresa su intensa competencia por tener acceso a la parte “desarrollada” del mercado de empleo y en general a los procesos “modernizantes” en la sociedad, que han devenido en realidad en procesos sustitutivos de un verdadero proyecto integrador y global de desarrollo del país.

Las nuevas estructuras económicas y sociales de las ciudades, en donde habitan el 70% de los colombianos de una población total superior a los 28 millones, han ido creando la movilización de núcleos humanos cada

vez más numerosos en torno a la educación hasta presenciar hoy la masificación de la enseñanza pública: en el nivel primario en el cual en realidad se inicia con la medida de la doble jornada, en la secundaria donde el bachillerato académico desbordó los intentos iniciales de la educación diversificada y la educación nocturna tomó un auge inusitado, y en la educación superior cuya matrícula se incrementó al doble desde mediados de la década pasada.

Masificación como la respuesta inmedatista y política del Estado al conflicto planteado por los grupos sociales, movidos por la valoración de la educación en la cultura urbana; por el efecto de demostración de la educación asociada a los niveles de vida de la población, los cuales presentan profundos contrastes de riqueza y pobreza; por las aspiraciones de ascenso social; y por la percepción que tienen de la existencia de un sector económico moderno cuyas ocupaciones ofrecen ingresos elevados pero exigen niveles avanzados de educación, esto agravado hoy al punto de convertir la lucha por la educación en una lucha por la supervivencia, por los empleadores de la economía privada y por el propio Estado, que han generalizado en forma intolerable la exigencia de requisitos altos de educación para ocupaciones que efectivamente no los requieren.

Los poderosos y las clases medias han podido configurar eficientemente sus demandas educativas por su mismo poder económico y social, por sus influencias en el proceso político y en la toma de decisiones, e incluso por sus conexiones y antecedentes sociales y familiares, mientras que los sectores populares, desprovistos de estas ventajas y recursos, no han exigido ni recibido la educación a la que tienen derecho.

La inestabilidad en la ocupación y los ingresos, la lucha azarosa por la supervivencia diaria, el alto grado de desorganización social, la incorporación al mercado de trabajo en edades tempranas, los efectos de la desnutrición en niños y jóvenes, y las limitaciones culturales del medio social, entre muchas otras circunstancias, hacen el agudo contraste entre el 50% de los colombianos que no logran cruzar el umbral de la educación primaria y el otro 50% para quienes, como ya lo anotábamos, hay oportunidades de educación hasta edades avanzadas.

El núcleo fundamental de la educación privada desde su nivel primario y medio hasta sus mejores instituciones en la educación superior ha asegurado a los grupos medios en general y a los estratos altos una educación de "calidad", no porque haya centrado su interés y prioridad en los medios, en el "diseño instruccional", en

las didácticas y en la tecnología educativa, que desde luego contribuyen a la realización de las prácticas pedagógicas y tienen una importancia reconocida, sino porque el conjunto de su labor educativa corresponde a manifiestas finalidades y orientaciones socio-pedagógicas. Más allá de la eficiente enseñanza de un saber formal o de un contenido curricular, está la socialización en valores éticos, culturales y políticos como reproducción de la riqueza social entre las generaciones de esas clases sociales.

Como lo afirma el profesor Gustavo Téllez Iregui en su artículo *Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social en Colombia* (1955-1985), publicado en la revista *Educación y Cultura* número 5: "La intención de la actividad instruccional se sustenta, para buena parte de los colegios privados de "élite", en unas finalidades socio-pedagógicas de relativa coherencia así sea a nivel de cada institución o en sectores de la escuela privada".

En la educación pública estamos, sin embargo, ante un panorama radicalmente diferente. En estos años se abandonaron las concepciones educativas y los enfoques pedagógicos tradicionales. En medio de la ausencia de finalidades educativas, de valores éticos, cívicos, culturales y políticos, progresivamente ha ido extendiéndose en la enseñanza pública la teoría conductista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la instrucción programada y los principios y recursos de la tecnología educativa. Imperan los medios, el diseño instruccional y los recursos didácticos sobre los fines históricos de la educación. Es una política del Estado que envilece el saber y la práctica pedagógica, degrada al educador y empobrece la cultura.

Pero debemos preguntarnos a qué corresponde esta política estatal. Corresponde en primer lugar a las concepciones desarrollistas y neoliberales de la educación, según las cuales ésta es una empresa que debe ser eficiente y analizarse en términos de productividad cuantitativa, de relaciones ingreso-egreso y costo-egreso.

Estas ideologías conciben la educación como un subsector auxiliar del desarrollo económico, cuyo propósito único es la preparación de los insumos —en este caso, los recursos humanos— necesarios para un determinado estilo de crecimiento económico. Así la enseñanza queda subordinada a un factor externo —el desarrollo— considerado como el fin social de la educación.

Según estas concepciones la educación debe insistir sobre todo aquello que signifique formar un especialista o un técnico o un obrero calificado, pues si atiende a otros aspectos como el desarrollo ético, el desarrollo cultural y el desarrollo político, sus logros carecen de valor desde este punto de vista tecnocrático.

Y corresponden en segundo lugar, al esquema político del Frente Nacional de desideologización y despolitización de la sociedad colombiana, no sólo en términos de la disputa por el poder entre conservatismo y liberalismo que sin duda han tenido un efecto social global de congelamiento político e ideológico, sino muy especialmente para que los sectores populares y medios no impugnaran el sistema político y social. Ni el modelo de desarrollo, ni el modelo político que comienza a desmontarse con la apertura del esquema gobierno-oposición han asignado una función de promoción cultural, ideológica y política a la educación pública.

Particularmente desde los años 60, como ya lo observábamos, el Estado dirigió su estrategia de “educación técnica” a la educación superior y a la educación media. Sin embargo ha venido abandonándola en la secundaria por sus costos mientras se incrementa en toda la educación superior, con el concurso del sector privado de la enseñanza, en las modalidades conocidas.

Así, la educación media pública se masifica como la primaria y entra a reforzar su papel principal de control y legitimación social y política.

A la educación primaria pública es a la que han tenido acceso principalmente los sectores populares del país. Ellos constituyen ese 50% que no completa su primaria y que a sus pobres condiciones de existencia añade una educación masificada, en pésimas condiciones locativas y físicas, carente de todo recurso y sin orientaciones sociales y pedagógicas, más aún, en un ambiente de degradación humana y de deterioro cultural y pedagógico.

Es la historia sin rumbo de la casi totalidad de la educación rural de los pequeños campesinos, de los jornaleros, de los colonos y asalariados; del inmenso contingente del sector informal urbano, de autoempleados, trabajadores familiares, microempresarios, pequeños comerciantes y vendedores ambulantes; de los trabajadores de la construcción y de las obras públicas; de los empleados no calificados y de los pequeños artesanos; sectores de la población que han recibido la educación primaria oficial al impulso de medidas individuales de impacto disperso y de efecto político clientelista,

sin la capacidad de reclamar por una educación de “calidad”. De “calidad” no sólo porque cuente con instalaciones y dotaciones apropiadas, con recursos suficientes, bibliotecas, textos, láminas, franelógrafos, proyectores y hasta computadores; sino y principalmente porque dignifique al maestro y sus alumnos, porque rescate y valore su saber y su práctica pedagógica, porque le proporcione sentido y razón histórica a la educación del pueblo en su existencia cotidiana, en su realización individual y colectiva, en la transformación de sus condiciones de vida y en su continuo ascenso moral, intelectual, cultural y político.

Es ese contexto educativo y social, principalmente el de las condiciones de la educación pública y de los sectores populares, el del 50% de los colombianos que no alcanzan el umbral de la educación primaria, el que debe constituirse en el centro de la reflexión del magisterio colombiano que irrumpe como la fuerza capaz de repensar su circunstancia y transformarla en su tarea cotidiana y, a través de su organización gremial, en la activa participación en el Movimiento Pedagógico.

El Proyecto Político-Pedagógico que es indispensable y urgente concebir y diseñar tendrá que validarse como legítimo en esta y por esta realidad social o de lo contrario no alcanzará vigencia histórica alguna en las transformaciones de nuestra sociedad.

Con esta caracterización global de nuestra educación y a partir de ella, debo abordar la parte final de esta presentación en la que me propongo formular algunos elementos que creo deben orientar dicho Proyecto Político-Pedagógico.

Proyecto político pedagógico

El enorme desafío que nos convoca ante los procesos de descomposición y guerra entre los colombianos que amenazan con la disolución de nuestra sociedad civil, ante las violentas rupturas entre campo y ciudad, entre clases sociales y en los valores éticos, culturales y políticos, es el de contribuir todos en la redefinición de la educación nacional en sus orientaciones, fines, principios que la rigen, pedagogía, contenidos, organización, administración y financiamiento, de modo que la educación asuma la histórica responsabilidad de promover la transformación de la sociedad y del Estado colombiano.

Debemos sin embargo identificar, previamente y tanto como sea posible, el proyecto Político-

"La razón y la libertad son los fundamentos también de las orientaciones éticas o mejor de la reforma moral que debemos levantar con nuestro proyecto Político-pedagógico".

Pedagógico que inspire esa educación decisiva a la integración de los colombianos en una nueva y superior forma de organización social y política, y de unidad nacional.

Quizás un buen comienzo, pues no es otra mi pretensión hoy ante ustedes, sea que empecemos a ponernos de acuerdo en las finalidades políticas, éticas y culturales de tal proyecto.

Deberá ser esencialmente un proyecto democrático y popular como desde un principio lo definió el Movimiento Pedagógico, que refuerce todos los elementos democráticos de nuestra vida social, que promueva los valores de autodeterminación individual y colectiva, de justicia social y de libertad solidaria, y que dinamice y profundice la democracia de participación en general y particularmente en los sectores populares, para la constitución del pueblo en sujeto político capaz de asegurar la supervivencia de la sociedad mediante su transformación a través de la participación ciudadana.

Estos conceptos presuponen que tenemos confianza en la capacidad de realización y autonomía del individuo y de la sociedad; que la razón y la libertad son construcciones de los hombres que por consiguiente forman parte de la cultura y que como tales deben ser defendidas; que todo está sujeto a cambio y que los cambios de las instituciones son la garantía de la vida misma, de la riqueza social y de la cultura; que la racionalidad y la participación democrática son posibles en vastos sectores populares; que la propuesta de una sociedad democrática, participativa y autodeterminante, no puede seguir siendo una mera tierra prometida, sino una historia que queremos verla alumbrar en estos años de crisis pero fecundos de posibilidades políticas.

La razón y la libertad son los fundamentos también de las orientaciones éticas o mejor de la reforma moral que debemos levantar con nuestro proyecto Político-

Pedagógico, como nos lo propusiera el profesor *Abel Rodríguez* en su extraordinario discurso de instalación de este Congreso.

Una ética que transforme nuestra manera de ser y de relacionarnos y que promueva la solución racional de los conflictos. Una ética de respeto a la vida y a la integridad física y moral; de respeto a los derechos humanos; de exaltación de la auto-estima personal, familiar y comunitaria; de valoración del trabajo del hombre y por su permanente dignificación; de rechazo a toda forma de violencia física, de coacción moral, de dominación cultural, de discriminación social, de explotación económica y de miseria. En fin, un código de ética de los colombianos que penetre todo el tejido social, que oriente todas sus acciones y posibilite la reconversión de nuestra vida social hacia un nuevo y creador momento de nuestra historia.

Y una finalidad cultural en nuestro proyecto Político-Pedagógico que nos oriente hacia la creación y no a la limitación; que nos transforme en forjadores y protagonistas de auténtica cultura colombiana pues sólo apoyados en nuestras raíces culturales comunes podremos proyectar como pueblo un destino común que reconstruya la identidad cultural de los colombianos, fundada: en el respeto a la diversidad y en la exaltación de los valores de los grupos étnicos nacionales; en la preservación de la autonomía de las comunidades y de los grupos étnicos en sus costumbres, tradiciones, creencias, organización social y familiar; en la recuperación y recreación de las formas y expresiones culturales locales y regionales; y en la exaltación de la capacidad crítico-creativa y de los valores estéticos.

En mi opinión estas finalidades políticas, éticas y culturales deben impregnar la construcción de una pedagogía concreta, histórica, que sustituya la actual pedagogía abstracta y ahistórica de la educación pública nacional, que interprete las realidades sociales de nuestro pueblo, de los grupos y comunidades, de las

localidades y las regiones y sea así socialmente relevante a la transformación de sus condiciones de vida y al desarrollo de su capacidad y voluntad de intervenir en las decisiones.

Esta pedagogía deberá construirse en el respeto a la autonomía de los educadores y en el marco de la descentralización política, administrativa y financiera de la educación, pues sin duda tomará formas y manifestaciones específicas en el nivel local y regional.

Sólo así se podrá transformar la institución escolar de modo que ella sea, como lo ha propuesto el profesor *Mario Sequeda*, “no sólo un espacio de socialización general sino núcleo de participación en el cual se conjugue la educación, el trabajo, la vida comunitaria, la cultura y los procesos organizativos para la autogestión”.

Deberá ser, entonces un proyecto Político-Pedagógico:

1. Con la intencionalidad explícita de profundizar la vida democrática en el país y formar, por tanto, en valores que como la vivencia cotidiana de la autonomía, la capacidad crítico-creativa y la libertad solidaria, estructuren una nueva manera de ser y de relacionarnos; que sea, como lo ha pedido el señor presidente Barco en su discurso pronunciado durante la Sexta Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, promotor de una reforma social y ético-cultural del conjunto de las organizaciones e instituciones patrias.

2. En el cual la educación asuma como rol esencial y primordial la constitución del pueblo como sujeto político capaz de gestar una sociedad democrática, participativa y autodeterminante.

3. En el cual las instituciones educativas sean, como ya lo recordábamos, no sólo espacios de socialización general sino núcleos de participación en los cuales se conjuguen la educación, el trabajo, la práctica social, la vida comunitaria, la cultura y los procesos organizativos para la autogestión y la participación social en la obra educativa.

Deberá ser, en fin, un proyecto Político-Pedagógico en el cual la educación nacional se oriente:

1. A la educación básica en un mínimo cultural común para todos, esto es de masas, como dimensión cultural de la ideología democrática.

2. A la integración política de las nuevas generaciones y a la resocialización de las generaciones adultas en los valores democráticos.

3. A la afirmación de la identidad nacional de acuerdo con el sentido de diversidad cultural del país, mediante la puesta en práctica de una real democracia cultural.

4. A la formación intelectual con base en el conocimiento y en el humanismo científico, a través de una pedagogía histórica, construida en su relación teórico-práctica, dinámica y auto-activa.

5. A la formación sistemática en tecnologías tradicionales y avanzadas o de punta, proyectada de acuerdo con las necesidades del cambio económico y social, local, regional y nacional.

Consecuente con la posición que aquí he asumido ante ustedes deseo anunciarles que nuestro sector político presentó en días pasados al Congreso de la República el Proyecto de Ley “Por el cual se autoriza la participación en actividades políticas de los empleados oficiales docentes”. En la estrategia parlamentaria fue presentado por los senadores Ernesto Samper Pizano y Alvaro Uribe Vélez y buscamos con ello que la ponencia le sea entregada al senador Horacio Serpa o a mí.

Igualmente tengo preparado otro Proyecto de Ley que consultaré con los directivos de FECODE antes de presentarlo al Congreso de la República, y por el cual se crea el “Congreso Nacional de Política Educativa” que se reuniría cada dos años y en el cual tendrían representación, los educadores, los directivos docentes, los estudiantes, los padres de familia y voceros de las comunidades, los investigadores, los intelectuales, los académicos y los administradores de la educación.

Permítanme finalmente hacer una sincera invocación a todos los educadores colombianos, a través de ustedes sus dirigentes, para que forjemos una patria mejor.

Quienes vivimos hoy los años de la edad adulta recibimos un mundo lleno de imperfecciones y de injusticias. Para quienes vengan después queremos el legado de una sociedad libre, justa y solidaria; la herencia de una nación donde no tengan cabida las clamorosas desigualdades y el oprobio del mundo que nos tocó vivir. Este debe ser el más grande anhelo de todos nosotros: labrar para nuestro pueblo y para su juventud un orden social donde el hombre viva en paz y con dignidad, sabiendo que vive en una tierra que es suya y en una nación que es dueña de su destino.

Reforma académica de la universidad

Queipo F. Timaná V.



El abordaje del análisis de la Universidad en nuestro país debe hacerse desde las condiciones particulares de nuestra sociedad y su conciencia histórica, ya que aquélla es o debe ser el reflejo del momento presente.

La Universidad Latinoamericana y por ende la colombiana, ha participado en la vida política de los pueblos. Ha sido la universidad uno de los lugares en donde se ha tomado conciencia y se ha hecho la denuncia de las injustas desigualdades que en lo económico, político, social, educativo y cultural laceran la humanidad de nuestro hombre latinoamericano, entendiendo por tal al obrero, al campesino y sectores de clase media. Así mismo, es en la misma universidad en donde se ha esclarecido el juego de intereses internos y externos que frenan la incorporación de su pueblo al progreso y desarrollo general, es decir que nos condenan a ser hijos del subdesarrollo.

El universitario, conociendo las leyes que regulan la dinámica social, analiza, compara y sintetiza que existe una serie de demandas no cumplidas en su propia comunidad: desnutrición, analfabetismo, desempleo, desigualdad social, discriminación racial y como hija de todas estas lacras sociales la violencia, violencia sobre pueblos que se resisten a los intereses que han hecho posible la expansión y el supradesarrollo de otros países.

Se presenta en nuestros subyugados países una gran demanda de educación universitaria que no es acompañada de una planificación respecto a las necesidades de la sociedad que permita la absorción de sus educandos. Y en el futuro de estos, un conjunto de intereses creados que limitan sus posibilidades. La doble conciencia que genera esta situación es, de una parte, la incompatibilidad de lo teórico que se aprende y la realidad en que ha de ser realizado este teórico, y de otra parte la incompatibilidad de los intereses, que surgen con los intereses existentes, origina, necesariamente, la protesta y el reclamo. Protestas y reclamos que deberían ser atendidos, si tenemos en cuenta el inevitable reajuste entre lo que una sociedad es y lo que tiene que ser como consecuencia de su desarrollo. Todo lo anterior se da como expresión de una crisis de desarrollo, lo que se refleja patente en las universidades y en los hombres que surgen de ellas, estudiantes e intelectuales.

Crisis de desarrollo en que los anquilosados privilegios, los intereses creados y las viejas fuerzas, se niegan a todo cambio, a toda forma de asimilación de nuevas fuerzas e intereses que, necesariamente, forman el futuro de la sociedad y la consecuencia deducible de

esta resistencia se hace expresa en la represión, en la evasión del problema. Las fuerzas de represión y los intereses que ellas defienden consideran estas justas demandas, estas solicitudes de reajuste como subversión. Y asumiendo esta actitud realizan toda clase de provocaciones, desinformaciones, logrando con ello detener, mas no eliminar el dique de la inconformidad, social.

Si reconocemos a la universidad como el espacio de la inteligencia libre, se requiere para ello un máximo de libertad, la que la autonomía garantiza a las universidades. Libertad para conocer, comparar y elegir lo que mejor pueda convenir en la marcha de un pueblo, una sociedad o una nación; libertad para que nada de lo humano sea ajeno a los hombres que forman una determinada comunidad; pero al mismo tiempo, la libertad para elegir los caminos que mejor convengan a esa sociedad, a nuestro pueblo, a nuestra nación.

Universidad y autonomía

La autonomía debe ser un concepto connatural a la universidad, ella será la mejor expresión de lo que hace posible la convivencia racional y social en el espacio que la sociedad se ha reservado para pensarse a sí misma.

Describamos esta relación universidad-autonomía en las palabras de Leopoldo Zea: Libertad de conciencia dentro de la sociedad y para el mejor desarrollo de ésta. Libertad de conciencia que es, a su vez, conciencia de la realidad en que esta libertad ha de poder dar sus frutos. Libertad de conciencia que, es también, conciencia de autolimitación —autolimitación que la conciencia se impone a sí misma para que sus frutos no se pierdan en la utopía, en lo que no tiene lugar—. De allí, las características propias del orden universitario, del orden que garantiza su autonomía: un orden que es el talón de Aquiles de esa libertad, esto es, sin instrumentos de constricción, sin policías, sin servicios secretos de espionaje, sin tropas, sin nada que no sea la conciencia de las responsabilidades que implica la libertad, la conciencia de lo simple que es pasar de la libertad a la anarquía y con ella, a la anulación de esa libertad. Un orden, por lo mismo, expuesto a todas las presiones, a todos los intentos por usufructuarlo, por ponerlo al servicio de fines que le son ajenos a su misión histórica como lo es ser depositario del saber, el saber entendido como praxis del pensar y del trabajo.

Dando por supuesto que estos dos criterios; libertad y autonomía, le serán respetados a la universidad para

que pueda cumplir su misión, paso a exponer algunas directrices que considero válidas en la función social y académica que debe cumplir.

Universidad opcionada

La universidad que esperamos ver en el ocaso del siglo XX y en los albores del siglo XXI debe ser una universidad comprometida con las soluciones a las necesidades de nuestros pueblos latinoamericanos; debe superar el concepto de creerse un campus aparte de la sociedad y transformarse en lo que es, en la depositaria del saber de esa sociedad; sentir y vivir todas las demandas, abrirse a ella, realizarse con ella y pensar con ella, ello sin ser ajena a la realidad universal de que a su vez es parte esa misma sociedad.

La universidad con opción debe construirse como fruto de la discusión con la sociedad de sus proyectos, incluido su compromiso con el hombre a formar; debe surgir en lo posible de un consenso de voluntades y de un compromiso por acertar en procura de una patria mejor. Es requisito para lograr estas exigencias la de una alta calidad académica investigativa y humana, para así poderla ver transformada en una universidad de avanzada, dispuesta no sólo a entender el momento presente, sino a encausar su futuro.

Deben establecerse los más claros parámetros que no dejen la menor duda que a ella deben tener acceso los más capaces, respecto a sus potencialidades y calidades, no permitiendo a su vez la mínima discriminación por procedencia social, económica, política, de sexo o religión.

La función social de la universidad

Hemos dicho que queremos ver nuestra universidad comprometida con la sociedad, lo cual le permite tomar conciencia de lo real, pero también de las posibilidades de lo real, de lo que ha sido y de lo que puede ser. En este sentido se transforma en un poderoso motor que mueve al cambio, a la acción, aunque el cambio en lo particular lo realizará la dinámica social en su accionar a través de la toma de conciencia.

Debemos advertir que la universidad posee las estructuras y acciones propias que la erigen en reflejo del mundo social y de su sentido, es decir potencia a los individuos capaces de definir la tendencialidad social a través de la crítica a la alienación y el replanteamiento del orden social.

La universidad opcionada se erige en conciencia de la sociedad si los sujetos que participan en ella son capacitados para analizar y cuestionar las estructuras políticas, el sentido de la cultura y la génesis de historia social.

La universidad no puede caer en la visión restringida de auspiciar una simple profesionalización tecnocrática; debe por el contrario recobrar su preocupación por lo humano, por lo sensible, por el saber como desarrollo de lo humano, para luego proyectarlo al mundo social como la conciencia recobrada. En síntesis, la universidad está llamada a la formación de un nuevo proyecto de hombre.

Abogamos por una formación seria en el conocimiento, el intelecto, la cultura y el arte, porque los hombres al ejercer la transformación material de la naturaleza sin un conocimiento cierto de los fines ulteriores con que ello se hace, sin una convicción responsable de lo que en el futuro inmediato sucederá en el mundo social por efecto de las acciones que ejercen sobre las bases materiales de la sociedad, habrá echado a perder la posibilidad de crear la mejor sociedad digna de la especie humana.

Si debemos movernos dentro de las coordenadas científico-técnicas que nos ha impuesto la división social del trabajo, debemos enfrentarlo con la mayor seriedad, con el mayor ingenio; la universidad debe desarrollarse lo más exigentemente posible en ambos campos y esa es una lucha contra la dominación tecnológica-científica a que estamos sometidos en la desigualdad política de intercambio de bienes y servicios con las grandes metrópolis; la universidad debe ganar confianza y conciencia de lo propio, debe creer en lo propio, debe orientar la batalla contra el subdesarrollo partiendo para ello del supuesto que tiene el mejor recurso como lo es el hombre colombiano.

Deben impulsarse todas las formas de investigación y en ello debemos aprovechar la rica experiencia que hoy podemos extraer de la formación a nivel de postgrado en nuestro país.

Estrategia docente a alcanzar

Invitamos a superar el arcaico modelo pedagógico que ha reducido nuestra misión a la simple transmisión y abogamos por otro que sea garantía de producción de nuevos conocimientos, que invite a crear, a innovar, a cuestionar, a ensayar nuevos caminos, una nueva

estrategia docente que permita al estudiante una reconciliación con la actitud científica, cultura y artística frente a la vida y a su trabajo. Busquemos formas alternas que reivindiquen el trabajo creativo personal acompañadas de estudio responsable individual y que a su vez se relacionen en su trabajo con el colectivo inmediato y mediato en donde le toca actuar.

Vamos hacia una universidad bien informada pero requerimos que además de la dotación suficiente de sus bibliotecas, se organicen centros de documentación dotados de los más modernos sistemas y equipos de teleproceso de la información.

Que las líneas de investigación que definamos en cada universidad, en cada Facultad sean una respuesta a necesidades esclarecidas y demandadas por la comunidad, o por el saber que acrecienta en su conocimiento cada sociedad.

Un nuevo docente

El profesor universitario debe ser seleccionado teniendo en cuenta únicamente razones académicas, en razón de la responsabilidad de su misión y de la seriedad de su trabajo.

La universidad debe lograr un equipo profesoral que vaya más allá de una acotada visión de parcela del conocimiento, capaz de transmitir más la concepción de totalidad y menos la emoción de la unidad del saber, exigiéndole para ello una fuerte formación interdisciplinaria.

A los profesores nos debe caracterizar una vital universalidad de intereses, una capacidad de integrador que nos permita evidenciar ante el estudiante la indivisible relación de los diversos sectores del conocimiento; en una palabra, la liberación en la unidad.

Debemos ser conscientes que nuestra misión es de carácter público, entendido por la esfera de lo público en donde se abordan, se discuten y se clarifican los asuntos que conciernen a los intereses de la sociedad en su conjunto, incluyendo los intereses de aquellos que hoy día parecen no pertenecer a nuestra sociedad.

En una palabra, volvamos a ser maestros, que nos caracterice una gran formación cultural, un alto concepto de eticidad y no olvidemos que para nuestros alumnos no somos únicamente los simples transmisores de conocimientos, sino la más alta referencia humana, su fuente de información y su compañero de formación.

Un nuevo estudiante

Debemos advertir que un nuevo estudiante con un nuevo perfil socioeconómico está llegando a la universidad; esta nueva situación exige estudios que reflejen las condiciones generales de vida de nuestros alumnos, su inmersión en el mundo del trabajo; todo este nuevo fenómeno nos aboca a buscar nuevas estrategias de enseñanza sin desmedro de la calidad, porque este es el estudiante concreto y ello nos obliga a conocerlo en sus posibilidades y limitaciones.

Si queremos formarlo en la democracia y para la democracia, debemos fomentar los valores democráticos, investigar con él las condiciones que retardan o propician la consolidación de un verdadero modelo democrático para la sociedad colombiana. Una forma de lograr este propósito será permitiendo la libre organización estudiantil, como un medio de expresión de sus críticas y aspiraciones, todo ello dentro del más celoso respeto a su libre determinación e independencia como estamento básico de toda institución educativa.

La cultura como patrimonio de la humanidad debe recibir el más grande apoyo en la universidad, por

consiguiente deben estimularse sus múltiples manifestaciones a través de la música, las artes plásticas, el teatro, el cine, la danza, tanto en el recinto universitario como en contacto permanente con la sociedad. La cultura entendida como la síntesis universal de lo específicamente humano en sus procesos materiales y espirituales, sin olvidar que la dialéctica de tales procesos es el saber.

Universidad sangrante

Permítanme que desde este recinto y ante la magnitud del evento invoque al Presidente de la República quien también es hombre de universidad, para que dé cumplimiento al mandato que le confirió la nación colombiana de velar por la vida de sus ciudadanos, que tome todas las acciones que hagan realidad la detención de la mano asesina que se ha ensañado en la universidad pública, con marcada sevicia en la Universidad de Antioquia, nuestra universidad, para que no se ataque alevemente la inteligencia, para que sucumba la baja pasión y vuelva a sonreír el espíritu del saber, razón de ser de toda universidad.



Panel sobre la Reforma Educativa: De izquierda a derecha Edgar Andrade, María Eugenia de Llorente, Jaime Dussán, Jaime Niño Díez, Queipo Timaná, Clemencia de Chiappe y Alvaro Villarraga en su intervención.

Reforma administrativa del sector educativo

Clemencia Chiappe
Ministerio de Educación Nacional

El Sector Educativo mantiene una organización y un sistema administrativo fundamentado en la reforma administrativa de 1968, con algunos cambios introducidos en el año 1976, mediante los Decretos Legislativos 088 y 102 de 1976.

El Sistema Administrativo y de Financiación, se diseñó para un sector que tenía la mitad de la población objeto, la tercera parte de los recursos humanos y menos de la quinta parte de los recursos financieros en relación con la situación actual que es más compleja y diversificada. Ante esta circunstancia, el Ministerio de Educación ha elaborado y presentado varios proyectos de reforma administrativa que incluyen los niveles nacional y seccional, para el estudio del ejecutivo y de las Cámaras Legislativas, sin que hasta el momento se hayan logrado mayores avances.

Hoy, las circunstancias son más apremiantes debido fundamentalmente al fuerte impulso que el Gobierno Nacional viene dando a la autonomía regional, especialmente a la Municipal, las que de hecho impactan la organización y los procesos de administración y financiación del servicio educativo.

Por las consideraciones anteriores, el Gobierno Nacional insistirá en introducir reformas administrativas conducentes a reforzar la función del Ministerio como ente rector y definidor de las políticas nacionales en materia de Educación, Ciencia, Cultura, Deporte y Recreación, dejando a las entidades territoriales la administración y prestación directa del servicio educativo. En este sentido, se perfecciona un proyecto de Ley que reestructura el Ministerio de Educación y se preparan normas complementarias para darle más dinámica a la organización educativa regional y local.

Nivel central

La iniciativa consiste en que el Ministerio concentra las funciones de planeación, diseño, orientación técnica y normativa del Sistema Educativo y de coordinación y fomento de las acciones que desarrolle el Sector a través de distintos organismos. Se plantea un gran fortalecimiento de la planeación educativa otorgándole mayor capacidad de previsión y programación de los componentes administrativos, financieros, académicos, físicos y en el manejo y tratamiento de la información del Sector.

Se reforzará la formulación de planes a corto y mediano plazo y la evaluación de resultados educativos en los niveles nacional y regional, con el establecimiento de un Sistema de Información Educativa acompañado de muchos computarizados para el tratamiento de datos.

Consecuentemente el Ministerio de Educación Nacional, adecuará su estructura para que la Dirección del proceso técnico-pedagógico se oriente integralmente tanto en sus aspectos de diseño y desarrollo curricular, y capacitación como en la supervisión y evaluación educativa.

Dentro de la reorganización de funciones, se prestará especial atención a las que se refieren al desarrollo del personal docente tanto en sus aspectos de inducción y capacitación, como en los administrativos inherentes a la aplicación de la carrera docente.

Aspecto igualmente importante es el relacionado con la efectiva descentralización de la administración de los planteles nacionales, ya ordenada por el Decreto-Ley 102 de 1976. Gran parte del trabajo del Ministerio de Educación está dedicado a la administración de 466 centros docentes de carácter nacional lo cual no ha favorecido una integración de los servicios dentro del ámbito regional.

En tal virtud la estrategia mediante la cual se está poniendo en práctica lo ordenado por el Decreto 102, es la ampliación de los contratos vigentes con las entidades territoriales en el sentido de que sean ellas quienes administren directamente los planteles nacionales, conservando la Nación, la obligación de destinar los recursos financieros para su funcionamiento adecuado.

En este sentido se adelantan gestiones para iniciar la contratación en los Departamentos que conforman el antiguo Caldas.

Nivel regional

Preocupación importante sigue siendo la situación de la administración educativa en el nivel regional.

Los diferentes organismos que tienen como función la prestación de servicios educativos se multiplicaron a partir de la reforma de 1968 y posteriormente con la creación de los Centros Experimentales Piloto y las Juntas de Escalafón. Esta multiplicidad de organismos ha creado una compleja red administrativa con diferentes centros de decisión dando como resultado una pérdida real de la gestión por parte de las Secretarías de Educación.

Para la administración de los asuntos educativos regionales y para evitar la dispersión en el administración educativa, se fortalecerá la acción de las Secretarías de Educación especialmente en los aspectos de dirección, coordinación y planeación educativa.

Las Secretarías de Educación deben ajustar su estructura administrativa a la situación actual del país, especialmente a la creada con la expedición de las nuevas normas que fortalecen la autonomía municipal y la descentralización, como la Ley 03 de 1986 por la cual se dan normas para la administración departamental, la Ley 11 de 1986 por la cual se dicta el estatuto básico de la administración municipal y la Ley 12 de 1986 por la cual se dictan normas sobre la cesión del impuesto a las ventas a los municipios y se dan orientaciones para su inversión.

Decisión importante en el ámbito regional será la reorganización de los Fondos Educativos Regionales, creados mediante Decreto 3157 de 1968, con el fin de mejorar los procesos de pago existentes en la época y así evitar la irracionalidad en el uso de los recursos destinados a los servicios educativos.

Se busca que el FER retome su función fundamental como mecanismo de pago y de administración financiera. En la actualidad son organismos coadministradores del servicio educativo, duplicando funciones que pertenecen al ente rector de la educación con las Secretarías de Educación.

Aspectos como la injerencia en la administración de los recursos humanos, en la Supervisión y Control, llegando hasta contar con un grupo de supervisión especial, coadministración de algunos programas de carácter técnico y en los territorios nacionales participación directa en el desarrollo de la infraestructura educativa; son acciones que desvían los objetivos para los cuales se constituyeron los FER.

Nivel local

El Ministerio de Educación no puede abstraerse a las directrices actuales que otorga la planificación social y

Comisión No. 5 Temas Generales Ponencias presentadas

REFORMA EDUCATIVA

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	Bases para una reforma educativa democrática	José Ramón León Ayala	Córdoba
2	Bases ideológicas, culturales y políticas para una reforma democrática de la educación en Colombia	Jesús Alirio Ríos	Tolima
3	El congreso pedagógico y la reforma educativa	Everth Olaya Mosquera	Cesar
4	Lineamientos para una reforma educativa democrática	Fernain Escobar Naranjo	Caldas
5	Hacia una reforma educativa al servicio del pueblo colombiano	Hugo Cárdenas Vega	Nte. de Santander
6	Propuesta para un plan de desarrollo	Guiomar Lucía Guerra	Córdoba

económica que enfatizan el fortalecimiento del municipio como unidad de base de la organización del Estado. Por lo tanto se busca integrar la administración del servicio educativo local al funcionamiento municipal.

En las últimas décadas ha sido de interés creciente otorgar mayor autonomía a las regiones que les permita alcanzar su propio desarrollo.

En este sentido la planificación del desarrollo social y económico del país se encuentra fundamentada en una concepción de participación de las distintas regiones en la identificación de sus propios problemas y el planteamiento y ejecución de soluciones más acordes con la magnitud y características de los mismos.

Se considera que se puede llegar a una mejor integración de los servicios que brinda el Estado, con beneficios más directos en la medida en que fortalezca al municipio como unidad de base de la organización del Estado.

Esta pretensión, sin embargo, ha constituido por mucho tiempo una iniciativa del Ministerio que se ha venido desarrollando mediante el establecimiento de la Nuclearización Educativa lo que ha constituido un importante avance.

El Programa Mapa Educativo que estableció el Ministerio de Educación Nacional constituyó impor-

tante avance en el desarrollo de la planificación y la administración educativa permitiendo que la instancia local tenga una representatividad más real en el diagnóstico, la cualificación pedagógica, la gestión educativa y la participación comunitaria.

A pesar de los esfuerzos realizados y el interés de las diferentes administraciones por poner en funcionamiento total una estructura nuclearizada que otorgue mayores posibilidades de participación de las comunidades, no se ha logrado consolidar este proceso en todas las entidades territoriales.

Es importante realizar ajustes a este proceso por cuanto se reconoce que la organización actual de la nuclearización no está muy integrada a la gestión municipal. Las fuerzas vivas que conforman nuestras municipalidades no se ven comprometidas en una tarea que es de todos.

El Gobierno Nacional es consciente de que es urgente introducir este tipo de reformas pues los municipios empiezan a captar recursos con base en la Ley 12 de 1986. Para este año ascienden a unos \$ 4.539 millones, parte de los cuales se podrá aprovechar en el mejoramiento de la infraestructura escolar en la medida en que las comunidades y las autoridades municipales tengan interés en incrementar la inversión en el sector educativo.

El Comité de Organización recibe el reconocimiento de los asistentes del Congreso Pedagógico en el acto de clausura.



Bases para una reforma educativa

Alvaro Villarraga



Afrontamos un reto para la escuela colombiana, el cual reside en resolver el dilema entre si formamos la niñez y la juventud en medio de grandes deficiencias y carencias para una dócil aceptación de las actuales circunstancias sociales, o si forjamos en la educación una dinámica de cambio, educando, enseñando, pensando y trabajando en el presente en función de un futuro realmente distinto.

Precisamente el Movimiento Pedagógico cuestiona la educación en crisis y busca alternativas de cambio, a partir de la iniciativa del magisterio como un gran movimiento desde la base, la comunidad educativa, pero también de reforma escolar, de reforma de programas y de logro de condiciones materiales, laborales, educativas, propiamente pedagógicas y sociales favorables a estos propósitos progresistas.

Ha sido una verdad hace unos años discutida y afirmada pero que hay que reiterar en este Congreso, el que la educación en crisis es resultante y expresión de una sociedad en crisis; es la imposibilidad de ignorar, en el análisis del caso educativo, sus connotaciones sociales de clase, las políticas educativas del régimen político vigente, de los gobiernos, las causas también determinantes en el malestar educativo de las formas de atraso, dependencia, opresión política y descomposición social que caracterizan la formación social colombiana.

El Movimiento Pedagógico señala que en la educación y desde la educación es posible gestar posiciones de cambio, que ha quedado en claro para el movimiento magisterial y los estamentos básicos de la escuela, que el Estado y las clases dominantes no demuestran voluntad política para un cambio progresista, que el protagonismo político y social para una reforma democrática de la educación y la enseñanza corresponde en definitiva a todos los sectores populares y democráticos que están de cara a la iniciativa histórica que hoy las condiciones sociales exigen; en ello al Movimiento Pedagógico le compete un lugar importante en el cambio educativo y pedagógico que se reclama y por el cual se lucha y por el cual afloran miles de iniciativas, propuestas, trabajos y cambios reales en el quehacer laboral, social y cultural de muchos educadores del país.

En la ponencia que presentamos por parte del CEID a este Congreso, consideramos las bases para una reforma democrática de la educación y la enseñanza en correspondencia con los fines sociales progresistas planteados, con los retos que conciernen a la escuela

contemporánea, donde se reconoce cómo los modelos educativos impulsados en las últimas décadas por el Estado han entrado en crisis, hablan de la calidad educativa pero en realidad han significado su negación, de que hoy los maestros y amplios sectores de la población son conscientes de que es necesario impulsar esta reforma como otras reformas políticas y sociales, para responder efectivamente a los crecientes reclamos de auténtica apertura democrática, libertad política, progreso y bienestar para la inmensa mayoría de la población.

Los últimos eventos de FECODE, así como los seminarios del CEID han permitido sentar las bases para plantear un consenso de los educadores en torno a cómo las bases de la reforma democrática de la educación residen en la conquista de las condiciones materiales indispensables, en el carácter democrático, la libertad política, la libertad de cátedra, de enseñanza, de creencias, de crítica y opinión, la efectiva participación del magisterio y los sectores básicos de la comunidad educativa en su definición, en los contenidos de la enseñanza, al nivel del desarrollo científico, tecnológico y cultural que a la vez reconoce nuestras especificidades; por ello, estos requerimientos los consideramos condiciones necesarias para el logro de un mejoramiento sustancial de la calidad educativa, bajo un concepto pedagógico de formación integral que permita la formación del individuo, el alumno, el educador, el ciudadano, comprometidos con la transformación social.

El objetivo de reforma actual indudablemente no persigue la instauración de la escuela socialista, ni la revolución vista quizás solo desde la enseñanza, no persigue ya el cambio total y definitivo, aunque no porque éstas dejen de ser justas aspiraciones y propósitos por los que hemos de luchar, sino porque estamos situados en lo inmediato frente a una realidad que nos permite trazarnos metas posibles que allanen caminos más mediatos y porque reconocemos el gran significado de la reforma democrática de la educación como parte de un proceso social más complejo, donde está comprometida la lucha definitiva por un auténtico bienestar de los trabajadores que suplante las actuales relaciones sociales basadas en la explotación social del trabajo para beneficio tan solo de exiguas minorías.

La reforma tampoco agota la dimensión del proyecto pedagógico alternativo, pero sí expresa y plasma, hasta donde las condiciones lo permiten, sus propósitos; por esto es necesario que las reivindicaciones arrancadas al Estado en contra de las políticas reaccionarias

y la injerencia imperialista tengan su sustento jurídico e institucional, pero no por pretender un lesivo legalismo para el Movimiento Pedagógico, sino para ganar posiciones de lucha y espacios de cambio en favor de los sectores auténticamente interesados.

Encarar la lucha por esta reforma en esta óptica es un problema político que define propuestas y rumbos, confronta y plantea alternativas en términos de la política educativa, de los aspectos administrativos, presupuestales, laborales y demás que la hagan posible. Su vía es la movilización más amplia y diversa, es la acción educativa progresista de todos los sectores democráticos, es la lucha de masas, pero también es la movilización de ideas, la lucha ideológica y la lucha teórica. Es entendible por tanto para todos nosotros, que no buscamos simplemente dejar sentadas nuestras aspiraciones en un rosario de reivindicaciones o de ocurrencias sin un criterio claro de los conceptos, las vías y los alcances de lo que nos proponemos; y también queda en claro cómo, sin opacar la importancia que aquí concedemos a la enseñanza, al aspecto pedagógico propiamente, no se trata tampoco de tan solo una renovación en la metodología ni en la definición formal de sus contenidos.

Retomo como criterio guía una pauta esclarecida en las discusiones del magisterio desde hace varios años, pero que es permanente motivo de debate para enfocar el análisis de los problemas concretos que afrontamos, me refiero al concepto que encontramos expresado en uno de los primeros documentos referidos al Movimiento Pedagógico: "El proyecto pedagógico se mueve en dos planos de lucha: uno, frente al Estado, y otro hacia dentro, en el quehacer del maestro y de la escuela. En el primer frente corresponde librar la batalla por la democracia, que en el caso particular de la educación, se concreta en la libertad de enseñanza o de cátedra, en el respeto a la autonomía del maestro, en la independencia respecto del gobierno en torno al control y orientación de los programas y sus contenidos. Sostener esta bandera de profundo contenido social significa defender la educación pública, entendida ésta, no solo como la lucha por la ampliación de la cobertura del sistema y la financiación total por parte del Estado, sino como el derecho que tiene el pueblo y el magisterio para orientar la educación con criterios democráticos y liberadores".

Propuestas del magisterio ante la realidad educativa

Hay una línea de continuidad en la política gubernamental respecto de las orientaciones que han regido la

educación en el país durante las últimas décadas, donde el fracaso de los planes de supuesta “democratización” y “modernización” se han traducido en la crisis educativa actual. Muestra de este comportamiento es la política educativa del gobierno de Barco regida por las recomendaciones entregadas por las conclusiones de la Comisión MEN-BIRF y la Comisión de empalme y monitoría del FMI donde las medidas bastante recientes de Promoción Automática, Campaña de Alfabetización y otras, no son sino planes parciales, sin bases materiales ni programáticos que signifiquen un viraje a los propósitos que de conjunto se siguen imponiendo en el caso educativo y de cuyos resultados ya se ha establecido con suficiencia más de un diagnóstico diciente del estado en gran medida crítico de la educación y especialmente de la educación pública en el país.

