

educación y cultura

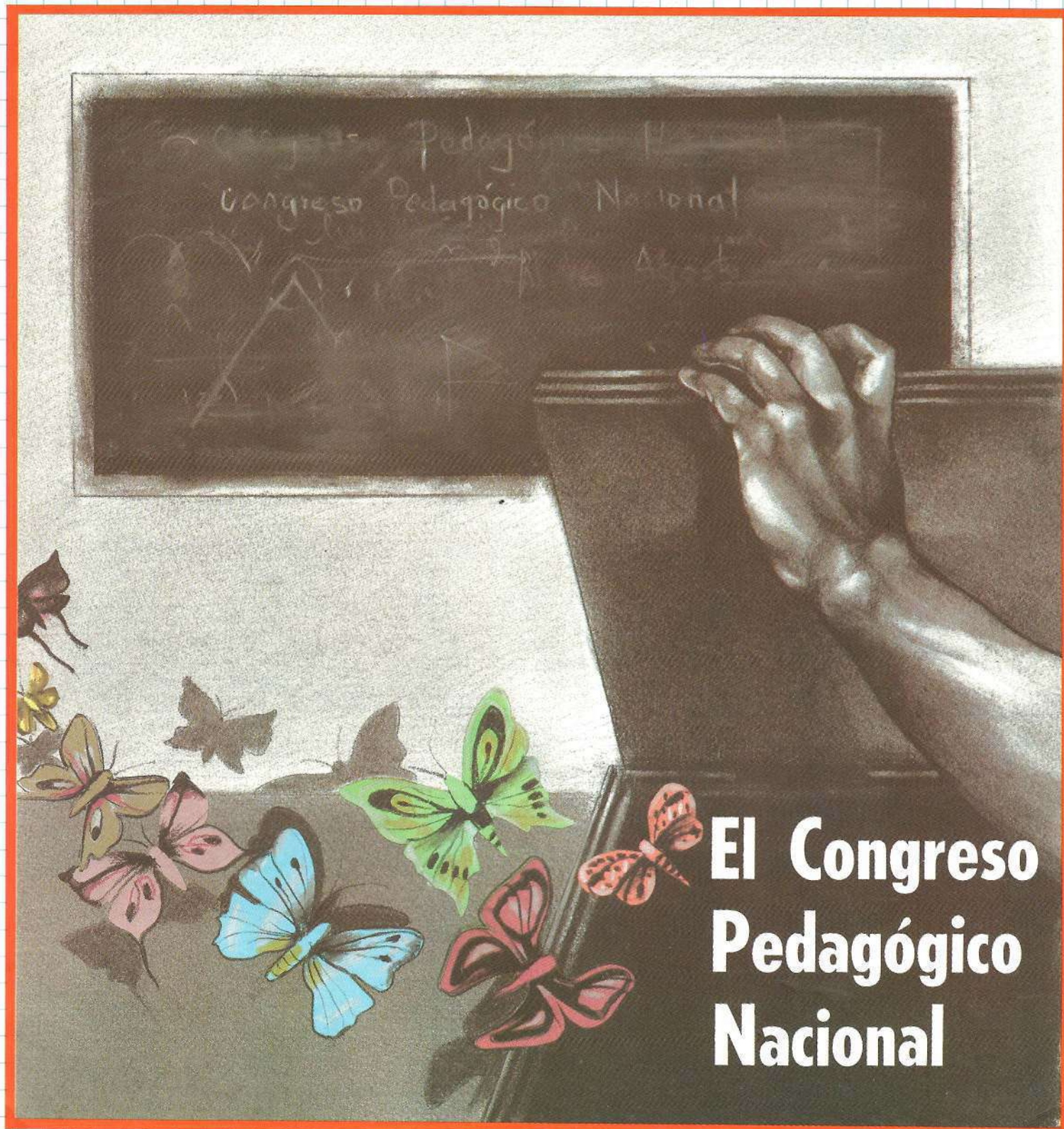
ISSN-01207164

N° 11

BOGOTÁ - COLOMBIA
ABRIL DE 1987

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

\$ 200



**El Congreso
Pedagógico
Nacional**

educación y cultura

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

BOGOTÁ ABRIL 1987 No. 11

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.

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 Zubiría (Universidad Nacional de Colombia), Alberto Echeverry (Universidad de Antioquia), Alberto Martínez (CIUP), Marco Raúl Mejía (CI-NEP), 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.