Sus rasgos han sido el debilitamiento progresivo de la educación pública, siendo destacado el caso universitario, la reducción financiera, el desmejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo del personal docente, el recorte de las garantías políticas y sindicales de los educadores, las serias deficiencias en la formación profesional del educador, así como las de la capacitación y actualización, el caos administrativo, la deficitaria cobertura existente donde la mitad de la población en edad escolar permanece por fuera del sistema, los millones de analfabetas totales y funcionales, la alta deserción en diferentes niveles, el deterioro físico, las grandes carencias infraestructurales, el drástico recorte a los planes de inversión, las pretensiones de departamentalizar el sistema recurriendo a la descentralización administrativa en la tónica de profundizar las orientaciones de autofinanciación de costos por parte de la población eludiendo las responsabilidades del Estado, y hay que mencionar como elemento destacado por este Congreso el problema de la falta de calidad educativa y su desmejoramiento ante este cúmulo de problemas.

En este evento el gobierno a través del Ministro de Educación, Antonio Yepes Parra, nos habla de las bondades de la renovación curricular sobre las que ya no creemos, nos llama a adecuarnos al formato curricular vigente, es decir, a la concepción, objetivos y metodología propios de la tecnología educativa y el diseño instruccional; trata de ocultar la problemática que ha entrañado la crítica del magisterio, de la comunidad educativa y la mencionada crisis del modelo pedagógico impulsado por el Estado. No hay en este discurso ni en los complementos presentados por los voceros del gobierno en estos paneles nada sustancialmente nuevo de las líneas conocidas y mencionadas que rigen el sistema escolar, la autofinanciación, la privatización, la negación de la democracia en la escuela y el empobrecimiento real de la calidad educativa.

FECODE propuso hace varios años la nacionalización de la educación pública garantizando los derechos y conquistas del magisterio, así como los cambios políticos, administrativos, financieros, educativos de la enseñanza, que apunten a sustentar la reforma propuesta. La participación democrática, los derechos políticos y la participación de los estamentos básicos en la gestión escolar. El mejoramiento tanto de las condiciones que hagan posible, en el sentido académico y pedagógico, el mejoramiento de la calidad educativa, como en las condiciones laborales y de la calidad de vida. La creación del Fondo Nacional de Prestaciones, así como el régimen salarial y prestacional unificado.

La reforma de la enseñanza requiere la participación efectiva de educadores, estudiantes, investigadores, universidades, la comunidad educativa y los sectores sociales y comunidades donde se imparte la educación, bajo el fundamento de la libertad de cátedra, de enseñanza, de textos, de métodos, de contenidos y de experiencias renovadoras, sobre la base de unas pautas nacionales basadas en los planes que se tracen en el marco de la reforma educativa democrática; el tratamiento del enfoque, contenidos y metodología de la enseñanza debe estar en correspondencia con los procesos sociales, con el carácter científico, la promoción y el desarrollo cultural, la utilización de los adelantos técnicos y materiales, la valoración de los desarrollos sociales contemporáneos, de las experiencias artísticas, de las especificidades competentes a los diversos niveles e incluso a las regiones y en general de la defensa de los criterios y propuestas de carácter progresista.

Reformar la enseñanza compete a definiciones de orden nacional que la hagan factible, es una conquista institucional, es arrancarle al Estado tal posibilidad, pero es también ejercerla por parte del Movimiento Pedagógico, es lograr avances en el propósito de generar un pensamiento y una práctica pedagógica alternativa, con fundamentos progresistas, científicos y democráticos donde la educación se asuma de manera integral en lo teórico y lo práctico, en lo científico, en lo técnico, lo físico, lo cultural y lo estético.

De las propuestas también destacadas hacia la reforma educativa hay que mencionar aspectos importantes tales como: la educación pública gratuita, laica y obligatoria en el nivel básico primario y secundario, la abolición del concordato y de la educación contratada, la erradicación del analfabetismo, la escuela para comunidades rurales e indígenas, el impulso cultural progresista, la ampliación del preescolar en todo el país por parte de la educación pública, el financiamiento y

"La reforma democrática de la educación y la enseñanza es un punto medular del movimiento magisterial y del futuro inmediato del Movimiento Pedagógico, aunado y parte de sus propósitos de ampliación de su base social, de defensa y mejoramiento de la educación pública y de mayores y más sólidos vínculos con los estudiantes, padres de familia, sectores populares y democráticos".

mejoramiento de la educación pública superior, el mejoramiento de programas de bienestar estudiantil y profesional, el mejoramiento sustancial de los programas de formación docente y de capacitación.

Algunas discusiones importantes

El proceso de elaboración de la propuesta de reforma democrática de la educación y la enseñanza necesariamente conlleva el desarrollo de debates y discusiones que permitan ir dilucidando su enfoque y contenido fundamental, dar solidez a las propuestas planteadas e ir recogiendo importantes señalamientos críticos que han sido motivo de atención del Movimiento Pedagógico. En esta línea quiero anotar cuatro argumentos polémicos que considero básicos en este tema, además de las consideraciones antes planteadas.

- Es necesario superar el enfoque economicista que desvirtúa la relación escuela-trabajo prescindiendo de un análisis que reconozca las relaciones sociales que caracterizan nuestra formación social y por ende el desarrollo de las luchas sociales y de clase en nuestro país. Ello conlleva a hablar genéricamente de un supuesto "desarrollo nacional" o "desarrollo económico social" o de resaltar unilateralmente la ciencia y la técnica, sin considerar la realidad de la crisis, el estado objetivo tanto a nivel de nuestras fuerzas productivas, de la base económica como en este caso la situación del sistema educativo, sus contradicciones y realidades. Precisamente este criterio es el que ha acompañado y acompaña las tesis desarrollistas de la planificación oficial y la asesoría de las agencias internacionales, cuyos análisis están lejos de reconocer las condiciones de atraso y dependencia del capitalismo en Colombia y de ubicar cómo, a pesar de todo lo dicho y del formalismo de muchos planes, programas y proyectos, aún en

nuestro país no se ha forjado una educación politécnica ni avanzada en lo tecnológico, y menos aún de cara a la ciencia y la investigación contemporánea.

Pero la crítica también apunta a la visión economicista de restringir el análisis de la Escuela a la formación solo laboral, rindiéndose a la teoría de las fuerzas productivas, ignorando o queriendo ignorar los presupuestos filosóficos, humanísticos, culturales y sociales que entrañan la educación, la pedagogía y la enseñanza. Si creyéramos en un condicionamiento mecánico y absoluto de la producción a la educación no habría quizás nada que hacer ante los rasgos que reviste la crisis actual que caracteriza al limitado, condicionado y no autónomo desarrollo existente.

Ahora ante el descrédito del concepto de la educación como "medio de movilidad y ascenso escolar", así como ante el alto índice en el país de desocupación profesional, subempleo, deterioro salarial, marcados incluso en profesiones liberales otrora tan respetadas, se realza en supuesta defensa de la racionalidad de los planes de formación laboral en la escuela, este criterio desarrollista y de culto a las fuerzas productivas.

- No habría campo de discusión si nos atuviéramos a encontrar lugares comunes en torno a formulaciones generales y vagas. Si de manera abstracta nos declaramos partidarios de la pedagogía crítica, participativa, activa, deliberante, creativa y de todos los atributos positivos posibles, así como de los de la educación humanista, integral, científica, cultural, transformadora, etc., sin que tales formulaciones y pensamientos se orienten a la realidad tal cual es, a las condiciones del trabajo educativo, de la enseñanza, a partir de juzgar por lo que está pasando, por su comportamiento práctico y las acciones que deben involucrar las formulacio-

nes teóricas, por el reconocimiento no de la connotación gramatical o educativa pero descontextualizada, sino de su real aplicación vista en la realidad de la lucha social que afrontamos, de la confrontación a las políticas de Estado y del papel de los sectores sociales involucrados en este conflicto.

Claro está que no quiero referirme peyorativamente a estos conceptos que enumero y que son parte de nuestro ideario en el Movimiento Pedagógico, sino reconocer que tenemos que afirmarlos con una sustentación coherente y con el respaldo de hechos, acciones y políticas que nos permitan rechazar o bien el idealismo vacuo o la vulgar demagogia que encubre y justifica una realidad diferente.

- Las responsabilidades y las competencias son otro asunto polémico cuando afirmamos que no somos todos indistintamente culpables de la crisis educativa y de la mala calidad de la enseñanza impartida, cual si fuera acaso un problema subjetivo de cada maestro con sentimientos de culpa que lo llaman a “superar su propio trabajo”, pero sin ubicar el contexto social y político, la lucha magisterial, de los estamentos escolares y los sectores populares al respecto. Porque claro está, se trata en primer lugar de caracterizar el rasgo fundamental y determinante de la crisis educativa y de la enseñanza, de tal manera que dejemos precisas las responsabilidades o irresponsabilidades del Estado, sus políticas, lo que compete a los gobiernos, los planes, medidas impuestas y demás factores necesarios.

Esta discusión tampoco soslaya la consideración de otros problemas que competen directamente a los educadores, a los estudiosos de la pedagogía y a todas las personas, sectores sociales, políticos o instituciones comprometidos con los propósitos y esfuerzos del Movimiento Pedagógico.

- Una discusión que reviste varios aspectos importantes que aquí no alcanzo a dilucidar tiene que ver con el papel del maestro, su lugar social, su carácter, su pasado histórico, su imagen y la valoración de lo que aspiramos debe ser su compromiso. Quiero al menos señalar su papel protagónico importante en el Movimiento Pedagógico como el verdadero trabajador docente, su carácter de trabajador de la cultura, su compromiso social y político con el proceso de transformación social y con ello la búsqueda también de la transformación educativa y pedagógica, el proceso de transformación del maestro visto en los nexos con su formación, capacitación permanente, el sentido crítico y renovador de su movimiento, su transformación que no se puede dislocar de las transformaciones del

alumno, de la práctica pedagógica, de la realidad cultural y social tanto en su comunidad como en un contexto interrelacionado más universal.

Pero el lugar a la discusión cabe cuando persisten criterios que exageran el pasado social del maestro donde se trataría tan solo o principalmente de recuperar un pasado inexistente, desfigurando el acertado reconocimiento y rescate de elementos valiosos, experiencias y desarrollos progresistas históricamente dados tanto en nuestra historia como en el contexto latinoamericano e internacional. Apunta el debate también contra las concepciones que exageran el papel político y cultural del maestro, de la educación y de la escuela, afirmando un vanguardismo político y cultural que desenfoca la verdadera importancia del maestro, desconoce la importancia social de la clase obrera y otros sectores sociales progresistas y democráticos, así como concibe de una manera desacertada y reformista el lugar de la escuela como único o principal epicentro de la vida social y cultural y de su transformación.

Terminemos esta exposición reiterando cómo la reforma democrática de la educación y la enseñanza es un punto medular del movimiento magisterial y del futuro inmediato del Movimiento Pedagógico, aunado y parte de sus propósitos de ampliación de su base social, de defensa y mejoramiento de la educación pública y de mayores y más sólidos vínculos con los estudiantes, padres de familia, sectores populares y democráticos. Así como de hacer eco a esa opinión tan sentida en este Congreso que denuncia que en Colombia se respira el hálito de un intenso conflicto social que bulle cada día con mayor intensidad, cuando se cierne el terror fascista contra las fuerzas democráticas y revolucionarias que no cejan en su lucha social, cuando se aplica la vía del terrorismo de Estado, la negación de libertades políticas, el crimen político contra prestigiosos y queridos dirigentes políticos y sindicales del magisterio, contra estudiantes y contra los trabajadores en general. Hoy esta realidad toca y nos duele también en la escuela y en las luchas del Movimiento Pedagógico, que se pronuncia con firmeza contra los intentos de la abierta militarización de la escuela, la suplantación del maestro por el soldado en un plan cívico militar contrainsurgente avalado por la actual administración, y al lado de todos los propósitos por los cuales nos ocupamos en estos días en torno a la temática del trabajo, levanta también el grito de defensa de la vida proyectado a alimentar toda aspiración y acción auténticamente democrática, progresista y revolucionaria.

cooperativa editorial
MAGISTERIO

De educadores para educadores

Nuevos títulos

Juguemos y Aprendamos
(Metodología Activa y Recreativa)
Autores: Hebert Echeverry
y Harry Gereau

Los autores —junto con la experiencia de muchos profesores del país—, presentan una metodología alternativa en el proceso enseñanza aprendizaje. La metodología activa recreativa se apoya en talleres-clase de expresión, en los que se sugiere en forma integral abordar los conocimientos, partiendo de las posibilidades de desarrollo de los educandos.

El libro está conformado por talleres por áreas, talleres de expresión estética, talleres de dinámicas y juegos; además va acompañado de un suplemento de canciones nuevas y conocidas, algunas en inglés.

Juguemos y Aprendamos es un manual claro, conciso y de gran funcionalidad para quienes se interesan por una comunicación pedagógica activa y alegre.

Guainía, Oro y Selva
Autor: Luis Arminio Pérez

El Profesor Luis Arminio Pérez, inspirado en la fuerza, la soledad y la belleza de la selva, nos da a conocer una parte de mundo, de aquel gran mundo: las minas de oro en la Comisaría del Guainía.

Guainía, Oro y Selva, es una crónica sobre una esquina de nuestro territorio que permanece sumergida en el olvido. No de todos, —como dice el sociólogo Alfredo Molano en su introducción— porque para sorpresa de muchos, allí hay colombianos que sufren, sueñan y hacen la frontera, constantemente amenazada por el Brasil y Venezuela y reivindican nuestra nacionalidad, en medio de la hostilidad de los vecinos y la orfandad del Estado.

Un libro pionero para acercarnos al país que nos rodea.

Neruda Total
Autor: Eulogio Suárez

¿Quién, más llamado para escribir un libro sobre el gran poeta Pablo Neruda, que alguien que acompañó al escritor por varias de sus correrías y trayectos?

Es este el libro que nos entrega el catedrático Chileno Eulogio Suárez, conocido en nuestro medio por su magistral participación en el Congreso Pedagógico Nacional, y quien desde Berlín nos envía su libro **Neruda Total**.

Es una obra nueva, que nos devela un Neruda con todas las dudas, dolores, intuiciones y desencantos de un escritor de nuestro tiempo.

El profesor Suárez, con un ojo nuevo, nos lleva por el paisaje humano que el poeta trazó a través de sus libros, con una claridad de historia cotidiana.

Neruda Total, un libro obligatorio para comprender el trabajo creador del hombre latinoamericano.

Textos Escolares
Plan de Aulas
Diplomas
Literatura
Obras de Interés General
Documentos Pedagógicos

Para mayor información y pedidos:
Carrera 19 No. 37-65 - Bogotá
Teléfono 245 28 81

Documento CEID Fecode

La calidad de la educación y el movimiento pedagógico*

Concejo Directivo
CEID — FECODE

Introducción

Las concepciones y políticas educativas que hoy están en crisis se remontan a los inicios del Frente Nacional y en su evolución expresan de un modo específico los efectos de la crisis de las actuales relaciones de dependencia y atraso del país.

El régimen liberal y conservador y la dictadura de Rojas Pinilla abordaron la educación en términos de una relación “natural” que discriminaba entre quienes eran aptos para las disciplinas del espíritu y estaban destinados a formar parte de la dirección de la sociedad y quienes estaban destinados al servicio de las élites y debían ocuparse de los asuntos puramente instrumentales. La política educativa fue puesta al servicio de los intereses globales de un modelo de desarrollo económico y social.

Este enfoque se mantuvo como piso cultural de un nuevo planteamiento impulsado en el marco de la “Alianza para el Progreso”: En esta nueva perspectiva las oficinas del Ministerio de Educación fueron copadas por expertos de la OEA, el BID, fundaciones norteamericanas como la Ford y la Fullbrighth (Comisión para asuntos educativos Colombia-USA). Una nueva concepción y práctica se pusieron al orden del día: la educación era un asunto de programas, planes sectoriales, asistencia técnica, préstamos internacionales, procesos administrativos, índices de eficiencia, recursos institucionales y financieros, capacitación de mano de obra, etc.

La definición de las políticas educativas fue así asumida prácticamente por burócratas del capital financiero internacional. Esta relación de dependencia hizo posible el hecho de que las modificaciones de las políticas educativas de esos años se correspondan con las políticas actuales de las instituciones prestamistas internacionales.

* El presente documento recoge el punto de vista del CEID frente a cada uno de los temas generales tratados en los paneles y en las comisiones.

Después de la ampliación de la cobertura de la educación primaria y secundaria el énfasis de las políticas se colocó en el desarrollo en la educación superior. El plan Atcon para la educación en América Latina asumió aquí la forma de “Plan básico para la educación superior” (1960-68).

Durante la administración de Lleras Restrepo, los proyectos del BIRF modificaron el énfasis en la educación superior y lo trasladaron a la educación técnica. Producto de ese nuevo viraje fue el programa INEM, los ITA y el gran impulso del SENA. Este viraje comenzó a tomar un rasgo particular a mediados de la década del 70. El Banco Mundial, a través del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), planteó que la cuestión educativa en países como el nuestro debía pasar del desarrollo cuantitativo al cualitativo.

En Colombia, la estrategia de “Mejoramiento cualitativo de la educación” se convirtió en el eje de su reforma. El ministro Durán Dussán, al sustentar el decreto 088 de 1976 y al establecer las relaciones de éste con el 089 y con la Ley 43 de 1975, afirmaba que por fin se legislaba sobre el sistema en conjunto y señalaba que “las diferentes reformas administrativas del Ministerio han mantenido válida la Ley 39 de 1903, orgánica de la educación nacional, actualmente en vigencia, no obstante que el sistema educativo mismo ha evolucionado de tal manera que ya no corresponde a su ley orgánica. Lo dicho significa que se ha legislado sobre la educación prescindiendo del sistema como tal, o tangencialmente a él. No es raro, por ello, que en la situación actual y dada la fecunda evolución y el extraordinario desarrollo de la ciencia y la tecnología, también en educación, en lo que va corrido del siglo, nuestra legislación educativa sea un conjunto de normas descoordinadas, casuístico y superficial” (normas reorgánicas del sector educativo. Universidad Pedagógica Nacional, 1976, pág. 50).

En ese orden de ideas sostenía: “El mejoramiento cualitativo de la educación depende fundamentalmente de un buen diseño curricular, de la capacitación de los docentes para la aplicación del currículo y la disponibilidad de textos y recursos educativos. Estos tres elementos están estrechamente vinculados y aquí la tecnología educativa ofrece la posibilidad de lograr soluciones (“Programa Nacional para el mejoramiento cualitativo de la educación”. M.E.N. Bogotá, pág. 3).

El objetivo estratégico por alcanzar con esta política educativa era hacer efectiva la inserción de la econo-

mía nacional dentro de los circuitos del sistema capitalista mundial.

El debate público sobre estas políticas educativas lo adelantó el movimiento estudiantil y el movimiento magisterial. Inicialmente se denunció el carácter proimperialista y antidemocrático de estas políticas. En el curso de estas luchas contestatarias se trató de formular una alternativa como ocurrió con el programa mínimo de los estudiantes que orientó las luchas del movimiento universitario a principios de la década del 70. Pero sólo en el curso de las luchas, el magisterio obtuvo una conciencia acerca de las posibilidades de una política educativa que respondiera a los intereses nacionales. Bajo la consigna “Educar y luchar por la liberación nacional” se constituyó desde el XII Congreso de FECODE (1982) el Movimiento Pedagógico como una “idea-fuerza” para generar iniciativas y perspectivas a la crisis educativa.

Los años 80 marcan con nitidez los síntomas de la crisis del sector educativo: déficit financiero, desorden administrativo, deterioro de la calidad de la educación, fracaso de planes y proyectos gubernamentales, así como paralelamente el magisterio e importantes sectores de la comunidad educativa maduran el proceso de crítica, confrontación y gestación de iniciativas alternativas, de renovación y exigencia de profundas reformas.

La política educativa

1. El plan de acción del actual Ministro de Educación, Antonio Yepes Parra, no pasa de plantear “una gran cruzada educativa” como parte de la política social del gobierno de Barco, sin presentar una propuesta estructurada que ofrezca solución a los problemas esenciales más acuciantes del sector educativo incluidos como punto importante en las peticiones de los reiterados paros cívicos realizados en lo que va corrido del presente cuatrienio.

2. La limitación e incluso disminución de la cobertura de atención a la población, el estímulo a las políticas de privatización y autofinanciamiento, el incremento de costos y la participación progresiva de la comunidad a cambio de descargar al Estado de sus obligaciones, son algunos de los rasgos comunes del tratamiento del actual gobierno a los sectores relativos al bienestar social y a los servicios públicos. La llamada “Planificación de la Economía Social” no contempla ninguna reorientación o inversión significativa en las áreas cultural, educativa e investigativa.

3. Del gasto público se dedica una alta y creciente cuota para atender los compromisos de la deuda externa y se dedican también elevadas sumas al equipamiento militar, mientras se disminuye progresivamente la participación en los gastos sociales, se trasladan de manera global obligaciones financieras a las regiones y municipios y se asignan partidas insuficientes para cubrir las necesidades, con lo cual se perpetúa y agudiza la crisis financiera del sector educativo.

4. La “proyección social y educativa del servicio militar”, argumentada como apoyo a las deficiencias estatales y parte importante de los programas de acción cívico-militar, conlleva implicaciones políticas y sociales muy delicadas: congela el nombramiento de maestros, quienes son suplantados por el “soldado bachiller maestro” y significa la pérdida del carácter civil de la escuela.

I. Componentes de la crisis de calidad de la educación colombiana

El agudo deterioro de la calidad de la educación tiene su explicación en un conjunto de procesos fundamentales de la vida nacional, cuya comprensión es indispensable para la formulación de soluciones reales y eficaces.

Los componentes establecidos, en el estado actual del análisis del problema, son:

1. La crónica crisis financiera de la educación pública.

2. La desorganización administrativa del sector educativo.

3. Las precarias condiciones de vida de amplios sectores de la población nacional.

4. La deficiente formación y capacitación pedagógica de los educadores.

5. Las restricciones a la autonomía colectiva de los educadores.

6. El deterioro de las condiciones materiales de la enseñanza.

1. La crónica crisis financiera de la educación pública

El Estado colombiano realiza una inversión per cápita en educación de 24 dólares (frente al promedio en América Latina y el Caribe de 75 dólares), expresada en un presupuesto insuficiente para el adecuado funcionamiento, desarrollo y cualificación permanentes de la educación pública; y es consecuencia de la debilidad estructural del Estado, el cual apropia menos del 20% del ingreso nacional, frente al 35% de otros estados latinoamericanos (México, Brasil, Venezuela...) y al 50% de los estados europeos y norteamericanos.

Esta situación demuestra el desinterés de la clase dirigente por la educación pública. Desinterés que además se manifiesta en el marginamiento del debate ideológico y político educativo, lo cual se ha traducido en la creación de un sistema paralelo de educación privada independiente del Estado y en que un reducido grupo de técnicos, para quienes solo prima la “racionalización” de los recursos y la “eficiencia”, se haya apropiado del control de las decisiones del sector.

2. La desorganización administrativa del sector educativo:

La educación pública carece no solamente de recursos económicos adecuados, sino que los presupuestados son subutilizados, malgastados o simplemente desviados hacia el cumplimiento de otros propósitos. Esta situación afecta a la totalidad del sector público, pero se manifiesta en forma particularmente aguda en la educación debido a que los distintos órdenes administrativos (el nacional, el regional y el local) tienen por designación legal responsabilidades que en unos aspectos se contraponen y en otros se diluyen o se asignan a entidades que carecen de los recursos financieros para asumirlas.

El clientelismo es otro fenómeno presente en el problema de la calidad de la educación. El derecho al trabajo de los educadores ha sido utilizado para reforzar la inmensa cadena de “votos cautivos”, lo cual coarta su derecho a elegir libremente a sus representantes en el gobierno y las corporaciones públicas e introduce en la educación pública la práctica para seleccionar y nombrar por “palanca” y no por preparación e idoneidad pedagógicas.

El derecho a la educación es mediatizado con los mismos propósitos, a través del intercambio de cupos y becas por votos, práctica que agudiza la creciente indiferencia ciudadana por el tipo de educación recibida y centra la preocupación de padres y estudiantes en la simple consecución de un cupo.

3. Las precarias condiciones de vida de amplios sectores de la población colombiana:

La crisis económica aceleró el creciente deterioro de las condiciones materiales de vida de miles de grupos familiares, muchos de ellos afectados por el flagelo del desempleo. Esta circunstancia afectó directamente a los niños y jóvenes estudiantes, no sólo porque la dieta alimentaria y las condiciones sanitarias y de vivienda dificultan seriamente su desarrollo físico y psíquico, sino porque se constituyen en causa de marginación de las actividades escolares, ya que se ven obligados a dedicar cada día más tiempo a diferentes modalidades de trabajo que los llevan a abandonar la escuela definitivamente. Y como se señaló atrás, el Estado colombiano asigna escasos recursos a la educación pública y los administra en forma ineficiente, buena parte de la política de “racionalización” consistió en trasladar costos de operación escolar a las comunidades urbanas y rurales, delegándoles la construcción y mantenimiento de las escuelas y aumentando año tras año las matrículas y otros gastos. Queda, pues, cerrado un ciclo donde la población de menores ingresos, tiene cada día menos posibilidades efectivas de ejercer su derecho a la educación.

4. La deficiente formación y capacitación pedagógica de los educadores

Al iniciarse la ampliación de la cobertura escolar y su consiguiente masificación, creció rápidamente la demanda de maestros. Las Escuelas Normales y las Facultades de Educación del sector público fueron incapaces de responder a esta demanda y el sector privado absorbió una parte significativa, a través de la creación acelerada de un gran número de centros de formación con un profesorado no preparado para tan exigente labor. El efecto a mediano plazo ha sido el ingreso a la docencia de miles de personas sin una formación adecuada para enseñar a una población de niños y jóvenes provenientes de medios familiares tradicionalmente excluidos de la escolaridad.

Simultáneamente muchas Escuelas Normales y Facultades de Educación replantearon sus planes de estudio, orientándolos hacia las “Ciencias de la educación” (psicología, sociología, economía y administración educativas), marginando las corrientes pedagógicas vinculadas a nuestra tradición cultural. En lugar de trabajar en la apropiación crítica de las nuevas disciplinas, se asumieron ciegamente sus perspectivas y se produjo un extrañamiento de los educadores respecto a su propio saber, y su trabajo fue comprendido como “factor de desarrollo económico”, en la medida en que

cumplía funciones mínimas requeridas por la capacitación para el mundo del trabajo.

Esta formación improvisada y descentrada del propósito de enseñar, agravó y arraigó las prácticas pedagógicas autoritarias que promueven una relación pasiva con el conocimiento, en el que el memorismo proliferó y desnaturalizó el afán de saber de niños y jóvenes, y en las cuales los educadores quedaron atrapados en una rutina enajenante y sin sentido.

La capacitación pedagógica de los educadores en ejercicio se ha transformado en un simple simulacro para obtener los “créditos” en el escalafón docente, desvirtuándose su propósito original de crear incentivos para la cualificación de la enseñanza. Aquí también frente a las precarias (y a veces inexistentes) iniciativas del Estado, algunos establecimientos educativos del sector privado ofrecen infinidad de “cursos de capacitación” en períodos de vacaciones, con propósitos simplemente mercantilistas, lo que agudiza aún más el sin sentido del trabajo pedagógico de aquellos educadores que asisten y pagan por su capacitación.

5. Las restricciones a la autonomía colectiva de los educadores.

Las graves deficiencias en la formación pedagógica, el papel de los “cursos de capacitación”, profundizan la crisis de identidad profesional que sobrellevan los educadores y, que se caracteriza por la ausencia de unos fines comunes que orienten su trabajo y la carencia de un saber sobre su quehacer que los defina frente a otras profesiones. Esta crisis de identidad profesional ha restado autonomía intelectual y cultural a los maestros en relación con el Estado y con la industria editorial de textos escolares.

El Estado impuso por ley unas pruebas nacionales que sobreestiman los resultados individuales y legitiman una evaluación externa de la enseñanza; igualmente “generalizó” una reforma curricular que desconoce la experiencia colectiva acumulada por los educadores y coarta su reflexión sobre su práctica (fundamento esencial de cualquier renovación pedagógica); ambas acciones limitan la autonomía colectiva para tomar iniciativas en la transformación de la enseñanza.

Idéntico efecto tienen los textos escolares que muchas empresas editoriales ofrecen como soluciones acabadas sobre cada campo del saber y para cada nivel escolar, cuya utilización instrumental refuerza la innegable tendencia a la rutinización del trabajo pedagógico.

“Las graves deficiencias en la formación pedagógica, el papel de los “cursos de capacitación”, profundizan la crisis de identidad profesional que sobrellevan los educadores y, que se caracteriza por la ausencia de unos fines que orienten su trabajo y la carencia de un saber sobre su quehacer que los defina frente a otras profesiones”.

6. El deterioro de las condiciones materiales de la enseñanza:

La política de ampliación de la cobertura escolar se realizó en Colombia a través de la generalización de una segunda jornada escolar en la tarde (e incluso de una tercera en la noche), para utilizar intensivamente las instalaciones educativas existentes, en la tónica de “racionalizar” los recursos educativos. Esta decisión se anunció para la educación pública, como una medida de emergencia con carácter temporal, pero lleva aproximadamente veinte años sin ser replanteada seriamente. Así, los nuevos estudiantes se encontraron con una reducción del tiempo real de estudio, que los colocó en una situación de desventaja frente a quienes continuaron en una jornada escolar completa.

Los educadores también han visto deterioradas sus condiciones de vida y de trabajo, porque con el argumento de la reducción de la jornada laboral, el Estado ha mantenido una política de congelación de los salarios reales; se generó el pluriempleo entre los educadores, quienes se han visto obligados a trabajar en dos o tres jornadas escolares, o en una sola pero asumida como un trabajo adicional. Esta situación crea una crisis de identidad profesional, ya esbozada, por la que grandes grupos de educadores asumieron la enseñanza no como una profesión, sino como un trabajo ocasional y sin arraigo cultural.

Al desmonte de la jornada escolar completa (y con el mismo propósito de aumentar la cobertura sin elevar los gastos) se sumó la ampliación del número de alumnos por grupo, tornándose “aceptable” la existencia de grupos escolares de 40, 50 y hasta 60 estudiantes. Ante este deterioro de las condiciones materiales de la enseñanza, las prácticas pedagógicas en su versión tradicional se convirtieron en las únicas posibles (exposiciones, lectura y copia de textos...). La relación personal con los estudiantes se restringió y con ello se

empobreció la comunicación, hasta convertirse en un formulismo administrativo (dictar tantas horas, realizar unas evaluaciones, entregar unas notas...).

De otra parte, la crisis financiera trajo consigo la eliminación de las ayudas didácticas suministradas por el Estado, desprotegiendo de este modo la acción cotidiana de los maestros.

II. Bases para una reforma democrática de la educación y de la enseñanza

Fines de la educación

La educación es uno de los fundamentos culturales y económicos de la civilización. Es el medio por el cual una generación transmite a la siguiente los métodos y procesos productivos, los conocimientos científicos y técnicos, los desarrollos del pensamiento y las artes por ella logrados, los cuales a su vez están cimentados en los aportes de la precedente generación. La perdurabilidad de los conocimientos y técnicas, del poder económico y del cultural, que garantiza este proceso de transmisión de una generación a otra, constituye la base del progreso de la humanidad.

La creciente complejidad del trabajo, producto del vertiginoso desarrollo de la ciencia y la tecnología desde la Revolución Industrial del siglo XVIII hasta nuestros días, determina la aparición del moderno sistema escolar y transforma la función de la escuela. El propósito de la escuela contemporánea no se limita a transmitir a los alumnos la herencia cultural sino que busca formar sujetos capaces de incrementar el conocimiento y anticiparse al futuro; proporciona la capacitación en los elementos científicos y técnicos demandados por las labores productivas, pero además transmite valores sociales y normas de convivencia, forja

actitudes, moldea caracteres y difunde ideologías. La función de socialización del individuo la comparte la escuela con otras instituciones de la sociedad actual, tales como la familia, las organizaciones religiosas, los partidos políticos, los medios de comunicación...

En las circunstancias del siglo XX, el sistema escolar es una condición necesaria para el progreso de los pueblos; sin él, las nuevas generaciones no desarrollarían las capacidades intelectuales y físicas, ni las actitudes y visión cultural necesarias para comprender el mundo moderno y hacer nuevos aportes al acervo del conocimiento humano. Pero el sistema escolar no es una condición suficiente para dicho progreso, ya que depende, en últimas, de la estructura y dinámica del aparato productivo y de las relaciones de propiedad imperantes en una sociedad.

El reto de la escuela contemporánea

Lo anterior permite definir en sus justos alcances y limitaciones el reto que se le plantea a la escuela contemporánea en una sociedad en crisis como es la colombiana. ¿Debe formar los individuos para las limitadas capacidades que requiere una economía atrasada y dependiente de la ciencia y la tecnología desarrolladas en otras latitudes, y para que acepten dócilmente sus actuales circunstancias? ¿O por el contrario, debe aspirar a forjar los intelectos y destrezas que demandaría un eventual progreso nacional, y a preparar integralmente a las jóvenes generaciones para que definan responsablemente su actitud ante la sociedad en que les correspondió vivir?

La calidad de la educación depende en primera instancia de la respuesta que se dé a estos interrogantes. Los modelos educativos impulsados en las últimas décadas por el Estado colombiano, que apuntan a orientar la educación en el sentido de la primera de las alternativas planteadas, han entrado en crisis. Ante esta situación, ha comenzado a generarse en el magisterio colombiano la conciencia de que es necesario impulsar una profunda reforma de la educación en la dirección de la segunda alternativa: establecer un sistema escolar que responda efectivamente a las aspiraciones de progreso y bienestar de la inmensa mayoría de la población. Este esfuerzo hace parte de la lucha democrática general del pueblo colombiano.

Las bases de la reforma educativa

La discusión en el seno del magisterio sobre este reto ha conducido a un consenso sobre las bases para una reforma democrática de la educación.

En primer término, existen unas condiciones materiales indispensables para ampliar la cobertura del sistema educativo y para garantizar la elevación de su calidad. Estas condiciones son reivindicaciones levantadas hace tiempo por FECODE, y pueden resumirse así: la educación debe estar a cargo de la Nación; el Estado debe dar una financiación completa y adecuada; la educación debe ser obligatoria y gratuita; debe garantizarse al magisterio un régimen salarial y prestacional que le permita cumplir cabal y dignamente con su profesión.

En segundo lugar, la reforma debe tener un carácter democrático, lo cual significa: que debe ser producto de la participación efectiva y de la decisión de todos los sectores interesados, los educadores, los estudiantes, los investigadores, la comunidad en general; que debe garantizar la participación de estos sectores en la orientación y dirección de la educación dentro de ciertas pautas generales acordadas con el Estado; que debe consagrar una reforma de la enseñanza, en correspondencia con los procesos contemporáneos de la producción científica, técnica y artística. Las formas interdisciplinarias de trabajo, el carácter integral de la ciencia, las formas administrativas necesarias para este esfuerzo colectivo deben sostener y promover el desarrollo de la experimentación pedagógica, la discusión que la acompaña, la libertad de cátedra y de experimentación de textos escolares.

En tercer término, los contenidos de la enseñanza deben recoger el desarrollo actual de la ciencia, la tecnología y la cultura, teniendo en cuenta las especificidades de los distintos niveles educativos y las particularidades de cada región y comunidad.

En resumen, la educación que busca esta reforma es una educación integral que permita al individuo una definición responsable frente al compromiso de transformación de la sociedad. Pero la Reforma Educativa en sí misma es insuficiente: es necesario integrarla a un conjunto de reformas democráticas en el contexto económico, social y político.

La formación de los educadores

Para enfrentar la crisis de calidad de la educación, el maestro constituye una base fundamental y para su realización se necesita que los centros educativos en los cuales se forma, se orienten bajo nuevos fines, principios y valores. Algunas ideas que pueden servir de orientación para ir más allá de una simple estrategia de reformulación e innovación curricular hacia la búsqueda de un nuevo proyecto pedagógico que oriente y

sustente los discursos y las prácticas de enseñanza de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales, son:

1. Apropiarse del saber pedagógico y reconceptualizar el discurso pedagógico.
2. Recuperar críticamente las experiencias y proyectos pedagógicos de la historia nacional y universal.
3. Construir una identidad profesional y cultural de los maestros.
4. Crear y desarrollar nuevos planes de estudio y proyectos pedagógicos que den cuenta de la integración de las diferentes disciplinas científicas y el saber pedagógico, superando el enfoque instructorista de “administradores de currículo”.

En el ámbito académico las Facultades de Educación y las Escuelas Normales deben materializar dichas orientaciones en tres direcciones:

En primer lugar, la alternativa pedagógica se orienta a develar un nuevo sentido del papel del maestro y de la educación. Se trata del compromiso de formar ciudadanos críticos, participativos y responsables de su destino. Enfrentar la crisis de calidad de la educación pasa por reformularse los fines de los centros de formación de educadores. Con maestros desprovistos de conciencia ciudadana y del dominio del saber, el horizonte de la escuela y de la Nación se desdibujan.

En segundo lugar, el maestro debe poseer una sólida formación en la ciencia, en el arte o en la disciplina que va a enseñar. Se precisa además que reconozca cómo en la historia de ese saber han emergido los conceptos, cuáles han sido sus condiciones sociales y culturales, qué rupturas y reconceptualización se han hecho, su soporte filosófico y sus relaciones con la cultura. En este punto, la tendencia marcha hacia la integración como exigencia para la formulación y análisis de los problemas de los saberes específicos y del saber pedagógico.

En tercer lugar el proyecto pedagógico se dirige al replanteamiento de la relación entre el maestro, el alumno y el conocimiento. De la concepción del maestro como “ejecutor y administrador del currículo”, evaluador de “objetivos instruccionales” y vigilante de un aprendizaje establecido, se propone un nuevo modo de concebir y asumir el conocimiento enfocado hacia qué sabe el alumno y cómo conoce para que aprehenda el proceso de producción de conocimiento y pueda generarlo.

Si la calidad de la educación está dada también por el nivel en que los sujetos se relacionan con el conocimiento y, si ese nivel se concreta en la práctica pedagógica y en la interacción maestro-alumno, cabe concluirse que una buena educación es producto de la forma como los sujetos interactúan y de las relaciones que asumen con el saber. En este campo, la investigación pedagógica resulta ser fundamental, pues si se espera que el alumno acceda al conocimiento en forma de redescubrimiento, de búsqueda, habrá que reconstruir el proceso de enseñanza como proceso investigativo; y si se espera que el maestro se apropie de un discurso que modifique y reconceptualice su quehacer, tendrá que hacer de su propia práctica pedagógica el problema y el objeto por investigar. La investigación cobra entonces el carácter de mediadora entre el conocimiento y la práctica pedagógica.

III. El movimiento pedagógico una propuesta del magisterio

Ante el evidente fracaso de las políticas y programas del Estado dirigidos a resolver la crisis de calidad de la educación, muchas voces comenzaron a exigir un replanteamiento profundo del trabajo educativo, en sus fines, prácticas pedagógicas, planes y programas de estudio y su relación con la sociedad. Estas inquietudes fueron apropiadas por la organización gremial del magisterio y desarrolladas en el proyecto del Movimiento Pedagógico.

Simultáneamente con esto, al interior del magisterio comienza a operarse una importante reflexión sobre el carácter y el sentido de su profesión, que lo lleva a comprender que para alcanzar una verdadera dignificación no es suficiente la lucha por las reivindicaciones laborales, económicas, sino que es menester un compromiso social y político con su trabajo y con la comunidad.

Esta reflexión encuentra una base teórica en el surgimiento de un nuevo tipo de investigación pedagógica, gestada por educadores de las universidades públicas, que supera las concepciones conductistas y funcionalistas dentro de las cuales se venía realizando el estudio de los problemas educativos; permite una recuperación crítica del saber del maestro, la configuración de un nuevo discurso pedagógico, el rescate del maestro como sujeto de la enseñanza, y de la Pedagogía como su disciplina.

La concreción de la idea del Movimiento Pedagógico fue posible gracias a que sectores dirigentes del magis-

“La educación que busca esta reforma es una educación integral que permita al individuo una definición responsable frente al compromiso de transformación de la sociedad”.

terio comenzaron a incluir en sus programas de acción los problemas pedagógicos, superando así en la práctica la vieja consigna: “Sólo si cambia el sistema, cambiará la educación”, dominante en la década de los años 70 en las filas del magisterio.

El XII Congreso de FECODE, realizado en 1982, acoge como uno de los programas fundamentales del magisterio el desarrollo del Movimiento Pedagógico, formula unas ideas iniciales sobre su carácter y alcances, crea el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes —CEID—, como organismo encargado de coordinar sus acciones, dispone la publicación de la revista “EDUCACION Y CULTURA” como medio de expresión, convoca el I Foro Internacional por la Defensa de la Educación Pública, y propone la realización del Congreso Pedagógico Nacional.

Posteriormente el XIII Congreso de FECODE (1985), después de evaluar los trabajos realizados, avanzó en la elaboración de los fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico, trazó un plan para su extensión y desarrolló y convocó el Congreso Pedagógico.

Su preparación ha sido precedida por tres eventos nacionales: el 3er. Seminario Pedagógico debatió el carácter y el tema del Congreso; el 4o. se centró en abordar el debate sobre las diferentes concepciones de la calidad de la educación y el 5o. inició la discusión sobre los fines de la educación y los planes de estudio, la formación de los educadores y las bases para una reforma democrática de la educación y de la enseñanza. Así mismo se acordaron las características y propósitos de las Asambleas Pedagógicas, como instancias de presentación de las experiencias pedagógicas y de la reflexión colectiva adelantada en los contextos regionales, a partir de las cuales se definen los participantes del Congreso Pedagógico.

Este proceso de preparación ha permitido la consolidación de las Comisiones Pedagógicas y de los CEID regionales, como equipos de impulso y coordinación del Movimiento Pedagógico en cada división territorial.

También se han institucionalizado los Seminarios Pedagógicos (regionales y nacionales) como momentos de encuentro para el debate de las propuestas de acción común y del incipiente ideario colectivo del Movimiento Pedagógico.

La proyección de este movimiento exige ampliar tanto el número de colectivos de trabajo hacia las localidades (hoy existen en la mayoría de las capitales) y hacia las instituciones (los existentes son conformados por educadores de varias instituciones). Cuando en todos los municipios del país, en cada escuela y colegio, en cada Escuela Normal y Facultades de Educación exista una Comisión Pedagógica podremos afirmar que el magisterio se ha apropiado masivamente de la propuesta.

Todos estos equipos y comisiones pedagógicas tendrán que buscar nuevas formas de trabajo más participativas y que generen proyectos alternativos de enseñanza: los seminarios, los talleres, los círculos de lectura de “Educación y Cultura”, los simposios sobre los saberes específicos...

Igualmente es necesario crear formas de comunicación horizontales entre las diferentes regiones, sin que sea necesaria la intervención del orden nacional (el CEID-FECODE y sus equipos). Las experiencias de trabajo común entre 3 ó 4 regionales han probado ser muy productivas y deberán continuarse.

El ideario colectivo del Movimiento Pedagógico también comienza a desarrollarse. Su carácter cultural está en mora de ser delimitado con más rigor y es necesario explicitar su proyección a la dinámica cultural de las regiones. La propuesta de una Reforma Democrática de la educación y de la enseñanza puede servirle de horizonte de trabajo en los próximos años, sin que se agote en su formulación, su debate y su materialización.

Otro tanto debe hacerse sobre su articulación con otros movimientos culturales y sociales (nacionales o regionales, de estudiantes y de comunidades...), para definir su especificidad sin bloquearlo con particularismos gremiales.

Comisión No. 5. Temas Generales. Ponencias presentadas**CALIDAD DE LA EDUCACION**

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	Incidencia de la educación de las escuelas de bancas en la calidad de la educación de las escuelas formales de primaria en el municipio de Magangué.	Modesto Montesinos Hoyos	Bolívar
2	Experiencia evaluativa del programa Escuela Nueva.	Yolanda Pinzón Galvis	Santander
3	Rendimiento escolar y calidad de la educación	Jaime García Viveros	Valle
4	El rendimiento académico en la calidad de la educación.	Florangela Hoyos Nohemí Tamayo	Antioquia
5	Calidad de la educación. Notas	María Bernarda Osorio Z. Edgar Castelblanco Edelmira Betancur Gilberto Madrigal Héctor Tangarife Nury Montoya Nohora Ospina	Antioquia
6	Renovación curricular... o repetición curricular	Lupe Rosalba Forero Mery Cecilia Lancheros Blanca M. Jiménez de Pérez	Boyacá
7	Calidad de la educación, temporalidad e idea del hombre	Carlos Maldonado	Bogotá
8	Planes y programas de estudio en la educación colombiana.	Rafael Barrios	Córdoba
9	Propuesta de reestructuración académica y administrativa de la U. de Nariño	Luis Eduardo Calpa	Nariño
10	La Educación Agropecuaria en el Meta	Miguel Angel Vanegas Rojas	Meta
11	La calidad de educación en los Institutos Técnicos Industriales y el Movimiento Pedagógico	Luis Molina	Boyacá
12	Quiénes y por qué eligen la educación tecnológica	Ligia Stella López Bedoya Ana Julia Quintero Palacio Gabriela Uribe de Rendón	Antioquia
13	Calidad de la educación	Amaury Plaza	Córdoba
14	Situación política nacional y latinoamericana	Adalberto Díaz	Nariño
15	Análisis y perspectivas de la educación en Colombia	Luis Alberto Morán	Nariño

16	Calidad de la educación y defensa de la educación pública	Ramón Darío López	Antioquia
17	El estudiante y la democracia en la educación secundaria	Comité de Integración Estudiantil	Meta
18	El catedrático y la calidad de la educación superior	Colectivo profesores catedráticos	Bogotá
19	Diversificar el bachillerato de acuerdo con la economía, la identidad cultural y los planes de desarrollo	Víctor Negrete Barrera	Córdoba
20	El mejoramiento de la calidad de la educación en los niveles básicos y medio	Grupo de Investigación Didáctica de la U. Distrital	Bogotá
21	Fracaso de la escolaridad en el sexto grado; integración de maestros de los grados quinto y sexto	Amparo Quintero Delgado	Valle
22	Consideraciones sobre el programa Escuela Nueva	Gustavo Rivera Flórez	Arauca
23	Hacia una educación primaria cualitativamente avanzada	Gildardo Quevedo César López José Diógenes Orjuela Myriam Yolanda Rojas	Meta
24	Limitaciones al trabajo pedagógico y la incidencia en la calidad de la educación	Amparo Salamanca	Valle
25	La endemia de la educación	Edgar Antonio Zambrano	Nariño
26	La calidad de la educación rural en Colombia	Blanca Cecilia Pérez	Cesar
27	La educación en el Casanare	Miguel Antonio Torres	Casanare
28	La calidad de la educación, un concepto que no se puede recuperar	Alejandro Alvarez Ana Victoria Flórez Carlos Medina Alvaro Leiton Francisco Burbano	Boyacá
29	Alternativas para la calidad de la educación	Francisco Corrales Villalobos Angel María Correa	Córdoba
30	Calidad de la educación como proyecto legitimador de la escuela	René Sánchez	Bogotá
31	Las Soluciones Educativas	Neyda Eslava Gómez Gustavo Upegui Cubillos	Arauca
32	El ambiente campesino y la educación del niño	Manuel Rodríguez Aponte	Casanare
33	Estudio sobre la Escuela Nueva	Comisión Pedagógica de Mocoa	Putumayo
34	Análisis del programa Escuela Nueva	Vicente Paternina	Sucre
35	Por la calidad de la educación	Nicolás Buenaventura	Bogotá

Experiencias pedagógicas

Grupo pedagógico de la región de Ubaté: Un compromiso que nos forma

José Cubillos



Reseña histórica

Por el año de 1977 algunos maestros de la región de Ubaté motivados por cuestionamientos tales como: las formas tradicionales utilizadas para enseñar, la deficiencia de los programas, la carencia de la relación escuela-comunidad, el comportamiento de los sindicalistas frente a la práctica pedagógica y la actitud de desconocimiento del maestro frente a los problemas educativos por los que atravesaba la región por ese momento; decidimos conformar un grupo de reflexión pedagógica.

A este núcleo lo llamamos **Equipo pedagógico** y empezó su trabajo basado en algunos criterios —la mayoría a nivel pedagógico— que fueron acordados de antemano. Es de anotar que este trabajo tuvo influencia de prácticas educativas que en América Latina se han venido llamando de Educación Popular, de las que se tomaron aportes de orden pedagógico para trabajar en la Educación Formal.

Cuando este equipo se fue disolviendo debido a traslados y/o a retiros de él, se vio la necesidad de dar a conocer los elementos encontrados a lo largo de este trabajo a los demás maestros de la región. Fue así como se citó al Primer Taller de Historia de Colombia (21 y 22 de noviembre de 1981), luego de dialogar por determinado tiempo con maestros, trabajadores y estudiantes interesados en la problemática anotada.

La nueva metodología de trabajo grupal e individual —el taller— motivó a los participantes a comprometerse en la programación y preparación de otros talleres, en este momento nació **El grupo pedagógico de la región de Ubaté**, pues en adelante los asistentes al primer taller empezamos a identificarnos como grupo, a asumir las responsabilidades que él, en su propio desarrollo, determinaba, y a unir esfuerzos, conocimientos y experiencias adquiridos a lo largo de la práctica pedagógica en escuelas y colegios de la región.

A pesar de las grandes dificultades propias del medio rural, sin recursos económicos ni mayor experiencia en el terreno de la investigación, el grupo de 35 maestros de la escuela básica propone agruparse para la confrontación y análisis de la experiencia cotidiana del quehacer pedagógico, procurando partir de las necesidades y dificultades más sentidas de la acción educativa.

A diferencia de otros procesos que se llevan a cabo en América Latina para la formación de maestros, éste se caracteriza porque: su génesis, formas de organización y trabajo han estado en manos de los maestros; se puede decir que es completamente autogestionario.

El propósito es ir cobrando autonomía en nuestra formación mediante la discusión y reflexión de la práctica pedagógica.

A lo largo de este tiempo hemos acordado una serie de criterios entre los que tenemos:

—Las actividades que se realicen deben partir básicamente de los anhelos e inquietudes de los participantes.

—Teorizar a partir de la propia práctica del maestro.

—Dirigir el proceso del grupo de acuerdo a la dinámica que se haya presentado sin forzarlo caprichosamente en una determinada dirección.

—Respetar los aportes de los compañeros y permitir que se reconozcan en ellos.

—Fomentar relaciones interpersonales de reconocimiento mutuo.

—Planear y desarrollar las actividades programadas en la forma del taller innovando en cada una de ellas.

Estos criterios generan formas de trabajo en los que se resaltan:

a. El proceso no es producto de una planeación rigurosa y rígida construida apriori; él se reconstruye colectivamente a partir de las evaluaciones y de las necesidades inmediatas que se presentan. Las actividades se organizan en planes cortos de 6 meses procurando partir de las necesidades y dificultades más sentidas.

b. El planteamiento recoge al máximo la propuesta de los participantes.

c. Del desarrollo de las actividades se responsabilizan los participantes, hay subgrupos de trabajo en donde se organizan, de acuerdo al nivel de comprensión de cada participante.

d. La forma de trabajo llamado El taller está estructurado de manera que permite investigar la cotidianidad de la escuela, reivindicar la práctica y la experiencia como la fuente principal de conocimiento del maestro; de particular importancia a la contribución de investigadores y especialistas en el campo de la educación y procura el que ellos empiecen a trabajar en formas que permitan la apropiación de sus saberes con quienes los comparten. Se busca que los aportes que ellos hacen sean una opinión o una conceptualización más dentro del grupo; que no se cree dependencia.

e. La coordinación y realización de los talleres contempla la planeación de actividades como: definición de objetivos generales, selección de pautas de trabajo complementarias, documentación y definición de recursos a utilizar, elaboración de guías de trabajo, actividades de recreación e integración.

Cómo trabaja el grupo pedagógico

El grupo ha generado, durante el proceso, formas de trabajo que permitan a los participantes la reflexión de su

práctica pedagógica y la apropiación de nuevos saberes teóricos y prácticos que posibiliten llevar a cabo determinado tipo de acciones acordes con las formas de comprensión de su quehacer como maestro y de su desarrollo personal.

Estas formas de trabajo son: reuniones, actividades recreativas y culturales, talleres, participación en eventos de carácter pedagógico.

Dentro de estas nos parece importante resaltar el taller como una forma que nos permite generar conocimientos en grupo e individualmente, en él aprendemos a reflexionar sobre nuestra propia práctica, aprendemos a aprender de otros compañeros.

Aprendemos haciendo, recreamos el conocimiento y acordamos alternativas que nos llevan a comprender nuestra relación maestro-alumno-comunidad y a clarificar nuestro papel como maestros.

En la medida en que valoramos el trabajo de los demás compañeros, en que analizamos nuestras dificultades y buscamos en forma conjunta soluciones posibles, estamos aprendiendo de ellos. De nuestros alumnos aprendemos cuando los orientamos en el desarrollo de sus capacidades, cuando los reconocemos como sujetos del proceso de construcción del conocimiento, cuando compartimos y valoramos su saber de sentido común.

Consideramos que los errores cometidos en nuestra práctica no deben ser motivo de recriminación, sino principio de análisis e investigación que nos permitan superar las fallas y avanzar en la construcción del saber pedagógico y social.

Para la realización de un taller hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

A. Asesoría: Buscamos la colaboración de personal especializado en las distintas áreas del conocimiento: en matemáticas, ciencias, recreación, pedagogía y otras áreas de acuerdo a la necesidad del proceso formativo.

La asesoría la consigue el grupo que prepara, de tal forma que apunte a los objetivos que todos perseguimos, sin crear dependencia del asesor y haciendo que los aportes encajen dentro de las necesidades del grupo.

Algunas veces se hace indispensable que los asesores estén presentes en el taller pero en lo posible buscamos que los coordinadores se apropien del saber y sean ellos quienes lo desarrollen.

También nos valemos de investigaciones que recojan la realidad de nuestra sociedad y que nos aporten elementos de análisis y de apoyo.

B. Coordinación: Recae sobre los compañeros que se comprometen a preparar cada taller. Este compromiso es voluntario de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

El grupo responsable se encarga de planear y realizar las actividades necesarias para preparar y desarrollar el taller así: definir objetivos generales, seleccionar las áreas de trabajo que complementen el tema principal, documentarse y discutir los contenidos que se van a trabajar, planear las actividades a realizar con los participantes entre las cuales están: elaboración de guías con preguntas de reflexión y análisis, dinámicas de grupo y de trabajo individual, diversas formas de puestas en común, actividades de recreación, guías para que los participantes busquen alternativas, evaluación y actividades de integración tales como el almuerzo, incluyendo todo esto en un horario adecuado.

Además de la programación el grupo tiene como tarea establecer el costo correspondiente en cuanto a gastos y a alimentación se refiere. Una vez realizado, el taller es el encargado de organizar, redactar y distribuir las conclusiones producto del trabajo.

C. Participantes o talleristas: Son todas las personas que participan desarrollando las actividades propuestas por el grupo coordinador; entre otros asisten maestros que no tienen una vinculación directa con el grupo pedagógico sino que van a los talleres que les interesa.

D. Desarrollo del taller: Aunque los talleres asumen diversas formas, nos atrevemos a anotar la siguiente que creemos tiene los principales elementos:

—Iniciamos integrando el grupo, colocándonos en disposición de trabajo, buscando el conocimiento mutuo a través de juegos y dinámicas que hacen referencia al tema.

—Presentamos luego a los talleristas la programación para recibir los aportes necesarios y/o los cambios que consideren convenientes en cuanto a orden, contenidos y horarios.

—Presentamos guías de reflexión y análisis que abarcan diferentes tópicos del tema (forma-contenido) para diagnosticar entre todos la realidad concreta de nuestro trabajo.

—Hacemos luego una puesta en común para presentar el diagnóstico y hacer un primer acercamiento a la problemática mediante la discusión.

—Luego profundizamos más a partir de lo discutido. Lo hacemos a través de guías por grupos utilizando como medio para darlo a conocer caricaturas, fotocopias, canciones, títeres, sociodramas y pantomimas. También hacemos exposiciones de elementos nuevos que ayuden a orientar el análisis.

Generalmente se descubre la contradicción que hay entre el tipo de alumno que le entregamos a la sociedad y el tipo de hombre que esa sociedad necesita para su transformación.

—A continuación buscamos alternativas acordes con las necesidades pedagógicas del proceso de conocimiento y desarrollo de las capacidades nuestras, del alumno y con el proceso de transformación social.

De esta manera cada tallerista se apropia de un nuevo saber para tratar de llevarlo a la práctica.

—Generalmente hacemos una evaluación teniendo en cuenta los logros, las fallas, las inquietudes y sugerencias para próximos talleres.

—A lo largo del taller hacemos juegos y dinámicas especiales que ayuden a mantener vivo el interés por participar y aportar.

Aportes de este proceso a los participantes

El maestro así va integrando el grupo porque encuentra allí respuesta a sus necesidades sentidas y muchas veces no explícitas.

La vinculación participativa de un maestro es además la posibilidad que éste tiene para continuar su proceso de reflexión, de comprensión e interiorización de sus propias necesidades. Así la reflexión conjunta e individual va aportando elementos de respuesta a la situación cotidiana, elementos de acción. Estos elementos son llevados a la práctica en un proceso lento en la medida en que el sujeto interioriza su validez expresada en la transformación de su cotidianidad. Es lento este proceso porque sufre la ruptura de lo establecido y sedimentado para dar paso a la construcción de una nueva concepción que deberá llevar a la práctica.

En nuestro caso debemos hacer énfasis en este punto ya que, dadas las características heterónomas de los maestros, cualquier cosa que ellos muestren como significativa es verdaderamente un logro importante y trascendental en su formación:

“No me acuerdo si en realidad estaría tan motivada como estoy ahora, preocupándome por mejorar, por hacer valer mi profesión y por verme con valor dentro de ella. Si no llegué con eso, por lo menos después de asistir al primer taller empecé a arrancar con eso... De cada taller yo saco alguna cosita y trato de llevarla a la práctica; para mí cosas pequeñas, insignificantes son bastante válidas”.

(Maestro participante 3).

“De pronto uno llega al grupo y empieza a cuestionarse; ¿qué estoy haciendo?, ¿qué estoy obteniendo?, y ¿de verdad lo obtenido está correcto?, ¿puedo dejarlo ahí? o ¿puedo alcanzar algo más?... y empieza uno a darse cuenta que no es solamente eso de dictar clase, que la misión del maestro es mucho más amplia y empieza a tomarle sentido a las cosas que hace y cariño a la profesión. Por eso digo que el grupo es el estímulo que hace revivir al maestro”.

(Maestro participante 7).

Las anteriores citas muestran los diversos aspectos de que se han apropiado los maestros participantes, aunque son diversos los aspectos (relación maestro-alumno, relación

"Los maestros del grupo pedagógico en este proceso han construido la convicción de que es el maestro quien debe asumir su propio proceso de formación mediante la reflexión crítica de su práctica pedagógica".

maestro-padre de familia-comunidad, vida familiar, reconocimiento de la profesión, metodología, la educación en general), se nota claramente en las expresiones que el proceso nos ha brindado la adquisición de la necesidad de reflexionar sobre la práctica pedagógica, de avanzar en la búsqueda de seguridad y de cambiar las relaciones en los espacios donde se tiene mayor interacción (escuela y familia).

Es una apropiación de criterios para actuar, los cuales brindan la posibilidad de decisión frente a las diversas situaciones de la vida diaria; son criterios que dirigen la creación continua de metodologías y estrategias de trabajo posibilitando la ejecución consciente.

Cabe entender que los maestros del grupo pedagógico en este proceso han construido la convicción de que es el maestro quien debe asumir su propio proceso de formación mediante la reflexión crítica de su práctica pedagógica, no sólo para apropiarse de unos conceptos de las ciencias naturales y de los deberes y derechos del ciudadano que introduzcan a los niños en la sociedad de las cosas y en la vida estatal y la sociedad civil, sino fundamentalmente para hacer una elaboración crítica de lo que realmente *se es*, para reconstruir criterios de orden intelectual y moral que se conviertan en elementos rectores de sus acciones al interior de la institución escolar y que se articulen con su vida cotidiana.

El acercamiento crítico y reflexivo a la práctica cotidiana ha permitido construir una nueva imagen e identidad, valorar su experiencia y su saber, la experiencia y el saber de los otros y fundamentalmente empezar a asumir una posición crítica frente a la escuela como institución social.

La sociedad a través del Estado, como representante de los intereses de los grupos dominantes antes que de los diferentes sectores que estructuran y dinamizan la sociedad, ha asignado a la escuela diversas funciones, pero quizá el sujeto con menos conciencia de esos requerimientos es el maestro. La posibilidad de que él pueda participar con autoridad en la formulación de los fines y contenidos del sistema educativo estatal está sustentada en el saber "que ha apropiado a través de la formación y de una vivencia reflexiva de su trabajo". (A. Tezanos. 198) condición necesaria para decidir, negociar e incidir en los planes y contenidos del sistema educativo.

Si bien es cierto que la finalidad del proceso pedagógico educativo es alcanzar la autonomía por parte de los sujetos que en él participan, encontramos que como finalidad, la autonomía se construye en un proceso que es dirigido, organizado y desarrollado por los propios participantes.

Es mediante estos procesos ejemplificantes para el resto del magisterio del país en donde realmente se construyen sujetos que pueden defender ante los fines y contenidos trazados en planes y programas (que niegan o no reconocen el mismo saber y la experiencia del maestro) su autonomía, la autonomía de la escuela como institución que fundamentalmente debe formar para la participación en la vida local y nacional.

En sí lo que se encuentra en este proceso sólo puede aportar al magisterio algunos criterios, formas y estrategias que se utilizan para llevarlo a cabo, pero todo maestro que realmente desee asumir un compromiso histórico debe comprometerse en colectivos de escuelas o de amigos a reflexionar sobre su práctica y a transformarla conscientemente; de otra manera se quedará repitiendo hasta el cansancio que los cursos de capacitación se convirtieron en feria del crédito, o que la reforma curricular atenta contra nuestra "autonomía", de pronto la que debíamos tener.

Es desde esta perspectiva que los maestros podemos aportar en la discusión, negociación, o tratar de incidir de manera eficaz en la orientación y en la calidad de la formación y capacitación que ofrece el Estado, incluso, podremos proponer otras alternativas a las organizaciones de maestros para que empiecen a asumir otro tipo de compromisos y responsabilidades.

Tanto ante el Estado como ante las organizaciones gremiales se debe hacer reconocer que la autoformación es inherente a la práctica del maestro y por ello deben permitírseles condiciones de tiempo y de espacio para que estos procesos se lleven a cabo. Para el caso del grupo pedagógico es bien particular que aunque su trabajo ha tenido reconocimiento de los maestros de la región y de algunos directivos de la administración local, este reconocimiento no se ha dado por parte de las divisiones del Ministerio de Educación encargado de la capacitación del magisterio, lo mismo que de las organizaciones del gremio. Aunque se nos invite a participar en diversas reuniones, no se ha pasado del halago propio de una relación instrumental (utilitaria).

Programa de educación bilingüe

Consejo Regional
Indígena del Cauca
CRIC



El Consejo Regional Indígena del Cauca —CRIC— nace en 1971 como organización que recoge y se fundamenta en la larga tradición de lucha por la defensa de la identidad cultural, el territorio y demás riquezas de nuestras comunidades, luchas que se han venido sosteniendo a través de cinco siglos de dominación; dominación y despojo.

Es así como los cabildos, conformando el CRIC y a la luz de nuestra historia, organizamos y llevamos adelante el siguiente programa para responder a las condiciones de opresión y explotación que con el paso del tiempo se vienen agravando y que motivan el surgimiento del movimiento indígena con procesos organizativos para poder sobrevivir.

Programa

1. Recuperación de las tierras.
2. Ampliación de los resguardos.
3. Fortalecimiento de los cabildos.
4. No pago de terraje.
5. Hacer conocer las leyes y exigir su justa aplicación.
6. Defender la historia, costumbres, lengua y tradiciones indígenas.
7. Formar profesores indígenas que enseñen de acuerdo a las necesidades y en su respectiva lengua.
8. Fomentar las organizaciones económicas comunitarias.

Al proponernos a desarrollar un programa propio de acuerdo a nuestras tradiciones de lucha, de la existencia de nuestros resguardos y cabildos, de nuestra cultura y de una legislación especial que en parte nos favorece, surge también la necesidad de crear un programa de educación bilingüe e intercultural, acorde con nuestras condiciones, necesidades y perspectivas, con el propósito de ir construyendo un modelo propio que pueda aportar a la cualificación de la educación indígena y en la medida de lo posible a otros sectores populares.

Cumpliendo con estos objetivos, en 1979, se ponen en marcha las primeras escuelas propias que a través de diferentes actividades y a diversos niveles de madurez experimental vienen desarrollando procesos investigativos que van construyendo un modelo de educación más adecuado a la cultura indígena y lo que es más importante: bajo el control de las autoridades legítimas.

Son aspectos fundamentales a tener en cuenta en nuestra experiencia:

—Desarrollar procesos educativos que contribuyan a fortalecer los proyectos organizativos propios.

—El desarrollo a partir del análisis y la reflexión a nivel de las mismas comunidades de las condiciones actuales de bilingüismo e interculturalismo.

—Desarrollar procesos metodológicos que partan de la misma cultura.

—El desarrollo productivo y económico de nuestras comunidades.

—El análisis de la situación social, política y defensa cultural de nuestros pueblos es el pilar de nuestro proyecto.

La educación oficial en nuestras comunidades

La educación escolarizada en las comunidades indígenas aparece como una institución ajena a las culturas mismas y con el propósito de “civilizar” e “integrar” a estas sociedades a la vida nacional.

De ahí que el ataque y destrucción de nuestras culturas sean la constante en la actividad oficial desde la escuela misma.

En la situación actual de las comunidades, la escuela la vemos como una institución a rescatar críticamente, “reformulándola” desde la perspectiva de nuestro propio movimiento.

Por lo tanto nuestros esfuerzos educativos se centran en:

—Conocer, valorar y rescatar nuestro pasado.

Una visión crítica de nuestro devenir histórico nos señala las pautas de aquello que debemos conservar, fortalecer e integrar a la vida de nuestros pueblos.

—En la naturaleza encontramos las bases del conocimiento.

Para las culturas indígenas no es importante la dominación de la naturaleza porque nos consideramos parte de ella y como tal es nuestra propia vida. La tierra es nuestra madre y la madre de todos.

“...Porque allí en ese bosque solitario se encuentra el libro de los amores, el libro de la sabiduría, porque allí está la verdadera poesía, la verdadera filosofía, la verdadera literatura; porque allí la naturaleza tiene un coro de cantos que son interminables, un coro de filósofos que todos los días cambian de pensamiento pero que nunca saltan las murallas donde está colocado el misterio de las leyes sagradas de la naturaleza...”

Manuel Quintín Lame

Partimos de nuestros propios valores para enfocar nuestro proyecto educativo

El fortalecimiento de nuestra identidad indígena, la defensa de nuestro territorio, trabajo y vida comunitaria, la disposición permanente, al servicio de la comunidad, el res-

peto a las autoridades tradicionales y la construcción y fortalecimiento de la unidad son las metas a lograr en nuestros hijos.

Entendemos nuestra cultura como la manera de pensar y relacionarnos con el mundo que nos rodea, por eso, organizadamente evaluamos y defendemos los valores de nuestros antepasados, analizamos el presente y proyectamos nuestro futuro.

Pensamos entonces, que la educación en nuestras comunidades debe buscar:

—Formar niños críticos, capaces de transformar la realidad que vivimos. Este principio exige una actitud permanente de investigación, análisis y acción, que se traduzcan en contenidos abiertos y diversificados.

—Niños que conserven, fortalezcan la lengua propia al tiempo que manejen correctamente el español. Por lo tanto la investigación lingüística es un pilar fundamental.

—Niños que sepan valorar su propia identidad y retomar críticamente los aportes de otras sociedades a la vez que rechazar las imposiciones y demás elementos desintegradores que penetran en las comunidades.

Características de las escuelas bilingües

Contamos en el momento con 23 escuelas en las comunidades Páez y Guambiana. Sus características fundamentales son:

—Orientación y participación comunitaria: cabildos, padres de familia, comunidades y organización en general, participan en la orientación, evaluación y control de la escuela.

—La investigación es la herramienta metodológica fundamental en el aprendizaje.

—El uso oral y la escritura de la lengua propia, son elementos indispensables en el proceso de aprendizaje.

—Se estimula la participación del niño en la toma de decisiones.

—Los niños colaboran en la producción, participando en los trabajos comunitarios.

—Se parte del conocimiento del niño y se respetan sus intereses y necesidades.

—Los maestros son nombrados por las mismas comunidades y su actividad principal es coordinar y orientar las actividades escolares.

—La investigación en nuestro propio medio y el de la sociedad que nos rodea son los referentes para la elaboración de los materiales didácticos y contenidos curriculares.

El uso, investigación, dinamización de nuestras lenguas, asumidas por nosotros mismos.

El aclarar y establecer las condiciones que exigimos a un educador.

En la práctica pedagógica; el partir del conocimiento del niño y su medio.

La capacitación y el uso de diferentes metodologías que, como la investigación, orientan la creatividad permanente y poco a poco profundizan el conocimiento de nuestra realidad.

La experiencia que vamos adquiriendo en la elaboración y construcción de nuestros materiales didácticos.

Problemas y dificultades

Es claro que esta experiencia sería imposible desarrollarla sin la existencia de una organización, que como el CRIC, se preocupa por el desarrollo integral de las comunidades y que a través de sus diferentes programas, como salud, producción, articulan los procesos educativos cualificando la labor de la escuela.

Sin embargo, se presentan múltiples problemas y deficiencias:

La escasa capacidad del equipo para desarrollar las investigaciones necesarias y con la profundidad que se requiere, (lingüística, etnohistoria, sicología, etc.). Generalmente se parte de una formación muy incipiente y el proceso avanza más lento que el crecimiento de las necesidades.

Las escuelas y en general la organización impulsan procesos fuertes de cambio, generando contradicciones ideológico-políticas en las comunidades, sin que se alcancen a desarrollar procesos masivos de reflexión crítica.

Las comunidades tienen interiorizado el modelo de la escuela oficial creando fuertes resistencias a la implementación de metodologías que concuerden con los objetivos propuestos.

La poca o nula colaboración de la Secretaría de Educación y otras entidades afines, (a excepción de la Universidad del Cauca), que como el CEP, se convierten en obstáculos para la difusión de la experiencia, aun ante la exigencia de implementar el Decreto 1142.

Aunque las comunidades están exigiendo una educación diferente a la educación oficial, las estructuras actuales no permiten un cambio real. Sin embargo, se hacen esfuerzos conjuntos con los maestros mismos y sus organizaciones de base en búsqueda de alternativas nuevas a la educación indígena.

Frente al Movimiento Pedagógico:

Consideramos que la experiencia educativa del CRIC puede contribuir al Movimiento Pedagógico que actualmente se desarrolla en el país y más aún, si éste se considera parte de un movimiento social de muy amplia participación.

Creemos que el proceso de cambio que nuestra sociedad necesita ha de ser democrático y participativo y que debería partir del nivel local y regional. Es un hecho, además, que Colombia es un país multiétnico y multicultural. Por lo tanto la diversidad y riqueza de los aportes regionales se deberá valorar en todos los campos y concretamente en el cultural y educativo.

Una de las banderas más preciadas del movimiento indígena: la autonomía, podría ser retomada por el Movimiento Pedagógico, tanto en su conjunto como en sus diversos aportes étnicos y regionales. No se trata, por supuesto, de una invitación a la anarquía, sino de ir armando un proyecto global alternativo a partir de sus componentes sin que la necesaria centralización tenga que borrar la riqueza de cada contribución particular. En un país donde los problemas educativos se han manejado con un criterio burocrático y centralista, creemos que esto podría ser bastante saludable.

Uno de los aportes de la experiencia del CRIC, y estamos seguros que también de muchas otras experiencias alternativas, es el control de la comunidad organizada sobre el proceso educativo.

En la medida en que las comunidades y las organizaciones regionales contribuyan significativamente a la orientación y control de la educación escolarizada, y a articularla al conjunto de su vida social, se habrá dado un paso fundamental en la elaboración de un proyecto pedagógico de tipo democrático.

Lo anterior, por supuesto, tendría que reflejarse en los demás aspectos de la actividad educativa. Los contenidos deberían ser mucho más flexibles, recogiendo las características, sobre todo culturales, de la comunidad y la región respectiva. La investigación habría de considerarse como una tarea permanente donde todos, maestros y niños y aun la propia comunidad, tendrían su papel. El desarrollo de la creatividad del niño es otro ejemplo clave de experiencia. Pero el énfasis no estaría en los aspectos psicológico-individuales, en el que algunos autores tanto insisten, sino en una búsqueda comunitaria, articulada claramente en las características y necesidades del movimiento social donde la experiencia se encuentra insertada. La escuela, finalmente, puede convertirse en un centro de dinamización cultural para la comunidad y para la región, lo cual ya se viene dando en varias zonas indígenas y otras, seguramente, pero que a través del Movimiento Pedagógico podría ser una realidad creciente para todo el país.

Popayán, agosto 14 de 1987

La experiencia pedagógica de Aipe (Huila)

1. Circunstancias que propiciaron el surgimiento de la experiencia

Un grupo de maestros del municipio de Aipe venían desarrollando un trabajo a nivel campesino y comunitario, pero veían también la necesidad de crear un mecanismo que propiciara elementos nuevos en educación; también demostrar cómo es factible a partir de una experiencia educativa hacer un trabajo más amplio sobre la comunidad, buscando más allá de lo “simplemente escolar”. El Estado colombiano definió buena parte del Departamento del Huila como zona adecuada para la aplicación de la reforma agraria. Dicha reforma no fue aplicada de manera rigurosa y sirvió para que algunos terratenientes consolidaran sus predios y los dedicaran a la producción agro-industrial del arroz, por su parte los campesinos que pudieron salir beneficiados con la reforma agraria recibieron parcelas en sitios distantes de los centros urbanos dificultándose el mercadeo de sus productos y ante la escasez de créditos, no han tenido más alternativa que descomponer el núcleo familiar. En unos casos los jefes de familia se quedaron con las parcelas y el resto emigró a los centros urbanos en busca de mejores condiciones de vida. Se presentaron también casos en los cuales los miembros de la familia se encargaron de la parcela y el jefe salió a vender su fuerza de trabajo como jornalero agrícola en las plantaciones arroceras. De todo este proceso de descomposición familiar los más perjudicados han sido los niños pues no siempre han podido asistir a la escuela, bien sea porque les ha tocado incorporar su fuerza a la producción familiar o porque las parcelas distan mucho de las escuelas rurales.

Aunque estas condiciones de vida no se puede generalizar de manera absoluta a todo el Departamento del Huila, sí lo son de buena parte de la población y concretamente de las veredas del municipio de Aipe.

Como un aporte a la búsqueda de solución de esta crisis y problemática queremos presentar nuestra experiencia. Desde hace 3 años, cinco maestros venimos impulsando un proyecto metodológico buscando una educación participativa y popular. Con la colaboración de la Asociación de Institutores Huilenses ADIH y del Centro de Investigación y Educación Popular CINEP venimos construyendo una propuesta de trabajo educativo.

Nuestra experiencia está íntimamente relacionada con la realizada por el CINEP en Candelaria (Atlántico). Hemos tratado de recoger algunos elementos de dicha experiencia y complementarlos con nuevos hallazgos de tal manera que la consigna de “educar y luchar por la liberación nacional” y el Movimiento Pedagógico sean una realidad en el Huila.

En la actualidad la experiencia se desarrolla con 3 primeros, 1 segundo y 2 terceros. El resto funciona con lo que podríamos denominar educación tradicional.

2. Objetivos

Aunque el proyecto está en período de experimentación y muchas de las cosas propuestas no se han alcanzado aún, nos hemos propuesto los siguientes objetivos.

Educativos: Construir una concepción educativa en estrecha relación con el niño, su familia y la comunidad, en la cual el proceso educativo no sea memorizar contenidos sino reconocer la realidad y comprometerse con su transformación.

Para esto necesitamos que los contenidos estén de acuerdo con ese interés de reconocer la realidad y comprometerse con su transformación de manera que el niño se sienta vinculado a ella y pueda contribuir a la solución de sus problemas.

Por otra parte, buscamos que la escuela sea un lugar de democracia y libertad en donde el niño aprenda a formar su capacidad para la toma de decisiones individuales o comunitarias mediante su participación en la disciplina, la programación y evaluación de las actividades. Esta labor sería muy difícil de desarrollar sin la vinculación activa de los padres de familia en todas las actividades del proyecto.

Extender la experiencia a otras escuelas del Departamento a través de los maestros que hayan asimilado el método.

Comunidad:

Nos hemos propuesto colaborar en la dinamización de las organizaciones campesinas y juntas veredales existentes en la región para la lucha por mejores condiciones de vida.

Así mismo fomentar, a través de las actividades culturales, la recuperación de sus valores y tradiciones culturales, que con el paso del tiempo se han ido perdiendo, de tal manera que sean un elemento importante en el proceso de conciencia y de educación de los niños.

Dentro de este trabajo también nos hemos propuesto colaborar con las organizaciones campesinas y juntas veredales de la región de tal forma que como maestros estemos involucrados con la comunidad y nuestro trabajo no quede reducido a las aulas.

3. Principales actividades realizadas en el proyecto

Planes de trabajo colectivos

Nuestros planes están basados en el conocimiento que vamos logrando del niño, sus padres y la comunidad. Es decir creemos que el papel del maestro debe ser el de acompañante y orientador de los procesos personales y comunitarios de aprendizaje más que pretender la memorización de contenidos por parte del niño.

Queremos que el niño reconozca su medio, se integre con la comunidad y colabore en la solución de sus problemas. Para alcanzar este propósito elaboramos unidades temáticas integradas que surgen de la discusión con los niños teniendo en cuenta sus experiencias de vida, sus intereses, sus inquietudes. La profundización y ampliación de dichas unidades nos las dan las preguntas y problemas que plantean los niños.

Nuestro punto de partida: el niño

Como decíamos antes, es la relación del niño y la apropiación del medio la que nos va mostrando camino para el plan curricular y la investigación.

Queremos partir del niño concreto partiendo de un medio que lo ha marcado, con unas relaciones familiares a veces contradictorias con la experiencia educativa que pretendemos. En síntesis, de niños ubicados socialmente, cultural, e históricamente.

Lo anterior supone que debemos buscar formar a los niños para un mundo real, donde ellos van a tener que asumir papeles protagónicos. Tenemos que buscar un punto medio entre su nueva experiencia cultural, de libertad y democracia y lo que ha sido y seguirá siendo su medio social.

Asimismo, no creemos que el niño esté vacío de conocimientos en el momento de llegar a clase o a la escuela; él tiene elementos que le han permitido crecer y sobrevivir en su medio.

La investigación del medio

Este es el punto articulador del proceso educativo que impulsamos. A través de la investigación del medio el niño desarrolla su proceso de conocimiento, integrando los elementos de la realidad con que se encuentra, buscando llegar a un conocimiento cada vez más universal.

Igualmente la investigación del medio está relacionada con el currículo y otros conocimientos generales que el niño va profundizando mediante su experiencia, sus juegos, etc.

En síntesis, pretendemos crear una acción pedagógica nueva que parta de adquirir un saber concreto de la realidad a través del trabajo colectivo y la discusión del conocimiento que se va adquiriendo.

Cómo hacemos la investigación.

El primer paso son las visitas. En discusión con los niños se establecen los temas que quieren investigar. Se planea las fichas investigativas mediante preguntas. Una vez realizada la visita, los niños regresan a la escuela para un segundo paso, el de la colectivización del medio observado. En un momento de puesta en común, de discusión y aclaración de dudas de donde saldrán los nuevos temas de investigación. Los niños entregan sus observaciones e inquietudes de las visitas y el papel del maestro es propiciar que salgan todas las inquietudes, que los niños se puedan expresar con toda tranquilidad, que la discusión sea amplia lo mismo que la participación; al mismo tiempo buscar que las inquietudes de los niños se puedan expresar por medios diferentes al de la palabra.

Confrontación de visiones

Buscamos que el niño tenga una confrontación con su medio de acuerdo con las demás observaciones de sus compañeritos. Es decir queremos que el niño com-

plemente su visión con la de sus compañeros y pueda llegar a la interiorización de su medio.

Una vez desarrollado este proceso planeamos otro paso:

La relación con otros medios

Es un momento de ampliación del conocimiento en el cual el niño descubre que los elementos de su medio se relacionan y pueden hacer parte de otros medios. Por ejemplo: que el río que han conocido en la visita es afluente de otro río, en este paso buscamos ampliar el conocimiento, articulando las observaciones y confrontaciones de los niños con los procesos curriculares, así como la remisión a textos como nuevos elementos de información.

El proceso termina con un quinto paso, que es:

Representación del conocimiento

A través de manualidades, textos, libros, sacamos una síntesis del proceso recorrido, se profundizan algunos temas, se revisan las inquietudes para ver si han quedado solucionadas, se asumen las conclusiones. En este momento la participación del maestro es clave pues él tiene que recoger los nuevos temas de investigación, también darse cuenta hasta dónde ha habido una verdadera asimilación de lo investigado.

Síntesis del proceso

El proceso de cinco pasos descritos anteriormente podemos articularlo en tres grandes momentos:

Momento descriptivo: En el cual el niño reconoce su medio y descubre nuevos temas por investigar. Aquí ubicamos las visitas.

Momento analítico: Es el momento de interiorización del medio por parte del niño y de confrontación de su observación con los demás mediante el diálogo, la representación, la reflexión.

Momento totalizante: El niño colectiviza los conocimientos al compartir sus relaciones generales aprendidas a través de manualidades, dibujos, representaciones, juegos. Discute los nuevos temas que le interesa investigar y propone alternativa de solución a los problemas encontrados.

Disciplina: Creemos que la autorresponsabilidad es el elemento principal de la disciplina, no como un objetivo en sí sino como un proceso de socialización de los niños que muestra valores diferentes a los de la hostilidad del medio; tales como la solidaridad, el compartir, el respeto por las opiniones de los demás. Cuando se da

la necesidad de aplicar normas de disciplina se consulta con los niños.

A nivel del magisterio de Aipe

En un comienzo se organizó a todo el magisterio de Aipe con el fin de dar a conocer la metodología que veníamos implementando. Luego se organizaron seminarios con ellos a nivel metodológico lo mismo que talleres de lecto-escritura basados en las cartas pedagógicas que son elementos de discusión y formación para los docentes.

También hemos logrado organizarnos en “los viernes pedagógicos” con algunas dificultades en estos momentos.

Padres de familia

Un propósito de la experiencia ha sido la integración de ellos como parte integral y fundamental del proceso pedagógico, intentamos que se conviertan en ayudantes de las investigaciones de los niños y en observadores de su actividad.

Con esto tratamos que los padres de familia sientan más la vida de la escuela, se motiven para colaborar en la investigación, en las soluciones de los problemas de la escuela y del municipio.

Hemos estado con padres de familia y campesinos en grupos de formación, talleres con algunos miembros directivos del CEID capítulo Huila.

También con los padres hemos venido trabajando a nivel de audiovisuales, video-cassetes, realización de foros sobre la problemática social tanto municipal, como departamental y nacional.

En síntesis, creemos que el maestro tiene que convertirse y recuperar ese papel de líder en las comunidades. Estamos desarrollando un trabajo dentro y fuera de la escuela; con los niños en danzas, títeres, teatro, recuperando nuestra cultura popular; con los padres en la formación, y en la organización de la mujer, de comités campesinos y grupos cooperativos.

Respuesta de la comunidad

Como todo proyecto innovador hemos tenido inconvenientes.

—El hecho de trabajar con los niños fuera de las aulas impactó negativamente a otros maestros de las escuelas, así como a padres de familia pues consideraban las salidas como pérdidas de tiempo y ocasión de indisciplina, el hecho de sacar la escuela de las cuatro paredes impactó en un comienzo negativamente.

A pesar de los problemas e inconvenientes que tenemos hemos logrado sacar adelante la experiencia.

Algunas dificultades

Desde este pequeño documento queremos plantear algunas dificultades que tenemos.

—La mayoría de profesores vinculados a la experiencia llevan varios años laborando con el magisterio (algunos más de 15 años) trabajando con una misma metodología y un mismo curso. Por lo tanto han desarrollado una forma de trabajo que a veces choca y se contradice con los propósitos del proyecto. Sienten que esta nueva metodología es más exigente y demanda más tiempo del docente en la preparación y desarrollo de los temas.

—Nuestro trabajo se desarrolla en algunos cursos de la escuela pública. Los demás cursos funcionan de manera tradicional causándonos muchos trastornos en las actividades.

—Nos ha tocado trabajar con grupos numerosos, lo cual dificulta un seguimiento más personal con cada niño de acuerdo con su nivel de desarrollo.

—Por las características del método, el proceso Lecto-Escritor es más lento ya que no es un proceso mecánico sino que el niño aprenda a leer desde su propia realidad, desde elementos que le dicen algo y no por repetición memorística. Para algunos maestros de la escuela donde funcionamos esto es negativo.

—También en todo este proceso que hemos llevado vemos el poco apoyo que hemos tenido de la Asociación de Institutores Huilense lo mismo que de algunos estamentos que tienen que ver con la educación.

Los avances logrados

La conformación del equipo de trabajo pedagógico que mediante la investigación, el análisis, trata de conocer los problemas de la comunidad y articular allí el proceso pedagógico con los niños y nuestra labor docente.

—La proyección de la experiencia a otros centros educativos del Departamento.

—A nivel de los alumnos:

Hemos buscado que la relación con los niños sea más de acompañarlos en su proceso educativo que de autoridad; que nos sientan sus compañeros.

De acuerdo con las evaluaciones que hemos hecho, los niños expresan que se sienten valorados, teniendo en

cuenta que sus opiniones son importantes. También sienten que pueden aportar su granito en las soluciones de los problemas comunitarios.

Igualmente los niños manifiestan que pueden desarrollar su creatividad e imaginación y que las puestas en común han sido importantes para conocer su medio.

Realizan sus actividades de enseñanza-aprendizaje motivados por el interés de conocer más que por una buena calificación.

—Estamos en la sistematización del proceso Lecto-Escrito para un aporte de los compañeros maestros, pero debido a que no hemos corregido el trabajo no lo podemos incluir en este documento.

Pero sí queremos hacer un aporte de lo que han sido los microcentros y cómo hemos venido trabajando.

Aipe y su experiencia pedagógica

La experiencia educativa a la que hacemos referencia se desarrolla desde hace dos años y medio en el municipio de Aipe, Huila. Nuestro esfuerzo se orienta en una experiencia concreta, como forma alterna a la educación impartida por el estado y reglamentada por el MEN.

Es una propuesta en busca de establecer una serie de cambios en los distintos elementos pedagógicos de la acción práctica diaria.

—En los contenidos;

—En la metodología de trabajo;

—En los criterios de evaluación;

—En los criterios de disciplina y

—En las relaciones de la comunidad educativa.