Caricaturas: Diego Herrera (YAYO)

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 - Impreso en Lito-Camargo Ltda.



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
Ilega seguro y a tiempo!
MAJOR INFORMACION: TEL. 834 1831 Y 288042

EDITORIAL		2
DEL LECTOR		4
MOVIMIENTO PEDAGOGICO		
El Congreso Pedagógico: la tarea del momento		5
Convocatoria Nacional		6
Plan nacional de actividades preparatorias del Congreso Pedagógico Nacional.		8
La calidad de la Educación y el Movimiento Pedagógico.	Consejo Directivo del CEID	9
El Congreso Pedagógico: evento y espacio	Patricia Calonje y Humberto Quiceno.	
CONTRAPUNTO		
El problema de las pruebas del Icfes: ¿Su calidad o su existencia?	Pablo Cárdenas M.	28
REFLEXIONES PEDAGOGICAS		
Tesis sobre el currículo y las relaciones pedagógicas.	Arnoldo Aristizábal H.	29
La cultura y la calidad de la educación	Luis Alberto Martínez y Jaime Mejía Bastidas.	37
EDUCACION Y SOCIEDAD		
La pobreza absoluta tiene rostro de mujer	Argelia Londoño V.	40
Televisión, video y educación	Jorge E. Londoño P.	44
TRIBUNA PEDAGOGICA		
El desarrollo del Movimiento Pedagógico en las zonas socioculturales de Nariño.	Sindicato de Maestros de Nariño.	47
EDUCACION EN EL MUNDO		
La investigación educativa en América Latina	Juan Eduardo García-Huidobro.	49
Pedagogía de la pregunta	Paulo Freire	56
HISTORIA Y EDUCACION		
La Escuela Normal Superior y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.	Martha Herrera y Carlos Low	61
ACTUALIDAD EDUCATIVA		
Las escuelas se caen y las soluciones cojean	Gustavo Escobar	65
LA ALEGRÍA DE LEER... Y PENSAR		71

El Congreso Pedagógico Nacional

La realización del Congreso Pedagógico Nacional, en el mes de agosto próximo, constituye un acontecimiento de la mayor trascendencia en las luchas del magisterio. Por primera vez en su historia la Federación Colombiana de Educadores toma la iniciativa y empeña todos sus esfuerzos en la organización y realización de un congreso dedicado de manera exclusiva al examen de los problemas de la educación desde el punto de vista pedagógico y cultural.

Después de una fase de lucha concentrada en el logro de un Estatuto Docente que asegurara elementales derechos en materia laboral y profesional y enfrentar la crisis administrativa y financiera de la educación, mediante la defensa de la nacionalización, el magisterio colombiano ha decidido desplegar también sus iniciativas y esfuerzos en torno al quehacer cotidiano en el aula y en la escuela, al examen de los contenidos de los programas y las formas de enseñanza, al rescate de su práctica pedagógica, al rescate de la dimensión cultural e intelectual de su profesión, en síntesis, a pensar la educación para transformarla.

Con la realización del Congreso el magisterio colombiano enfrenta el reto de jalonar sus propias energías y su voluntad de transformación, así como las del país, a fin de lograr una profunda reforma de la educación. Este propósito adquiere mayor relevancia frente al mutismo de las autoridades educativas y a la ausencia de rumbos y propósitos definidos en materia pedagógica y cultural por parte del Estado.

Más que un evento de Fecode, el Congreso Pedagógico aspira a ser una tribuna abierta al conjunto de la comunidad educativa, en la cual todos sus miembros puedan exponer, en un ambiente democrático y pluralista, sus opiniones y opciones y establecer un fecundo y permanente diálogo con los investigadores educativos, los formadores de maestros y las facultades de educación, las asociaciones profesionales y científicas de educadores, los docentes directivos, las asociaciones de padres de familia, los responsables de las políticas y programas educativos del Estado, los partidos, en una palabra, el país real de la educación que en su cotidiana labor sobrelleva la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones de colombianos.

El Congreso aspira a realizar un diagnóstico del estado actual de la calidad de la educación, así como formular un conjunto de alternativas de solución y de mecanismos que posibiliten su paulatina materialización en el marco del Movimiento Pedagógico, en dirección a conseguir transformaciones prácticas en la acción educativa y asegurar nuevos espacios para las iniciativas pedagógicas del magisterio.

Junto al análisis de la calidad de la educación, la evaluación y futuro desarrollo del Movimiento Pedagógico ocupa lugar central en los objetivos del Congreso. Desde su formulación en el Congreso de Bucaramanga y su ratificación en Pasto, el Movimiento Pedagógico ha ido adquiriendo presencia y reconocimiento en el seno del magisterio y se han desarrollado importantes experiencias por parte de los grupos pedagógicos y los CEID regionales, experiencias que requieren ser sistematizadas y desarrolladas. De igual manera, el Movimiento Pedagógico ha logrado despertar el interés y la participación de importantes núcleos de investigadores de la educación y profesores de las Facultades de Educación, quienes han encontrado un importante espacio para la divulgación y análisis de los resultados de sus investigaciones y reflexiones y con las cuales aspiramos a poder contar en las deliberaciones del Congreso Pedagógico.

Antes que un fin en sí mismo o un simple evento deliberativo el Congreso aspira a suscitar una amplia participación del magisterio en el examen de la calidad de la educación y en el señalamiento de nuevos rumbos al Movimiento Pedagógico que le den mayor forma y contenido a los propósitos de largo aliento que lo han inspirado desde su nacimiento: lograr una sustancial transformación de la escuela como centro de formación y de saber, como centro de socialización e iniciación en el ejercicio de la vida ciudadana democrática.

Una empresa de tal dimensión requiere el concurso del magisterio y de todos aquellos comprometidos e interesados en la suerte de la educación y su función social y cultural, quienes tendrán la oportunidad en el Congreso y en las actividades preparatorias, las asambleas pedagógicas, de presentar sus puntos de vista, de controvertir, de someter a examen público sus experiencias y propuestas.

El Congreso Pedagógico constituye la tarea principal del magisterio en el presente año y a ella debemos consagrar todas nuestras energías, iniciativas y recursos a fin de asegurar una amplia participación, tanto en la fase de preparación como en el evento mismo, para lograr el propósito de dar continuidad al Movimiento Pedagógico y dotarlo de nuevos y promisorios rumbos y respuestas a la actual crisis de la educación colombiana.

Editorial

COSECHANDO FRUTOS

Villavicencio, febrero 15 de 1987

Señores

Revista EDUCACION Y CULTURA

La presente con el fin de manifestarles nuestra felicitación muy sincera, con respecto al artículo "Mi maestro es un Policía", del compañero Gustavo Escobar, publicado en la Revista No. 8. La difusión del mencionado artículo, así como las denuncias presentadas en el primer Foro Departamental en defensa de la Educación Pública, realizado por "ADEM" en Villavicencio en septiembre de 1985 contribuyeron a que en el presente año, dichos Pre-escolares pasaran a ser dirigidos directamente por la Secretaría de Educación del Departamento, con docentes licenciados o próximos a terminar en el área de Pre-escolar.

Vemos cómo este trabajo tesonero, los múltiples esfuerzos que cada compañero hace para que dichas denuncias se hagan públicas y la invaluable tarea de divulgación que está realizando EDUCACION Y CULTURA están dando sus frutos en beneficio de la Educación y para beneplácito del Magisterio Colombiano.

Deseamos a EDUCACION Y CULTURA, el que continúe cosechando éxitos como el anteriormente reseñado.

Fraternal Saludo,

Ernesto Quintero Chaves
Presidente "ADEM"
Comisión Pedagógica V/cio.

Agradecemos a los compañeros de la Asociación de Educadores del Meta, ADEM, su carta y compartimos con ellos la satisfacción de comprobar que la crónica sobre los maestros policías de los jardines infantiles de Villavicencio dio un pronto y saludable resultado. Esperamos continuar desarrollando este tipo de crónicas y para ello requerimos de la colaboración e información de casos que ameriten ser denunciados y analizados en la Revista. El Editor.

DE SIMANA

Pasto, noviembre 5 de 1986

Compañeros

Revista EDUCACION Y CULTURA

Estimados compañeros:

Por medio de la presente, hago llegar a ustedes una serie de conclusiones extractadas de los cursos de capacitación que se realizaron en los meses de julio y agosto en el departamento de Nariño.

Estas conclusiones, en un 90% fueron acogidas por el Centro Experimental Piloto Regional Nariño y la respecti-

va Secretaría de Educación; espero que éstas tengan una difusión amplia a nivel del Magisterio colombiano por medio de nuestra revista EDUCACION Y CULTURA.