Lograr transformar estos elementos llevaría efectivamente a transformar las relaciones pedagógicas de los estamentos educativos, por ello nuestra experiencia es punta de lanza, es el giro en las relaciones alumno-maestro-padre de familia. Logrando romper el modelo de autoridad emanado del aparato educativo tradicional.

El educador va implementando la construcción de una concepción educativa, en la que su papel es acompañar al niño en un proceso personal y comunitario y de aprendizaje en el cual más que memorizar contenidos, aprende a concebir críticamente su mundo y a comprometerse con su transformación.

El diseño busca profundizar en el medio social de tal manera que mediante la investigación de su entorno inmediato, los niños comienzan un proceso de conocimientos más generales que les permitan el estudio del medio, obteniendo así una práctica educativa que abarca todos los elementos que conforman su realidad (la del niño); familia, historia, situación socio-económica, trabajo, relación con la naturaleza.

En nuestra experiencia tratamos de generar una acción pedagógica nueva que parta de adquirir un saber concreto de ese entorno, mediante el trabajo colectivo y la discusión generada en los conocimientos que recoge la investigación.

Los pasos de este proceso son:

a. Reconocer el medio (observación y descripción).

b. Interiorizar el medio (en las actividades).

c. Confrontar la percepción del medio (diálogo, reflexión).

d. Relacionar con otros medios (análisis).

e. Relacionar conocimientos generales (matemáticas, comunicación, naturales, etc.).

f. Colectivización de conocimientos.

Estos son los elementos pedagógicos generales que estamos desarrollando como un aporte para levantar una nueva escuela y una nueva pedagogía.

El Modelo Pedagógico Integrado para las escuelas normales

¿Qué es el Modelo Pedagógico Integrado?

Partamos de lo que es un Modelo Pedagógico. Se entiende por éste, la manera especial de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento y las relaciones sociales que se dan en torno a la escuela.

El Modelo Pedagógico sobre el cual se rige la educación actual presenta una configuración que refleja el poder del Estado vinculado a los cambios que surgen del proceso de desarrollo social, de esta manera, responde a los avances pero en sentido opresor y a un orden social que aísla, separa y controla las relaciones sociales y las relaciones del conocimiento limitando así la capacidad creativa del ser humano.

En un Modelo Pedagógico tradicional (agregado) los fines, planes y programas, evaluación y metodologías son elemen-

tos pedagógicos que establecen una relación de dominación y un anquilosamiento del conocimiento; las relaciones que genera son cerradas, muestran jerarquías marcadas y aislamientos entre profesores y alumnos, profesores-profesores, alumnos-alumnos, alumnos-padres de familia, escuela-comunidad, etc.; la dirección del trabajo también es vertical puesto que el alumno aprende lo que su maestro "transmite" sin tener en cuenta las verdaderas necesidades e intereses de quien aprende. Todas estas características tan marcadas contribuyen a la baja calidad de la educación.

Con base en el análisis de esta realidad elaborado colectivamente en las tres Normales se abordó la realidad del M.P.I. como un proyecto social que busca la vinculación de todas las fuerzas vivas de la escuela para que se dé una producción integrada de conocimientos apoyada en la investigación colectiva y participativa sobre los problemas que deben conformar el programa escolar, las actividades y los otros aspectos de la educación.

La conceptualización del M.P.I. fue realizada por el equipo técnico de la Universidad del Valle conformado por Mario Díaz, Miriam Zúñiga, Ceneyra Chávez, José Hleap, Edgar Támara, partiendo de los postulados teóricos de Bernstein y su contextualización dentro de nuestra realidad.

El M.P.I. es un proyecto social enmarcado dentro de la perspectiva de la participación colectiva en la elaboración y evaluación de propuestas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación.

El modelo ofrece las bases para la construcción de un programa nuevo para la formación de docentes de las Escuelas Normales mediante la producción de Unidades Autoformativas (UAF) con una metodología de investigación parti-

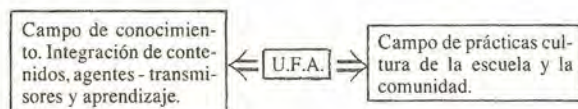
participativa que genera cambios esenciales en la selección, organización, distribución del conocimiento, las prácticas pedagógicas, la evaluación, la relación entre los diferentes agentes educativos, la organización escolar, la concepción de alumno y maestro. En otros términos, significa la transformación de la escuela.

La experiencia de las Normales Demostrativas se enfocó hacia la construcción del M.P.I. a través de UAF, las cuales son un conjunto de estrategias que integran conceptos, problemas, métodos, proyectos, experiencias y actividades desarrolladas por los alumnos mediante el trabajo colectivo que realizan con padres, profesores y los diferentes agentes educativos, con la orientación, apoyo y soporte teórico y metodológico de los profesores que laboran en las Normales.

El alumno mediante la producción y recreación de las UAF tiene la posibilidad de desarrollar su espíritu investigativo, crítico, analítico y participativo, respondiendo así a la necesidad de integración de la comunidad educativa. Además, puede avanzar a su propio ritmo de aprendizaje y solucionar las situaciones concretas que enfrenta. Las UAF pretenden fundamentalmente establecer no sólo una integración de contenidos sino de maestros de diferentes áreas y de la comunidad educativa en general. Esto contribuye a que los profesores de las Normales lleven a cabo un trabajo interdisciplinario que conlleve a la solución de problemas.

Las UAF no plantean el aprendizaje de contenidos aislados en materias sino que los integran alrededor de un problema, un proyecto o una idea central que se convierte en el núcleo de la unidad.

En síntesis, el conjunto de las UAF que conforman el nuevo programa de formación de maestros se ubica en un punto intermedio entre un campo de conocimientos y un campo de prácticas. Permite por una parte la integración de los conocimientos y de sus agentes transmisores y por la otra, la integración de las prácticas culturales de la escuela con las de la comunidad.



Proceso de desarrollo

Una vez aprobado el proyecto M.P.I. por el MEN se autorizaron tres Normales consideradas como Demostrativas: Normal Nacional "Jorge Isaacs" de Roldanillo, Normal Departamental "Nuestra Señora de las Mercedes" de Zarzal y Normal Departamental "Miguel de Cervantes Saavedra" de Guacarí, cuyos criterios de selección fueron establecidos y desarrollados por el grupo técnico de la U. del Valle. El MEN asignó una partida de siete millones para su desarrollo.

Se inició el trabajo con una motivación dirigida hacia todos los docentes de las tres Normales pero con libertad en la toma de decisión de participar en el proyecto, lo cual permitió que algunos docentes participaran activamente. Se realizaron talleres de iniciación en la teoría y metodología del trabajo participativo que dieran las bases para su desarrollo.

A partir de este momento el proyecto empieza a tomar en cuerpo con base en las siguientes Fases:

1. Fase de exploración.
2. Fase de producción de UAF.
3. Fase de experimentación y reescritura de las UAF.

Fase de exploración

Se inició en enero de 1985. Consistió en la aplicación de la metodología de investigación etnográfica con el conocimiento de la comunidad a través de la observación y participación directa en su cultura, buscando información acerca del papel del maestro en su ambiente.

Este trabajo de campo desarrollado durante cinco meses aproximadamente produjo un estudio etnográfico que arrojó elementos importantes como el conocimiento concreto de la realidad geográfica, económica, social, política, cultural, religiosa, etc. de la región que fue analizado en un foro en el cual se discutió "El oficio del maestro" y se propuso el nuevo maestro que las Normales deben formar en Colombia.

El análisis presentó en forma analítica al maestro formado por un MPA en contraste con el producido por un M.P.I. El maestro del M.P.A. se ha formado dentro de un proceso que le impide la capacidad para crear, analizar, investigar, proponer alternativas, independizarse de patrones preestablecidos, participar en y con la comunidad. El M.P.I. propone un maestro nuevo, forjador de hombres nuevos de acuerdo con los avances científicos, culturales y pedagógicos a partir de las necesidades e intereses de la comunidad, un maestro creativo, investigador, participativo, independiente, consciente de la necesidad de integrar las fuerzas vivas comunitarias al proceso de educación.

Fase de producción de unidades autoformativas

Con base en el diagnóstico anterior, se inició la elaboración de las UAF tomando como punto de partida la selección con participación comunitaria de los problemas que conformarían el currículo para la formación de maestros.

Los docentes participantes se agruparon de acuerdo con sus intereses de producción alrededor de una UAF y bajo la asesoría de un integrante del grupo técnico. Se dio una selección de problemas y fichas que se desarrollarían en la unidad.

Se inició el trabajo de elaboración de borradores que consistió en redacción, diagramación, diseño, esquematización y organización del contenido válido.

Después de una revisión se dio la re-escritura y finalmente se concretó el trabajo en 15 unidades autoformativas organizadas en 5 campos de integración (CI) así:

Campos de integración

1. Educación y Cultura
2. Organización, cambios e innovaciones pedagógicas.
3. La práctica pedagógica.
4. Comunicación y educación.
5. Educación y desarrollo comunitario.

Unidades autoformativas (UAF)

- Educación e integración.
- Socialización y aprendizaje.
- Cultura y currículo.
- El niño, el maestro y los programas.
- Maestro, sociedad y ética.
- Innovaciones e investigación educativa.
- Escuela y administración.
- La organización del aprendizaje.
- Disciplina, escuela y recreación.
- Evaluación y escuela.
- Hacia un aprendizaje activo.
- La educación como proceso de comunicación.
- Comunicación social y educación.
- Escuela y comunidad.
- Educación, comunidad y salud.

Las UAF están desarrolladas en forma de problemas y éstos a la vez, tratados en fichas (temas y subtemas). Las fichas plantean una metodología participativa y orientan hacia el desarrollo de actividades investigativas y recreativas que en todos los casos generan conocimientos de la realidad e invitan a la realización de documentos, páneles, foros, esquemas, cuadros, entrevistas y otras actividades que se convierten en objeto de evaluación amplia, participativa, analítica y cualitativa.

De esta manera se sustenta la concepción de UAF abiertas porque el alumno o el maestro tiene la oportunidad de agregar o suprimir el material que considere necesario. Algunas actividades que se realicen pasarán a formar parte de las UAF.

En algunas fichas se presenta remisión a lecturas, anexos, textos complementarios de los problemas tratados, los cuales deben formar parte de la biblioteca de cada Normal.

Esta segunda fase fue entregada en mayo de 1986 al grupo coordinador de la U. del Valle, quienes en el mes de junio lo

presentaron al MEN. A finales del mes de junio, el MEN delegó una comisión evaluadora del M.P.I., quien manifestó su simpatía por el proyecto. Al iniciar el año lectivo 1986-1987 el MEN autorizó el conocimiento, análisis y evaluación del proyecto a nivel interno en cada Normal Demostrativa, de lo cual debía remitirse un análisis y conclusiones. A raíz de esta situación surgió la necesidad de realizar encuentros de las 3 Normales para intercambio de análisis y experiencias.

Fase de experimentación y reescritura de UAF

El proceso se aplicó inicialmente al grupo de maestros participantes como autoformación lo cual ha arrojado la inquietud de los maestros por experimentar algunos problemas o fichas de la UAF durante el desarrollo normal de las áreas correspondientes al pénsum actual.

Los resultados han sido favorables puesto que los estudiantes han acogido con agrado este tipo de trabajo despertando en ellos grandes motivaciones y los docentes hemos cambiado la forma de concebir el proceso educativo.

Durante el desarrollo del proyecto encontramos dificultades como:

- La falta de tiempo disponible para investigar que tenemos los maestros.
- El sentimiento de incapacidad para crear con el que hemos sido formados.
- El hecho de confrontar la realidad de nuestra práctica pedagógica con la expectativa del cambio.

Proyecto autogestionado de formación de docentes

Idilia Urrego, Gabriela Cadavid, Ofelia Londoño, Luis Oscar Londoño, María Elena Zapata, Luz Marina Múnera, Harol Londoño, y el grupo de asesores de los talleres

Desde la década de 1970 los educadores colombianos hemos venido luchando por una participación real en todos los momentos del proceso educativo y particularmente en la formación de los docentes en servicio.

Los logros, así sean parciales, han ido creando las condiciones para investigar, elaborar y desarrollar propuestas alternativas de capacitación permanente autogestionadas por los educadores como sujetos de estos procesos.

Al igual que en Colombia, educadores de varios países latinoamericanos iniciaban también el estudio y la elaboración de propuestas que permitieran la transformación de la capacitación en la óptica participativa y en el marco de un cambio radical del sistema educativo global.

Uno de los trabajos pioneros en este campo fue el de los Talleres de Educadores, coordinados por Rodrigo Vera en colaboración con Manuel Argumedo en Buenos Aires, Argentina, continuados luego en Chile con el impulso del P.I.I.E. a partir de 1981.

Las investigaciones de Rodrigo Vera y colaboradores en Chile y Graciela Batallan en Argentina han permitido la constitución de un cuerpo teórico y unas estrategias metodológicas a partir de las cuales los "Talleres de Educadores" han posibilitado la conformación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar.

El Taller de Educadores aparece como el lugar privilegiado para promover la reflexión y la investigación sobre el rol docente, en razón de que permite una elaboración colectiva y problematizadora del conocimiento, al ser el objeto de la investigación el propio sujeto de la práctica. Trabajos similares se han realizado en el Perú a través de los Círculos de Autoeducación orientados por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas.

La realización en Colombia del Seminario de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar en 1983, señaló el momento de la iniciación de los Talleres de Educadores en nuestro país, impulsados por los compañeros César Vera y Francisco Parra del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, CIUP.

Hoy, los Talleres de Educadores son una realidad en distintos departamentos entre los cuales, el Proyecto de Antioquia, impulsado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Secretaría de Educación departamental y por sectores del Movimiento Pedagógico, es uno de los más recientes, pero que empieza ya a producir elementos metodológicos y de acción transformadores, articulados con los objetivos del Movimiento Pedagógico.

Funcionamiento y logro de los talleres

La iniciación del trabajo se hace con la presentación del proyecto de los talleres por parte de un coordinador, como la apertura de un espacio para la observación consciente de las prácticas pedagógicas; su interpretación en forma colectiva; la selección de problemas específicos de investigación; la propuesta de alternativas para intentar mejorar cualitativamente el desempeño pedagógico; la sistematización de expe-

riencias y con ello la contribución a la construcción teórica y práctica del quehacer pedagógico.

La estructura metodológica de los talleres no es rápida, pero sí tiene una orientación en términos de secuencia: una fase de observación, en la cual se pretende que el maestro desde su saber y desde su práctica registre la vida de la escuela; una segunda fase, en la cual retoma los resultados de la observación para hacer de ellos una interpretación; una tercera fase de reelaboración teórica de los elementos observados e interpretados.

Los talleres como procesos dinámicos y dialécticos no han tenido un desarrollo lineal; están sometidos a obstáculos, avances y retrocesos.

Entre las dificultades más evidentes encontramos la carencia que tenemos los maestros en la formación del espíritu investigativo, razón por la cual se ha hecho de la investigación un mito y de su práctica un privilegio de élites intelectuales. El trabajo en talleres empieza desmitificando esta concepción, ejercitando a los maestros en prácticas de observación y registro de situaciones escolares, sobre las cuales, en un principio, sólo se logra fijar la atención en algunas generalidades; pero el interés individual y colectivo produce la superación de esta limitación.

La carencia en la poca formación del espíritu investigativo también se evidencia en la poca disciplina para el estudio y la escasa formación de hábitos de lectura. La tendencia es leer los documentos superficialmente y quedarse en lo anecdótico; pero a medida que la discusión grupal avanza, se va creando la necesidad de apropiarse de unos elementos teóricos que les permitan interpretar con mayor rigor los hechos registrados.

Otra deficiencia muy marcada existe en la nula o poca práctica del ejercicio de la escritura. Los maestros fuimos formados para copiar de muestra, pero no para realizar nuestras propias elaboraciones; sin embargo, las mismas orientaciones metodológicas nos han permitido hacer consciente la necesidad de la disciplina de consignar por escrito los procesos y los resultados.

Se registra también como otra dificultad la dependencia que se ha creado el educador de un capacitador, por la forma como se ha entendido históricamente la relación maestro-alumno, la cual ha arraigado en el maestro la dependencia intelectual que tanto ha menguado su autonomía.

Dentro de las carencias y limitaciones es necesario ubicar la difusa identidad del maestro, razón por la cual es frecuente escuchar en su voz los discursos de otros profesionales para aclarar problemas que atañen concretamente a la relación pedagógica.

Otros escollos que afectan la participación de los maestros en este trabajo son los marcos rígidos del sectarismo y del dogmatismo donde están inmersos muchos de ellos. La estructura política en que fundamentan su pensamiento y sus

acciones les impiden la apropiación del conocimiento científico de su trabajo; por eso, cuando toman la palabra lo hacen desde el discurso político o sindical.

Sin embargo, a pesar de todas estas deficiencias y dificultades encontramos fortalecidos los cimientos de las grandes construcciones que proyectamos con el Movimiento Pedagógico. Es altamente significativo el progreso del maestro que asume la capacitación, a través de los talleres, como una tarea suya, la que tiene que realizar diariamente y en forma continua.

De esta manera evalúan los talleristas su proceso:

“Los talleres para mí han sido una experiencia de trabajo que me ha permitido repensar y reencontrar el sentido de las prácticas pedagógicas”.

“Nunca había pensado seguir siendo maestra, y este trabajo en los talleres me ha hecho aterrizar y cuestionarme sobre mi práctica y sobre lo que soy”.

Los talleres de educadores buscan recuperar los espacios perdidos y crear otros nuevos. En esa perspectiva, los maestros organizados en talleres han logrado recuperar los consejos de profesores para la discusión y la reflexión pedagógica; han logrado la organización de los días pedagógicos en sus núcleos y municipios; han recuperado las bibliotecas y las casas de cultura para el servicio de la comunidad educativa; han organizado asambleas y foros pedagógicos con participación de toda la comunidad.

Los talleres han creado las condiciones para que la escuela tenga una mayor integración con la comunidad a la cual pertenece.

En este proceso los maestros rurales están jalonando el reto de integrar realmente la escuela con la comunidad y sacar a los educadores de la apatía que tanto afecta a la labor educativa.

Son muchos los logros que se han obtenido a través de los talleres y muy grandes los progresos a nivel profesional que van experimentando los educadores; sin embargo, toda experiencia es mucho más rica de lo que se pueda contar de ella.

Muy importante ha sido el significado de los talleres como alternativa de formación permanente, frente a la recuperación de la autonomía del maestro, de la confianza en sí mismo y la recreación de su identidad profesional, a través de una superación del individualismo en conflicto con el trabajo colectivo, en el que no ha sido formado el maestro y que constituye elemento fundamental de los talleres de educadores.

Es de advertir que ésta es apenas la iniciación de un camino lleno de dificultades y contradicciones en la perspectiva de contribuir a la construcción de un proyecto educativo y cultural que transforme el sentido y los contenidos de nuestra práctica pedagógica.

Agosto 1987

“La Escuela Popular Claretiana” una experiencia de innovación educativa

Introducción

Como representantes del equipo de educadores de la Escuela, queremos compartir algunas reflexiones que hemos ido haciendo a lo largo de nuestra experiencia, especialmente en la última etapa de sistematización de la misma y que mañana, 21 de agosto, verá la luz en una publicación que hemos titulado: *“FILODEHAMBRE, una experiencia popular de innovación educativa”*.

1. Antecedentes y contexto histórico de la experiencia

Nos parece oportuno conjugar el desarrollo cronológico de la Escuela con la evolución histórica de su marco teórico, dentro de las tendencias pedagógicas que aparecen en América Latina.

En la década del ‘70, dentro del cuestionamiento general que se hace a los sistemas educativos, la Comunidad Claretiana se suma al movimiento crítico que encuentra en Freire su mejor exponente y que se expresa en la corriente de *Educación Liberadora*.

Es así como los educadores del Colegio Claretiano de Bosa, comienzan una etapa de revisión de su práctica pedagógica y se proponen implementar la educación liberadora, caracterizada por la toma de conciencia de los problemas sociales del país, la opción por la clase trabajadora y la solidaridad de todos los estamentos educativos con las luchas gremiales y populares.

Dentro de este proceso, acogen el método de la *educación personalizada*, pero en el transcurso de los años van desentrañando las pretensiones reformistas y las contradicciones que se dan entre los valores que intentan desarrollar y las características de esta propuesta metodológica.

En la búsqueda de alternativas teóricas y metodológicas más coherentes con los objetivos propuestos, inician un proyecto de *Escuela Popular*, orientado por los principios del

Movimiento Freinet que se ha generado a partir de la renovación educativa de principio de siglo.

Los principios que orientan este movimiento, impulsado por Celestín Freinet, educador de la base, militante político y gremial, parten de una crítica frontal a la nueva corriente de *escuela activa*, cuya estrategia central consiste en la modernización de la educación obsoleta, en función de la revolución industrial emprendida por la burguesía en el siglo anterior y que se expresa ahora políticamente en las diferentes formas de democracia burguesa.

Su propuesta alternativa se dirige a campesinos y obreros en un momento histórico en que les toca asumir el protagonismo de las luchas por la transformación de la sociedad capitalista.

Freinet plantea una pedagogía del trabajo que convierte la escuela en lugar de producción material y cultural, en un ambiente colectivo donde prevalecen unas relaciones cooperativas.

Parte de la realidad global del niño e intenta liberar su creatividad y responsabilidad social con una actitud crítica y antidogmática. Rechaza, por consiguiente, las recetas de conocimiento, los textos únicos, los modelos fijos y las transposiciones.

Dentro de estos postulados, nace en Neiva la *Escuela Popular Claretiana*, (en 1980), en los barrios Sur-Orientales de reciente invasión.

La experiencia se inserta dentro de un proyecto más amplio de *educación popular*, del cual tomamos los siguientes elementos:

a) Se plantea que los sectores populares descubran su identidad de clase, perciban sus propios intereses y se organicen para defenderlos, como protagonistas de las transformaciones históricas.

b) La tarea fundamental de la educación popular es la formación del hombre nuevo, libre de tendencias dominadoras, que lucha por la construcción de una sociedad dentro de un proyecto político liberador.

c) Se propone un tipo de conocimiento que supere la captación ingenua de la realidad y desarrolle una actitud científica que le permita encontrar explicaciones causales y estructurales a los problemas investigados, una comprensión histórica y evolutiva de los fenómenos sociales, rebasando la visión individualista y pragmática por una nueva dimensión social y clasista.

d) La educación popular se plantea la reapropiación crítica de la cultura (el rescate de los saberes populares), el desarrollo y difusión de las expresiones artísticas que surgen del pueblo y que expresan sus intereses y sus luchas.

e) Con respecto a la metodología, se propone métodos y técnicas que recojan los contenidos que nacen de la realidad conflictiva y que se orientan hacia su transformación; se convierte así en una experiencia colectiva: se educa en comunidad y para la comunidad, más aún, toda la comunidad se vuelve educadora. Se constituye el grupo y no el individuo aislado, y se hace de la investigación participativa, el diálogo y la autogestión, su instrumento fundamental.

En este contexto, y con el correr de los años, hemos llegado a caracterizar la Escuela en estos términos:

A. Se trata de una **Escuela Pública**, abierta a las nuevas tendencias pedagógicas y políticas, cuyos aportes contribuyan a impulsar un proceso científico centrado en la investigación militante, en la reflexión crítica y en la autogestión cooperativa.

B. Una **Escuela Popular**, en el marco de un proyecto global de sociedad y de hombre nuevo que se construyen en unas relaciones de producción justas e igualitarias, basadas en la cooperación; que intenta articular la práctica pedagógica con las luchas gremiales, políticas y populares, y adopta un método de trabajo que parte de la investigación de la realidad social, propicia una reflexión crítica y orienta hacia una praxis transformadora.

C. Una **Escuela Liberadora**, que se propone transformar los valores más profundos de la cultura popular alienada, impulsando las diferentes experiencias de organización popular basadas en la unidad, la solidaridad y el verdadero amor cristiano, históricamente eficaz, que pueda dar un aporte específico a las luchas de liberación.

2. Los destinatarios de nuestra experiencia

La acción de la Escuela Popular Claretiana, se dirige a los hijos de familias subempleadas y trabajadoras; niños que, generalmente, trabajan en la calle para contribuir al sustento propio y de la familia. A los padres de familia que luchan diariamente por la sobrevivencia y consideran por tanto la educación propia y la de los hijos como una obligación y una carga más entre las muchas que pesan sobre sus hombros.

A los educadores, formados en la escuela tradicional y que, conscientes de los vicios de esa educación, intentamos acercarnos a la realidad de niños y padres de familia. Aprendemos de ellos y con ellos vamos abriendo camino.

3. Nuestros aportes y limitaciones

Aunque consideramos importante un análisis más detallado de las innovaciones metodológicas y didácticas iniciadas y que se presentan en el libro "Filodehambre", próximo a aparecer, sin embargo, hacemos referencia aquí a algunos logros a nivel global y específico, así como a algunas de las limitaciones más evidentes.

A. Logros a nivel global

Frente a las tendencias que enfatizan la modificación, relativamente unilateral, o del contenido o del método, la experiencia aborda la búsqueda a través del cambio simultáneo de las dos variables. Se replantea los contenidos, al tiempo que los procesa con nuevas metodologías.

Cuando iniciamos nuestro trabajo en la Escuela, no hacíamos distinción entre contenidos y métodos; fue a través de una reflexión posterior como llegamos a decantar la relación existente entre el *qué* y el *para qué* con el *cómo*.

Hoy somos conscientes de la estrecha relación que debe haber entre método y contenidos, como dos caras de una misma moneda. Tan nocivo resulta el cambio de métodos y técnicas (tecnología educativa), enseñando lo mismo que antes con toda su carga ideológica favorable a un proyecto de las clases dominantes, como proponer alternativas de hombre y sociedad, utilizando métodos dogmáticos que contradicen en la práctica lo que se está afirmando en teoría.

- Se ha logrado cierto nivel de organización cooperativa del trabajo escolar, más consistente a nivel de aula con los niños; hay una mayor intervención de los padres de familia y una participación casi total del equipo de educadores en la gestión de la escuela.

- Existe un cambio visible en la personalidad de los niños: son más creativos y críticos, más seguros en su capacidad de expresión y análisis, más conscientes de su responsabilidad en la organización grupal. Todo lo anterior influye en un relativo cambio de las relaciones con los compañeros, los educadores y sus padres.

- Se consigue realizar acciones de integración de la Escuela con la Comunidad que, sin desbordar la especificidad de la primera, trascienden la proyección de la escuela tradicional, por el apoyo a las iniciativas de la comunidad y la vinculación de sus estamentos a las organizaciones populares.

- Existe una capacitación continua de los educadores, que nos ha permitido elaborar un diseño curricular propio con la actualización en el campo teórico, metodológico y didáctico en algunas áreas específicas, pero particularmente, por la reflexión permanente sobre su práctica para extraer de allí los elementos teóricos y pedagógicos que impulsan el avance de la experiencia.

B. Logros a nivel específico

- El énfasis puesto en la *evaluación de procesos de aprendizaje*, además que en los contenidos de conocimiento, valores y productos, nos ubica en el principio de “aprender a aprender” y no sólo de “aprender haciendo”.

- La elaboración de *técnicas e instrumentos* propios (folletos, cartillas, materiales concretos, mapas, etc.), se orienta a desplazar, paulatinamente, los textos escolares únicos, para dejarlos como materiales de consulta.

- En el área de *español y literatura*: desarrollamos un método propio de lecto-escritura; impulsamos la comunicación popular a través de periódicos escolares, la práctica de la imprenta en la escuela, el tratamiento particular del Texto Libre y la impresión de folletos y cuentos infantiles creados por los niños.

- En el área de *sociales*: se han logrado experiencias globales en las que se integran los procesos de investigación del medio natural y social, la recuperación histórica y la integración de algunas áreas (generalmente, español, estética y música; muchas veces, también matemáticas).

- En el área de *educación estética*: se han proporcionado al niño variadas posibilidades artísticas (pintura, trabajo en arcilla, modelado, teatro, títeres, música, danza, etc.), a través de las cuales expresa su cultura propia con mayor creatividad y espontaneidad y, a la vez, afianza los contenidos de las demás áreas.

- En el área de *matemáticas*: hemos iniciado la recuperación de “saberes espontáneos” manejados por los niños; la integración de su realidad a los problemas matemáticos y la elaboración de materiales didácticos concretos.

- En el área de *educación de la fe*: hemos logrado la articulación de los acontecimientos del mensaje cristiano liberador con las experiencias que va haciendo el niño cuando investiga su realidad, cuando reflexiona sobre ella, cuando se compromete a transformarla y cuando celebra con la Comunidad los pequeños cambios y progresos.

C. Limitaciones

En cuanto a las limitaciones, podemos señalar; entre otras, las siguientes:

- La producción de aportes metodológicos y técnicos no ha sido homogénea: mientras en áreas como español o sociales, se pueden mostrar notables avances, no sucede lo mismo con matemáticas y ciencias naturales. Si bien en estas dos últimas tenemos aportes en algunos niveles (por ejemplo, el conocimiento del ecosistema, en ciencias; diseño de materiales concretos que facilitan la manipulación y la conceptualización, en matemáticas...), la investigación se encuentra hasta ahora en sus comienzos. Las razones son múltiples: van desde la insuficiente preparación científica de los educadores hasta la carencia de investigaciones específicas por parte de especialistas (matemáticos, psicólogos, pedagogos, etc.). De otra parte, el área de estética y la de educación física, aunque cuentan con ejemplos significativos, siguen tendiendo a verse más como soportes de otras áreas que como un conjunto de disciplinas que poseen autonomía y objetivos propios.

- El acierto de partir de la vida y de los conocimientos que niños y padres aportan en los diferentes temas, se ve limitado por la falta de un tratamiento que integre en forma más equilibrada dichos conocimientos o “saberes populares” con

los datos de las ciencias. La causa de esta situación la encontramos nuevamente, en parte, en el bajo nivel de formación científica de los maestros.

- Aunque se ha conseguido una buena participación de los padres en las evaluaciones, socializaciones, programas de mejoramiento de la planta física y de nutrición de los niños, no se ha logrado, sin embargo, un proceso permanente de capacitación y organización de la familia a través de la acción de la Escuela, debido, entre otros factores a la lucha diaria por la supervivencia, lo que implica la existencia de muy poco “tiempo libre” por parte de los padres para este tipo de formación.

- La proyección social de la Escuela, en la medida que ha ido vinculando a algunos educadores al trabajo de barrio, ha significado un recargo de tareas que afecta a ambas instancias, en las que, además, se pueden replicar errores metodológicos con sus obvias consecuencias.

- En los niños de estos sectores altamente deprivados, existen limitaciones de todo tipo: desde las *físicas*, por problemas de desnutrición y enfermedades de la temprana infancia; las *psicológicas*, por conflictos familiares y carencias afectivas que les producen desmotivación, y hasta, las *económicas*, por la presión de trabajar y aportar al escaso ingreso familiar que los lleva a buscar independencia de los padres y soluciones inmediatas.

4. Perspectivas

- Se pretende apuntar hacia un desarrollo más equitativo de todas las áreas, mediante la investigación específica y la elaboración de materiales apropiados, lo que implica nuevas estrategias de capacitación centrada en el mayor dominio de algunas áreas, con la asesoría permanente de personal un poco más especializado. En este contexto, se prodía hacer más efectivo el aporte cualificado a la educación popular a través de un proyecto piloto de investigación e innovación educativa.

- Se tiende a consolidar la experiencia pre-cooperativa de los educadores, como salida a la producción económica de materiales didácticos y a la difusión de los mismos por medio de cursos y exposiciones programados de acuerdo a las posibilidades de la Escuela. Estos eventos podrían dar una respuesta más consistente a los estudiantes de carreras educativas que solicitan con frecuencia visitar la Escuela para recopilar información, sin llenar del todo sus aspiraciones y mucho menos el deseo que los educadores tenemos de mostrarles la experiencia en toda su globalidad.

- Por último, y no por eso menos importante, dada la actual coyuntura del Movimiento Pedagógico Regional y Nacional, se abre la oportunidad de socializar y difundir la experiencia como una de las tantas propuestas que, desde diferentes lugares de la geografía nacional, intentan aportar su granito de arena “en la formulación y realización de las transformaciones educativas que el país reclama”.

Proyecto Latinoamérica: su escuela y su cultura

Grupos profesores DIE-CEP

El principal objetivo de este proyecto es establecer una relación estrecha entre la cultura y el diario quehacer escolar del niño, del maestro y en últimas de las comunidades de los sectores de nuestra ciudad.

El emplear simultánea e integradamente las herramientas, elementos y métodos propios del arte y la ciencia, como forma inevitable de acción, nos ha permitido ir ahondando en toda su complejidad, el espectro infinito de real sabiduría que ofrece la cultura, mostrándose como un ser múltiple, variable, cuya vitalidad encierra todos los sentimientos, pensamientos, sensaciones, intuiciones, movimientos, etc., que constituyen la vida y que hacen posible las diferentes manifestaciones de un pueblo, indisolublemente reflejadas y ligadas al trabajo, a la vivienda, al esparcimiento, a la naturaleza, a la política, etc., caracterizados por sus diferentes grados de desarrollo (artesanal, industrial, tecnológico, científico o artístico).

Esta continua búsqueda se ha constituido en cantera de la que hemos extraído mecanismos, e ideas útiles para lograr poner en práctica un trabajo pedagógico integral que contemple en su total dimensión los niveles afectivo, cognitivo, sensitivo y motriz del alumno y que por lo mismo, facilite el surgimiento de la creatividad, precedida de un desarrollo de la criticidad, consecuencia necesaria de la adquisición de una conciencia cultural que por vías de la sensibilidad y el análisis ha calado en la esencia del vivir cotidiano, rural y urbano fundamentalmente, desentrañando gracias a este proceso de cualificación progresiva, errores y aciertos culturales del pasado y el presente y que gracias a la imaginación prevé y proyecta el futuro.

Esta estética del ser, del saber y del hacer, imprescindible a todo acto humano, ha requerido en todo instante del sentido mágico del juego del color, la forma, el movimiento, la palabra, etc., haciendo surgir la alegría, el optimismo y las soluciones, en aquellos momentos en que la realidad se muestra cruda, llena de zozobra, vacua, enajenada o irascible; no por ello se elude ni se pierde de vista; la dialéctica del método de las potencialidades objetivas y subjetivas surge tarde o temprano mediante testimonios de acción cultural concretos, como los de la muestra de hoy, o con propuestas de alternativas y caminos para el futuro como los consignados en documentos escritos, pintados o contados por los maestros, por los alumnos y por los orientadores del proyecto.

Esta muestra de exposición y taller, presenta el trabajo realizado en el primer nivel de investigación teórico-práctica de nuestra cultura Nacional y Latinoamericana, sintetizada en el teatro, la danza, la literatura, el juego, la historia, la plástica, la música, los títeres, la ecología y el medio ambiente.

Relatorías Comisiones Temas Generales

Comisión 1

Fines de la educación

Moderador: *Orlando Zambrano*

Lectores: *Luis Carlos Restrepo, Margarita Ruiz*

Relatores: *Luis H. Llanos, Renato Ramírez, Alejandro Castillo*

CEID: *Gonzalo Arcila*

Introducción

Se pretende con esta Relatoría mostrar las posiciones y tendencias que en la discusión sobre los fines de la educación reflejan en lo fundamental el nivel de problematización que sobre el tema consignan las ponencias presentadas al Congreso.

Los elementos de reflexión sobre los fines que aquí se reconocen, al contrario de ser reducidos a consignas, reflejan el estado actual de una discusión que hay que profundizar.

Antecedentes:

La discusión sobre los fines de la educación ha tenido en el país varios momentos de desarrollo en los últimos 25 años;

aunque como temática, sometida colectivamente al debate de un congreso, hasta ahora se realice.

Distinguimos en primera instancia tres momentos en este proceso.

A. La discusión adelantada en el movimiento estudiantil de mediados de la década del 60 y principios de la década del 70 que logra cristalizar en su programa mínimo.

B. La discusión y crítica de las directrices de política educativa, tendientes a una implantación masiva de la tecnología educativa y la emergencia de propuestas alternativas que culminan en el Movimiento Pedagógico.

C. La fase actual que alcanza en este Congreso Pedagógico un nivel más complejo de desarrollo, expresando un nuevo orden de relaciones que tiene la lucha sindical, en las experiencias pedagógicas de núcleos importantes de maestros y en el trabajo de grupos de investigadores, su antecedente inmediato.

Posiciones básicas:

En términos generales se destacan cuatro tipos de aproximaciones.

Primera aproximación:

Parte de considerar los fines de la educación en función del proyecto de sociedad, de hombre y de ciudadano que se pretende construir. Se asume que la educación como práctica social no puede ser entendida solamente como un proceso de transmisión de conocimientos, sino también como un medio de formación y de desarrollo de valores, como una educación para la vida y por la vida.

De esta manera, si los fines de la educación tienen como soporte una manera particular de concebir al hombre y de explicar su historia, es preciso entender que los fines están mediados por las condiciones y características sociales, económicas y políticas específicas que los fundamentan. Los fines de la educación, entendidos como parte integral de un proyecto de sociedad históricamente considerada, no pueden caracterizarse por su fundamentación filosófica sin más, sino que es preciso definirlos de acuerdo a los tipos de intereses y valores que socialmente represente.

En una sociedad de clases y grupos diferenciados material y culturalmente, en una sociedad atravesada por profundas contradicciones generadas por la desigualdad social y las estrechas condiciones de participación política de la mayoría, los fines de la educación no pueden ser neutrales, sino que, por el contrario, claramente reflejan una orientación destinada a garantizar desde el aparato escolar el ejercicio del control político y cultural por parte de las clases privilegiadas sobre el resto de la población.

Los fines de la educación y su aparente neutralidad no son meros enunciados éticos y sociales. Ellos evocan las ideas y proyectos de cambio económico y social que en la práctica precisan ser implementados en los planes de desarrollo y las políticas para el sector educativo.

Las políticas educativas oficiales como formas concretas de implementación de los fines de la educación, han sido en Colombia una estrategia de alcances restringidos y marginales, respecto de la incorporación efectiva de los sectores populares al desarrollo económico y social, y con esto al mejoramiento de las condiciones de vida de la población y de su participación democrática en la vida del país.

Frente a los fines de la Educación oficial, el magisterio debe, en consecuencia, levantar unos fines claramente definidos en torno al tipo de educación, de sociedad y de hombre que queremos.

Los fines de la educación deben corresponderse con la situación social y política del país. Estos no pueden dejar de consignar la lucha por el respeto a la vida, la cual viene siendo segada por sicarios y grupos paramilitares. El magisterio colombiano denuncia ante el país el asesinato de maestros, dirigentes intelectuales, políticos y sindicales y rechaza la actitud de indiferencia del gobierno en el esclarecimiento de estos crímenes.

Si la desigualdad social y la lucha de clases se expresan en la escuela bajo la forma específica de procesos escolares como el saber, el aprendizaje, la instrucción, el currículo y la toma de decisiones sobre el conjunto del proceso educativo, le corresponde al Movimiento Pedagógico generar una propuesta de reforma educativa democrática donde de conjunto confluyan los intereses y aspiraciones de la sociedad civil.

En este marco, los fines de la educación por los que lucha el Movimiento Pedagógico deben fundamentarse en una opción ético-política de inspiración democrática que permita el adelanto de procesos dirigidos a garantizar en la población educativa el dominio de la escritura, como una de las condiciones necesarias para su acceso a la herencia cultural, técnica y científica.

Los fines de la educación por los que propende el Movimiento Pedagógico, asumen la ciencia y la tecnología como productos de la creación humana, productos que al autonomizarse en la sociedad burguesa se han vuelto contra el hombre, y los cuales es necesario rescatar para ponerlos a su servicio. Este es el sentido que le asignamos a los procesos técnicos y científicos y al conocimiento, los cuales no son neutrales en razón a que de una u otra forma reflejan intereses y propósitos sociales y políticos.

En suma, el Movimiento Pedagógico asume la educación y la práctica pedagógica no como simples procesos de transmisión de conocimientos, sino, además, como opciones ético-políticas socialmente definidas.

Segunda aproximación: una educación científica

a) la especificidad y naturaleza de la educación y la escuela;

b) Los contextos mundial y nacional concernientes al desarrollo de las fuerzas productivas y los progresos de la ciencia y la tecnología; y

c) La recuperación de la función del maestro como intelectual orgánico.

a) Al defender la educación científica como fin del actual sistema institucionalizado de educación nos referimos a la tarea esencial, a través de la cual una sociedad logra transmitir de generación en generación los conocimientos adquiridos por la humanidad, de tal manera que no se vuelva una constante de cada etapa de la historia repetir el proceso de descubrimiento de los avances científicos y tecnológicos logrados en períodos ya recorridos. Deberán ser, por tanto, objeto central del trabajo y de la acción educativa transmitir, organizar, hacer circular en la forma más eficaz posible los conocimientos más avanzados adquiridos sobre: 1) El universo, la vida y el escrutinio de la naturaleza; 2) El desarrollo y evolución de la humanidad y de los pueblos en los campos de la organización social, el sistema productivo, el lenguaje, la historia mundial y nacional; 3) El dominio de las ciencias básicas y de las tecnologías modernas; y 4) La comprensión y uso de las leyes que rigen el pensamiento.

En este mismo sentido, pero desde un ángulo nuevo, se plantea que la especificidad y tarea central de la escuela consiste en desarrollar una “comunicación con sentido”, que permita poner en contacto al estudiante con toda una tradición escrita decantada en los terrenos de la ciencia, la técnica, la práctica social, el pensamiento y las artes.

b) El estado actual del progreso científico y los logros alcanzados por las tecnologías modernas de una parte y los contextos mundial y nacional atinente al desarrollo de las fuerzas productivas se convierten en una segunda fuente para dilucidar y esclarecer los fines de la educación que buscan su calidad.

El progreso científico alcanzado en el transcurso de las últimas décadas ha impulsado un progreso considerable de los conocimientos y de sus aplicaciones a las diversas esferas de la vida natural y de las sociedades. El desarrollo de las tecnologías modernas confieren un poder y un gran potencial que podrían permitir resolver muchos de los problemas que se plantean a la vida del hombre.

La necesidad de una educación científica como objetivo fundamental del sistema educativo apenas se corresponde con un mundo convulsionado por la revolución científica y tecnológica. El que este planteamiento resulte extraño para no pocos educadores se explica por el profundo atraso de nuestra sociedad colombiana, de tal manera que el desarrollo de sus fuerzas productivas no le impone al sistema educativo la obligación perentoria de transformarse y a la educación un reto ineludible de renovación. Lo contrario acontece con el mundo desarrollado; en países como Estados Unidos, Ingla-

terra, Japón, Unión Soviética, Francia y otros en los cuales el sistema educativo espreciado a replantearse, a maximizar su eficacia y calidad desarrollando los métodos más adecuados para hacer científica la transmisión de los conocimientos más avanzados; para que la educación pueda ponerse a tono con el portentoso adelanto de las fuerzas productivas.

El signarle a la educación como única función o como función primordial la de reproductora ideológica y formadora de valores se corresponde por lo general con la tarea rutinaria que la educación cumple en las sociedades atrasadas y estancadas en su desarrollo material y cultural.

c) La recuperación de la función del maestro como intelectual orgánico.

Una tercera fuente que alimenta como fin de calidad para la educación, el de una educación científica, estriba en la recuperación de la historia de la lucha que han librado las clases y los sectores de clase a lo largo de los siglos precedentes desde antes de la revolución de independencia a lo largo del siglo XIX y de renovada ocurrencia en las décadas del 20 y 30 en el país.