Sin otro particular me suscribo de ustedes,
Cordialmente:

Norberto Zambrano
Directivo Simaná

Experiencias como la enviada por los maestros de SIMANA son un indicativo de los avances reales del Movimiento Pedagógico. La capacitación constituye un importante campo de análisis y reflexión para el magisterio, por tal razón en la sección TRIBUNA PEDAGOGICA se incluye el documento de los compañeros de Nariño. El Editor.

NO SOLO DE FELICITACIONES PUEDE VIVIR LA REVISTA

Pasto, enero 27 de 1987

Señores

Revista EDUCACION Y CULTURA

Al igual que muchos docentes, les expreso mis sinceras felicitaciones por la edición de tan importante revista.

Gran parte de los docentes somos conscientes que ya en otras ocasiones, algunos directivos que pasaron por Fecode se propusieron la misma idea y que debido a un sinnúmero de circunstancias fracasaron tempranamente.

Concedores de estos y otros antecedentes, apriorísticamente se pronosticaba para la revista EDUCACION Y CULTURA el mismo fin de otros intentos. Analizando detenidamente la calidad y los alcances logrados se llega a la conclusión que muy poco le falta para encontrarse al mismo nivel de otras revistas educativas de prestigio internacional. Además, estoy convencido que permanecerá por mucho tiempo en circulación y será un reto para las nuevas generaciones.

Considero que la seriedad, organización y, sobre todo, el gran sentido de planeación que ha tenido el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de Fecode con la edición de la revista, está plenamente demostrado en la calidad y continuidad que ha tenido desde su creación.

Puesto que una actividad de esta índole no se mantiene ni progresa sólo con felicitaciones y halagos, he decidido suscribirme a la revista; espero que esta decisión sea tomada por mis colegas que aún no lo han hecho.

Les reitero mis felicitaciones y mi voz de aliento para que sigan adelante en tan ardua labor.

Cordialmente:

José R. Caycedo D.
C.C. No. 5.213.436 de Ancuya, Nar.



El Congreso Pedagógico, la tarea del momento

La preparación y realización del Congreso Pedagógico Nacional, en el mes de agosto próximo, constituye sin lugar a dudas la tarea central del magisterio colombiano en el presente año.

Realizar por primera vez en la historia de la Federación Colombiana de Educadores un Congreso, dedicado al examen de la educación colombiana desde una perspectiva pedagógica y cultural y garantizar la continuidad del Movimiento Pedagógico, constituye un verdadero reto a la capacidad organizativa y de reflexión del magisterio colombiano, que demanda un sinnúmero de esfuerzos e iniciativas. Aspiramos a que en todas las escuelas y colegios públicos del país, en las facultades de educación, en las normales, en los centros de investigación, en los grupos pedagógicos, la preparación y realización del Congreso fomenta y canalice las energías y preocupaciones intelectuales del magisterio, en torno a la situación actual y el destino de la educación colombiana.

La amplia fase de discusión y preparación del Congreso, de marzo a agosto, tiene el propósito de lograr una amplia y fecunda participación del magisterio y el establecimiento de sólidos lazos con los demás sectores de la comunidad educativa, cuyo concurso y participación en el Congreso consideramos de gran importancia. De allí la insistencia en que el Congreso no es sólo un evento deliberativo sino ante todo un evento participativo y democrático. Las Asambleas Pedagógicas,

diseñadas para asegurar una amplia participación y deliberación previa al Congreso, tienen el propósito de recoger las múltiples experiencias y reflexiones tanto individuales como colectivas producidas a lo largo de la existencia del Movimiento Pedagógico y recoger nuevos aportes al tema central del Congreso: la calidad de la Educación.

A los CEID y a los Sindicatos Regionales corresponde la tarea de tensionar todos sus esfuerzos e iniciativas con el propósito de lograr una amplia difusión de la Convocatoria del Congreso, la discusión del Documento central sobre la Calidad de la Educación, así como la preparación y realización de los seminarios regionales y las Asambleas Pedagógicas Departamentales. Es de gran importancia asegurar la participación de los demás sectores de la comunidad educativa de las regiones, en especial los centros de formación de docentes, normales y facultades de educación, las autoridades educativas, los investigadores educativos, los padres de familia y los grupos pedagógicos.

Con la presente edición de EDUCACION Y CULTURA iniciamos la publicación de los Documentos del Congreso para su discusión y enriquecimiento. Se incluye la Convocatoria Nacional, el Plan Nacional de Actividades preparatorias del Congreso y el Documento Central sobre La Calidad de la Educación y el Movimiento Pedagógico, elaborado por el CEID nacional.

movimiento
pedagógico

Convocatoria

La Federación Colombiana de Educadores, FECODE, consciente de la grave crisis que sufre la educación e interpretando la voluntad de cambio que anima a vastos sectores de la comunidad, ha tomado la decisión de organizar un Congreso Pedagógico Nacional, en el cual todos los colombianos preocupados por el problema, adelantemos una discusión amplia y democrática sobre sus causas y alternativas de solución.

1. Por qué un Congreso Pedagógico

Los fines, los planes y programas de estudio, los sistemas de enseñanza, el papel social y cultural de la escuela y todos los aspectos concernientes al inmenso y complejo mundo de la educación fueron objeto en épocas pasadas de confrontación ideológica y política. El Congreso de la República discutía ardorosamente los proyectos de reforma y las medidas gubernamentales. Los partidos políticos, la Iglesia y la intelectualidad, se ocupaban con prioridad del problema educativo. La voz de los educadores era respetada y en diferentes momentos fueron convocados por el Estado a presentar sus opiniones; tal es el caso de los Liceos Pedagógicos Municipales, las Asambleas Pedagógicas Departamentales y el Congreso Pedagógico Nacional, establecidos por la Ley 62 de 1916. La prensa difundía las polémicas y se esmeraba por traer al país las experiencias e innovaciones pedagógicas del exterior. Había voluntad política para tratar el problema educativo.

La dictadura militar primero y el régimen bipartidista del Frente Nacional luego, congelaron el debate ideológico educativo y originaron la situación actual, en la cual el destino de la educación es decidido sin tomar en cuenta los puntos de vista e intereses de la comunidad.

La desinformación e indiferencia ciudadanas que estos regímenes políticos generaron y la misma complejidad alcanzada por los problemas educativos, han sido tomadas como amparo para legitimar semejante situación.

La extensión de la cobertura escolar basada financieramente en la "ayuda" y el endeudamiento externos, y la sujeción de la política educativa a un modelo de desarrollo económico determinado por la dependencia extranjera, llevaron a que organismos internacionales se apropiaran la iniciativa de las reformas y los proyectos educativos.

Por otra parte, uno de los fines históricamente importantes de la educación, la formación de los valores de la nacionalidad, fue relegado por el de adiestradora de mano de obra, menoscabando así su función pública y cultural.

El notable crecimiento de la matrícula ocurrido durante la vigencia del Frente Nacional, si bien permitió el acceso a la educación de sectores tradicionalmente excluidos, se vio desde sus inicios desvirtuado por un fuerte deterioro de la calidad de la enseñanza, que se manifiesta en una insatisfacción generalizada de la población, incluidos los educadores.

La educación vive una etapa de crisis. Ella es reflejo de la grave situación económica y social de la Nación y resultado de la concurrencia de varios factores, que van desde la carencia de unos fines que orienten y le den sentido al trabajo escolar, la deficiente preparación y capacitación de los educadores, la implantación de un currículo que ignora la realidad educativa nacional y conculca la autonomía del maestro, hasta la crónica crisis financiera y administrativa del sector público que obstaculiza su funcionamiento regular.

Frente a esta situación, los educadores colombianos hemos decidido recuperar la palabra, retomar la iniciativa en la formulación y realización de las transformaciones educativas y pedagógicas que el país reclama. A través de nuestra organización gremial hemos puesto en

marcha el Movimiento Pedagógico, con el propósito de rescatar el carácter fundamentalmente cultural de nuestro trabajo 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.

2. Para qué el Congreso Pedagógico

Los problemas de nuestra educación son muy graves. Solamente con la participación cada día más decidida de todos los sectores sociales, podremos reconocer las causas que los originan, discutir y proponer alternativas de solución y generar la voluntad colectiva necesaria para llevarlas a la práctica.

El Congreso Pedagógico lo concebimos como un proceso de trabajo colectivo, realizado a través de una serie de eventos y actividades, en donde podrán encontrarse sin ninguna exclusión todos los educadores de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, los miembros de los centros de formación pedagógica, los investigadores de la educación, las asociaciones profesionales y culturales, las organizaciones de estudiantes y padres de familia, los responsables de las políticas y programas educativos del Estado y los partidos políticos.

Un encuentro de esta naturaleza permitirá, además, sentar las bases de una verdadera comunidad educativa nacional, consciente de sus necesidades, derechos y obligaciones.