Tercera aproximación:

Para una reflexión sobre los propósitos y los fines de la educación podríamos partir de lo que parece constituir la especificidad de la escuela: lograr que el estudiante pueda acceder, en mayor o menor grado, a la cultura decantada bajo forma escrita. Naturalmente toda escuela realiza en la práctica muchos otros propósitos: transmite valores, desarrolla aptitudes, propicia formas específicas de relación humana, etc. Muchas otras instituciones y ámbitos sociales cumplen sin embargo estos últimos propósitos pero ninguno de estos ámbitos, a excepción de la escuela, tiene hoy en día la finalidad específica de poner a los niños y jóvenes de una sociedad en condiciones de acceder a la cultura universal.

La función de la escuela que acabamos de señalar trae diversas implicaciones. Una de las principales es probablemente la toma de distancia frente al medio cultural local que la escuela le impone al alumno. Para que este distanciamiento que gradualmente produce la escuela no se traduzca en la pérdida de sentido de los conocimientos escolares para el niño, el maestro debe cultivar permanentemente una comunicación con sentido que le permita al niño articular los conocimientos escolares con aquellos que son propios de su cultura de base. Este propósito significa, entre otras cosas, un énfasis en el desarrollo del lenguaje oral y escrito en todas las actividades de la escuela.

El acceso a la tradición escrita constituye la base necesaria para realizar otros fines más generales de la educación como serían la preparación para el trabajo, el desarrollo de la ciencia y la tecnología y la preparación para la participación responsable en la vida pública.

Cuarta aproximación: por una educación sin discriminación

Las condiciones de realización de la acción pedagógica en una sociedad de clases donde la ideología patriarcal dominante incide profundamente en esa acción, hace de la misma, esfera permanente de las contradicciones de clase y género existentes en la sociedad.

Por ello estamos convencidos que la crítica a la escuela y al sistema educativo, debe incluir el debate sobre todas las formas de discriminación que allí se dan, dentro de las cuales se encuentra la discriminación de la mujer. El Movimiento Pedagógico tiene que retomar esta discusión y plantear todo un proceso de cambio de actitudes y valores que permitan una democracia real.

Las condiciones de la mujer frente al sistema educativo no son las mismas para todas, dependen de su origen de clase; pues el sistema educativo como aparato para la calificación de la fuerza de trabajo, obedece en su organización y contenidos a los intereses de la clase dominante, con el propósito de mantener su dominio económico, político y socio-cultural. Pero el sistema educativo comporta además los elementos de diferenciación sexual propios de la sociedad patriarcal que impone la subordinación y opresión de sexo. Dentro de este contexto se ubica la desigual participación de mujeres y hombres según clase social y el sexo en los bienes, servicios y oportunidades existentes.

Alternativas

Partiendo de la necesidad de generar condiciones para un cambio de estructuras que planteen una sociedad basada en la justicia social, la democracia y la igualdad, debemos propugnar un modelo de educación democrática que reevalúe el principio de autoridad, participación, iniciativa y creatividad que tienda a destruir las bases ideológicas de discriminación.

* La orientación para que los patrones utilizados en la investigación no se correspondan con los de la actual sociedad patriarcal y falocrática. Ninguna investigación sobre la sociedad y la educación puede pasar por alto los efectos nocivos que para la humanidad lleva implícito el mantenimiento de la opresión de la mujer.

* La revisión de los textos escolares, asegurando la eliminación de los contenidos que conduzcan a mantener la opresión y sobreexplotación a la mujer.

* Cuestionar los métodos y normas disciplinarias de colegios y escuelas, con el fin de suprimir las actitudes y valores discriminatorios.

* Exigir medidas que eliminen el uso de la mujer como objeto sexual en propaganda y programas en los medios de comunicación de masas. Erradicación del uso de la mujer con fines pornográficos.

Comisión 2

Calidad de la educación

Moderador: Carlos Díaz

Lector: Edgar Andrade

Relatores: Laureano García P., Luis Meza E.

CEID: Edgar Andrade

1. La calidad y los fines de la educación

El concepto de calidad de la educación puede considerarse en primer lugar, a partir de la concepción que se tenga acerca de sus fines. En este marco podemos ubicar dos tendencias, que contienen diferentes posiciones: una de ellas considera que la educación se debe impartir desde una perspectiva humanista, o sea, que desarrolle las potencialidades culturales y espirituales del individuo.

La segunda sostiene que la educación debe cumplir una doble función social: por una parte, la de conservar el patrimonio científico, técnico y cultural, y por la otra, sobre esta base contribuir al progreso material y espiritual de la sociedad en su conjunto.

Tendencia humanista

Se presentaron dos grandes posiciones en esta tendencia. Una que pone el énfasis de la formación del hombre en los valores cristianos y la otra, en la relación social-pedagógica maestro-alumno-comunidad, para la creación de un hombre nuevo. La calidad de la educación no se mira en términos de considerarla como programa, ni como un proceso productivo.

La escuela tiene que ser una institución socialmente legítima, que debe forjar procesos de creatividad, reflexión y autonomía, abocar la relación con la comunidad con un sentido directriz sobre los cambios sociales y culturales que se deben producir, para hacer de esa relación un elemento que contribuya a la democratización de la vida civil, o a la creación de una sociedad conformada según los valores cristianos.

El contenido debe posibilitar el acceso al conocimiento científico y humanista, pero ambas posiciones mantienen el enfoque sobre el individuo.

La educación como función social

En esta tendencia podemos diferenciar dos posiciones:

a) Una educación que tiene como norte el desarrollo de una formación del más alto nivel, reto que se debe asumir teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo del alumno, el maestro y el medio. Por ello, deben considerarse tres aspectos para medir sus resultados: *) condiciones materiales en que se desenvuelve la educación, en el cual la calidad de vida constituye el marco de referencia, **) los contenidos que deben hacer énfasis en la ciencia y la pedagogía y tiene responsabilidad en la transformación y preparación para el futuro, independientemente del rumbo que tome la sociedad, ***) la capacidad del maestro.

b) Como un instrumento de cambio o de conservación de las estructuras sociales.

Entre los primeros aparece la propuesta de "...el accionar pedagógico ha de centrarse primordialmente en profundizar la formación ideológica que conduzca a un compromiso político destinado a impulsar el cambio social". La segunda, la educación como instrumento de conservación, encuentra su expresión más clara en las recomendaciones que técnicos norteamericanos han formulado al gobierno nacional sobre la base de teorías de "modernización", que supone la identidad de los procesos de desarrollo de las distintas sociedades.

2. La calidad de la educación y los conocimientos

El concepto de calidad puede también abordarse desde la especificidad de los conocimientos escolares y su enseñanza. Se presentan distintos énfasis:

La escuela como lugar de una comunicación con sentido, en la cual las posibilidades de conocimiento que ofrece la escritura, la lectura y acervo de conocimientos decantados en la tradición escrita. Se considera que ésta es una preparación indispensable para el trabajo y el desarrollo de las fuerzas productivas, para la opción consciente en lo político y en lo social; para la participación eficaz y responsable, y para la formación científica posibilitada por la capacidad de llegar a acuerdos sobre bases racionales.

La mayor responsabilidad de la educación básica es ese acceso con sentido a las formas de conocimiento que dependen de la escritura.

3. Otras posiciones

Una de las posiciones que se expresaron considera que el concepto de calidad de la educación no es recuperable por el peligro de heredar los puntos de vista del programa de mejoramiento cualitativo de la educación. Esta posición parte del reconocimiento de que en el momento actual los educadores no tenemos un discurso sobre el problema de la calidad de la

educación e invita a concentrar los esfuerzos en problemas distintos al de la calidad.

Otra intervención que merece ser recogida, resalta la mayoría femenina dentro del magisterio nacional y considera que una educación de calidad requiere de una mayor participación social, cultural, política y sindical de la mujer.

También se señala que el problema de la calidad de la educación involucra los procesos de formación en la familia y en la comunidad.

4. Recomendaciones

4.1. Recoger de manera sistemática el estado de la discusión sobre la calidad de la educación en el interior del Movimiento Pedagógico.

4.2. Promover una discusión social sobre la calidad de la educación. Para ello es necesario avanzar en la conceptuali-

zación del problema de calidad, tanto desde el punto de vista de fines externos a la educación, como del saber pedagógico y los saberes específicos articulados en la enseñanza, es decir, desde la educación asumida como un proceso de comunicación con sentido que vincula el conocimiento con la tradición escrita.

Fomentar la discusión y el intercambio en la conceptualización, a través de publicaciones y de eventos específicamente organizados para tal fin.

4.3. Promover la recuperación del saber pedagógico a través del fortalecimiento de los CEID, de la revista "Educación y Cultura" y otras publicaciones regionales;

Promover la cooperación con los investigadores y los grupos de trabajo pedagógico que existen en el país;

Promover la eventual participación de FECODE en la creación de institutos pedagógicos con orientación autónoma frente al Estado.

Comisión 3

Movimiento pedagógico

Moderador: Jorge Guevara

Lectores: Pedro Gamba, Lucero Charria, Carmen Rosa Ortiz

Relatores: Imelda Arana, Alfonso Tamayo

CEID: Felipe Rojas

Las 20 ponencias recibidas tratan aspectos que tienen que ver con: antecedentes, conceptos, características, fines y propósitos, formas de trabajo, propuestas, proyectos y relaciones del Movimiento Pedagógico. De ellas se entregó una síntesis que recogía en general los puntos convergentes y divergentes para la discusión.

Los puntos señalados a continuación expresan las diversas posiciones y propuestas que sobre el Movimiento Pedagógico se entregaron en el debate:

1. La concepción del Movimiento Pedagógico como un proyecto popular, abierto, democrático, que profundizando en la función pedagógica del maestro, la articula con el trabajo en las comunidades y los proyectos de rompimiento con la dependencia y el colonialismo.

2. El carácter pluralista del Movimiento Pedagógico entendido como tolerancia y no como eclecticismo. También la posibilidad de reconocer un punto mínimo de unidad ideológica en el enfrentamiento de la ideología dominante.

3. El carácter dinámico del Movimiento Pedagógico como proceso social en construcción con diferentes niveles de desarrollo, organización y logros.

4. La autonomía frente a cualquier tipo de dirección vertical por parte de la Federación o del CEID.

5. La articulación del Movimiento Pedagógico con la denuncia, la lucha y la organización por la defensa de la vida y su calidad; el arte, la cultura y la identidad nacional; el respeto a las culturas indígenas y contra la discriminación a la mujer.

6. Las formas de trabajo y de organización implican la diversidad según la realidad regional y su propia dinámica. Algunas experiencias como Bogotá, Boyacá y Huila deben darse a conocer mejor.

7. El Movimiento Pedagógico no debe privilegiar radicalmente uno solo de sus elementos: pedagógicos o políticos, éticos o populares.

8. El Movimiento Pedagógico debe trabajar por la transformación de la práctica pedagógica y la organización colectiva para la construcción de un proyecto pedagógico nuevo.

9. Debe relacionarse estrechamente la reflexión teórica y la investigación sobre la educación, la pedagogía y la práctica, con las acciones concretas por reivindicaciones cultura-

les en la escuela, la comunidad y las organizaciones populares.

10. Respecto al origen del Movimiento Pedagógico se expresaron dos posiciones: quienes resaltan la iniciativa de FECODE en 1982 y quienes lo remontan a los comienzos mismos de la educación popular y demás proyectos comunitarios en educación.

11. La importancia de haber debatido públicamente el problema educativo, recuperando el carácter político de la educación y obligando al Estado a pronunciarse sobre el Movimiento Pedagógico y sus propósitos, constituyéndose en ejemplo para los sectores progresistas de América Latina.

Finalmente, es reconocida la decisión de FECODE de convocar a todos sus afiliados para impulsar y organizar este Movimiento Pedagógico como el hecho más importante, en la educación colombiana, producido en las últimas décadas.

Propuestas:

A. Sobre la naturaleza, carácter y objetivos del Movimiento Pedagógico se deben organizar debates nacionales sobre:

- Naturaleza del Movimiento Pedagógico.
- Perspectivas del Movimiento Pedagógico.
- Especificidad del trabajo del maestro.
- La clase y el Movimiento Pedagógico.
- La autonomía del niño.
- La historia y la cultura populares.
- La participación.
- La producción del conocimiento.

B. Sobre los propósitos del Movimiento Pedagógico se debe:

- Plantear propuestas de políticas educativas para el país, la región y el barrio.
- Reconstruir y rescatar nuestra historia nacional.

C. Sobre la organización del Movimiento Pedagógico:

- Crear comisiones y equipos pedagógicos donde no hay, y ampliar los existentes.
- Crear en las universidades grupos de apoyo y equipos de trabajo que hagan énfasis en la investigación.
- Organizar centros de documentación y bibliotecas pedagógicas con redes de información entre ellos, y sistematizar un Correo Pedagógico.
- Recoger, sistematizar y difundir las experiencias pedagógicas de las comisiones y los CEID regionales, y publicarlas luego en periódicos y boletines por parte de los CEID regionales y Nacional.
- Vincular los coordinadores regionales a la estructura del CEID Nacional y crear mecanismos adecuados de autoges-

tión regional, comunicación y coordinación con las regiones apartadas.

f. Facilitar a los CEID los recursos económicos necesarios, comenzando con el cumplimiento de la asignación presupuestal aprobada en el XIII Congreso de FECODE y conseguir plazas en comisión para los coordinadores de los CEID.

g. Buscar apoyo de personas e instituciones culturales, tanto del Estado como particulares, para fortalecer la infraestructura de investigación, innovaciones pedagógicas y publicación de libros.

h. Vincular las facultades de educación y las normales a la estructura del Movimiento Pedagógico.

i. Reestructurar el criterio de edición de la revista, para que exprese realmente la variedad en la producción de las diferentes regiones.

j. Organizar el Instituto de Formación para Docentes.

D. Actividades:

a. Sistematizar los seminarios nacional y regionales, comenzando por un seminario de evaluación del Movimiento Pedagógico.

b. Realizar encuentros por temas o por áreas del conocimiento.

c. Realizar un Encuentro Nacional de experiencias pedagógicas.

d. Preparar y realizar la Expedición Pedagógica Nacional.

e. Realizar talleres con los profesores, padres de familia y estudiantes sobre lo contenidos del Movimiento Pedagógico, en la mira de lograr cambios en la actitud del maestro en su práctica cotidiana.

f. Impulsar encuentros, seminarios y foros que estimulen la participación comunitaria y trabajen por la reconstrucción y el rescate de la historia nacional.

g. Promover el arte y la cultura regional en todas sus manifestaciones. Realizar encuentros culturales.

h. Celebrar el día nacional del Movimiento Pedagógico.

i. Fomentar la edición de materiales pedagógicos y crear fondos de autores docentes.

j. Crear la escuela nacional sindical con apoyo del CEID.

k. Pronunciarse sobre los temas actuales de la política educativa como: Renovación Curricular, Programas de alfabetización, Promoción Automática, la Escuela Nueva, los microcentros, la capacitación del magisterio.

l. Fomentar el estudio, investigación y difusión de la problemática de la mujer colombiana, particularmente en el sector educativo.

m. Reforzar el interés por la lectura y la producción escrita en todos los niveles que toca el Movimiento Pedagógico.

n. Promover el cambio de carácter de las cooperativas y/o tiendas magisteriales y escolares, fomentando la venta de elementos que potencien el desarrollo cultural y humanista de maestros y estudiantes.

E. Aspectos varios:

Que este Congreso se pronuncie contra la ola de asesinatos, desapariciones y amenazas que se vienen produciendo contra educadores y dirigentes sindicales y populares.

Comisión 4

Formación de educadores

Moderador: *Carlos Guarín*

Relator: *Zaadhy Garcés*

CEID: *Jorge Gantiva*

Lectores:

Enrique Velásquez

Gloria Alvarado

María Eugenia Gallo

María Elsa Pulido

Martha Pinto

Una de las temáticas que mayor interés despertó en el Congreso Pedagógico fue la de formación de docentes, alrededor de la cual se presentaron más de 50 ponencias y participaron aproximadamente 200 congresistas que trabajaron en cinco subcomisiones.

Un examen de los problemas planteados, de las perspectivas desde las cuales se abordaron los temas, los esfuerzos de conceptualización y de planteamiento de propuestas alternativas, ofrecieron una riqueza de reflexiones, de sugerencias, e inquietudes que merecen ser atendidas con presteza y seriedad.

Con el riesgo de reducir la amplitud y globalidad de la temática, presentamos algunas puntualizaciones recogidas en cada una de las cinco subcomisiones de trabajo:

1. **Sobre la identidad del maestro.** Las ponencias como la discusión apuntaron a conceptualizar la naturaleza de la identidad del maestro y a redefinir su nueva condición y proyección.

Sobre la naturaleza de la identidad del maestro se plantearon varios elementos, los cuales están condicionados por las relaciones sociales, por el carácter de la práctica pedagógica, por el tipo de formación recibida, por la realidad de los problemas actuales de la escuela, por el estado de la lucha de clases en cada una de las regiones, por las particularidades étnicas y regionales, por las singularidades propias del ser de los educadores y del propio desarrollo de la conciencia de los educadores como grupo y como individuos. En síntesis no se trata de rescatar en abstracto la identidad del maestro, sino de asumir la tarea de construirla.

2. **Sobre la capacitación docente.** Esta sigue centrada en una concepción de transmisión de saberes, con un alto carácter normativo y basada en la experimentación curricular. Se planteó igualmente la necesidad de modificar la actitud del maestro, para que se comprometa en exigir una calidad de los programas de capacitación.

La Comisión sugirió que el CEID-FECODE asumiera como propios, diferentes proyectos de capacitación surgidos desde el Movimiento Pedagógico, o bien aquellos institucionales que consolidan las propuestas de renovación pedagógica.

De igual manera, se convocó a las universidades para que asuman el papel de primera línea en la especialización y profesionalización, las cuales deben articular la investigación con la acción formativa, que posibilite la reflexión contextualizada de la tarea del maestro.

3. **Sobre las instituciones de formación de docentes.** Se coincidió en señalar el aislamiento de su acción con respecto al saber pedagógico que consulte la situación del país en su diversidad cultural regional, así como su desvinculación respecto a los procesos de transformación de la sociedad. Se vio distante el compromiso de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales en relación con una orientación básica del Movimiento Pedagógico como es la de formar maestros en una dimensión múltiple: como ciudadano y agente del cambio, como investigador e innovador pedagógico y como trabajador de la cultura.

Los centros de formación, de manera generalizada, abandonaron la defensa de la especificidad pedagógica de su tarea. Desnaturalizándose de este modo la formación pedagógica, lo propio del quehacer educativo y de la reflexión y práctica pedagógicas.

La Comisión destacó ante el Congreso el papel innovador de los procesos de reforma académica adelantados por la Universidad Pedagógica Nacional. Se invitó a su defensa y al rescate histórico de las diferentes instituciones y procesos de

formación de maestros. Fue unánime la convicción que las universidades deben generar un liderazgo y proyectarlo nacionalmente.

Igualmente, se solicitó a FECODE para que convoque un encuentro de todas las instituciones formadoras de maestros.

4. La formación del docente y su relación con la ciencia y la cultura. Siendo estos dos conceptos bastante complejos y polémicos para su definición, se advirtió el extrañamiento en la escuela de las formas o manifestaciones culturales como parte fundamental en los procesos del saber. Los valores, las costumbres, los intereses, el arte, la danza, la música, el juego, etc., no deben ceder su práctica ni su reflexión a una supuesta cientificidad que tampoco ha llegado a la escuela.

Los fenómenos y procesos culturales deben equilibrarse con los saberes propios de la ciencia, la acción de la escuela y comprenderse como una totalidad creadora.

La Comisión afirmó la necesidad de un proceso de desmitificación de la investigación, de la producción y teorización para abordarla en el espacio de la escuela y en el marco de las relaciones del maestro con el alumno y su comunidad. La comprensión y apropiación de su entorno es una tarea de la escuela. Corresponde a las instituciones de formación de maestros asumir desde sus propios fundamentos este compromiso.

Por último, se invitó al Movimiento Pedagógico a ligar su

acción con mayor cercanía con las experiencias de los procesos de educación popular.

5. El maestro y su relación con la organización sindical y política. Entre tantas carencias de las instituciones encargadas de la formación de los docentes, se encontró la pobre preparación para la participación política y el ejercicio de la vida ciudadana, además que se carece de instrumentos y canales que posibiliten esta identidad en el maestro.

En segundo lugar, entendiendo lo conflictivo de la relación entre movimiento político y Movimiento Pedagógico, la Comisión observó que aún no es claro desde los pedagogos la dimensión social y política del Movimiento Pedagógico y desde los políticos tampoco lo es la dimensión de lo pedagógico y cultural. Se llamó la atención para comprender lo pedagógico y lo político en una dimensión total.

Se consideró igualmente importante precisar el modo como el Movimiento Pedagógico puede incidir en los nuevos proyectos y programas de renovación pedagógica de los centros educativos. Se presentaron posturas disímiles en relación con las reformas en curso o en vía de iniciación. Una actitud vio con cierta distancia el peligro de la institucionalización del Movimiento Pedagógico en los centros de formación. La otra, señaló no sólo el propósito de incidir en el cambio educativo presente, sino que expresó su apoyo a las iniciativas, proyectos y programas de renovación pedagógicos adelantados por las Facultades de Educación y las Escuelas Normales.

Comisión 5

Reforma educativa

Moderador: Miguel Antonio Caro

CEID: Alvaro Villarraga

Lector: Marina Ortiz

Relatores: René Sánchez, Isidoro León Céspedes

Bases para una reforma democrática de la educación colombiana

La discusión sobre los aspectos fundamentales para la propuesta de una reforma democrática de la educación y de la enseñanza está iniciándose en el magisterio colombiano.

Dentro de los documentos base de discusión podemos señalar como fundamentales las conclusiones del XIII Congreso de FECODE, el 5o. Seminario Pedagógico Nacional y los aportes nuevos contenidos en las ponencias presentadas en todo el proceso del Congreso Pedagógico.

Producto de la discusión realizada por la Comisión, resumimos como elementos centrales los siguientes:

1. La política educativa hoy vigente corresponde a los intereses y directrices de los partidos políticos que se han sucedido en el poder, orientados por los dictados de los organismos internacionales.

2. El proceso hacia una reforma educativa democrática debe relacionarse con las aspiraciones de un modelo de desarrollo económico y social independiente y por lo tanto con unas políticas educativas que se correspondan.

3. La educación como actividad social que coadyuva en la formación de valores puede convertirse en instrumento concientizador que transforme al hombre en hacedor de su historia, por lo cual debemos definir el tipo de educación que buscamos y los valores que ella debe incentivar en el proceso de formación.

4. Una reforma educativa democrática debe estar ubicada con exactitud en la realidad nacional y proponerse objetivos alcanzables en diferentes etapas.

5. La reforma educativa democrática hace parte del conjunto de transformaciones que requiere el país y debe ser ganada por el conjunto del pueblo, partiendo como base de apoyo con los educadores.

6. La reforma educativa democrática, tanto dentro de sus propósitos como sus medios, tendrá en cuenta los intereses de la mayoría de la población colombiana, respetando la consulta nacional a todos los sectores, respetando la regionalidad y la localidad, teniendo en cuenta las características de las comunidades indígenas.

7. La reforma educativa democrática debe contener dos elementos esenciales:

a) Generar y profundizar la democratización de la escuela venciendo el autoritarismo.

b) Crear las condiciones materiales y culturales para hacer efectivo el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, y restricción a la educación privada fortalecida especialmente en secundaria y universitaria.

8. La reforma educativa democrática debe pugnar por la educación laica, aboliendo el Concordato y el confesionalismo en la educación.

9. La reforma debe propender por la libertad de cátedra, textos, métodos y experimentación, preservando la necesidad de un programa que fortalezca la identidad nacional y rechace toda forma de penetración cultural.

10. La reforma educativa democrática debe pugnar, al contrario de la hoy existente, por una educación para la democracia, independencia, no alienación, respeto al individuo, humanismo, solidaridad y cooperación social, es decir, una formación integral, que recupere simultáneamente la identidad cultural y forje hombres capaces de contribuir al desarrollo de la ciencia, el arte y la tecnología, articulando teoría y práctica, conocedores de su realidad y conscientes para transformarla.

Para cumplir estos fines, la reforma educativa democrática debe contar con sus fundamentos teóricos generales que recojan la filosofía de su contenido.

11. La reforma democrática debe tener la garantía de financiación completa y adecuada a cargo del Estado, la educación debe ser universal, obligatoria y gratuita hasta el 9o. grado y el magisterio debe contar con un régimen salarial y prestacional justo que le permita ejercer con dignidad su

profesión; éstas son condiciones materiales absolutamente necesarias.

12. La reforma educativa debe establecer la dirección colegiada con poder decisorio en todos los planteles educativos en instancias de planeación, dirección y administración con plena participación de estudiantes, padres, maestros y directivos, por lo cual debe contemplar esta reforma la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional y el sistema educativo.

13. La reforma educativa democrática debe abolir la educación contratada, el sistema de maestros por contratos y los planes en la práctica fracasados como el Mapa Educativo y la Escuela Nueva, reforma a los contenidos, a las Escuelas Normales y Facultades de Educación.

14. La descentralización administrativa y la elección popular de alcaldes pueden tener implicaciones para el sector educativo, que merecen un análisis a fondo, señalando de antemano que en todo caso no puede significar el traslado de las responsabilidades financieras a las comunidades.

15. La reforma educativa democrática debe erradicar las posiciones autoritarias, esquemáticas, dogmáticas y estimular el desarrollo del alumno como sujeto activo del aprendizaje, garantizar el espacio político para recuperar el liderazgo cultural de los educadores en sus comunidades, garantizar una educación de calidad con autonomía intelectual y cultural, reorientar la capacitación dándole un contenido científico pedagógico.

16. La reforma educativa democrática debe dejar de ser una propuesta de los núcleos de dirección, para convertirse en una necesidad consciente de toda la comunidad educativa, es decir, masificarse, y el Movimiento Pedagógico se convierte en un medio fundamental para debatir y proponer alternativas.

17. La reforma educativa democrática requiere de un clima político propicio que hoy no existe; se dio un pronunciamiento de exigencia al gobierno de suspender las pretensiones de militarización de escuelas con soldados bachilleres como instrumento para ocultar su política de congelación de plazas y bajo presupuesto para la educación.

Se condenó la ola de asesinatos que sacude al país, causando la muerte a centenares de dirigentes, maestros, periodistas y simples ciudadanos. Estos asesinatos enlutan a Colombia y empañan seriamente la democracia, deteriorando aún más el clima político de convivencia democrática que todos anhelamos.

Sobre este aspecto se plantea a la Federación Colombiana de Educadores la solicitud de un pronunciamiento público con motivo del Día Nacional de los Derechos Humanos, el 19 de septiembre.

Relatorías Temas Específicos

Comisión 1

Enseñanza de la lengua materna

Moderador: *Alvaro Morales*

Lectores: *Norma Corrales, Jaime Neira Arenas*

Relatores: *Stella Olaya, Luis Alfonso Ramírez*

Se leyeron y resumieron 17 trabajos cuyos planteamientos fueron distribuidos en tres grandes grupos temáticos:

1. Experiencias pedagógicas alternativas en la enseñanza de la lengua materna a nivel de la educación primaria y secundaria.

2. Reflexiones alrededor del quehacer pedagógico del maestro de español.

3. Investigaciones sobre relaciones entre el grado de desarrollo de los niños y su habilidad en la lecto-escritura y sobre programas de formación de maestros de español y bibliotecarios.

En líneas generales los trabajos abogan por cambios fundamentales en la enseñanza de la lengua materna, referidos a la concepción, a los fines, los métodos, las técnicas, los materiales y recursos utilizados en la consecución de los fines.

La discusión giró en torno a los siguientes tópicos:

1. Críticas a la enseñanza actual de la lengua española.
2. Capacitación del docente del área de español.
3. Innovaciones de orden metodológico y conceptual en la enseñanza de la lengua.
4. Propuestas, interrogantes y reflexiones que invitan a la discusión.

1. Críticas

—La enseñanza de la lengua en los momentos actuales hace énfasis en el aspecto estructural y no en el aspecto comunicativo. Se enseñan normas gramaticales sin articularlas con la práctica del lenguaje.

—No se reconocen ni se aprovechan el conocimiento que el niño trae a la escuela, sus experiencias y expectativas, llevándolo a una clase de español carente de significados para él, en donde es muy poco lo que puede aportar y desarrollar. Paradójicamente, la clase de lenguaje castra el lenguaje del niño.

—La lengua materna se considera como objeto de conocimiento, desconociendo que es también un instrumento que permite al hombre relacionarse socialmente y estudiar las demás áreas del saber.

—El niño aprende mal su lengua porque desconoce sus funciones reales, pero, a su vez, frecuentemente, el maestro también las desconoce. Fuera de ello, las facultades de educación no preparan a este último en tal sentido.

—En cuanto a la lectura, se aprecia una gran dificultad entre los estudiantes para comprender y analizar el texto escrito. Estas fallas se originan en la carencia de hábitos de lectura, gusto por ella y en no encontrarle un sentido y una función al ejercicio de esta habilidad como medio de conocimiento utilizado en las diferentes áreas del saber.

—El maestro no está capacitado para diagnosticar y solucionar las dificultades en la lectura y en la escritura: afasia, dislexia, problemas de lateralidad, etc., que son problemas para el estudiante, aún en la secundaria. Falta asesoría para el educador en este campo.

—La utilización de la letra script, dejando de lado la cursiva, no ha partido de un análisis a fondo sobre su conveniencia o inconveniencia para el estudiante.

—Sobre los textos escolares: éstos son producidos más con criterio comercial que con criterio pedagógico y científico. Se ajustan estrictamente al currículo, sin ser verdaderas fuentes de investigación del estudiante. El educador tampoco utiliza correctamente este recurso bibliográfico, a veces el

único que tiene a mano, haciendo que el alumno lo enfrente críticamente, sino que deja que el texto lo diga todo en materia de contenido.

—No se están aprovechando todos los recursos que contribuyen al desarrollo del área del lenguaje, como la literatura, el juego, etc.

—No se lleva a la práctica la integración con las demás áreas, la cual es fundamental y obedece más a la lógica de una realidad que es integrada, que a unas recomendaciones de orden metodológico presentadas en los programas para integrar objetivos.

2. Capacitación del docente en el área de español

—Hay un desfase entre lo que se aprende en las facultades de educación y la realidad que afronta el maestro en la enseñanza de la lengua.

—Los mismos profesores de la universidad no manejan siquiera las cuatro habilidades básicas; por supuesto el docente sale manejando sólo un discurso lingüístico, desconociendo su fundamento y función. Todo lo que hace en materia de enseñanza es lo que va aprendiendo en su práctica.

—Los cursos de capacitación se circunscriben al currículo y no incentivan ni desarrollan la investigación en el área.

—Los maestros debemos aprovechar los microcentros y los cursos de capacitación para hacer propuestas alternativas.

—Debemos fomentar la autocapacitación, partiendo de las necesidades reales y de la propia investigación.

3. Innovaciones de orden metodológico y conceptual en la enseñanza de la lengua.

Resumen de experiencias pedagógicas en la enseñanza de la lengua:

—Talleres de creación literaria: en los que, a partir de los intereses y capacidades del niño, se motive su imaginación para la creación, literaria, de juegos, cuentos, cantos, refranes, poesías, etc., que desarrollen su afectividad y sensibilidad. Todo ello, respetando su propia manera de expresarse.

—Enseñanza activa de la lecto-escritura: visto como un proceso de construcción del conocimiento, basado en la psicología cognitiva y en los trabajos de Ferreiro y Teberosky. Se tienen en cuenta las diferencias individuales de los niños.

—Formación del hábito de lectura: busca crear en la escuela y en el hogar ambientes propicios para la lectura, que

incentiven el gusto por aquélla, integrando en esta experiencia a toda la comunidad escolar. No se evalúa, pues el objetivo es interesar al alumno en la lectura para que encuentre en ese proceso su importancia.

4. Interrogantes, reflexiones y propuestas para la discusión.

—¿Es correcto hablar de lecto-escritura como un solo proceso?

—¿La letra script dificulta la integración gráfica en el niño?, ¿obedece a una conveniencia comercial?, ¿origina dislexias?, ¿dificulta la escritura en forma rápida?

—¿Se debe utilizar solamente el lenguaje y el saber común, desconociendo el lenguaje académico, las normas gramaticales y la lingüística?

—¿Se puede hablar de enseñar la lengua materna? Si esto no es así, ¿para qué el profesor de lengua materna?

Propuestas

1. El maestro debe valorar el sentido común, no para hacerle culto a lo elemental, sino para elevar, sistematizar, llevar a la teorización, partiendo del conocimiento cotidiano al conocimiento científico.

2. Realizar talleres y actividades con los niños, no solo en español, sino en las demás áreas, con el fin de que ellos mismos elaboren sus textos; crear la imprenta escolar, dejando que los niños expresen sus ideas libremente y, a la vez, investiguen.

3. Tener en cuenta las minorías étnicas lingüísticas, para hablar no sólo de programa de lengua española, sino de programa de lenguas.

4. Convocar un encuentro de profesores de español, ojalá por niveles, para profundizar en una propuesta, con base en las experiencias e investigaciones realizadas sobre el área.

5. Que la revista "Educación y cultura" destine un espacio para la creación literaria, en la cual puedan participar profesores y estudiantes.

6. Publicación de todos los trabajos presentados en esta comisión.

7. Que el Movimiento Pedagógico nacional rechace las políticas puramente mercantilistas de la industria editorial de textos didácticos y propugne porque primen criterios pedagógicos y científicos en la elaboración de textos.

Comisión No. 1. Temas Específicos. Ponencias presentadas.

Enseñanza de la Lengua Materna

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	Las estructuras lógico-elementales y la construcción de la lengua escrita	Alba Luz Castañeda Myriam Molano (P)	Bogotá
2	Creación literaria y lingüística: ¿Es correcto corregir los trabajos de los niños?	Juan R. Grisolle Gómez	Bogotá
3	Los procesos de síntesis y análisis de los alumnos de los grados VI en lecto-escritura	Gustavo Urón Gilma Callejas (P) Roberto Bustamante Martín E. Villa (P)	Antioquia
4	Literatura, música, imaginación y procesos de socialización en el niño	César Julio Hernández E.	Antioquia
5	Proceso de adquisición de la lecto-escritura como comunicación	Guillermo L. Paz Quijano Rafael Garcés Robles (P)	Cauca
6	Hacia una enseñanza activa de la lengua escrita en el primer grado de primaria	Carmen Rosa Ortiz Gloria Rincón V. (P) Luz María Charria Luz Myriam Burbano Mariela Raquel Cortés (P) María del Carmen Rocha María Lucía Muñoz María del Pilar Mesa	Valle
7	Alternativas para una nueva metodología del español como lengua nativa	Alejandro Ulloa S. Flavio Peña P. Libardo Ruiz T. Carlos Tovar Ch. Francisco de Paula Méndez (P)	Valle
8	Estímulo de la creatividad narrativa en el niño escolar	Luz Myriam Burbano	Valle
9	Una experiencia en la enseñanza del español en secundaria	María Victoria Florez	Boyacá
10	Palabras al viento	César Zabala Margarita Carreño Alba Socorro Albarracín Rosemberg Jaramillo	Santander

11	Algunos aspectos sobre la enseñanza del español en la escuela secundaria	Dagoberto Chavarro	Cundinamarca
12	Factores que dificultan la comprensión de la lectura a nivel primario y obstáculos para la enseñanza	Luz Dary Melo Sánchez	Nte. de Santander
13	Actividad gráfica, simbolización y lecto-escritura	Beatriz S. de López (P) Martha Vélez Inés Atehortúa Edith Rúa Guiomar González Irma Grisales Fernando Romero Jorge Hoyos	Risaralda
14	La lecto-escritura factor incidente en el proceso de aprendizaje	Luis Ramírez Sara Blanco (P) Yolanda Jiménez Jennis Navarro/Balbanera de Pupo	Bolívar
15	Dificultades en la selección de temas literarios en los grados de 4o. y 5o. primaria	Rosalba Tejera	Bolívar
16	Los libros escolares y la calidad de la educación	Julio César Carrión	Tolima
17	Las tareas de escuela	Cristina López (P) Jairo Ojeda Luisa M. Patiño	Bogotá
18	Español y literatura, un problema de la democracia	Guillermo Rafael Manjarrés	Casanare
19	Lenguaje, voluntad del saber y la calidad de la educación	Grupo de investigación educativa de la Universidad Nacional dirigido por Antanas Mockus	Bogotá
20	Proyecto "Laboratorio de literatura infantil y lectura"	María Elvira de Alonso	Bogotá
21	Definición de una política lingüística para Colombia	Acolprof	Bogotá
22	El maestro frente a la enseñanza de la lectura	Olga Villegas	Bolívar
23	La lectura silenciosa sostenida	Luis Ignacio Herrera	Bolívar
24	Módulo de lecto-escritura para centros reeducativos	Gloria Cecilia Guzmán	Antioquia

Comisión 2

Enseñanza de las Ciencias Naturales y de las Matemáticas

Moderador: *Patricia Buriticá*

Lectores: *Héctor Orobio, Elsa Leonor Talero, José Luis Ponce*

Relatores: *Marisela Amézquita, Héctor Orobio*

A la Comisión se presentaron 20 trabajos: 8 de Ciencias Naturales, 4 de Matemáticas y 8 sobre Educación Ambiental. Participantes: 87.

De la discusión de estos trabajos se recogen los siguientes elementos:

1. La articulación de la enseñanza de las Ciencias con la problemática social, política y económica. En este sentido hubo dos posiciones:
 - a. Las Ciencias a nivel de la reflexión, la concientización y aquello que la comunidad puede lograr a través de metodología de grupo y microcentros.
 - b. Las Ciencias como vía para posibilitar un compromiso más amplio de transformación de las condiciones de vida del pueblo, es decir, que desde la enseñanza de las Ciencias se posibiliten cambios estructurales en lo político, social y económico.
2. En la enseñanza de las Ciencias se plantea un problema metodológico y conceptual que tiene que ver con:
 - a. La materialización de los conceptos, su conexión con la realidad en el espacio, el tiempo e inquietudes de los estudiantes y comunidad. Plantearla como un proceso histórico, no de remembranza de hechos y acontecimientos, sino como base para la argumentación del conocimiento y como herramienta fundamental para la comprensión del presente y la previsión del futuro individual y colectivo.
 - b. La problematización de la enseñanza de las Ciencias de tal manera que genere inquietudes frente al saber, que permita además apropiarse de éste para las transformaciones económicas, políticas y sociales.

La enseñanza de las Ciencias debe posibilitar, en lo general, la comprensión y transformación de la realidad, y en lo particular, la formación del espíritu científico con la rigurosidad suficiente, teniendo en cuenta que la rigurosidad científica no consiste en la aplicación de recetas y pasos bajo una lógica predeterminada, sino generando procesos que tienen que ver con la complejidad del fenómeno mismo.

La enseñanza de la Ciencia y la formación del pensamiento científico debe enfatizarse desde la escuela primaria.

Frente a la integración, se plantea un conocimiento integral, no como agregados de generalidades, sino desde una particularidad concebida como síntesis de múltiples determinaciones.

Frente al desarrollo del conocimiento se plantean dos posiciones:

- A partir de los preconceptos, hacer desarrollos que conduzcan a conceptos y resultados preestablecidos.
- Otros plantean que tomando el quehacer diario se avanza en el proceso del conocimiento, no para afirmar conceptos, sino como posibilidad de llegar a alternativas frente a los mismos procesos.

El conocimiento no debe ser tomado como una acumulación de información, sino como comprensión de procesos.

La enseñanza de la Ciencia no está comprometida con procesos productivos, por tanto sus mismos resultados son pasivos en la medida en que no se tiene responsabilidad ni compromiso frente al trabajo.

3. Respecto a la ECOLOGÍA se plantearon dos posiciones:

- a. Tomar la enseñanza de la Ecología como una asignatura de los programas.
- b. Considerar la Ecología como un problema de educación ambiental que tiene que ver con el ambiente natural, biológico, físico, mental, emocional, etnocultural y social.

4. Se consideró importante involucrar en este debate a los centros universitarios e instituciones que tienen que ver con la formación de docentes.

5. Respecto a la Educación Sexual se planteó:

Si educamos en la vida, por la vida y luchamos por el respeto a la vida, no podemos desconocer la importancia de entrar a impulsar en los niveles primario, secundario y universitario, una educación sexual que sea liberadora, científica y humanista que rompa con las concepciones moralistas, la desigualdad entre los sexos y la violencia sexual. Educación sexual que oriente, informe y contribuya para que maestros, niños y jóvenes vivan una sexualidad sana y gratificante, pero que la vivan con responsabilidad y libertad.

Se propone:

- Impulsar un estudio sobre los contenidos de salud, salud mental y educación sexual en los diferentes niveles, se diseñe un programa mínimo para complementarlos de acuerdo con las condiciones y necesidades de nuestras comunidades educativas.
- Promover la capacitación de maestros con talleres de buen nivel informativo y formativo. Igualmente, talleres con padres y estudiantes.
- Denunciar la miseria, el estado de salud y la violencia sexual a que son sometidos los niños y jóvenes y exigir mejores condiciones de vida.
- Cuestionar y rechazar el contenido de programas de T.V.: violencia sexual y de todo tipo, y la comercialización sexual.

Propuestas generales

1. Promover seminarios regionales y zonales en los que se trabaje en la promoción, transmisión y valoración de experiencias pedagógicas concretas.
2. Desarrollar el conocimiento matemático a partir de la geometría.
3. Elaborar materiales partiendo de los alumnos y de la realidad social, anteponiéndolos a los programas establecidos y textos comerciales.
4. El magisterio debe constituir con todo el rigor sus propios centros de capacitación y especialización.
5. La enseñanza de la Biología se debe abordar asumiendo la biología teórica. Definir lo vivo en sus dos categorías centrales; la autorregulación y la autorreproducción, como elementos centralizadores de un programa de Biología en el nivel de secundaria.
6. Los resúmenes de las ponencias deben ser reproducidos y enviados a las regionales para que sirvan de material de discusión.
7. Hacer uso de la libertad de cátedra, sin esperar que se institucionalice por parte del Estado.
8. Realizar talleres a nivel nacional, regional y local sobre la enseñanza de las ciencias, con participación amplia del magisterio, de las universidades, la comunidad y del Ministerio de Educación Nacional.
9. Que en las conclusiones del Congreso aparezca una enérgica defensa del derecho a la vida, concretada en los siguientes puntos:
 - a. Denuncia de la intimidación, desaparición y muerte de maestros y luchadores populares por las bandas paramilitares.
 - b. Rechazo a la violencia que promueven los medios masivos de comunicación y exigir la supresión de todas las películas y programas de T.V. que hacen apología de los grupos paramilitares.
 - c. Exigencia de promover, a través de la escuela, la consecución de recursos que garanticen una mejor calidad de la vida de nuestros niños.
10. Que el Movimiento Pedagógico dé especial interés al estudio, discusión y difusión de la temática ambiental.
11. Que se cree una división de asuntos ambientales adscrita al Ministerio de Educación Nacional y en cada departamento a las Secretarías de Educación.
12. Que los contenidos sobre educación ambiental tengan un enfoque biológico, natural, social y cultural, que constituyen los diferentes ambientes.
13. Que se amplíen los contenidos y actividades intra y extramuros, relacionados con Ecología y ambiente.