En este orden de ideas, el Congreso se propone los siguientes objetivos.

- a) Realizar una evaluación crítica de las principales políticas y programas del Estado, dirigida al mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Conocer y evaluar las experiencias, estudios y alternativas de carácter pedagógico que se vienen desarrollando en el país con el mismo propósito.
- c) Trazar líneas de acción a mediano y largo plazo para el impulso, desarrollo y organización del Movimiento Pedagógico, en la perspectiva de convertirlo en un gran movimiento de renovación pedagógica y cultural.
- d) Sentar las bases culturales, ideológicas y políticas para una reforma democrática de la educación.

3. De qué se ocupará el Congreso Pedagógico

En concordancia con los objetivos propuestos y dada la magnitud actual del problema, hemos escogido como tema del Congreso el de "LA CALIDAD DE LA EDUCACION Y EL MOVIMIENTO PEDAGOGICO", circunscrito a tres aspectos específicos: los fines de la educación, los planes y programas de estudio y la formación e identidad profesional de los educadores.

Al examinar el problema de la calidad de la educación, en el marco de los tres aspectos señalados, nos proponemos de manera particular desarrollar la iniciativa del Movimiento Pedagógico, como una alternativa del magisterio a la crisis.

4. Cómo será la organización del Congreso Pedagógico

Los trabajos de organización del Congreso estarán a cargo de un Comité Nacional dirigido por el Comité Ejecutivo de FECODE y asesorado por los representantes de todas aquellas instituciones educativas y culturales que decidan participar como tales en el proceso de preparación y realización; y de Comités Regionales que se integrarán en cada una de las entidades territoriales y se encargarán de la realización de las Asambleas Pedagógicas Regionales.

Plan Nacional de actividades preparatorias del Congreso Pedagógico Nacional



Justificación

El Congreso Pedagógico Nacional, tal como se consigna en la Convocatoria, “lo concebimos como un proceso de trabajo colectivo, realizado a través de una serie de eventos y actividades, en donde podrán encontrarse sin ninguna exclusión todos los educadores de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, los miembros de los centros de formación pedagógica, los investigadores de la educación, las asociaciones profesionales y culturales, las organizaciones de estudiantes y padres de familia, los responsables de las políticas y programas educativos del Estado y los partidos políticos”. Llegar al Congreso significa, entonces, haber superado un amplio proceso de discusión de sus propósitos y temas, contar con las condiciones necesarias para profundizar en los problemas tratados, elaborar conclusiones y trazar derroteros.

El presente plan busca ordenar y coordinar acciones que conduzcan a lograr la preparación amplia y masiva del evento.

FEBRERO

1. Conformación del Comité Nacional y de los Comités Seccionales, encargados de las labores de preparación y organización del congreso.
2. Elaboración de la Convocatoria del Congreso.

MARZO-ABRIL

3. Lanzamiento nacional de la Convocatoria del Congreso (Bogotá, 12 de marzo, Auditorio de FECODE).
4. Actos de presentación de la Convocatoria del Congreso en las diferentes secciones del país.
5. Conformación de la red de apoyo al Congreso, de la cual podrán hacer parte todo tipo de instituciones y entidades educativas que así lo decidan.
6. Seminarios Pedagógicos Regionales:
Se realizarán nueve Seminarios Regionales con dos propósitos centrales:
 - a) Discutir el documento sobre “Calidad de la Educación y Movimiento Pedagógico”, elaborado por el CEID-FECODE, para enriquecer su contenido.
 - b) Preparar la realización de las Asambleas Pedagógicas: criterios de participación, organización, etc.

7. V Seminario Pedagógico Nacional.

Este Seminario tiene tres propósitos:

- a) Recoger y profundizar el debate sobre el documento central “Calidad de la Educación y Movimiento Pedagógico”.
- b) Realizar un balance de las actividades preparatorias del Congreso en cada una de las regiones, con miras a precisar su situación organizativa y realizar los ajustes necesarios.
- c) Programar las Asambleas Pedagógicas en cada división territorial: establecer el calendario y agenda de trabajo, los criterios de participación, el número de participantes, el funcionamiento interno, etc.

MAYO-JUNIO

8. Asambleas Pedagógicas Seccionales:

Se cumplirán en cada uno de los departamentos, intendencias y comisarías. Constituyen una especie de pre-Congreso abierto a la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Allí se presentarán las ponencias y experiencias de renovación pedagógica, entre las cuales se seleccionarán aquellas que serán llevadas al evento nacional.