Comisión No. 2. Temas Específicos. Ponencias presentadas

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y DE LAS MATEMATICAS

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	Enseñanza de las ciencias naturales desde el movimiento pedagógico	Grupo de ciencias, comisión pedagógica ADE Luz María Tovarí (P)	Bogotá
2	La matemática: herramienta para comprender y transformar la realidad	Profesores de la Unidad Básica Rafael Uribe Uribe	Bogotá
3	Desarrollo mental y rendimiento en química	Aura Enríquez Córdoba	Bogotá

4	La evaluación ambiental y la organización ecológica juvenil	Grupo ecológico juvenil del INEM "Santiago Pérez" María Esther Ortiz de Nájuez (P)	Bogotá
5	La ecología: alternativa curricular en Colombia para una educación crítica y consecuente	Fernando Arana Paredes	Valle
6	El papel de la historia en la enseñanza de la física	Omar Javier Díaz Saldaña	Valle
7	La enseñanza de la matemática en el currículo de los programas de ingeniería	Jorge Arce (P)	Valle
8	La problemática de la enseñanza de las ciencias	Alfonso Claret Zambrano	Valle
10	Análisis de una metodología para la enseñanza de las ciencias físicas	Nereyda Leal Rey	Meta
11	Orientaciones ecológicas	Luis Eduardo Sánchez	Nariño
12	Ecología (Proyecto investigativo)	César Zabala Hilda Flórez Daniel Mora Hilda Ruiz Ligia E. Mateus Isabel Castellanos	Santander
13	Sobre la enseñanza de las matemáticas	Myriam Ortiz Hurtado - U. Distrital	Bogotá
14	Experiencia pedagógica: hacia una pedagogía por la vida	Grupos ecológicos de Risaralda Luis Alberto Ossa	Risaralda
15	La Yupana Incaica en la escuela primaria	Clara Lucía Higuera (P) Alirio Quesada S.	Caquetá
16	El movimiento pedagógico y calidad de la educación "El compromiso del maestro"	Alvaro de La Cruz	Cesar
17	La enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en el nivel 6o. de enseñanza Media	Colegio Distrital La Merced Eduardo Zalamea Marisela Amézquita	Bogotá
18	Enseñanza de las ciencias naturales	Efrén Escobar Gálvez Miguel Meza Castrillón	Cundinamarca
19	Hacia una concepción de la educación ambiental	Elsa Leonor Talero Daniel Herrera Acosta	Bogotá
20	La didáctica, la práctica docente y la investigación. Tres aspectos fundamentales en la formación e identidad profesional del egresado del depto. de matemáticas de la U.P.N.	Margarita Rojas de Roa Carola Eslava Cecilia Leguizamón de Bernal Raquel Ardila de Rebolledo	Bogotá

Comisión 3

Enseñanza de las Ciencias Sociales

Moderador: *José Celedón*

Lectores: *Marco Fidel Vargas, Alberto Gómez*

Relatores: *Carlos Low, José Duván Correa*

Colabora: *Juan Francisco Aguilar*

Se presentaron un total de trece ponencias. De las trece ponencias, 9, o sea el 70%, se refieren a la enseñanza de las Ciencias Sociales; 4 son sobre la enseñanza de la Filosofía; muy pocas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria y ninguna sobre el nivel pre-escolar y universitario.

Del total de ponencias, 5 se refieren a los programas de Ciencias Sociales y de ellas 3 proponen un cambio en la secuencia y los contenidos del área o de una asignatura en particular.

Enfoques

a. Aplicación de la renovación curricular en sus variantes de flexibilidad, adecuación, integración y adecuación al medio.

b. Valoración del materialismo histórico como perspectiva transformadora de los programas y prácticas tradicionales.

Tendencias metodológicas

1. Pedagogía conceptual.

2. Investigación acción participativa.

3. Materialismo histórico.

4. Arte, literatura y música como instrumento de la Ciencia Social.

—Existe una tendencia por parte del maestro de desarrollar acríticamente los programas de renovación curricular, a pesar de ser consciente de su orientación ideológica.

—Los profesores de historia-geografía-democracia no trabajan interdisciplinariamente en el área.

—Se resalta la historia oral como una técnica de la Investigación Acción Participativa (IAP) que reconstruye la historia a partir del barrio y de la familia.

Comisión No. 3. Temas Específicos

Ponencias presentadas.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	Las ciencias sociales y la renovación curricular	José Ignacio Zamudio	Valle
2	Del sentido común a la ciencia social contemporánea	Reynaldo Barbosa	Bogotá
3	La enseñanza de la historia en la educación básica primaria y secundaria	Liliana Chica Restrepo Carlos Enrique Peña Pérez	Antioquia
4	Una experiencia en historia oral	Rosa Helena Rodríguez	Bogotá
5	Propuesta de reestructuración de los contenidos curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales	Clímaco Herrera María Angélica Álvarez María Gilma Gómez	Antioquia
6	Algunas reflexiones sobre la caracterización y objetivos en la programación de filosofía de 10o. y 11 grado	Raimundo Zambrano	Nariño

—En relación con la geografía se señaló que el conocimiento geográfico se construye conjuntamente con maestros y alumnos, considerando el espacio geográfico como una condición de la vida humana.

—Textos y manuales. El maestro debe construir sus propios instrumentos de trabajo: textos, guías, manuales.

—Se debe articular lo macro y lo micro; lo teórico y lo práctico.

—Se presentaron pocas experiencias y no hubo ninguna presentación de la experiencia de las escuelas sindicales.

Con los puntos de convergencia y de divergencia se hizo la siguiente clasificación:

Crítica al nuevo currículo y programas oficiales en las ciencias sociales

A. Filosofía

1. Se presenta una resucción de los programas de filosofía.
2. La filosofía ha sido despojada de su deber ser crítico-reflexivo y no se trabaja con el alumno como conocimiento histórico.
3. La filosofía está condicionada a los factores políticos, económicos, ideológicos que determinaron las clases dirigentes.

4. Los programas de filosofía carecen de originalidad y no responden a las necesidades de los estudiantes.

5. Los programas de filosofía no permiten el desarrollo del pensamiento, transmitiéndolo como un dogma, receta o fórmula.

B. Ciencias sociales

1. Las ciencias sociales se encuentran en decaimiento; van a la deriva en la reforma curricular.

2. El marco teórico del nuevo currículo de las ciencias sociales es progresista en su fundamentación pero no existe una correlación con los programas.

3. Los programas no consultan los problemas de la región. La historia, la geografía, pueden construirse también a partir de la región.

4. La reforma curricular sólo ha introducido variantes de intensidad horaria, modificando contenidos de acuerdo a la división interna del trabajo y obedeciendo a políticas foráneas.

5. Los programas de geografía son descriptivos y se orientan al aprendizaje memorístico y repetitivo. Por otra parte, tienen una concepción determinista del medio, relegando el papel activo del hombre.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

No.	TITULO	AUTORES	REGION
7	Reflexiones acerca de la enseñanza de las ciencias sociales en la provincia de Gutiérrez	Miguel Angel Mesa José Gabriel Divantoque Peña	Boyacá
8	La enseñanza de las ciencias sociales	Luis Francisco Guerra García	Cundinamarca
9	Identidad cultural y perspectivas de una filosofía latinoamericana	Raúl López	Antioquia
10	Nuestra comunidad Cartagena de Indias: Manual de ciencias sociales sobre Cartagena	Ubaldo Elles Quintana	Bolívar
11	Reforma sustancial de los programas de filosofía en la educación media	Cristo Caicedo	Bolívar
12	Carencia de filosofía y literatura en la educación	Víctor Manuel Peña B.	Valle

6. Los programas de historia son anecdóticos, considerando los acontecimientos aislados en sucesión cronológica, rinden culto a los individuos, desconocen el papel de las masas en los cambios políticos, económicos y sociales.

7. El programa de historia se caracteriza por ser memorístico, informativo, de acumulación de datos y descripciones carentes de sentido.

8. A través de los programas de sociales se manipula y moldea ideológicamente al estudiante con la idea del patriotismo, sin ayudar a definir una verdadera identidad nacional.

9. Los programas avanzan en la integración de las ciencias sociales, pero la confunden con el amontonamiento o agregación.

Alternativas

1. Se reivindica el compromiso ideológico y político de la filosofía.

2. Desmitificar la filosofía como saber inaccesible.

3. La filosofía debe contribuir a la construcción de un nuevo pensamiento con base en la identidad cultural de los pueblos latinoamericanos.

4. Se reivindica la filosofía de la praxis como fundamento en la búsqueda de nuestra identidad cultural y la lucha contra el colonialismo y el imperialismo.

5. El estudio de la filosofía debe producir en el estudiante un estado afectivo de solidaridad con las necesidades y deseos de las masas, además debe mostrar la correlación dialéctica existente entre pensamiento, sociedad y naturaleza.

6. Capacitar un individuo pensante e investigador y lograr una formación íntegra que lo capacite para ser un verdadero transformador de su condición social, económica y cultural.

7. La enseñanza de la geografía debe partir del mundo concreto, se le deben dar al alumno las herramientas para que llegue al conocimiento y a la valoración de su medio.

8. En respuesta a las concepciones tradicionales de la historia se debe adoptar la corriente materialista de la historia, que eleva a la categoría de ciencia el conjunto de disciplinas que estudian la vida de la sociedad, respondiendo a la solución de los problemas sociales actuales.

9. Se reivindica la corriente historiográfica de la historia social económica y la corriente investigativa de la Investigativa Acción Participativa —IAP—.

10. Se destaca el análisis interdisciplinario como criterio metodológico, ya que las asignaturas de las ciencias sociales no están integradas en ese sentido.

11. Se cuestiona la pasividad intelectual del maestro de sociales, por carecer de una formación literaria, filosófica y estética.

12. Se concibe al docente de las ciencias sociales como un líder social que debe actuar e integrar los alumnos con la vida cotidiana, por lo que debe participar en los movimientos sociales que busquen la transformación social. El maestro no debe ser apolítico.

13. El maestro debe autoformarse y dedicarse a la tarea de rescatar la pedagogía y avanzar en la investigación y apropiación del saber social.

Puntos de aclaración y discusión

1. Aunque el nuevo currículo se estima que es progresivo y abre nuevas posibilidades en los enfoques, no se presentan experiencias sobre cambio de la práctica pedagógica en el aula y en la escuela, reduciéndose las críticas y alternativas al aspecto puramente teórico. Sólo se contemplan dos casos de nuevas experiencias.

2. A pesar de resaltarse la importancia y necesidad del trabajo interdisciplinario no se registra alguna experiencia.

3. La responsabilidad de la práctica pedagógica tradicional se le atribuye en su totalidad al Estado y la nueva práctica se hace depender de la actitud y orientación de la Federación, sin que el maestro se cuestione sobre su propia responsabilidad.

4. Hay una tendencia a la erudición en los planteamientos teóricos, sin ningún referente con la práctica pedagógica y la realidad colombiana.

5. Predomina la idea que la propuesta correcta y la solución de los programas y prácticas tradicionales es la adopción del materialismo histórico con un grado de universalidad, pero que no demuestra si es suficiente guía para la comprensión de nuestra realidad social.

Propuestas

1. El magisterio colombiano debe exigir la libertad de cátedra, contra la imposición de contenidos por el Ministerio de Educación.

2. Ampliación de la enseñanza de la historia y geografía a los grados 9o., 10 y 11.

3. Desarrollar contenidos de programas de historia, geografía y filosofía por grupos de investigaciones educativas regionales.

4. Organizar un encuentro para discutir las metodologías de investigación en ciencias sociales.

5. Conformar una comisión nacional con profesores del área de sociales, para que realicen estudios, ponencias, investigaciones de los programas curriculares.

6. Realizar un congreso nacional de ciencias sociales, con la colaboración de las comisiones pedagógicas regionales y CEID.

7. Los maestros de ciencias sociales, los CEID regionales, deben impulsar escuelas populares con padres de familia, trabajadores y la comunidad en general.

8. FECODE debe tomar la bandera de la lucha por la abolición del concordato, en cuanto afecta la libertad de cátedra.

9. FECODE debe rechazar la militarización de la escuela.

10. Proponer al Comité de Redacción de la revista "Educación y cultura" de FECODE, la dedicación de varios números al estudio de las ciencias sociales.

Comisión 4

El arte en la escuela

Moderador: Felipe García

Lector: Manuel Torres

Relatores: Daniel Hernández, Alvaro Cadavid, Leonor Zubieta, Jaime Mejía.

"Cuando la raza humana en su totalidad se sienta sacudida por una risa enorme, una risa tan dura que haga daño, será que hemos hallado el buen camino. Entonces, nadie podrá convencer a nadie que tome un fusil y vaya a matar al enemigo".

Henry Miller

En la comisión se concedió la mayor importancia al conocimiento de todas las experiencias prácticas, permitiendo aun la irrupción de formas de taller. Cada uno quería saber qué actividades estéticas realizaban otros en la escuela, y cómo habían logrado introducirlas, sostenerlas y darles algún desarrollo pues, como sabemos, casi toda la escuela primaria es ajena a la educación estética, y muchos trabajos aislados deben afrontar la indiferencia y, en ocasiones, la hostilidad de la escuela tradicional.

En la comisión se presentaron trabajos y propuestas en educación física, pero su relatoría se hizo de modo independiente. Compartimos además experiencias con teatro, títeres y expresión corporal; con dibujo, pintura y modelado; con música y danzas, y con la fundamental inclusión del lenguaje "sensible" y del juego. Consideramos urgente la presencia vigorosa de estas disciplinas en la escuela para el cultivo de una conciencia sensible y comprometida de los niños con ellos mismos, con sus congéneres y con la naturaleza.

Cada disciplina estética impone su propio ritual al que se adaptan otras: el juego teatral, por ejemplo, puede vincular a la pintura como maquillaje o ambientación... Esta característica integradora nos previene de hacer separaciones tajantes, e igualmente nos obliga a conocer y respetar la especificidad de cada una. Entre los mejores autodidactas y maestros siempre ha habido artistas, pero aún no hemos ido a explotar esa riquísima veta pedagógica.

Las diferentes ponencias mostraron al menos tres modalidades en la relación del arte y la escuela:

En la primera se busca que algunas disciplinas... estén en la escuela como las demás materias y, por tanto, que se impartan como clases con objetivo, motivación, actividad y evaluación, aunque cada paso tenga características especiales, lo que conduciría a la elaboración de programas, etc. En estas experiencias y propuestas existe la preocupación por fomentar el dominio de técnicas y saberes, relacionados con la iniciación artística, principalmente en la secundaria.

A la segunda modalidad se le dio el nombre de "el arte como ayuda pedagógica" y consiste en la utilización de productos acabados, como las canciones populares, para enseñar algunas materias, como las ciencias sociales, la filosofía, etc. En la práctica el material estético actúa como motivación, pero una motivación muy especial porque puede transformar el ambiente, el medio y el proceso pedagógico, sin desvirtuar el resultado; por eso su escogencia y aplicación requieren de una cuidadosa búsqueda y sentido crítico. La propuesta se extiende a la inclusión del juego en las clases y deja abierta la utilización de las obras de arte y la literatura que mantienen vigentes la esencia sensible y el espíritu de distintos lugares, épocas y personajes que enriquecen el sentido de la vida actual. Tal vez no hemos calibrado aún el precio que pagamos por los lenguajes técnicos y específicos que aíslan cada materia desechando el precioso relato, la anécdota graciosa, el gusto por las imágenes, el juego y el humor... capaces de enredarnos afectivamente con los conocimientos.

La tercera modalidad: "el arte como expresión" se basa en que cuando los niños se expresan mediante dibujos, mímica, cuentos, etc., elaboran su mundo y se comunican. A los adultos nos basta con corresponder a un gesto, o aceptar los riesgos de ser coautores y cómplices de sus juegos, fingimientos, etc., para empezar a comprender esos lenguajes sensibles y a despertar nuestra propia sensibilidad. Pero como los niños no se expresan con propiedad cuando imitan tonadas, juegos o dibujos de los productos comerciales, cuando sólo usan la

Comisión No. 4. Temas Específicos. Ponencias presentadas.

EL ARTE EN LA ESCUELA

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	El teatro y el desarrollo creativo en el niño y el joven	Zayda Sierra Restrepo	Antioquia
2	La expresión y el dibujo infantil en la escuela primaria	Daniel Hernández Camilo Ruiz	Bogotá
3	Programación dibujo artístico, integrado inter-áreas	Rosalba Vásquez James Bautista	Bogotá
4	La escuela y la vida cotidiana	Myriam Triana Ibáñez	Bogotá
5	Música maestros	Oscar Darío Patiño	Antioquia
6	Experiencia pedagógica en el área de educación estética	Marlén María Nieves Luis Enrique Gutiérrez	Santander
7	La ludoteca, un espacio de alegría y libertad	Margarita Carreño de Palacio Bernardo Suárez Pedro Quintero César Zabala Carlos Luna	Santander
8	La cultura y la calidad de la educación	Luis Alberto Martínez (P) Jaime Mejía (P)	Nariño
9	El diálogo creativo	Comité pedagógico de Villeta	Cundinamarca
10	El arte en la escuela	Ruth García	Risaralda
11	Autocapacitación	Grupo musical vocal instrumental "Sembrador de amor"	Bogotá
12	Los festivales folclóricos, aporte a la educación	César Augusto Morales Rodríguez	Utica
13	Festivales folclóricos escolares	César Augusto Morales	Cundinamarca
14	El arte lúdico en la educación	Helio A. Forero	Cundinamarca
15	La expresión plástica	Saúl Salazar	Bogotá
16	Educación física y pedagogía	Víctor Chinchilla	Bogotá
17	Educación para la alegría	Ciro Alfonso Pérez	Nte. de Santander

memoria o acatan reglas... su expresión autónoma debe ser suscitada alejándolos de los temas comunes hacia lo prohibido, lo misterioso, lo extremo... donde sientan la emoción y el impulso de manifestarse. La aspiración de esta modalidad es contar con un espacio y tiempo en la escuela dedicados por entero a la expresión, generando un ambiente comunicativo, donde se elabore sin cesar la conciencia sensible del mundo.

En las distintas modalidades la forma pedagógica más generalizada es el taller. Sobre él se tienen las más variadas experiencias y concepciones: desde su identificación con un método específico cuyos fines son predecibles, hasta su concepción como un ambiente comunicativo, adaptado al rito de trabajo de cada disciplina, donde lo importante es el interés y disfrute participativo, y cuyo resultado es tanto impredecible como revelador.

En general, el trabajo pedagógico con la estética nos lleva al cuestionamiento de la función de la escuela y de la relación maestro-alumno. Las distintas experiencias muestran cómo el niño piensa sin renunciar a las imágenes, y cómo los movimientos de su cuerpo forman parte de su pensamiento, por eso mientras juega y “hace sus cosas” elabora su mundo, lo vive, lo disfruta y lo llena de sentido: el papel de la reflexión en la gente grande lo cumple en el niño su quehacer lúdico y estético. La escuela que somete a la quietud y al silencio de acatamiento arrebató a los niños parte de su vida y los previene contra el conocimiento.

El trabajo con los medios del arte en la escuela es alegre, móvil, comunicativo, expansivo... desborda cualquier espacio formal, desordena, rompe la rutina, el silencio... Aunque puede ser profundamente organizado, sincero y comprometido sus criterios son opuestos a los de la tarea impuesta; por eso, en casi todas las experiencias presentadas, la escuela tradicional, acostumbrada a prescindir de la educación estética, ha mostrado su desacuerdo poniendo toda clase de obstáculos, aduciendo que no alcanzan a completar los programas de las materias “importantes”, que la escuela no está para “perder el tiempo”, que “esas actividades sólo fomentan desorden e indisciplina”; mientras que el Estado simplemente no nombra los maestros especialistas.

Nuestra Primera Propuesta es, pues, que se nombren suficientes maestros de estética. Y la Segunda Propuesta, que se propague la conciencia de la necesidad de estas tareas cuyo papel pedagógico esencial es aportar sentido y valor a la vida. Es deseable, incluso, que todos los maestros, al menos en primaria, se aventuren a abrir espacios al dibujo, al cuento, al juego teatral... donde sean los niños quienes se expresen sin temor a la censura y sin competir por la calificación o el premio. Si esto logra generalizarse, la necesidad de capacitación en el “área” será exigencia de todo el Movimiento Pedagógico.

En lugares distintos las actividades plásticas y el teatro infantil, vinculados a la escuela, se han desplazado a las calles y los parques obteniendo la participación activa de la comunidad; incluso se han obtenido espacios en la televisión

antioqueña... Todo esto nos revela la capacidad de convocatoria y la vocación organizativa de la expresión artística, enriqueciendo la relación de la escuela y la comunidad.

La Tercera Propuesta consiste en la utilización de los organismos desde donde se pueden coordinar trabajos, realizar investigaciones, o que permitan la participación o aporten recursos, y la fundación de otros de acuerdo con las necesidades y la capacidad organizativa de los maestros en cada región: la DIE, los CEID, la CIUP, los microcentros las casas de cultura y bibliotecas, ludotecas, museos, talleres y grupos de artistas, los medios de comunicación, las juntas y consejos regionales de cultura, además de las jornadas, encuentros, fiestas regionales y otras formas no exploradas aún, que han sido o pueden ser protagonistas en la capacitación, organización y proyección artístico-pedagógicas del magisterio.

La gran variedad de los trabajos, además de concepciones y personalidades distintas, enseña peculiaridades culturales de las regiones y circunstancias sociopolíticas tan diferentes que ameritan la elaboración de diversos planes de trabajo, pero no son obstáculo para, Cuarta Propuesta, rescatar organizadamente buena parte de la tradición oral y costumbrista de nuestro pueblo, pues somos una organización con cubrimiento nacional, especializada en un trabajo cultural. Por eso podemos pensar también en, Quinta Propuesta, elaborar un programa general de educación estética con proyecciones culturales, organizativas y comunitarias.

Los artistas, seducidos por la sinceridad y frescura de las obras y la expresión infantiles, se han venido vinculando de diversas maneras a las escuelas y, en buena parte, son responsables del Movimiento Pedagógico-estético descrito. Por eso la Sexta Propuesta tiene que ver con el apoyo e invitación a un primer encuentro nacional de educadores y artistas por la diversidad pedagógico-cultural de las regiones.

Si bien el trabajo con el “arte en la escuela” está en una etapa de exploración, de búsqueda, de abrir camino y, hasta ahora lo venía haciendo “cada uno” por su lado, la reflexión sobre él resulta mucho más nueva y nos tomó a casi todos por sorpresa el reto de transmitirla de modo inteligible. Por eso a duras penas nos reconocemos en lo que escribimos y decimos. La Séptima Propuesta es el estudio y reflexión sobre la experiencia, la elaboración teórica, el intercambio y la discusión. Es como aprender a leer y escribir sobre lo que nos incumbe y afecta. Cultura, arte, estética, expresión, juego, etc., en sus relaciones y sentidos y en sus nexos con la pedagogía, la ciencia, la razón, etc., no son problemas abstractos, que nos obliguen a volvernos eruditos. A ellos nos irá remitiendo la reflexión sobre nuestro trabajo en la conformación de la conciencia colectiva de nuestra acción.

Las distintas formas del arte en la escuela constituyen un campo inagotable —teórico-práctico— que concierne al problema de la calidad de la educación, pues aportan afectividad al intelecto y sensibilidad a la razón.

Educación física

Relator: Víctor Chinchilla

Hablar de la Educación Física en el marco del Movimiento Pedagógico, es tocar uno de los problemas más sentidos de la educación colombiana, debido a la función marginal que se le asignó como actividad complementaria de la escuela, a consecuencia de una concepción filosófica dual, para la cual lo válido es el espíritu y el intelecto en contraposición al hombre "material" y su medio.

Esta herencia de muchos años ha generado una Educación Física unilateral que utiliza el ejercicio físico como fin y desarticulado de los diferentes procesos que propicia la escuela en la formación del hombre.

Graves consecuencias ha traído esta situación sobre la determinación de las políticas que desde el Estado se han desarrollado hacia los programas formales y no formales de la educación colombiana, trayendo como consecuencias, entre otras, las siguientes:

1. Formación deficiente de los maestros que ocasiona el abandono de la clase y la improvisación en los casos en que ésta se realiza.
2. Inexistencia de una cultura física en la población colombiana que ante la masificación del deporte, queda relegada a un papel de espectador en detrimento de ser actor de las diferentes posibilidades propias de la acción lúdica, gimnástica y deportiva.
3. Desconocimiento de las características de desarrollo del niño, para quien el moverse y el jugar se constituyen en elementos vitales de su formación.

Dadas las consecuencias que estas concepciones y prácticas generan sobre el hombre y la cultura se requiere un replanteamiento radical de la Educación Física que se construya desde la escuela misma a partir de las experiencias y elaboraciones que está construyendo la Educación Física desde sus diferentes sectores académicos, gremiales y profesionales, que contiene como fundamento lo siguiente:

- a. La acción de la Educación Física es total, ya que su objeto es el movimiento humano con un enfoque pedagógico y por tanto actúa no sólo en la esfera de lo físico, sino que desde allí se proyecta en la acción intelectual y social del hombre.
- b. El movimiento humano se corresponde con las características culturales de nuestros pueblos, y por ello la Educación Física y el Deporte se constituyen en elementos y manifestaciones de la cultura.

c. La salud como objetivo general de la Educación Física es la base de la calidad de vida del hombre, fundamento para la plenitud de la existencia de las presentes generaciones y su responsabilidad con las venideras.

Una herramienta para alcanzar un cambio radical de la educación colombiana lo constituye la capacidad de los maestros de construir una Pedagogía que tenga en cuenta los elementos aquí planteados.

En el marco anterior, propuestas inmediatas son:

1. Replantear seriamente el actual currículo en Educación Física planteado por el Ministerio de Educación Nacional.
2. Integrar el deporte, por su amplio campo de acción y valor humano, al Movimiento Pedagógico.
3. Fortalecer todas las iniciativas de creación, organización y capacitación de los maestros en el área.
4. Implementar una acción interdisciplinaria con miras a una investigación colectiva, ya que la Educación Física no es exclusividad de los especialistas, sino responsabilidad de las diferentes áreas de la educación.
5. Reestructurar los actuales programas de formación de licenciados en Educación Física que se implementan en las diferentes universidades e instituciones tecnológicas.
6. Propiciar la vinculación de los profesores de Educación Física al CEID y a las Comisiones Pedagógicas regionales.
7. Vinculación de FECODE y sus organizaciones en el III Congreso Colombiano de Educación Física, a realizarse en la ciudad de Cartagena en octubre de 1988, convocado por la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física.

Impedimenta editores
MAGISTERIO

Distribuye en Bogotá
la revista
Educación y Cultura.

Informes y Pedidos:
Carrera 19 N° 37-65 — Bogotá
Teléfono: 245 2881

Comisión 5

Educación y minorías étnicas

Moderador: *Miguel Caycedo*

Relatores: *Félix Bonilla B., Darío González*

Lectores: *Francisco Ortiz, Juan Antonio Rodríguez*

El reflejo de la discriminación histórica hacia las minorías étnicas en nuestro país ha tocado también al magisterio. Un ejemplo es la escasa participación de los educadores de este Congreso en la Comisión que abordó tan importante tema. En este sentido llamamos al Congreso Pedagógico Nacional y al movimiento sindical magisterial a asumir como suyas las reivindicaciones y derechos que las configuraciones étnicas de la Nación reclaman.

El desarrollo del sistema de educación nacional en las minorías étnicas se enmarca en los procesos históricos de sometimiento político y económico que han padecido por parte de la sociedad mayor. El irrespeto y la manipulación política a dichos grupos sociales nos lleva a afirmar que éstos solo son importantes en época pre-electoral y cuando deciden levantarse por defender su tierra y demás reivindicaciones, son víctimas de la violencia y represión estatal.

El avance de las luchas indígenas y de las reivindicaciones culturales y lingüistas de los grupos afroamericanos, con eco en sectores importantes de la sociedad mayor, han abierto un nuevo espacio para modificar relativamente las relaciones entre el Estado y las minorías étnicas, y en particular para cambiar aspectos del sector educativo. En las últimas décadas, como producto de las reivindicaciones de los grupos minoritarios, han surgido programas e iniciativas que intentan poner en marcha una educación al servicio de las comunidades, que fortalezca la especificidad de las lenguas y culturas, que forme integralmente dentro del sistema de valores tradicionales y que prepare a las personas para las situaciones impuestas por el contacto intercultural y su participación en igualdad de condiciones en la sociedad nacional.

No obstante, los avances en muchas zonas donde los mismos indígenas han asumido de lleno los programas de educación formal, por inercia propia del sistema, perduran aún mecanismos y métodos que atentan contra las lenguas y culturas minoritarias. Un ejemplo de sometimiento ideoló-

gico y cultural, lo constituye el Instituto Lingüístico de Verano.

Como elemento esencial de la cultura, la educación debe centrarse en la valoración y recuperación de la lengua vernácula frente a la lengua tradicional, para lo cual se proponen los siguientes mecanismos:

- Alfabetizando en lengua materna
- Desarrollando grafías acordes con su propia estructura lingüística
- Editando materiales en lengua vernácula
- Desarrollando una literatura escrita que rescate las tradiciones orales
- Desarrollando metodologías de enseñanza del castellano como segunda lengua.

La educación deberá desarrollar un currículo acorde con la cultura de cada grupo y de acuerdo con sus aspiraciones.

La educación deberá desarrollar programas de formación y profesionalización de educadores bilingües en todos los campos del conocimiento.

Las ponencias y el debate de la Comisión aportan elementos para:

- Un diagnóstico de la educación nacional tradicional y su impacto en los grupos minoritarios.
- Una propuesta alternativa de educación en estas comunidades.

1. Diagnóstico de la educación nacional tradicional

- Fomenta el individualismo y la aspiración personal a la riqueza.
- Forma personas que reniegan de su identidad.
- Desintegra la comunidad, proyectando a los individuos fuera de ella.
- Impone horarios que no tienen en cuenta la forma de vida de las comunidades, lo cual interfiere con la productividad regional.
- Crea conflictos en los niños al introducir valores contrarios a los de su propia tradición.
- Suplanta las autoridades autóctonas en decisiones importantes para la comunidad.
- Impone la lengua nacional en detrimento de las lenguas vernáculas cuyo uso se reprime con castigos físicos y morales.
- Devalúa el saber tradicional, los mitos, ritos y manifestaciones estéticas propias, al imponer programas que poco tienen que ver con la realidad cultural del grupo.
- Impone costumbres y fomenta, a través de textos, el racismo y la discriminación.

Comisión No. 5. Temas Específicos. Ponencias presentadas.

EDUCACION Y MINORIAS ETNICAS

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	Experiencia educativa del pueblo Guambiano	Comité de educación - CRIC Manuel Muelas Hurtado (P)	Cauca
2	Nuestra cultura indígena Río-blanqueña	Comunidad educativa Rioblanco Sotaró Lesmo José Galindo (P)	Cauca
3	Nuestra experiencia educativa. Programa educación bilingüe	Consejo regional indígena del Cauca - CRIC Inocencio Ramos Pacho (P)	Cauca
4	Fundamentos socio-lingüísticos para un Proyecto de Educación Bilingüe en el Vaupés	Julián Contreras Vásquez (P)	Vaupés
5	La educación contratada y la libertad de enseñanza	Jesús María Gerda Yolanda Mariño	Arauca
6	Etnoeducación y movimiento pedagógico	Colecivo de docentes del Bajo Guaviare	Guaviare
7	El bilingüismo: la educación del futuro	Comité pedagógico de San Andrés	San Andrés y Providencia
8	La normal indígena del Mitú	Javier Osorio	Vaupés

- Impone valores religiosos que van en detrimento de su cultura.
- Generalmente, sin mucha conciencia, el maestro es un poderoso agente deculturador y como representante de la cultura dominante es vehículo alienante de la diversidad cultural colombiana.
- Las estructuras administrativas y locativas son inadecuadas a las condiciones regionales.
- La educación contratada lesiona intereses ideológicos, políticos, sindicales y sociales de las comunidades.

2. ¿Qué educación queremos para estas comunidades?

- Una verdadera educación debe buscar el desarrollo integral de la persona como miembro de una comunidad dentro de su sistema de valores, lengua y tradiciones, haciéndola partícipe de sus luchas.
- La educación debe buscar la autonomía de las autoridades indígenas.
- La educación debe partir del universo del niño, de los

procesos endo-culturales propios, incorporando las formas tradicionales de transmisión y formación de valores y conocimientos.

- La educación debe rescatar y fortalecer la cultura en cuanto a su filosofía y saber tradicional, rescatando conocimientos sobre historia, botánica, medicina y recuperando otras tradiciones.

Propuestas como alternativas de solución

1. Exigimos que el Ministerio de Educación Nacional, haciendo caso a la legislación existente sobre minorías, ponga en marcha mecanismos de participación en investigación; recuperación lingüística y cultural; diseño del pènsum; producción de materiales; etc.; estudiando científicamente las lenguas para establecer sus sistemas fonológicos y elaborar alfabetos apropiados. Este estudio debe hacerse incorporando al proceso de investigación a alumnos, maestros, miembros de la comunidad y a agentes externos que compartan sus principios y sus luchas.

2. Exigimos al gobierno nacional:

- Los aportes necesarios para impulsar el trabajo educativo al interior de dichas comunidades.
- La adopción de un bilingüismo balanceado.
- La supresión inmediata del Concordato, que regula en muchas regiones la educación contratada, sacando del contexto socio-cultural a las comunidades.
- El rompimiento del contrato con el Instituto Lingüístico de Verano.
- Un plan de capacitación y formación de educadores que laboren en las minorías étnicas, teniendo en cuenta los trabajos e iniciativas de las comunidades.
- Eliminación de los nombramientos por contrato a término fijo y la suspensión del programa por el cual se vinculan militares a la escuela.

3. Solicitar a FECODE, al CEID Nacional y lo mismo a todas las instancias sindicales y pedagógicas de todo el país, profundizar en el análisis de los problemas de las minorías étnicas y propender por sus soluciones.

4. Solicitar al CEID Nacional dedicar un número de la revista “Educación y Cultura” a la problemática educativa y socio-cultural de las minorías étnicas, lo mismo que la convocatoria a encuentros de carácter nacional con representantes de dichas comunidades.

5. Debe FECODE organizar una comisión para estudiar la problemática de las minorías étnicas y priorizar las conclusiones en futuras negociaciones con el gobierno nacional.

6. Denunciamos los asesinatos, amenazas y hostigamientos de todo tipo de grupos militares y levantamos la bandera del derecho a la vida, a la autonomía y libertades políticas.

Nota: En la presente Comisión, cuando hablamos de minorías étnicas nos referimos a las comunidades indígenas, negras y marginales de la Nación.

Comisión 6

Escuela y pedagogía

Moderador: *Senen Niño*

Lectoras: *María Cristina Torrado, Patricia Guerrero, Catalina Blanco.*

Relatoras: *Ofelia Londoño, María Cristina Torrado.*

CEID: *Martha Cárdenas.*

Desde los cien maestros y cuarenta proyectos que se reunieron en la Comisión de Escuela y Pedagogía, fue posible pulsar la nueva realidad creada al reconocer el lugar silencioso de cada escenario macondiano, bajo el que se construye cada escuela, y al dejar correr el telón que la encierra para dejarse mostrar y confrontar colectivamente. Así, hemos podido vislumbrar el mapa de los proyectos que sobre la escuela empiezan a aparecer; proyectos que parecen dibujar sobre la “escuela acostumbrada” una “escuela posible”.

Una evidencia que resalta del estado en que se encuentra la transformación de la escuela, consiste en haber elegido ya sus propios marcos como lugar del cambio; con una consecuencia necesaria: la construcción de nuevas responsabilidades.

El maestro, desde su quehacer cotidiano, es quien interroga a la escuela poniendo en evidencia las posibilidades y obstáculos para su transformación.

Reconocer los obstáculos que aparecen al penetrar el mundo de la Escuela y la Pedagogía, la dificultad para pensarlas y comprenderlas con propiedad pone en cuestión la adhesión a las construcciones ajenas asumidas en ausencia de los filtros, percepciones propias e ideales autoformulados.

La conceptualización sobre la escuela y la Pedagogía

La discusión en la Comisión permitió revelar la existencia de múltiples miradas sobre la Escuela y la Pedagogía. Hay una tendencia que enfatiza a ésta como otro de los espacios donde hacen su aparición las contradicciones sociales; en este sentido la Escuela es un reflejo de la sociedad en su conjunto y el papel del maestro y la Pedagogía consiste en develar la estructura de poder que la determina, para así trabajar, desde allí, en la construcción de una sociedad más democrática, más participativa. Así se mira a la Pedagogía, apoyada en otras ramas del saber filosófico y social, como la ciencia que debe permitir una interpretación objetiva de la realidad y ser la guía para su transformación. Esta transformación se entiende no como un problema de la Escuela, en sus particularidades, sino de la sociedad en su conjunto.

Otra tendencia expresa que lo propio de la Escuela es ser “Espacio de saber” y que por lo tanto las explicaciones sobre la relación Escuela-Pedagogía deben trascender el ámbito de las relaciones sociales inmediatas; resalta igualmente la importancia de conceptualizar los nexos entre el saber pedagógico y el saber científico, la Escuela y la enseñanza, la Pedagogía y la didáctica.

Aquí surge la preocupación sobre los métodos de enseñanza, sobre el acceso al conocimiento científico, sobre los

contenidos escolares, sobre las relaciones poder-saber. La Pedagogía aparece como una disciplina con desarrollos propios, producidos a través de la historia y capaz de orientar el proceso de enseñanza.

La discusión evidenció la necesidad de avanzar en la investigación sobre “qué es la Pedagogía”, ya que a pesar de las elaboraciones propuestas por diferentes sectores, aún persisten los interrogantes sobre su carácter como disciplina y sobre sus relaciones con otras áreas de conocimiento.

Propuestas para la construcción de una escuela posible

1. Una escuela que lidere la discusión sobre la elección popular de alcaldes y el poder local, donde llegue la acción comunal, la asociación de padres de familia, los artistas populares y consagrados, las preocupaciones de los vecinos, la esperanza de vida; en una palabra, la conceptualización de anhelos, necesidades y propuestas de solución a todo aquello que puede hacer más digna la vida, una casa de cultura donde cada maestro le pone volumen y ritmo a la comunicación de todas estas voces silenciadas.

2. Respecto al cambio de la institución escolar, o lo que se llamó la construcción de una escuela posible, se señalaron dos retos fundamentales:

a. La necesidad de recuperar y multiplicar los proyectos en el aula, en la escuela, para construir una nueva escuela desde hoy en el lugar de trabajo particular de cada uno.

b. La importancia de avanzar en la conceptualización y sistematización teórica.

3. La necesidad de reconocer que el proceso de construcción de alternativas está en marcha; en muchos lugares del país los maestros crean e inventan nuevas posibilidades. Reconocer esto implica abandonar el discurso destructivo contra el maestro e invita a dar curso a la voluntad de cambio, plasmada en múltiples proyectos; aparece así un Movimiento Pedagógico vivo que va ganando su lugar en las aulas, en las escuelas, entre los maestros.

4. Más que los grandes planteamientos acabados sobre el “deber ser” del cambio, se insistió en los proyectos como posibilidad real para llegar a alternativas. Es desde la reflexión y conceptualización de las experiencias como podremos avanzar en lo teórico; todo esto permitiría superar falsas dicotomías: entre los intelectuales y los maestros, entre los discursos teóricos y las experiencias prácticas, entre la investigación y el quehacer cotidiano, entre lo político y lo pedagógico. Reconocer en cada maestro un intelectual, un investigador, un político y un pedagogo.

5. Las propuestas para la construcción de una escuela posible pueden ordenarse en tres aspectos, estrechamente relacionados entre sí y derivados de los ejes que atraviesan la escuela:

- a) El saber y el conocimiento,
- b) Relaciones entre sujetos, y
- c) Las múltiples relaciones sociales y culturales que la determinan y la habitan.

Con respecto al acceso al conocimiento, a la tradicional transmisión de información, se opone la construcción activa y/o búsqueda autónoma del conocimiento; con ello se hace énfasis en la capacidad de quien está conociendo para dirigir su propia actividad y en la necesidad de transformar las prácticas de la enseñanza.

Con respecto a la relación entre sujetos, frente a estructuras autoritarias tradicionales aparecen como alternativa múltiples vías para la participación, buscando reconocernos mutuamente con el alumno, el compañero, el directivo o el padre de familia; reconocer y permitirle al otro ejercer su poder.

Proposición

Los maestros, reunidos en el Congreso Pedagógico, preocupados por la formación de la niñez y la juventud, conscientes de que su posición crítica debe incidir en todas las instancias de la vida que puedan afectar la educación y la cultura de nuestro pueblo y considerando que:

1. La apología a las organizaciones individuales creadas para buscar justicia por sus propias manos está implícita en los medios, especialmente en muchos programas de televisión,

2. Que los instrumentos y formas de acción de tales grupos riñen con normas éticas elementales y ridiculizan el “Estado de derecho”, sus organizaciones y métodos de trabajo,

3. Que tales mensajes juegan un papel negativo en la formación de la niñez y la juventud, y

4. Que a pesar de la importancia del magisterio oficial, tanto por su número como por la cantidad de niños que están bajo su tutela, no tiene representación en la Comisión de Vigilancia de la televisión, como sí la tienen otros estamentos como la Iglesia y los padres de familia.

Proponemos

1. Solicitar al Ministerio de Educación Nacional y al Ministerio de Comunicaciones la eliminación en los medios de comunicación y especialmente en la televisión de todo programa que haga apología de la violencia, de los grupos paramilitares (Supermán, la mujer maravilla, los magníficos, etc.).

2. Solicitar que la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, tenga representación en la Comisión de Vigilancia de la televisión.

Comisión No. 6. Temas Específicos. Ponencias presentadas

ESCUELA Y PEDAGOGIA

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	El recreo como instrumento pedagógico	Vicente Benavides Luis Hernando Mejía Oscar Palacios Jesús Vásquez Carmen Vinelli de Timarán	Nariño
2	La educación preescolar en Casanare	Docentes de preescolar	Casanare
3	Relaciones maestro-alumno	Alfredo Manuel Rúa Bolaño	Bogotá
4	Recuperación de una experiencia	Gloria Castro	Bogotá
5	Una opción pedagógica para la construcción de una nueva forma de vida	Concentración Altamira Marleni Sarmiento Magdalena Rodríguez Rosa Irma Suárez	Bogotá
6	Hacia la autogestión	Escuela Efraín Cañavera Mauricio Contreras (P)	Bogotá
7	Minga	Rigoberto Gómez Díaz	Valle
8	Experiencia pedagógica en el Instituto Cooperativo de CANAPRO	Jaime Florigua Duarte	Bogotá
9	Hacia un modelo educativo. Experiencia de renovación pedagógica	Colegio Distrital Sorrento	Bogotá
10	Diseño e implementación de la metodología activo-recreativa	Universidad Pedagógica Nacional Alvaro José Ramírez	Bogotá
11	Plan básico para una práctica pedagógica integral	Grupo de trabajo pedagógico del "Liceo Central Femenino"	Nariño
12	Educación y desarrollo de la autonomía mental del alumno	José N. Sepúlveda Caro	Boyacá
13	De la vida cotidiana en la escuela primaria	Nelly Buitrago	Boyacá
14	De la realidad a la escuela—del saber social al saber pedagógico	Carlos Medina	Boyacá
15	La educación preescolar, una necesidad en el sector rural	Nohora Inés Hernández Nohora Inés Rodríguez Carmen Cecilia Hernández	Santander
16	El docente directivo y el movimiento pedagógico	Ofelia Londoño Urrego	Antioquia

ESCUELA Y PEDAGOGIA

No.	TITULO	AUTORES	REGION
17	El quehacer pedagógico del director eje de su acción socio-cultural y política	Comité técnico y profesional de directores Dora Cortés (P)	Bogotá
18	Del institucionalismo hacia la comunidad escolar	Manuel V. Rojas Nubia Pulido	Cundinamarca
19	AIPE y su experiencia pedagógica	Danilo Gómez (P) Gala Guerrero (P)	Huila
20	La integración curricular por contextos de aprendizaje	Instituto Ciudad Jardín del Norte	Bogotá
21	Proyecto de innovaciones educativas, "El Semillero Infantil" preescolar y primaria	José Nonato Navia	Cauca
22	Propuesta de enseñanza personalizada basada en el método activo para estudiantes trabajadores del bachillerato nocturno	Instituto Manizales Norberto Ariel Marín	Caldas
23	Experiencias y aportes pedagógicos	Lilian Londoño Ramírez	Antioquia
24	La noción del obstáculo pedagógico	Colectivo de sociales del Colegio Jefferson	Valle
25	La escuela, un foco de frustración y violencia	Yineth Torres	Tolima
26	Innovación pedagógica	Escuela popular Claretiana	Huila
27	El castigo	Maestros de la escuela Atenas	Bogotá
28	Participación de padres en la evaluación de un modelo curricular de educación pre-escolar basado en estimulación temprana	Ariel Arteta Nohora Flórez Wilson Martínez	Atlántico
29	La educación preescolar en Colombia y en el departamento del Atlántico	Luz Divina Molina María Rodríguez Carmen Sarmiento Luz Pérez Mariela Acosta	Atlántico
30	Al alumno no le interesa aprender	Pedro R. Uribe C.	Nte. de Santander
31	Caracterización de la escuela: el ámbito educativo	Escuela pedagógica experimental	Bogotá

Comisión 7

Evaluación escolar

Moderador: *Franklin Donado*

Lector: *Manuel Rojas*

Relatores: *Alicia Vanegas, Juvenal Nieves,
Luz Marina Nieto.*

1. Introducción

Durante muchos años la problemática de la Evaluación Escolar, a pesar de su importancia, ha sido relegada a un segundo plano en el desarrollo de los estudios, las investigaciones y el debate pedagógico. El tratamiento de la temática ha sido asumido por los técnicos, quienes desde una perspectiva tecnicista llevaron a los educadores a centrar su atención en los asuntos metodológicos y procedimentales de tales prácticas, eludiendo la pregunta por el sentido, por el papel que éstas cumplen en los procesos de desarrollo de niños y jóvenes, en los procesos pedagógicos y en la vida en la escuela.

Por estas razones debemos resaltar el que para este Congreso Pedagógico, un grupo de maestros estudiosos del problema haya presentado trabajos sobre la materia (11 en total) con las limitaciones propias de una temática en la primera etapa de investigación; allí se hacen importantes esfuerzos por sistematizar experiencias innovadoras en evaluación escolar, se dan los primeros pasos en la reflexión conceptual y se trazan proyectos y planes de investigación y acción para la transformación de sus concepciones y prácticas.

2. Transformar la evaluación escolar en la perspectiva de proyectos pedagógicos alternativos con autonomía escolar

La evaluación escolar es una práctica pedagógica específica que afecta todo el entramado de la vida cotidiana en la escuela, regula las relaciones que establecen entre sí los maestros, la organización del espacio y del tiempo escolar y las relaciones con la ciencia y la cultura.

Es una práctica que tiene que ver con la manera de mirar, de observar la ciencia, la enseñanza, el niño, la institución.

Pero es además una forma de actuar del directivo docente, del maestro, del niño, del padre de familia. Mirada y acción que no pueden restringirse a la situación del examen, sino que deben extenderse al recreo, a las reuniones de maestros, a las reuniones de padres, a las actividades, en fin, a todos y cada uno de los hechos del acontecer institucional.

La evaluación escolar puede cumplir distintos papeles: enmarcada dentro de los fines y prácticas de la vieja escuela, se orienta hacia la adaptación de las nuevas generaciones y se constituye en una mirada y una acción que vigila, controla, sanciona y discrimina, en la perspectiva del individualismo y la competencia; o, por el contrario, desde una perspectiva crítico-reflexiva, se convierte en una mirada y una acción que investiga y recupera conjunta y sistemáticamente la experiencia, que promueve el cambio, la transformación permanente y el desarrollo autónomo de alumnos y maestros, de directivos y escuelas, de la ciencia y la cultura.

La evaluación en cuanto elemento nodal, cruce de caminos en la vida escolar que expresa actualmente el autoritarismo, el control ciudadano en el que desde hace tanto tiempo vivimos, debe constituir un elemento hacia el cual el Movimiento Pedagógico debe volver su mirada, de tal manera que estas prácticas puedan constituirse en reflexión crítica permanente, en investigación colectiva inherente a los diferentes procesos de la vida escolar; de esta manera, progresivamente iremos recuperando nuestra propia mirada, nuestros saberes y nuestro poder autónomo. Así, cada centro escolar podrá construir sus propias experiencias e innovaciones pedagógicas, contribuyendo con ello en la gestión de una nueva escuela y el desarrollo del saber pedagógico.

Estas prácticas pedagógicas permitirán la producción de ideas y acciones avanzadas para el trabajo; y así cambiar el atraso existente y la dominación imperante, y desarrollar la ciencia, la cultura, la investigación, la creatividad, etc.

3. Señalamientos críticos frente al decreto de promoción automática

Aunque a la Comisión no llegaron ponencias sobre el tema, debido a la reciente promulgación de la norma, consideramos nuestra obligación pronunciarnos frente a ella por su trascendencia en la educación colombiana.

Asumimos el estudio de esta decisión con la convicción de que nosotros, los maestros, antes que agentes administradores de medidas que desde fuera controlan el ejercicio de nuestra profesión y la vida en la escuela, debemos exigir el reconocimiento de proyectos y experiencias nacidos de nuestra reflexión y nuestra práctica como maestros.

a) *Contradicciones y vacíos de la norma:*

* El espíritu de esta reglamentación es la búsqueda de la rentabilidad y la eficiencia interna del sistema educativo. Nosotros consideramos que el problema central a resolver es el de la transformación de la escuela, de tal manera que ésta

se constituya en un ambiente para el desarrollo integral de las nuevas generaciones.

* Se está creando el sofisma de la evaluación como la causa determinante y fundamental de la deserción y la mortalidad académica, desconociendo los problemas de orden socio-económico, cultural, nutricional que afectan el desarrollo de niños y jóvenes; olvidando los graves problemas financieros de la escuela y de formación y capacitación de los educadores.

* Las instituciones de capacitación y formación de educadores no son coherentes en sus concepciones y prácticas actuales con esta norma. No obstante, algunas Facultades de Educación y Escuelas Normales han emprendido la transformación de sus prácticas pedagógicas con un carácter democrático, pero generalmente han encontrado fuertes resistencias en sus directivas y en el Ministerio de Educación Nacional, favoreciendo así una educación dogmática y autoritaria.

* El magisterio sólo ha recibido la información de los medios de comunicación y no ha tenido ninguna participación en la toma de dicha decisión.

b) *La promoción automática y las posibilidades para el Movimiento Pedagógico:*

La medida está generando condiciones para:

1. Abrir un amplio debate nacional que permita denunciar y transformar las condiciones de vida y el sentido de la escuela en favor de niños y jóvenes, maestros y comunidades.

2. Posibilitar la transformación del maestro y sus prácticas pedagógicas y el replanteamiento del papel de directivos docentes. Esto nos lleva a la creación de una nueva identidad profesional del magisterio y la autonomía escolar.

3. Cuestionar a fondo la Renovación Curricular.

4. Cuestionar y exigir la eliminación del evaluador externo: supresión de los exámenes de Estado.

5. Ampliar la cobertura en la educación primaria, secundaria y la universidad.

6. Desarrollar procesos de organización social y de integración de la comunidad en defensa de la educación pública, enfatizando aspectos como: planta física, restaurantes escolares, bibliotecas, bienestar estudiantil, nombramiento de maestros, número de alumnos por curso, etc.

7. Facilitar los procesos de transformación de concepciones y prácticas evaluativas.

8. Replantear los programas y sistemas de formación y capacitación de educadores en Facultades de Educación, Escuelas Normales y Centros Experimentales Pilotos (CEP).

c) *Tendencias al interior de la Comisión:*

A pesar de que en la Comisión se expresaron propuestas en el sentido de rechazar la medida, hasta tanto el gobierno nacional no garantice los recursos, la capacitación de docentes y el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños; se manifestó la necesidad de aprovechar la coyuntura para denunciar las oprobiosas condiciones de la actual educación colombiana y la búsqueda de transformaciones de fondo, que no pueden lograrse con la sola expedición de una norma. De lo contrario, podemos ir más bien hacia un caos aún mayor en detrimento de la calidad de la educación. Sin embargo, quedó clara también la necesidad, por parte de los maestros, de reflexionar sobre nuestras prácticas actuales y de producir cambios importantes hacia la búsqueda de unos proyectos pedagógicos, que tiendan a hacer de la escuela un espacio común donde se desarrollen procesos colectivos y desaparezcan las expresiones autoritarias y de poder del maestro, tan marcadas en la actualidad.

De la Comisión no salió finalmente una posición definida frente a la aplicación o no del decreto sobre Promoción Automática, por cuanto se cree necesario que sea el magisterio quien estudie, analice y profundice en la discusión, para que tome una determinación frente a la forma de implementación. Esta es una tarea que deben asumir los diferentes CEID regionales, a través de talleres y otras formas de estudio y de discusión.

La Comisión abordó el debate y dio elementos para la discusión, pero no tomó ninguna determinación.

Propuestas iniciales para el debate:

Se plantearon en forma amplia, como marcos de reflexión y acción pedagógica y educativa, las siguientes:

a) El magisterio antes que ser un administrador de normas, decretos y currículos, debe reclamar y exigir al Ministerio de Educación Nacional el reconocimiento a propuestas pedagógicas elaboradas por los docentes y comunidades educativas, propuestas que han implicado cambios en la concepción educativa tradicional y tienden a configurar proyectos pedagógicos alternativos.

b) La evaluación debe permitir la participación democrática de maestros, padres de familia y estudiantes en la aplicación de las formas y modalidades de la evaluación escolar.

c) El magisterio viene levantando una reivindicación de autonomía en su trabajo. Para el caso de la evaluación, se consideraría propender por una autonomía colectiva en la definición de las normas de evaluación, sin desconocer la responsabilidad individual.

d) Los maestros debemos asumir un doble compromiso frente a la Promoción Automática:

Comisión No. 7. Temas Específicos. Ponencias presentadas

LA EVALUACION ESCOLAR

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	Evaluación escolar	Carmen Aura Lara Pizano	Antioquia
2	Experiencias educativas: nuevos criterios en evaluación del rendimiento académico	Luis Eduardo Téllez Chitiva	Quindío
3	Propuesta de evaluación para los alumnos de preescolar y primaria	Luz Marina Nieto (P)	Bogotá
4	Proyecto de investigación evaluativa del programa de renovación curricular en el departamento de Antioquia	Froilán Peláez (P) Auxilio Pineda (P) Betty Chavarría (P)	Antioquia
5	¿El maestro: un evaluador, examinador o interrogador?	Juvenal Nieves	Bogotá
6	Acerca de la evaluación formativa por objetivos	Colegio Pérez Galdós	Bogotá
7	La problemática de la educación escolar en Colombia: propuesta de un plan para la transformación de su concepción y práctica.	Grupo interinstitucional UPN, MEN, DIE - CEP	Bogotá
8	Evaluemos, "No reprimamos", no más exámenes del ICFES	Carlos Saracay	Risaralda
9	La evaluación como elemento dinamizador y cualificador del proceso educativo	Alicia Vanegas Torres	Bogotá
10	Las pruebas objetivas y sus impactos en el aprendizaje	Germán Pérez Therán	Atlántico
11	La evaluación	Escuela pedagógica experimental	Bogotá

En lo educativo: luchar por ampliar la cobertura escolar, el paso sin limitaciones de los estudiantes de 5o. grado a la secundaria, el nombramiento de maestros, la reducción del número de alumnos por curso (a un máximo de 30), la construcción de escuelas y colegios y la atención estudiantil en salud, bienestar, nutrición y seguro de vida.

En lo pedagógico: mejorar la capacitación docente, elevando su nivel y cobertura. Un cambio de actitud en nuestra práctica como docentes que implique la aceptación de los alumnos como sujetos y no como objetos, preguntándonos qué tipo de hombre deseamos formar y para qué clase de sociedad, en la búsqueda siempre de una formación integral.

e) Propender por establecer o crear juntas de evaluación integradas por representantes estudiantiles, padres de familia y maestros que puedan analizar y resolver casos-tipo y generales sobre dificultades en el aprendizaje, vida social, bajo rendimiento académico, planeamiento escolar, etc. Se estaría iniciando así una forma de conocer democráticamente las consecuencias generadoras de la problemática evaluativa.

f) Fijar de una vez por todas una posición clara frente a las pruebas del ICFES, principio y fin de la llamada medición y ubicación del rendimiento académico de miles de estudiantes de este país, rechazando la realización de pruebas en aras de defender la autonomía docente.

g) Cualquier sistema de evaluación que se pretenda implementar debe garantizar autonomía para las comunidades educativas al interior de los sectores indígenas, de territorios nacionales y zonas rurales que les permita reformulaciones programáticas y por ende nuevas formas de evaluación.

h) Constituir equipos permanentes interdisciplinarios para el estudio regional de la problemática evaluativa, comprometiendo a las entidades en la configuración de talleres de reflexión y acción sobre este momento del proceso educativo.

i) La capacitación en evaluación deberá tener en cuenta y sistematizar las experiencias innovadoras en marcha, realizadas por los maestros colombianos.

j) El Movimiento Pedagógico, por intermedio de sus CEID regionales, impulsará planes y programas de capacitación en la profundización del quehacer evaluativo docente.

k) Como tarea urgente, cada CEID regional debe organizar en este semestre los actos necesarios en cada lugar para recoger el debate.

espacios de educación y formación o de la socialización del trabajo y la vida social.

4. El problema de la crisis educativa y particularmente las consideraciones sobre la educación popular, su carácter, contexto, expresiones y relaciones; el papel de la comunidad, de las organizaciones de masas; el análisis de políticas institucionales y de iniciativas y propuestas de los sectores populares.

La escuela

La Escuela se ubica dentro de un ámbito social y se inserta dentro de una comunidad; pero sólo llega a ésta ofreciendo unos servicios educativos y como expresión de la ideología, se presenta como instancia necesaria e indispensable para tener éxito en la vida.

Así mismo aparece como espacio que da una educación que parte de cero, como si el medio familiar y comunitario donde el niño ha vivido no fuese parte del proceso de su formación. La Escuela separa al niño de su vida, de la vida de la comunidad y tiende a encerrarlo en ella como único ámbito donde ocurre la educación. La educación impartida en la Escuela no tiene en cuenta las necesidades y problemas de las diferentes comunidades; ellas no tienen participación alguna en la elaboración de programas ni en el funcionamiento de la Escuela, supervisión o inspección; tampoco le importa investigar cuáles son las necesidades de la comunidad y sus niños.

La Escuela se critica y se caracteriza como institución que se convierte en un instrumento ideológico de un determinado régimen político y como instrumento de dominación dentro de una sociedad caracterizada por un alto grado de diferenciación clasista. De ahí que dentro de ella se reproduce la represión y la antidemocracia. La Escuela expresa claramente la lucha de clases y es allí donde se debe formar al estudiante para la libertad y no para la sumisión y la explotación.

Se propone entonces una escuela democrática donde la comunidad pueda participar, intervenir en la toma de decisiones y, además, que responda a sus intereses y necesidades concretas.

Comunidad

El eje de relación Educación-Escuela-Comunidad fue destacado como aspecto fundamental en la formación del ciudadano con un compromiso público, político, en términos del trabajo y la vida social, orientado hacia un auténtico desarrollo que propende por una alternativa cultural y una nueva sociedad.

La discusión fue amplia en torno al concepto de comunidad; no se presentó una misma conceptualización en los

Comisión 8

Escuela y comunidad

Coordinador. *Felipe Vélez*

Lectores: *Martha Baracaldo, Mario Sequeda*

Relatores: *Alvaro Villarraga, María del Carmen Murcia.*

Los trabajos presentados, las elaboraciones y experiencias analizadas, así como el sentido en que se orientó la discusión, tomaron como temas principales los siguientes:

1. La Escuela, su lugar en el contexto social, el sentido del espacio escolar en la formación del ciudadano.

2. La comunidad, su relación en los procesos sociales, las clases, los movimientos sociales relevantes en la actualidad, su relación con la noción de grupo.

3. Las relaciones múltiples y su sentido en el caso Escuela-Comunidad, maestro-alumno; así como la de los diversos

diferentes trabajos, pero sí unas líneas de interpretación y orientación del trabajo con los sectores populares que comprometen el sentido del quehacer educativo del maestro.

Se presentaron diversos enfoques sobre el concepto de comunidad. Existen posiciones que subrayan un énfasis clasi-
sta en su significado como las que destacan ante todo la
noción de grupo. La comunidad fue caracterizada por otros
como sector social referido también a un espacio geográfico,
socio-cultural y del quehacer productivo en las relaciones
sociales. Se destacó la comunidad en su relación con la
formación del ciudadano, la comunidad como gestora del
desarrollo pedagógico en el contexto popular. Así mismo se
planteó la comunidad como base importante para el desarro-
llo de propuestas y experiencias de educación comunitaria y
popular.

Hay identidad en el concepto de comunidad educativa
donde se destaca la labor, el papel importante y protagónico
del maestro, el lugar también fundamental del alumno, los
padres de familia y en un sentido más amplio todos los
sectores sociales comprometidos, en una u otra forma, con el
trabajo escolar. Aquí se enfatiza la concepción de “proceso”
en la formación de todo ser humano, la cual nunca se acaba y
de la cual el maestro no es ajeno, sin que pueda olvidarse que
también la comunidad le forma, incluyendo su interacción
con los estudiantes.

Se puso énfasis en la importancia de la elección popular de
alcaldes, de su aprovechamiento político para que sea un
espacio de verdadera expresión política, social y reivindica-
tiva de las comunidades, para que en este empeño se com-
prometa de manera activa el maestro, a la vez que reivindi-
que y busque hacer efectivos sus derechos políticos, su
inalienable derecho a la vida y su participación directa en el
trabajo por los objetivos sociales de la comunidad.

Educación popular y el maestro

En los trabajos sobresale la propuesta de formación del
educador comunitario y popular. Se trata el reconocimiento
del papel de los educadores y promotores comunitarios que, a
partir de su inserción y participación en los movimientos
sociales se van formando como educadores populares, avan-
zando por exigencias de la misma dinámica organizativa en
un proceso cualitativo de transformación que podría sinteti-
zarse en el tránsito de:

—Un quehacer empírico a un quehacer fundamentado en
la articulación teórico-práctica.

—Un quehacer coyuntural a un quehacer orgánico.

—Una apropiación individual del saber a una construcción
social del mismo.

—Una reproducción ingenua de modelos formativos a la
construcción de una nueva pedagogía popular progresista.

Se abren así perspectivas promisorias para la consolida-
ción de nuevas formas de relación Escuela-Comunidad.

Tuvieron especial significación los múltiples esfuerzos que
se vienen haciendo desde el ámbito del movimiento de la
educación popular para desbordar, entre otros, los esquemas
de una educación de adultos tradicional: los obreros, los
campesinos, los indígenas, los desempleados, los trabajado-
res independientes, bien sea a través de sus organizaciones o
de movimientos sociales, han reconquistado un papel prota-
gónico en la educación de adultos.

La alternativa de la educación comunitaria y popular
surge, entonces, como una propuesta que busca dinamizar las
iniciativas de las organizaciones no gubernamentales y gru-
pos de base para que la educación pública asuma los retos
históricos de los sectores populares y asuma iniciativas, pro-
puestas y comportamientos críticos, activos y de aprovecha-
miento en este sentido, en los espacios institucionales, así
como ante los proyectos gubernamentales. Aquí también
aclaramos que el concepto de popular no se reduce a algunos
sectores marginados, sino a la concepción de liberación
nacional en lo económico, en lo social y en lo político, que
cubra la mayoría del pueblo colombiano para construir una
sociedad justa.

Como consecuencia de la discusión general se acordó
trabajar en torno a cuatro problemas básicos:

1. El maestro y su papel en la comunidad.
2. El papel de los padres y su participación en la escuela.
3. La democracia como práctica en la escuela y en la
comunidad.
4. La educación popular, participación y organización
comunitaria.

1. El maestro y su papel en la comunidad

El papel del maestro con respecto a la comunidad nace
desde la misma escuela, desde el trabajo en el aula y se
proyecta a formas más amplias como son su participación en
las asociaciones de padres de familia, en las juntas de acción
comunal y en otras organizaciones de la comunidad.

Un sector de participantes consideró que en la coyuntura
actual de reforma administrativa y política y que contiene
algunos mecanismos de participación como la elección
popular de alcaldes, se abren nuevos espacios de vinculación
para el maestro y la comunidad concretizada en su participa-
ción en las juntas administrativas locales, veredales y comu-
nales, asociaciones de consumidores, etc.

Comisión No. 8. Temas Específicos. Ponencias presentadas**ESCUELA Y COMUNIDAD - EDUCACION POPULAR**

No.	TITULO	AUTORES	REGION
1	Jardines comunitarios para bienestar familiar	Grupos de trabajo, jardines comunitarios	Bogotá
2	Trabajo de educación popular en las áreas de centros de educación primaria para adultos, jardines comunitarios y salud	Coordinadora Distrital de Educación	Bogotá
3	El maestro y el retorno a la comunidad	Carlos Enrique Rivas Segura	Tolima
4	Propuesta para el mejoramiento y desarrollo educativo de comunidades marginadas	Escuela Normal de Medellín Julio Jairo Múnera Salazar (P)	Antioquia
5	Papel del padre de familia en la educación	Escuela Juan Maximiliano A. Margoth Hernández Quintero (P)	Bogotá
6	Proyecto Escuela de Padres	Escuela Rockefeller Luz Myriam Hernández (P)	Bogotá
7	Educación en la democracia y educación para la democracia	Mary López de Mena (P)	Cesar
8	Participación de la familia en el proceso educativo	Ana Gómez Gómez (P)	Magdalena
9	Cómo ve el campesino la educación	Escuela rural integrada Buena-vista Consuelo Sánchez Héctor Emilio Sánchez (P)	Antioquia
10	Una experiencia con educadores campesinos	Centro Laubach de educación popular	Antioquia
11	La campaña de alfabetización "Progresemos"	Grupo de práctica de lingüística y literatura Universidad Surcolombiana	Huila
12	La comunidad educativa frente a las drogas	Fernando Jaramillo	Cundinamarca
13	La educación de adultos en Colombia	Mario Sequeda Osorio Universidad Pedagógica Nal.	Bogotá
14	Las relaciones de poder en la escuela	Julio Humberto Pineda Gil Antonio Ibarra	Guaviare
15	Plan de desarrollo para una vereda, un barrio o un municipio	Miguel Angel Osorio	Bogotá
16	Una experiencia educativa con proyección comunitaria.	Instituto Ciudad Jardín del Norte	Bogotá
17	Participación de padres en la evaluación de un modelo curricular - preescolar	Ariel Arteta Nohora Flórez Wilson Martínez	Atlántico

Propuestas:

—Constitución de círculos de recuperación histórica de la relación Escuela-Comunidad.

—Desde el Movimiento Pedagógico se debe orientar a los maestros su activa participación en la elección de 25.000 juntas de acción comunal que se vienen llevando a cabo en el país.

2. El papel de los padres de familia y su participación en la comunidad.

El Movimiento Pedagógico se plantea como un movimiento amplio donde participan maestros, padres de familia, estudiantes, etc., consigna que no se ha desarrollado íntegramente y como ejemplo está la poca participación de estos sectores en el Congreso. Sin embargo, hay que reconocer que se vienen adelantando trabajos con los padres de familia a través de las escuelas de padres y la elaboración de historias de la comunidad. El Movimiento Pedagógico debe orientar la constitución de asociaciones de padres de familia, federaciones y confederaciones de las mismas; al mismo tiempo, que se hace necesario que los padres de familia, estudiantes y maestros conformen los consejos escolares que les permitan participar en el gobierno escolar.

3. La democracia como práctica en la Escuela y en la Comunidad.

No existe democracia en la escuela dado que ésta es un reflejo de la sociedad en que está inserta. La contradicción fundamental que se plantea al interior de la escuela es la lucha entre la democracia y el fascismo. Este hecho justifica aún más la realización de este evento; por ello se plantea que la democracia debe empezar a darse desde la escuela, entendida no sólo como un postulado, sino como una práctica donde se eduque en la democracia y para la democracia. La lucha por la democracia en la escuela está íntimamente ligada a la lucha por la democracia en la sociedad.

Propuestas:

—Se propone la elaboración de reglamentos estudiantiles unificados que cuenten con la participación de los estudiantes y sus organizaciones.

—El Movimiento Pedagógico debe promover la conformación de organizaciones estudiantiles.

—El nombramiento de rectores y directores debe ser motivo de discusión y participación de las comunidades.

—El Movimiento Pedagógico debe proponerse la cualificación política del magisterio para que el maestro sea un factor en la democratización de la escuela.

—El Movimiento Pedagógico debe impulsar seminarios sobre el papel del maestro en la comunidad.

4. Educación popular, participación y organización comunitaria

Existen en todas las formas organizativas de los sectores populares, formas propias de educación y se ve con extrañeza que éstas no tengan debida participación en este Congreso.

Se reconoce el papel y los aportes que le han hecho al Movimiento Pedagógico las escuelas sindicales y las organizaciones no gubernamentales que vienen adelantando proyectos de educación popular.

Propuestas:

—Formar un nuevo maestro comunitario desde las Escuelas Normales y las universidades.

—Se propone que FECODE promueva un seminario nacional sobre el Movimiento Pedagógico y las experiencias de educación popular.

—Se propone que el Movimiento Pedagógico debe avanzar hacia la sistematización de las diferentes experiencias de educación popular, su racionalización y divulgación.

—Se propone el apoyo del Movimiento Pedagógico a la campaña de alfabetización “Pablo Acuña” orientada por la ANUC, en la alfabetización directa, la recuperación de la historia del movimiento campesino y la formación de maestros alfabetizadores.

Propuestas generales:

—Concretar la Expedición Pedagógica propuesta en XIII Congreso de FECODE.

—Que los CEID y Comisiones Pedagógicas participen en la Red de Alfabetización de Adultos —REDALF—, auspiciada por la UNESCO, y en el Encuentro Nacional de Educación de Adultos que se realizará en Bogotá del 5 al 8 de septiembre.

—Que FECODE promueva una reunión con la Coordinadora Nacional de Acción Comunal con el fin de garantizar la presencia organizada del magisterio en el próximo Congreso Comunal a realizarse en Valledupar en noviembre de 1987.

—Generar una metodología de trabajo más actualizada y participativa como la de trabajo en equipos, grupal, talleres, que tengan mayor coherencia con los contenidos nuevos, democráticos, que se manejan en el Movimiento Pedagógico.

Comisión No. 9. Ponencias presentadas

TEMAS VARIOS

No.	TITULO	AUTORES	CIUDAD
1	Acercamiento al problema de la investigación pedagógica	Carlos Augusto Jiménez	Bogotá
2	La escuela como objeto de investigación histórica	Alejandro Alvarez	Boyacá
3	El plan educativo de Moreno y Escandón	Rodolfo Posada	Magdalena
4	Las políticas culturales en Colombia	Orlando Pulido Ch.	Bogotá
5	La informática: un nuevo reto al sistema educativo	Víctor Manuel Gómez	Bogotá
6	Programa de retardo mental	Profesionales de educación especial	Bogotá
7	Un modelo neo-educativo para la prevención en salud mental	Marcelino Bello	Tunja
8	Una experiencia de educación sexual en una comunidad marginada	Escuela El Rubí - Japón María Cecilia González (P)	Bogotá
9	La comunidad educativa frente a las drogas	Fernando Jaramillo	Cundinamarca
10	La mujer: maestra como inculcadora de valores	Ligia Verbel	Sucre
11	Una alternativa pedagógica para la formación de alumnos del CASD	Fabián Aristizábal	Antioquia
12	Los medios audiovisuales como alternativa en el desarrollo educativo	Mario Gómez	Santander

Saludos al Congreso

Federación Internacional de Sindicatos de Educadores (FISE)

Profesor Eulogio Suárez,
Secretario de la FISE.



Estimados colegas,
queridos compañeras y compañeros:

La Federación Internacional Sindical de la Enseñanza, FISE, saluda con mucho interés, con mucho entusiasmo, este Congreso Pedagógico de los educadores colombianos.

Conocemos lo que ustedes han estado haciendo en los últimos años para mejorar la educación en vuestro país, y las duras batallas que han debido sostener para elevar sus condiciones de vida y de trabajo, requisito éste primordial para la obtención de resultados de calidad en la enseñanza. No sin razón decía Don Quijote que “el trabajo y el peso de las armas no se puede llevar sin el gobierno de las tripas”.

La Federación Colombiana de Educadores, bajo la presidencia de nuestro querido amigo el profesor Abel Rodríguez, ha logrado con tesón, con clara visión y responsabilidad, cosas de extraordinario valor, como han sido la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, con su excelente revista “Educación y Cultura”, y el desarrollo de un vasto Movimiento Pedagógico en todo el país.

Son éstas, que desarrolla la FECODE, actividades legítimas que no siempre comprenden muchos sindicatos de educadores y, por desgracia, mucho menos, ciertos gobiernos.

El hecho de poder asumir responsabilidades directas en la determinación de los objetivos, estructuras, contenidos y métodos de la enseñanza, o en la elaboración de nuevas políticas educativas, representa no sólo ya concesiones que puedan otorgar las autoridades educacionales —a veces, de buena fe; a veces, con arrebatos demagógicos, sino derechos reconocidos por la UNESCO y por la Organización Internacional del Trabajo y recomendados a los gobiernos, como válidos y necesarios.

La FISE valora de manera positiva esta faceta relativamente nueva de las actividades de los sindicatos. Es un signo evidente de madurez, el que asuman, más allá de justas acciones reivindicativas o de defensa de sus derechos sindicales, este alto deber, esta insoslayable tarea de investigar para mejorar los sistemas educativos en sus respectivos países; de interpretar la realidad educativa, y aun social, donde aquella se desarrolla, proponer soluciones y estar en condiciones para llevarlas a cabo, teniendo en vista los intereses superiores de sus pueblos.

Esta responsabilidad participativa de los sindicatos —y que tan bien asume la Federación Colombiana de Educadores— está expresada en la recomendación de la UNESCO de 1966 concerniente a la condición del personal y en los documentos del Comité Conjunto OIT/UNESCO de Expertos sobre la aplicación de dicha recomendación, que en su capítulo III dice: “Las Organizaciones del personal docente deberían ser reconocidas como una fuerza que puede contribuir considerablemente al progreso de la educación y, por consiguiente, deberían participar en la elaboración de la política docente”.

Este mismo pensamiento se expresa en otros capítulos, donde se insiste en la necesidad de que las autoridades “deberían reconocer la importancia de la participación de

los educadores, por conducto de sus organizaciones o por otros medios, en la elaboración de las disposiciones encaminadas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, en la investigación pedagógica y en el desarrollo y divulgación de métodos de enseñanza nuevos y mejores". Creemos que es muy positiva la presencia de las autoridades de gobierno en este Congreso, y sobre todo, valoramos las palabras del señor Ministro de Educación. El compromiso del señor Ministro, en cuanto a que —si no comprendí mal—, el Ministerio de Educación trabajará en conjunto con FECODE, en la solución de los problemas de la educación colombiana.

Desde hace tiempo la FISE y las otras internacionales de la enseñanza han estado haciendo esfuerzos para que las recomendaciones aludidas anteriormente, se transformen en convenciones de la Organización Internacional del Trabajo, que haga finalmente obligatoria su aplicación por parte de los gobiernos, tal como sucede con las convenciones 87, 98 y 151, ya existentes, sobre el derecho sindical y el derecho a negociación. La Oficina Internacional de Educación del sistema de la UNESCO, ya ha comenzado a trabajar, en colaboración con la OIT, con este fin y ha demandado nuestra participación.

Estimados colegas y amigos: ustedes hablan de una "crisis de la educación colombiana", y abrir los caminos para salir de ella es uno de los objetivos centrales de este Congreso. En la Celestina, aquella vieja obra de la literatura española, se dice que es parte de la salud el deseirla. Yo creo que con este Congreso la salud de la educación colombiana ha comenzado su proceso de recuperación. Esta situación de crisis que ustedes señalan es un mal que aflige también a casi todos los sistemas de educación del Continente.

En el Congreso de la Confederación de Educadores Americanos (CEA), realizado en Managua a finales de 1985, los representantes del magisterio de más de 20 países de toda América, reconocieron —con la excepción de Cuba, del propio país anfitrión y de algún otro— la existencia de agudas crisis en sus sistemas educativos.

No pensamos que los gobiernos de esos países están exentos de culpa de lo que sucede. Para muchos de ellos, la educación viene a ser algo así como la quinta rueda del carro, el pariente pobre de los deberes del Estado. Eso se comprueba cuando se observa la clara disminución del ritmo de crecimiento de las asignaciones para la educación, y en varios casos, a través de la privatización o de la transferencia, se ha llegado a la reducción efectiva de los créditos destinados a ella. En vez de aumentarlos, y cumplir así con los propósitos de democratización —a veces proclamados con tanta fanfarria en los organismos internacionales— los disminuyen para favorecer otros campos del presupuesto, que interesan más a composiciones exteriores —como las que estimulan el armamentismo—, que aquellos que inciden en el propio interés nacional.

En julio del año recién pasado, la Unión Internacional de Estudiantes (UIE), realizó en Guadalajara (México) un interesante Foro Estudiantil de América Latina y El Caribe, bajo el título de "Educación y Sociedad". Dicen los estudiantes en la Declaración Final: "Hemos llegado a la conclusión de que el estado de la educación en la mayoría de nuestros países, es deplorable y atrasado, consecuencia de su desarrollo interior insuficiente, que paraliza su función social", y concluyen denunciando que todo este fenómeno está ligado, principalmente, a la nefasta injerencia de los monopolios y de las transnacionales norteamericanas, en convivencia con los clanes financieros locales, todos ellos, causantes principales de la grave crisis económica que azota a estos países —cuya expresión más nefasta y odiosa es la deuda externa—, y que compromete su desarrollo independiente y, a veces, hasta su propia soberanía.

El señor Amadou Mahtar M'Bow, Director General de la UNESCO, en su discurso de apertura de la 6a. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros de Planificación Económica de los Estados miembros de la UNESCO de América Latina y del Caribe, que tuvo lugar en marzo-abril de este año, aquí en Bogotá, hizo una proposición en cuanto a que "un medio que permitiría resolver ciertos problemas educativos esenciales, sería que se abonara a los diferentes países el uno por ciento (1%) de los intereses que pagan por su deuda externa en un fondo especial destinado a financiar las actividades educativas más importantes".

Saludamos esta sugestión de la UNESCO, que, de ser aceptada, no representaría otra cosa, sino la devolución de algunos dineros que legítimamente pertenecen a nuestros países y que han llegado a las arcas de la Banca Internacional, mediante la extorsión económica y política.

Hablando claramente, debemos decir lo que muchos ya han dicho: ¡La deuda externa es impagable! Desde el punto de vista de la economía, ello no es posible, y desde el punto de vista de la moral de los pueblos, y de muchos gobiernos —aquellos que se dicen democráticos, patrióticos— tampoco debería ser posible.

Pero el no pago de la deuda no es la panacea universal. De modo simultáneo, nuestra lucha debe estar orientada al establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional, que regule verdaderamente las relaciones económicas de los países, proteja a los de economía más débil de los intentos de rapiña de las potencias imperialistas y permita la solución de los más graves y urgentes problemas que afectan a buena parte de la humanidad, como son el hambre, ciertas enfermedades derivadas de la extrema miseria, el analfabetismo y otras lacras sociales. El Nuevo Orden Económico Internacional será también un factor decisivo en el afianzamiento de la paz en el mundo, porque el orden actual, este "viejo orden" del imperialismo es y ha sido el generador de una economía estratégica, destinada a la guerra, al logro de absurdos sueños de dominación universal.

Coincidimos plenamente con vuestra apreciación en cuanto a que la educación debe “preparar intelectualmente a la niñez y a la juventud para la transformación de las condiciones materiales y espirituales de la sociedad”. Coincidimos con ella, no sólo por el enunciado mismo, expuesto de manera aproximada en casi todos los documentos relativos a los fines de la educación de los diversos países de los organismos internacionales competentes, y de los sindicatos de educadores, sino por el verdadero sentido que ustedes le han dado a vuestro proyecto, el que, partiendo de los problemas propios de la educación, se inserta en el cuadro general de los objetivos revolucionarios de los sectores más conscientes del pueblo, destinados a lograr transformaciones de fondo, que abarquen los distintos componentes de la sociedad, incluidos sus nexos exteriores.

En este contexto, la FISE, como organización sindical de clase, saluda la participación esencial de la FECODE en la fundación y en el desarrollo cada día mayor de la CENTRAL UNITARIA DE TRABAJADORES, referente superior de los trabajadores organizados de este país, y que ayer convocó a una emocionante JORNADA EN DEFENSA DE LA VIDA, y a la cual nuestra Federación ha adherido, hemos marchado ayer, junto a ustedes, porque no podemos olvidar que en el último tiempo muchos educadores han sido asesinados brutalmente, otros hechos desaparecer, varios, amenazados de muerte, comenzando con vuestro Presidente, el profesor Abel Rodríguez, y hoy, el caso de los compañeros de Huila, Casanare y La Dorada. Sentimos, percibimos, que el derecho a la vida está en el corazón mismo de este Congreso. ¡No podría no estar!

Este magnífico Congreso Pedagógico —profundamente democrático— es una experiencia que debe ser conocida por los educadores de muchos países y, en primer lugar, por los educadores de toda América, cuya organización, la CEA, deberá realizar el año venidero, aquí en Colombia, su próximo Congreso.

No creemos en la exportación de revoluciones ni de movimientos pedagógicos, pero los pueblos, los educadores, aprenden unos de otros, aprovechan las experiencias positivas, las adecúan a sus realidades, sobre todo, en esta época vertiginosa de la revolución científico-técnica, donde los procesos se entrecruzan inevitablemente, donde la interdependencia se universaliza de más en más. Y lo que ustedes están haciendo en este momento, que no es el producto de “este momento”, sino de muchas horas, de muchos años de investigación, de muchos recursos sacados de sus propios bolsillos, debe servir para que otros sindicatos, con mayores dificultades para avanzar, con menos recursos aún, puedan aprovechar, no las medidas prácticas que ustedes aquí decidan, no sus resoluciones, sino el meollo de esta admirable elaboración teórica y práctica que es este Congreso.

Nuestras publicaciones, que se editan en 7 idiomas (castellano, francés, ruso, alemán, portugués, árabe e inglés) y que se distribuyen en más de 130 países, darán a conocer los resultados de este torneo, y nuestra propia revista “Educado-

res del Mundo” está dispuesta a publicar, en su suplemento pedagógico —auspiciado por la UNESCO— los documentos principales que de aquí surjan. Es nuestro modesto aporte a la difusión de vuestra verdad.

Queridos amigos, ha sido emocionante para mí, profesor chileno, llegar por primera vez a este hermano y solidario país y poder transmitirles la amistad y la solidaridad de los 26 millones de educadores que integran la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza en casi 90 países.

Muchos de ustedes saben que la FISE no es nueva en Colombia. Durante los 41 años de su existencia ha mantenido siempre estrechas relaciones de amistad con los educadores colombianos. Y yo diría que hoy, estas relaciones se encuentran en uno de sus mejores momentos; hoy, cuando las posibilidades de cooperación, en un marco de plena independencia y autonomía, nos permiten optimizar la utilización de todas nuestras capacidades y recursos, sobre todo a nivel de los organismos internacionales que se ocupan de los problemas de la educación y de los educadores; y para que los grandes objetivos que nos animan, como el de edificar un mundo de paz, colaboración y de solidaridad, de libertad, de justicia social, de democracia, a través de una educación de calidad, como la que ustedes están diseñando aquí, se cumplan plenamente, y lo más pronto que ello sea posible.

Saludo

DIRECTIVOS DOCENTES

Los delegados del Comité Nacional de Docentes Directivos participantes en el Congreso Pedagógico Nacional expresan a los organizadores un sincero reconocimiento por la invitación cursada, y a todos los participantes nuestra felicitación fraternal por haber compartido esfuerzos y aportes profesionales que, aunados al acierto de la dirección de la Federación Colombiana de Educadores, hoy se cristalizan en la feliz culminación del Congreso.

Asimismo, nos permitimos proponer que las conclusiones, retos, tareas y compromisos adoptados en este Congreso histórico, sean comunicados a la Comunidad Educativa Nacional, mediante Asambleas Pedagógicas Regionales, modalidad democrática de participación real que ya probó su validez en la preparación de este magno evento que hoy culminamos.

Los educadores inauguramos hoy el curso “Siglo XXI” Colombia... ¡a clase!

La presente constancia fue aprobada en reunión efectuada en la fecha en la sede del Congreso Pedagógico Nacional.

Bogotá, agosto 22 de 1987.

Congreso Pedagógico Nacional

Dirección y coordinación

COMITE EJECUTIVO NACIONAL (FECODE)

Abel Rodríguez Céspedes
Jaime Dussán Calderón
José Arnulfo Bayona
José Germán Toro
Miguel Antonio Caro

Alvaro Morales
Boris Montes de Oca
Carlos Arroyo
Carlos Guarín
David Zafra
Germán Toro
José Fernando Ocampo
Orlando Zambrano
Patricia Buriticá
Rafael González

CEID NACIONAL

Felipe Rojas
Martha Cárdenas
Jorge Gantiva
Alvaro Villarraga
Gonzalo Arcila
Edgar Andrade

CONSEJO ASESOR

Alberto Echeverry
Alberto Martínez
Antanas Mockus
Dino Segura
Humberto Quiceno
Jesús María Vidal
Miguel Angel Osorio
Nicolás Buenaventura
Olga Lucía Zuluaga
Patricia Calonje
Rodolfo de Roux
Miguel de Zubiría
Marco Raúl Mejía

COMITE ORGANIZADOR CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL

Alfonso Brieva
Bertha Rey
Carlos Díaz
Imelda Arana
María del Carmen Murcia
Carmen Rosa Pinilla
Stella Olaya

REVISTA EDUCACION Y CULTURA

Hernán Suárez
Gustavo Escobar
Héctor Fajardo
Gustavo Téllez

RADIO REVISTA PROYECCION

Faustino García
Fernando Rincón
Miguel Chavarro
Gustavo Angel

ASISTENTES C.P.N. INTERNACIONALES

Eulogio Suárez: FISE
Secretario General
Jorge Palacios: Unión Nacional de Educadores
del Ecuador
Vicepresidente
Carlos Pacheco: Unión Nacional de Educadores
del Ecuador - UNE
Juan Luis Hidalgo: Casa de la Cultura de México
Jesús Martín del Campo: Universidad Pedagógica
Nacional, México.
Juan Cruz: Maestro México.

Listado general de asistentes

Amazonas

López Simons Héctor
Lugo Charris Juan de Dios
Mendoza Riveros José Eliécer

Escuela Jorge Eliécer Gaitán
Inem
Normal Nacional Integrada

Antioquia

Acevedo Carmona Jairo
Aguirre López Luis Alfredo
Alvarez Atehortúa María
Angélica
Alvarez Gómez Lucía (Hna.)
Arroyave R. Guillermo de J.
Betancur Uribe Edelmira

Universidad de Antioquia
Liceo San Pablo

Seduca Idem Félix de Bedout
Colegio Jesús María
Liceo Sabaneta
Liceo Monseñor Manuel
José Sierra
Esc. Julia Agudelo

Cadavid Alzate Gabriela
Cadavid Marulanda
Gabriel Alvaro
Cardales García Luis Eduardo

Universidad de Antioquia
Liceo Gilberto Alzate
Avendaño

Castelblanco Zapata
Edgar Antonio
Chavarría Zapata Betty
Chica Restrepo Liliana

Escuela Fe y Alegría Popular I
Liceo Federico Ozanam
I. Eduardo Espitia Romero
de Necoclí.