La organización de las Asambleas Pedagógicas Seccionales estará a cargo de los Comités respectivos.

AGOSTO

9. Congreso Pedagógico Nacional (12 al 16, Bogotá).

El Comité Preparatorio Nacional elaborará la lista de asistentes de acuerdo con los resultados de las Asambleas Pedagógicas, expedirá las respectivas credenciales, organizará y coordinará las Comisiones de trabajo y elaborará los documentos de conclusiones.

SEPTIEMBRE

10. Divulgación de los documentos, deliberaciones y conclusiones del Congreso Pedagógico.

La Comisión de Publicaciones elaborará y publicará las Memorias y se encargará de su difusión en los diferentes sectores educativos.

NOTA:

Además de las actividades contempladas en este plan, los Comités Regionales, y las instituciones educativas en particular, programarán toda clase de eventos de promoción y de discusión de los temas por tratar en el Congreso.

La calidad de la educación y el movimiento pedagógico*

CONSEJO DIRECTIVO
DEL CENTRO DE ESTUDIOS E
INVESTIGACIONES DOCENTES

I. La calidad de la Educación

El Congreso Pedagógico Nacional convocado por la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, para el mes de agosto de 1987, tiene como tema central "La Calidad de la Educación y el Movimiento Pedagógico".

El problema de la calidad es sin lugar a dudas el problema principal de la educación colombiana. Al seleccionarlo como tema central del Congreso, Fecode busca, a través de una amplia deliberación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, encontrar respuestas a la creciente insatisfacción de estudiantes, padres de familia y educadores con los resultados de la enseñanza y al profundo escepticismo de diversos sectores de la opinión pública con una educación que de ser un factor de expectativa se ha convertido en frustración social.

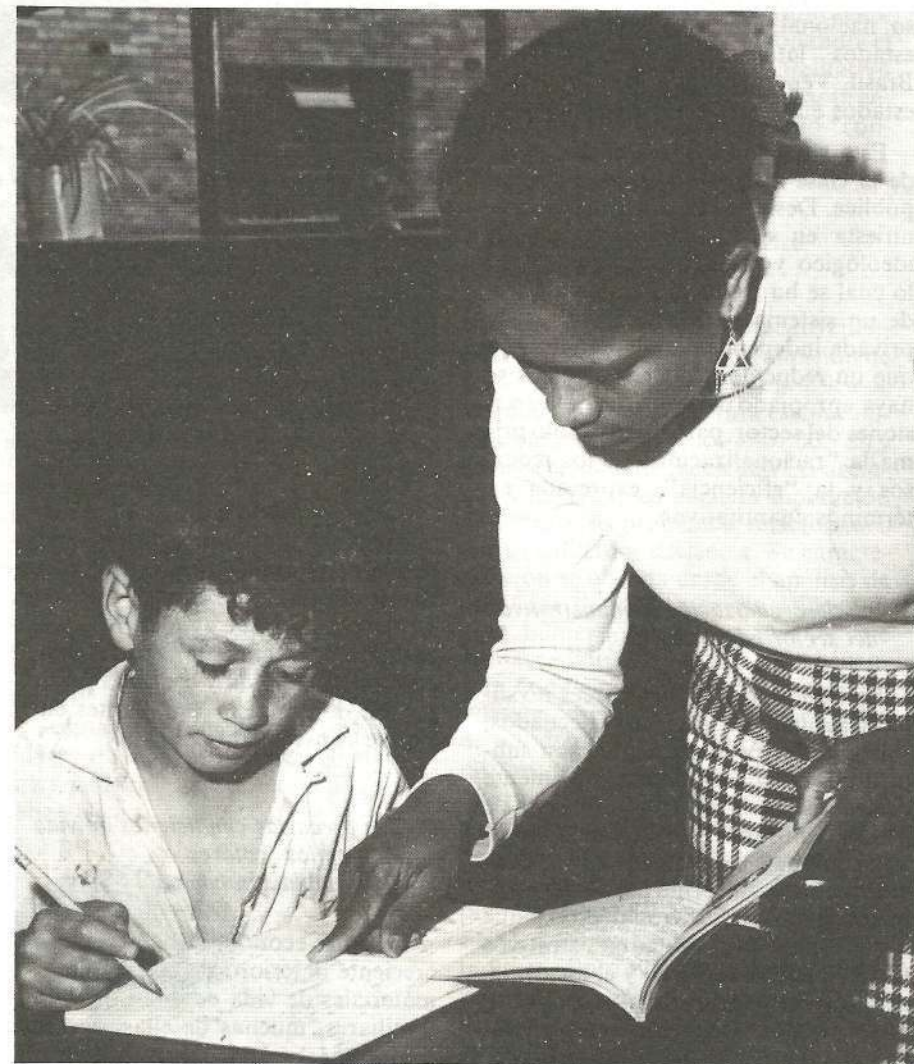
A. Componentes del problema

El 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 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 limitaciones del Estado al trabajo 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