Díaz Otero Gloria
Escolar Cano Luis Fernando
Figueroa Vanegas Hortensia
Flórez Cano Octavio Alberto
Flórez Ochoa Rafael
García Cano Gabriel Mauro
Gilma Callejas D.
Giraldo García Jaime
Gómez Builes Antonio León
Gómez Gómez María Gilma
Gómez Jiménez Luis Fernando
Guzmán Taborda Gloria
Cecilia
Hartz Son Beatrice
Henao Ramírez Johnny
Hernández Echavarría
César Julio

Casd Medellín
Centro Aux. Servicios Docent.
Universidad de Antioquia
Adida

I. Ricardo Rendón Bravo
I. José Manuel Restrepo Vélez
Universidad de Antioquia/Ape

Coop. José Antonio Galán
Escuela Nacional Sindical
Esc. Rur. Mixta Unitaria Nueva
Adida

Hoyos Moreno Flor Angela
Jiménez Díaz Elkin de J.
Lara Pizano Carmen Aura
Londoño Ramírez Liliam
Londoño Urrego Ofelia
Londoño Zapata Luis Alonso
Londoño Zapata Luis Oscar
López Agudelo Ramón Darío
López Raúl
Machado Ramos Francisco
Arnuel
Márquez Jiménez Jorge Ignacio
Mendoza Agudelo Horacio

Escuela La Piedad
U. Autónoma Latinoamericana
Liceo Femenino de Belén
Esc. Guillermo Barrientos V.
Adida
Inst. Antonio Mesa Naranjo
Univers. de Antioquia, A.P.E.
Adida

Morales Meneses Inírida Isabel
Moreno Villarreal
Hilmar Mario
Múnera Salazar Julio Jairo
Omar Alberto Rivillas G.
Ortega Velásquez Manuel

Liceo Integrado La Paz
Esc. Rural Int. Pan de Azúcar
Escuela Normal Nacional
Medellín.
Liceo Jesús Rey
Conc. Rural Educativa
Chaparral
Normal Nal. de Medellín
Centro Aux. Servicios Docente
U. de Antioquia Fac.
Educación
Liceo Monseñor Manuel
José Sierra
Inst. Tecnológico Pascual
Bravo
I. Cristales San Roque
Liceo Santa Rosa de Lima
Concentración Educativa
Bolombol
Hogar Antioquia
Liceo Tomás O. Easttman
I. de Bello
I. Fe y Alegría La Cima

Osorio Zapata Ma. Bernarda

Palacio Ruiz José Arlés

Patiño Jiménez Oscar Darío
Peláez Zapata Froilán Hilario
Peñaloza Barrera Rosa América

Liceo Asamblea Dptal.

Pineda Aristizábal Auxilio
Quiceno Ramírez Martha Lucia
Quintero Palacio Ana Julia
Quiróz Q. Alonso
Ramírez Velásquez
Jorge Enrique
Rojas Olarte Heliodoro
de Jesús
Salazar Giraldo Beatriz
Salazar Montoya Sali Antonio
Sánchez Betancur Doris Alicia
Sierra Restrepo Zayda
Tamayo Marín María Nohemy
Timaná Velásquez
Quiépo Franco

I. Juan Ma. Céspedes - Belén
E.R.M. Juan Frco. Duque
I. Santo Angel de La Guardia
Liceo Rafael J. Mejía Támesis
Universidad de Antioquia
Escuela La Piedad
Universidad de Antioquia

Unión Solano Gustavo
Urrego Giraldo María Idilia
Villa Quintero Martín Eleázar
Zapata Vasco John Jairo
Vélez Luis Felipe

Normal Nacional de Varones
Normal Nacional
Inem José Félix de Restrepo
Radio Centro Bienestar Social
Adida

Aguirre Méndez
Luis Rodrigo
Amaya García Olga María

Amézquita Bolívar Maricela

Amórtégui Camargo Luz Elvira
Angel Gutiérrez Daniel
Arciniegas María Emilia

Ardila Pedraza Lucy Amparo

Avila Quiroga Luis Antonio
Baracaldo Quintero
Martha Helena
Barboja Estepa Reinaldo
Barón Páez Cecilia

Barrantes Clavijo José Ignacio
Bautista Forero James Luis

Beltrán Arévalo Alfonso
Beltrán Martín María Isabel

Benavides Melo Marlene
Boada de Rivera Ma. Mercedes

Bravo Salinas Néstor Hugo
Brieva González Alfonso José
Burbano Ruales Flavio
Burgos Campos Elías
Caballero Prieto Piedad
Cabrera Perdomo Leopoldo
Caicedo Carlos Eduardo
Cajeli de Domínguez Carmen
Camacho Parra Jesús Alfonso

Carasco Pinilla Blanca Cecilia

Caro de Castillo Luz Mary
Carreño de Llorente
Ma. Eugenia
Carrillo Gutiérrez Ma. Iberia
Chinchilla Víctor Jairo

Cristancho Víctor Manuel
Carrizosa de Gaitán Pilar

Castellanos de Cortés
Dora Elina
Castellanos Pulido Carlos
Castro Bohórquez
Gloria Judith
Castra Vergara Ma. Clemencia
Catillo Rivas Alejandro
Cerón Correa Néstor E.
Charúm Díaz Jorge
Clavijo D. Martha Luz M.

Concentración Escolar
Antonio Nariño
Colegio Abdón López
(Gachetá - Cund.)
Colegio Distrital La Merced
J. T.
San Bernardino
Colegio de La Salle
Ministerio de Educación
Proyecto
Concentración República
Del Ecuador
Adec

Universidad Pedagógica
Diag. 24 No. 42-B-08
Colegio Distrital Antonio
José Uribe

Escuela La Victoria
Colegio Distrital José
María Córdoba

Instituto Técnico Central
Escuela Superior de
Administración
Ministerio de Educación Nal.
Escuela Distrital Rómulo
Gallego

Universidad Incca de Colombia
Urba. Banderas T. 8 Apto. 402
Colegio Distrital Sorrento
Ministerio de Educación Nal.
Univers. Pedagógica Nacional
Colegio San Benito de Tibati
Ministerio de Educación Nal.
Secretaría de Educación
Secretaría de Educación
(DIE-CEP)

Colegio de La Presentación
las F.
Directivos docentes
Fundación Futuro
Colombiano
Universidad Pedagógica Nal.
Asociación Colombiana de
Educación Física

Inst. Colombiano de
Concentración
Escuela Distrital San Pablo
de B.
Ministerio de Educación Nal.
Concentración Distrital
La Fiscal
Universidad Nacional
Universidad Pedagógica Nal.
Inst. Ciudad Jardín del Norte
Universidad Nacional
Concentración Prado
Veraniego No.

Arauca

Aldana de Velasco Alba Inés
Gereda Chacón Jesús M.
González Tovar
Eugenio Leopoldo
Mariño de Rivera
María Yolanda
Martínez Carrillo Ricardo
Upegui Cubillos Gustavo

Normal María Inmaculada
Normal María Inmaculada
Conc. General Santander
Simón Bolívar
Secretaría Educación Arauca
Escuela Bajo Mararabe

Atlántico

Arteta Charris Ariel Antonio
Avenida González Antonio
Rafael
Avila Rodríguez Orlando
de Jesús
Cabrera Guerrero Isabel María
Castillo Mesino Hugo Wilber
Coley Pérez José Gabriel
Fontalvo Peralta
Rubén Antonio
Hernández Barrios Janeth Ma.
Logreira Ripoll Elida

Escuela Normal de Varones
Cooperativo de Ponedera
Col. Barranquilla para Varones
Escuela No. 53 para Niñas
Universidad del Atlántico

Meza Espinosa Luis Miguel
Molina Molina Luz Divina
Neira López Humberto
Pérez Terán Germán
Romero Jaramillo Dolcey
Romero Pereira
Hernando Antonio
Rubio de la Hoz Luis Antonio
Sarmiento Sarmiento
Yomaira Judi
Solano de Consuegra
Josefa María
Tapias de Monsalve
Vargas Buelvas Lacides Alberto
Villamil de Fontalvo Matilde

Inem Miguel Antonio Caro
Bto. Femenino Soledad
U. Autónoma
Ceid Adea
Adea
Instituto Pestalozzi
Esc. No. 10 Mixta
Universidad del Atlántico
Adea
Primaria. Escuela 31 Mixta
Mixto No. 1 de Baranoa
Escuela 41 para Niñas
Inem Miguel Antonio Caro

Bogotá, D.E.

Acurry Peñuela Gonzalo
Agray Vargas Luz Stella
Agrisolle Gómez Juan Rogelio
Agudelo B. Gladys
Aguilar Soto Juan Francisco

Instituto San Bernardo
Secretaría de Educación
Sena - Cenpi
Acotv
Cepecs

Contreras Cuéllar Elsa Beatriz	Equipos Docentes —ADE—	Leudo Arenas Mireya	Concent. Escolar Los Laureles
Contreras Hernández	Concentración Escolar	Lizcano Sopelano Amparo	Univer. Externado de Colombia
José Mauricio	Efraín Ca.	López Jiménez Nelson Ernesto	Univer. Surcolombiana - Icfes
Corrales Tirado Norma	Cra. 11 No. 65-54	Low Padilla Carlos A.	Univers. Pedagógica Nacional
Correal Chitiva	Concentración Libertadores	Lozano Luis Antonio	Unisur
Mariela Mercedes	Soac	Luna Torres Joaquín	Univers. Distrital F. J. de C.
Cortés de Garcés	Concentración Gloria	Machado Alvarez Jairo M.	Concetración Suramérica
Martha Teresa	Gaitán A.	Maldonado Espitia Luis Edo.	Comité Nal. de Docentes
Crespo Cano Virgilio	Universidad Distrital F. J. de C.		Directivos
Daza Turmequé Ma. Bernarda	Secretaría de Educación	Maldonado Osorio Gonzalo	Univer. Nacional de Colombia
De La Rosa Rodríguez		Mariño Graciela	Dimensión Educativa
Gisela Y.	Aníbal Fernández de Soto	Martínez Boom Alberto	Ciup
Delgado Fabio Abel	Col. Tomás Carrasquilla,	Mejía Jiménez Marco Raúl	Cinep
	Univer.	Mejía Lema Francisco Edo.	Comité por la Educación
Díaz Gómez Zenón	Docentes Directivos —Arcos—		de Bosa
Dussán Calderón Edgar	Concentración República	Méndez de Suárez Clara	Ministerio de Educación Nal.
	de Venezuela	Molano Myriam	Concent. Distrital Montebello
	Fecueducol	Mondragón Ochoa Hugo	Univers. Distrital F. J. de Ca.
Dussán Calderón Luis Ramón		Morales Alvaro José	Supervisión
Enriquez Córdoba	Inem Santiago Pérez	Moreno David Ernesto	Escuela Santaferña II
Aura Genoveva	Normal Nacional Integrada	Moreno Sierra Rosalba	Concentración El Japón
Erasso Villota María Cristina	Inst. de Promoción Social An.	Muller de Ceballos Ingrid	Univer. Pedagógica Nacional
Escobar Efrén	Asociación Distrital	Muñoz Martínez José Arturo	Univer. Pedagógica Nacional
Escobar de Rincón Ma. Lucila	de Educadores	Navarro Bellido Ana Victoria	Mineducación (currículo
			formal)
Fandiño Franco Olga Mercedes	Concentración Agustín	Neira Arenas Jaime Lubín	Univer. Incca de Colombia
	Fernández	Nieves Herrera Juvenal	Concentración El Carmen
Fracila Naranjo Gloria	Ministerio de Educación Nal.	Nieves Herrera Segundo Celio	Asociación Distrital
Franco Mocetón Ma. Dolores	Anexa a la Normal Distrital		de Educadores
	Mari.	Orobio Ocoro Héctor Ramón	Inem Santiago Pérez
Gallo Arbeláez Ma. Eugenia	Univers. Pedagógica Nacional	Ortiz Blanca Inés	Icfes
Gamba Orjuela José Pedro	Concentración Tibabuyes	Ortiz de Nández Mariester	Inem Santiago Pérez
Garzón de Avella Gloria	Colegio Dptal. La Merced	Ortiz Hurtado Myriam	Universidad Distrital
Giraldo Vergara Jairo	Sena	Ortiz Legarda Marina	Col. Distrital Guillermo
Gómez López Claudio	Caracol Radio - Inravisión Can		León Valencia
Gómez Vega Aminta	Inst. Lisicux	Osorio Castro Miguel Angel	Cra. 45A No. 57-34, Apto. 502
González Montoya Ma. Cecilia	Concentración Ruby-Japón	Otero de Onofre Alicia	Colegio Dptal. La Merced
González Quiróz Dairo Elías	Univer. Pedagógica Nacional	París Espinosa Roberto	Univers. Distrital F. J. de C.
González Rodríguez Aristides	Concentración El Japón,	Parra de Pinilla Carmen Rosa	Col. Guillermo Quevedo Z.
	Zona 8C	Parra Sandoval Francisco	Univers. Pedagógica Nacional
Granés Sellare José	Universidad Nacional	Pedrerros Martínez Rosa Inés	Escuela Pedagógica
Grueso Bonilla Arturo	Colegio Santa Luisa		Experimental
Guacaneme S. Rodolfo	Acotv	Peñaloza de Martha Elena	Cinep
Guayacán Reyna Cecilia	Concentr. Manuelita Sáenz	Peñaloza Flórez Alfonso	Cinep
Guerrero Patricia	Univers. Pedagógica Nacional	Perdomo Cerquera Roberto	Carrera 20 No. 70-55
Gutiérrez González Heriberto	Fondo de Capacitación Popular	Pinto Gómez Joselín	Minist. de Educación Nacional
Gutiérrez Vega Amparo	Minist. de Educación Nacional	Plazas González Pedro	Asociación de Catedráticos
Henry Valbuena José Vicente	Univers. de La Salle		Unive.
Hernández Plazas Luis	Esc. Distrital Rockefeller	Ponce Rodríguez José Luis	Univer. Incca de Colombia
Hernández Quintero Margoth	Escuela Juan Maximiliano	Ponguta de Mosquera	
	Ambrosi	Flor Herminda	Inst. Pedagógico Nacional
Hernández Rodríguez Daniel	Universidad Nacional	Prada de Baquero Aura	Escuela Distrital Santa Cecilia
Herrera Cortés Martha Cecilia	Univers. Pedagógica Nacional	Prieto Méndez José Alfonso	Calle 27A No. 36-24
Jiménez Fonseca	Colegio Nuestra Señora	Pulido Chaves Orlando	C. Colomb. de Esc. Antrop.
Carlos Augusto	del Buen	Pulido Rodríguez	
Lara Ortega Carlos Julio	Univers. Distrital F. J. de C.	Nubia Mariela	Colegio Dptal. J. J. Casas
Laverde Herrera Jorge Enrique	Escuela Atenas	Quintero Reyes Julieta	Asociación Distrital de
Leal de Cardona Nora María	Univers. Distrital F. J. de C.		Educadores
León Pereira Teresa	Minis. de Educación Nal. (Cur.)		

Ramírez Guerrero Jesús	Liceo Español Pérez Galdos	Téllez Téllez Leonor	Icfes
Ramírez Rosario Alvaro José	Col. Dist. Noc. José Manuel Rest.	Torrado P. María Cristina	Universidad Nacional
Rodríguez Héctor Manuel	Col. Candelaria La Nueva	Torres Carrasco Maritza	Universidad Distrital
Ruiz Soto Margarita Flora	Univers. Pedagógica Nacional	Triana Ibáñez Myriam	C. San Víctor de La Salle
Ramos Neira José Alfonso	Colegio Distrital Bomberos	Trujillo Tovar Herman	Concentración Country Sur J. T.
Recio Buriticá Alvaro	Icfes - División Formación Unive.	Urrego Luis E.	Icfes
Rincón Suárez Amanda del Socorro	Escuela Distrital Rafael Pombo	Vanegas Sarmiento Luz Angela	Inst. de Desarrollo Educativo La.
Rincón Suárez Magalli	Unidad Básica Marco Fidel Suárez	Vanegas Torres Alicia	Concentración El Rodeo
Rincón Trujillo Fernando Antonio	Radio Revista Proyección	Vargas Hernández Marco Fidel	Concentración Abraham Lincoln
Rivera Baquero Alberto	Escuela Nazareth	Vásquez de Fuentes Rosalba	Colegio Distrital Bravo Páez J. T.
Rocha Díaz Jesús Humberto	Gabriela Mistral	Vásquez Robayo Jorge Enrique	U. Distrital U. Nal. (I.D.A.P.)
Rodríguez de Moreno Elsa Amanda	Asociación Colombiana de Geograf.	Vega Barrera Ruth Esperanza	Concentración Distrital El Verbel
Rodríguez Ramírez Oscar Armando	Concentración Cundinamarca	Zambrano Moreno Edgar	Adec
Rodríguez Rodríguez Rafael	Univer. Pedagógica Nacional		
Rodríguez Valbuena Rosa Helena	Unidad Básica Ciudad De Bogotá	Bolívar	
Rodríguez Vega Beatriz	Concentración Floresta Sur	Arce Morales Alfonso Enrique	Col. Salesiano San Pedro Claver
Rojas Acevedo Luis Alberto	Col. Artístico Ensamble - Centro	Baldovino Solórzano Freddy José	Director Programa Alfabetización
Rojas Baracaldo Nelson Oswaldo	Concentración Escolar Mater Admi.	Blanco de Meza Sara María	Inst. Docente de Turbaco
Rojas Rodríguez Guillermo	Minist. de Educación Nacional	Calvo Perinán Myrna	Conc. Omaira Sánchez Garzón
Rojas Torres Hugo Armando	Secretaría de Educación - Die - Cep.	Campo Sola Luis Antonio	Distrito Educativo No. 4
Romero Rey Tatiana	Fundación Rafael Pombo	Castro Hurtado Rigoberto	Distrito Educativo No. 4
Romero Rojas Elcy	Anexa Distrital María Montessori	Caycedo Pico Cristo de Jesús	Instituto Docente
Rua Bolaño Alfredo Manuel	Colegio Distrital Bravo Páez	Elles Quintana Ubaldo José	Liceo de Bolívar
Rueda González Luz	Cra. 11 No. 117-49	Fuentes Pérez Luis Carlos	Escuela José de La Vega
Ruiz Torres Víctor Manuel	Universidad Autónoma	Herrera Domínguez Ignacio Luis	Conc. Alberto E. Fernández Baena
Sáenz Obregón Javier	Foro Nacional por Colombia	Montesino Hoyos Modesto Antonio	Adembol
Salcedo Espinosa Néstor Eduardo	Instituto San Bernardo de la Sal.	Tejeda Mendoza Rosalba del Carmen	Dptal. Manuel Edmundo Mendoza
Sánchez Heredia Henry Humberto	Die - Cep.	Ugarriza de Ibáñez Judith Merced	Acción Comunal La Quinta
Sánchez Heredia Neila	U. Básica Rafael Uribe	Valencia Cuéllar Carmen Rosa	Coordinación Educación Provincia
Sánchez Suárez René	Secret. de Educación - Die Cep	Villegas Robles Olga	Inst. Conc. John F. Kennedy
Sandoval Moreno Luis Ignacio	Inst. María Cano —Ismac—		
Sarabia Angarita Henry	Inst. Técnico Industrial de Faca	Boyacá	
Sarmiento Manrique Marleny Amanda	Escuela Altamira	Avelandia Silvino	Sindimaestros
Segura Robayo Dino de Jesús	Escuela Pedagógica Experimental.	Alvarez Gallego Alejandro	U.P.T.C.
Suárez de Pachón María Irma	Inravisión Fondo de Capitación	Arbélaez Arbélaez Benjamín	U. Pedag. y Tecnología de Colombia
Talero Elsa Leonor	Univers. Pedagógica Nacional	Bello Pachón Marcelino	Hospital Psiquiátrico de Boyacá
Talero Plata Luz Myriam	Futuro Colombiano	Bello Pachón Marcelino	Col. Fco. José de Caldas
Tarazona Figueroa Zenaida	Escuela Class	Bonilla Bonilla Hildebrando	Inst. Técnico Industrial
Tarquino Puerto Myriam Lucy	Acolprof	Bonilla Guerrero Pedro	U.P.T.C.
Tovaría T. Luz María	Escuela Barranquillita	Buitrago Bertha Nelly	Conc. Urbana Santa Cecilia
Téllez Iregui Gustavo	Univers. Pedagógica Nacional		

Bustamante Zamudio Guillermo	U.P.T.C.
Contreras de Franco Rocío Angela	Conc. Esc. Los Muisca
Cortés Florián Rafael Humberto	Sindimaestros
Cortés Gómez Eduardo Lenis	Col. Dptal. López Quevedo
Delgadillo Pineda Fabio de Jesús	Col. Cooperativo de Tunungua
Espitia Ochoa Néstor	Sindimaestros
Galán Avila Alvaro	Ceid Boyacá
García García Nel de Jesús	Sindimaestros
Gutiérrez Rivero Alonso Quintín	Col. Dptal. Ntra. Sra. de Nazareth —Chinavita— Escuela Rural
Laitón Cortés Alvaro	
Lancheros de Cortés Mery Cecilia	Anexa Zona de Carreteras
Leguizamo Carranza José Nelson	R. D. Mucenito Macanal
Malagón Velosa Marco Antonio	Sindimaestros
María Victoria Flórez L.	Col. Sto. Acerías Paz del Río
Medina Bernal Luis Miguel	Inem Carlos Arturo Torres
Medina Gallego Carlos	Col. San Pedro Claver
Meza Moreno Miguel Angel	Col. Ntra. Sra. del Rosario
Molina Flórez Luis Eduardo	Inst. Técnico Industrial
Niño Avendaño Segundo Senén	Sindimaestros
Peña de Avella Lilia	Instituto Integrado
Ramírez Fonseca Silvio Emilio	Escuela Urbana
Sánchez Matamoros María Rosalba	U.P.T.C.
Sepúlveda Caro José Natividad	Inst. Joaquín González Camargo
Suescún Dávila Hildebrando	Colegio de Boyacá
Tamayo Valencia Luis Alfonso	U.P.T.C.
Tuta Bonilla Florentino	Colegio Agrícola La Uvita

Caldas

Alvarado de Ospina Sara Victoria	Cinde
Ayala Cañola Ulises	Bto. Noct. Rufino J. Cuervo
Correa Mesa Alba Lucía	Inem
Escobar Naranjo Luis Fernán	Col. Divina Providencia
Flórez Montoya Libardo	Tecnológico de Caldas
García García Luzmila	Inem y U. Católica
García Quiceno Pedro Nel	Csion. Pedagógica de Caldas
González Patiño Amanda	Inst. Mons. Alfonso de los Ríos
Guevara Londoño Hugo Alberto	Secretaría de Educación
Loaiza Arias José Reinaldo	Inem y U. de Caldas
López Salgado José Darío	Educal
López Villa Jorge Octavio	Normal Ntra. Señora de la Candelaria
Marín Ocampo Norberto Ariel	Fund. Universitaria
Ospina Serna Héctor Fabio	Cinde y U. Católica
Ramírez Olaya Aníbal	Supervisión Secundaria
Tabares Amadoiz Luz Estrella	Esc. Alfonso López Pumarejo

Taborda Gómez Olga Lucía	Esc. Integrada Juan XXIII Bonapo
Vanegas Barón Sofía	Escuela Julio Zuluaga
Vélez Ramírez Celina	Liceo Isabel La Católica
Zapata Arias Flobert	Normal del Rosario

Caquetá

Aya de Oliveros Isabel	Escuela Normal Nacional
Correa Orozco José Duván	Aica
Cuenca Plaza María Piedad	Aica
Feriz Londoño Miguel Enrique	Aica
García Quiroga Bernardo Emilio	Aica
Higuera Acevedo Clara Lucía	Universidad de la Amazonia
Marín Pérez Luis Antonio	Aica
Rico Martínez Leonidas	Aica

Casanare

Alfonso López Ramón Gustavo	San José
Chávez Jaime Luzmila	Conc. Escolar La Campiña
Correa Valbuena Luis Eduardo	Simac
Manjarrés Guillermo Rafael	
Morales Sánchez Alvaro Francisco	Col. Braulio González
Rodríguez Murillo Luis Miguel	Marco Fidel Suárez
Torres Casas Miguel Hernando	Escuela Urbana

Cauca

Bolaños Graciela	Consejo Regional Indígena del Cauca
Caicedo Ordóñez Miguel Antonio	Asoinca
Garcés Robles Rafael	Anexa Normal de Varones José E.
Galindez Acosta Lesmo José	
López Arteaga Ayde Fanny	Cabildo del Pueblo Guambiano
Molina Hurtado Manuel Jesús	Asoinca
Montenegro Balanza Gilberto	F.I.D.E.C.
Navia Zúñiga José Nonato	Universidad del Cauca
Pisso Rengifo Freddy Hernán	Universidad del Cauca
Ramírez Gutiérrez Teresa	CRIC
Sisco Tumbo Manuel Augusto	Universidad del Cauca
Rincón Luis	

César

Cadena Rojas Luis Ernesto	Aducesar
De la Cruz Cervantes Alvaro	Aducesar
López de Mena Mary del Carmen	Inst. Rosita Dávila de Cuello

Martínez Argüelles
Hernán Valeri
Olaya Mosquera Everth
Paba Robles Horacio
Pérez Quintero Blanca Cecilia

Puentes Pérez Damaris
Rizzo Madrid Benjamín

Esc. Frco. de P. Santander
Aducesar
Aducesar
Normal Ma. Inmaculada
Mañana
Esc. Mixta Guatapurí
Col. Guillermo León Valencia

Córdoba

Aleas Córdoba
Alfredo Manuel
Avila López Jesús Daniel
Ayazo Galván Julio César

Barrios Osorio Rafael Enrique
Buelvas de Zurita Alicia
Bula García Daniel Frco.

Castro T. Sergio Darío
Corrales Villalobos Frco. J.

Cujar Alean Jaime José
Dimas Francisco
García Correa
Galeano Sánchez José Gregorio
Garcés Negrette Jorge Eliécer
Garnica Díaz Horacio Rafael
Gómez Padilla Victorio
de Jesús
Gutiérrez Vasco Ariel Jesús
Hernández Gamboa
Eliécer Antonio
Madera Escobar Avelino J.
Montiel Montiel
Julio Alejandro
Mouthon Pombo Rafael
Pérez Espinosa Luis Frco.
Pico Espitia Esteban F.
Plaza Pérez Amaury Jacob

Ruiz Alvarez Manuel Segundo

Salcedo Téllez Luis Felipe

Sanés Ayala Oscar

Simanca Narváez Abel Antonio
Valderrama Morales
María Magdalena
Villalba Ortega Aldemar

Ceid Ademacor
Col. de Bachillerato La Unión
Dptal. Mixto José
Antonio Galán
Inem Lorenzo María Lleras
Jefe de Distrito Córdoba
Esc. Urbana San José

Coordinadora estudiantil
Esc. Urbana Mixta Brisas
del Sincra

Ceid Ademacor
Col. Marceliano Polo
Nocturno
Fundación del Sinú
Col. Nal. José María Córdoba
Normal Guillermo Valencia

Ademacor
Magisterio

Coleg. Madre Bernarda
Ademacor

Ademacor
Universidad de Córdoba
Col. Nal. José María Córdoba
Colegio Marceliano Polo
Col. de Bto. Noct. Mixto
Los Ar.

Col. Bto. Mixto Luis López
de Meza

Esc. Rural Mixta Cuero
Curtido

Col. Mixto San Francisco
de Asís

Normal Guillermo Valencia
U. de Córdoba y Centro
Enseñanza
Colegio Nacional

Correal Chitiva Mariela
Mercedes
Cruz de Rocha Alba Marina
Cruz Espejo María Esperanza
Cubillos Lancheros Juan José
Fresneda B. Amanda Mauricio
Gaspar Moreno Hugo Alfonso
Guerra García Luis Francisco
Guzmán González
María Helena
Jaramillo Jáurequi Fernando
Martínez Corredor
Marco Aurelio
Morales Rodríguez
César Augusto
Núñez Rita
Ramírez Lola
Ramírez Myriam
Rodríguez González Rogelio
Rojas Rubio Manuel Vicente
Romero Suárez Irma Cecilia

Los Libertadores J. Tarde
Policarpa Salavarrieta
Escuela El Carmen
Grupo Pedagógico de Ubaté
Esc. Urbana
Col. Dptal. Atanasio Girardot
Col. Nal. Emilio Cifuentes
Col. Dptal. Integrado
de Cabrera
Col. Dptal. Carlos Girildo U.
Colegio Nacional

Escuelas
Grupo Pedagógico de Ubaté
Policarpa Salavarrieta
Inst. Julio Sabogal
Col. Dptal. de Gutiérrez
Col. Dptal. José Joaquín Casas
Gabriela Mistral

Chocó

Cañizales de Ramírez Eva
Chaverra Sánchez Feliciano
Chaverra Valencia Raúl Moisés
Geovo Gutiérrez
Rafael Alberto
Ibarguén Mosquera Julio
Mosquera Mosquera
Jairo Adolfo
Perea Mosquera Francisco
de Asís
Robledo Lozano Fabiola
Valdés Arriaga William

Normal Nacional para Señoritas
Umach
Cooperativo Atrato
Bto. Noct. Saulo Sánchez
Córdoba
Unión de Maestros del Chocó
Normal Dptal. Demetrio
Salazar
Normal Nal. para Señoritas
Col. Nacionalizado Manuel
A. Sta.
Umach

Guainía

Barragán Vera Beatriz
Dussán Durán Doralba
Montenegro Zambrano Ninfa

Mora Mora José Benjamín
Mosquera Córdoba Luis Edo.

Col. Custodio García Rovira
Custodio García Rovira
Centro de Educ. Prim. para
Adultos
Col. Custodio García Rovira
Francisco Miranda

Guajira

Aragón Rodríguez
Gustavo Adolfo
Brito Bravo David Felipe

Cobo Toncel Alfonso
Cruz Isaza Ancizar

Col. Nal. de Varones
Esc. Urbana Ma. Doraliza
López
Col. Nal. de Varones
Col. Nal. Varones

Cundinamarca

Alfonso Anzola Marilú
Alvarado Sossa Senén
Chavarro Dagoberto

Escuela Rural El Puente
Col. Miguel Samper A.

Cuesta Frías Edgar Marino
D'Luque Mendoza
José Enrique
Guzmán Arrieta Jesús Enrique

Esc. Mixta Las Américas
Asodegua
Instituto Agrícola de Fonseca

Mendoza Gutiérrez Edilberto
Abel
Osorio Machado
César Augusto
Ospina Rodríguez José Vicente
Peralta Silvera Antonio José

Col. Hugo J. Bermúdez
Instituto Magdalena
Ceid
Escuela El Parque No. 2

Guaviare

Arias Rodríguez Julio César
Asprilla Mosquera Fany del C.
Rentería Ricardo R.
Zarachaga Luke Gonzalo

Concentración de Desarrollo Rural
Concentración José Celestino Mutis
Concentración de Desarrollo Rural
Concentración de Desarrollo Rural

Huila

Arango Fierro Ivonne
Arias Gutiérrez Leonel
Bonilla Díaz Gonzalo
Castro Calderón Luisa Adelia
Celis Tovar Luis Felipe
Chacón P. Jaime Pascal
Cuenca Wilson José Diemar
Dussán Calderón Miller A.
Gallo García David Alberto
Gamboa González José de Jesús
Gámez Villalobos Gustavo A.
Gómez Gómez Danilo
Murcia Molina Luis Ignacio
Parra Erazo Jaime Leonardo
Peña Buendía Isaías
Posada Chávez Luz
Romero Lara Roberto
Santander Cancino
Rosaura María
Signori B. Angel
Torres Medina Luz Stella
Torrés Silva William Fernando
Tovar Dussán Miguel Angel
Vidal Arias Jesús María

U. Surcolombiana
Col. Nal. Antonio Baraya
Víctor Manuel Meneses No. 1
Centro Docente San José
Esc. Normal Dptal Mixta Adih
Ceid
Col. Nal. Simón Bolívar
Adih
Inst. Agrícola
Adih
Col. Nal. Sta. Librada
Col. Nal. Antonio Baraya
Adih
Esc. Popular
U. Surcolombiana
Inem Usco
Esc. Popular
Esc. Popular Claretiana
U. Surcolombiana
Universidad Surcolombiana
U. Surcolombiana

Meta

Arango Avila Moisés
Baquero Amanda María
García Granada Guiomar
Leal Rey Nereyda

Esc. Agropecuaria La Holanda
Bienestar Social Policía
Bachillerato Femenino
Conc. Luis F. Gómez Niños
Apiay
Escuela Manuela Beltrán

López Jair César
Montañés Madero
Martha Lucía
Pacheco Abril William

C.A.S.D.
Secretaría Educación
(Supervisión)

Quintero Chaves
Henry Ernesto
Romero Morales Timoteo
Venegas Alvarez Stella

Adem
Esc. Rural La Cumbre
Col. Dptal. Femenino de Bachill.
Universidad de Los Llanos
Bachillerato Femenino

Venegas Rojas Miguel Angel
Vivas Mora Nelson

Nariño

Barco Melo Henry
Benavides Torres César Vicente
Calpa Delgado Luis Eduardo
Cerón Calderón
Edgar Laureano
Coral Asaín José E.
Córdoba Burgos Germán

Esc. R.M. Chachagüi
Instituto Femenino Libertad
Universidad de Nariño

González de Castro
Alba Trinidad
Martínez Luis Alberto
Mejía Bastidas Jaime
Moncayo Salazar Emilio Javier
Morán Luis Alberto
Obando Ordóñez Pedro Vicente
Paz Acosta Carlos Humberto
Portilla Rueda Alirio
Ramírez Ruiz Mercedes
Rosero Pepinosa

Simaná
Col. Ntra. Sra. del Río Chiles
Esc. Rural Integrada de Chachagü

Gerardo Antonio
Sánchez Caicedo Luis Edo.
Saya Centeno José Adalberto
Zambrano Arcos
Edgar Antonio
Zambrano Correa
Flavio Raimundo
Zamudio Santacruz
Franco Jesús

Carrera 23 No. 20-80
Colegio Santo Sepulcro
Simaná
Liceo Central Femenino
Simaná
Universidad de Nariño
Colegio Ciudad de Pasto
Simaná
Colegio Ciudad de Ipiates

Col. San Francisco de Asís
Fundación Ecovida
Asofamiliar Liceísta

Esc. Integrada Rosal del Monte

Colegio Pablo VI
Asoc. de Profesores Municipales

Magdalena

Camargo Rodríguez
José Antonio
Celedón G. José de Jesús
Cervantes Bolano José Gabriel
Gaona Alberto Fernando
Gómez Gómez Ana de Jesús
Gómez Polo William Martín
Maldonado Bustamente
Germán Emil

U. Tecnológica del Magdalena
Edumag
Edumag
Colegio Nacional Mixto
Esc. Rural Mixta de Palermo
Edumag
Col. Dptal. de Algarrobo

Norte de Santander

Aley Gómez Fabio	Esc. Urbana No. 1 Antonio Nariño
Cáceres S. Pablo Antonio	Inem
Camargo Guerrero Israel	Escuela Doña Nidia
Cárdenas Vega Hugo	Esc. Integrada Teresa Guasch
Jaimes Espinosa Luis David	Esc. San Juan Bosco No. 12
Melo Sánchez Luz Dary	Inem José Eusebio Caro
Muñoz de Sánchez Elvia	Universidad de Pamplona
Preciado Buitrago Helmer	Col. Dptal. Femenino de Bachillerato
Rodríguez Conde Luis María	Normal Nal. Para Varones
Rodríguez Conde Luis María	Universidad de Pamplona
Romero de Rodríguez Inés	Universidad de Pamplona
Romero de Rodríguez Inés	Universidad de Pamplona
Silún Quintero Humberto	Carlos Ramírez París
Uribe Carvajal Pedro Ricardo	Instituto Agrícola
Valdivieso de Hernández Nelly	Col. Nal. San Luis Gonzaga

Putumayo

Burbano Ortega Lucelly	Col. Nacional Pío XII
Angélica	Esc. Urbana de Varones
Gómez Díaz Rodolfo Azarías	Fondo Educativo Regional
Maya Burbano Jesús Ernesto	Col. Nacional Pío XII
Muñoz Torres Bernardo Javier	Esc. Central de Varones
Palacios Lauro Boanerges	Col. Agropecuario Guillermo Valencia
Tabla Ramírez Ignacio Rodrigo	Col. Santa María Goretti
Vargas Luis Eduardo	

Quindío

Arbeláez Montes José Eddie	Secretaría de Educación Supervis.
Marín Hernández Jair de J.	C. Docente Rep. de Bolivia
Paivo Sánchez Yolanda	Centro Experimental Piloto
Patiño Santamaría Amparo	Liceo Quindío
Pérez Faber	Magisterio
Ramírez S. Amanda	Fund. Educativa Amor
Restrepo Pérez Francini	C. D. El Placer (Cepecs)
Sierra Rico Arbersinia	Suteq
Téllez Chivata Luis Eduardo	U. Quindío
Toro Velásquez Jesús Antonio	Col. Nal. Jesús María Ocampo

Risaralda

Bustamante Betancur	Col. Of. Rafael Uribe Uribe
José Humbert	Centro Educativo S. Francisco Javier
García Gómez Ruth Alba	Ser
García Ochoa Felipe	Col. Of. Noct. Pedro J. Marino
Henao Fernández María Teresa	Escuela Kennedy Varones
López Bertha	Inem Felipe Pérez
López Gómez José Ramón	

Ossa Patiño Luis Alberto	Grupos Ecológicos Risaralda
Rúa Arias María Edith	Gimnasio Risaralda
Sorazay Rivas Carlos Adolfo	Ceid
Velásquez Acevedo	
José Fernando	Escuela Francisco Javier
Vinasco Jaime	Ser
Zuleta López Mariana	
Toro Zuluaga Luis Fernado	Ser

San Andrés Isla

De León Pérez Rafael Antonio	Colegio Bautista La Loma
Mooker James Margarita Ma.	Bolivariano
Pusey Bent Enrique	Asisap

Santander

Albarracín Ramírez	Biblioteca Pública Ciudad Valenc.
Alba Socorro	
Ballesteros Vásquez	
Ingrid Jeann	Escuela Rural Santa Sofía
Figuerola Gómez Rafael	Inst. Técnico Sup. de Comercio
Flórez Hilda	Instituto Integrado de Televisión
Flórez Pérez Hilda	Instituto Integrado T.V.E.
Gómez Díaz Mario	Universidad Santo Tomás
Hernández Elda María	Urbana Rionegro
Jaimes de Solano Elisa	
Mateus Mateus Ligia Enith	Conc. Santa Inés
Porras Dávila Jorge Eliécer	Centro Experimental Piloto Sa.
Prada Pedro Ramón	Ceid
Rodríguez Cuevas Nohora Inés	Esc. Rural Tierra Blanca
Suárez Badillo Froylán	Conc. Escolar Jaime Barrera Parra
Tasco Ramírez Carmén Rosa	Colegio Integrado
Zabala César Julio	Ceid
Zuluaga Zuluaga Huber de Jesús	Ses

Sucre

Acevedo Rocha Alonso del Cristo	Universidad de Sucre
Barrios Acosta Jesús del Cristo	Ades
Bejarano Martínez Rafael	Ades
Donado Buelvas Franklin Alberto	Ades
Mario Iriarte José Angel	Ceid - Ades
Paternina Flórez Vicente A.	Esc. Ntra. Sra. del Carmen
Verbel de Díaz Ligia Mercedes	Universidad de Sucre

Tolima

Carrión Castro Julio César	Col. Noct. de Bto.
García Bermúdez José Joaquín	Simatol

Gómez Moreno Martha Cecilia
 Homez Ortiz Leonel
 León Ríos Jesús Alirio
 Lozano Restrepo Jaime
 Niño Torres Alberto

Pérez Guarín Luis Alfonso
 Ramírez de Gutiérrez
 Rivas Segura Carlos Enrique
 Rodríguez Gutiérrez Mercy
 Rodríguez Reyes Gustavo
 Rodríguez Rosales Javier
 Soto Prada Nelson
 Torres González Yinetete
 Walteros Cabezas Carlos José

Col. Sor Josefa del Castillo
 Simatol
 Col. Gabriel García Márquez
 Universidad del Tolima
 U. del Tolima Depto.
 Matemáticas
 Col. Antonio Reyes Umaña
 Leonidas Rubio Villegas
 Escuela Rodríguez Andrade
 Colegio San Bernardo
 Liceo Nacional de Bachillerato
 Instituto Soledad Medina
 Simatol
 Simatol
 Asesut

Gaviria de Peña Miriam
 Gómez Díaz Rigoberto
 Lozada de González Marleny
 Méndez Vallejo Fco. de Paula
 Muñoz Giraldo María Lucía
 Ortiz Murillo Carmen Rosa
 Peña Berrío Víctor Manuel
 Peña Pérez Flavio
 Perdomo Sossa Jesús Enrique
 Quiceno Carlos Humberto
 Quintero Delgado Amparo
 Ramírez Rodríguez Renato
 Ramos Osorio Alfredo
 Rincón Bonilla Gloria
 Rincón Bonilla Luis Hernando
 Rivera Arias Oscar
 Rocha María del Carmen
 Tovar de Restrepo Stella
 Zambrano Alfonso Claret
 Zamudio Franco José Ignacio

Sena
 Centro República del Paraguay
 Incolballet
 Inst. Técnico Pedro A. Molina
 Ceid
 Esc. Honorio Villegas
 Col. Enrique Olaya Herrera
 U. Santiago de Chile
 Sena
 Esc. Teófilo Dorronsoro No. 4
 Inst. Politécnico Mpal.
 U. Valle Fac. Educación
 Colegio Jefferson
 Ceid
 Universidad del Cauca
 Col. Bolivariano
 Ceid
 Sena
 Universidad del Valle

Valle del Cauca

Arana Paredes Fernando
 Arce Chávez Jorge Hernando
 Burbano Cristancho
 Luz Miryam

Calonje Daly Patricia
 Calvache Rosero Olivar
 Antonio
 Charria de Torreira Lucero

Collazos Vivas Oscar
 Cortés Ulloa Mariela Raquel

De la Cruz Cabrera Ana Milena
 Díaz Saldaña Omar Javier

Escobar Molina Antonio G.
 Estrada Betancur Luis Ovidio
 García Tello Daisy
 Gaviria Cárdenas
 Guillermo León

Col. José M. Saavedra
 Univalle

Fco. de Paula Santander
 No. 113
 Fac. Educación Univalle

Centro Docente San Andrés
 Centro Docente No. 77
 Mariano Ra.

Esc. Marco Fidel Suárez
 Centro Docente No. 93 Juan
 de Am.

Esc. Anexa a la Normal Nal.
 U. Autónoma Caicedo
 y Cuervo

Inst. Femenino La Anunciación
 Instituto Agrícola
 Sena
 Inst. Educ. Intermedia
 Roldanillo

Vaupés

Almentero Páez Miguel
 Estupiñán Villarreal
 Luz Fabiola
 Osorno Gil Javier

Contreras Julián

COLJER

Colegio José Eustasio Rivera
 Coordinación Contratada
 (Normal)
 Colegio José Eustasio Rivera

Vichada

Cisneros Colmenares
 José Agustín
 Reina Escobar Angel Alberto
 Lugo Cifuentes Myriam
 Prada Hernández Aura

Escuela Anexa Antonio Nariño
 Normal Federico Lleras Acosta
 Jardín Inf. Lorencita Villegas
 de S.
 Escuela María Inmaculada

La escuela y los maestros son víctimas de un extrañamiento sistemático del saber y la cultura. La escuela por cuanto no se le ha dado la dimensión de constructora y transformadora de cultura, y los maestros, porque no se les ha permitido el encuentro y la recreación ni de su propio saber, el saber pedagógico, ni de los saberes específicos.

A nuestro sistema educativo y a la enseñanza les hace falta democracia y libertad. Los maestros y la comunidad están prácticamente excluidos de la definición de los rumbos de la educación y los estudiantes padecen el autoritarismo y el marginamiento.

En medio de esta difícil realidad, el Congreso Pedagógico ha puesto en evidencia el espíritu de renovación que ha comenzado a circular por la educación y la enseñanza, y la asunción de un nuevo compromiso por parte de diversos sectores vinculados a la acción educativa. Esta es nuestra esperanza.

(Declaración Final del Congreso Pedagógico Nacional)