* Este documento se presenta como un material de discusión para el magisterio. Los resultados de las discusiones adelantadas serán tomados en cuenta para su elaboración final hacia el Congreso Pedagógico Nacional.

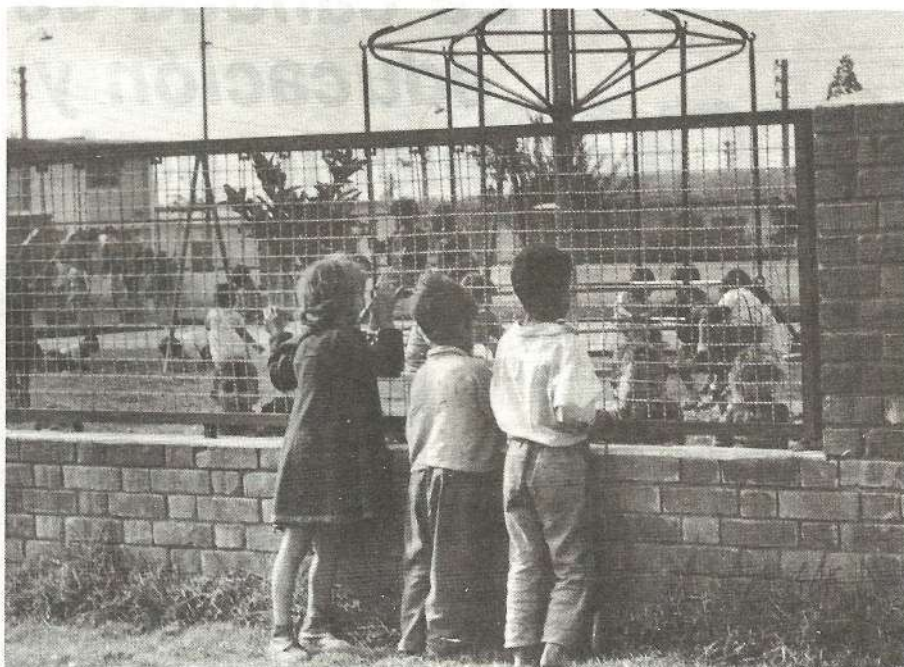
US\$24, mientras el promedio en América Latina y el Caribe es de US\$75. Esta bajísima inversión se expresa en un presupuesto insuficiente para el adecuado funcionamiento, desarrollo y cualificación permanentes de la educación pública; y es consecuencia de la debilidad estructural del Estado, el cual 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 expresa el desinterés de la clase dirigente por la educación pública. Desinterés que además se manifiesta en el abandono del debate ideológico y político educativo, todo 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 se haya apropiado del control de las decisiones del sector, para quienes solo prima la "racionalización" de los recursos y la "eficiencia", expresada en términos cuantitativos.

2. *La desorganización administrativa del sector educativo*

La Educación Pública carece no sólo 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 algunos 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 instrumentado para reforzar la inmensa cadena de "votos cautivos", vicio que coarta el derecho de los docentes a elegir libremente a sus representantes en el gobierno y las corporaciones públicas e introduce en la educación la práctica de seleccionar por "palanca" y no por preparación e idoneidad.



La educación pública atraviesa una aguda crisis desde el punto de vista de su calidad y orientación.

El derecho a la educación es mediado con los mismos propósitos, mediante el cambio 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 del cupo.

3. *Las precarias condiciones de vida de amplios sectores de la población nacional*

La crisis económica ha acelerado el creciente deterioro de las condiciones materiales de vida de miles de grupos familiares, muchas de ellas afectadas por el flagelo del desempleo. Esta circunstancia afecta 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 la economía del "rebusque" e incluso abandonar la escuela definitivamente.

Como el Estado colombiano asigna escasos recursos a la educación pública y los administra en forma ineficien-

te, buena parte de la política de "racionalización" ha consistido 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 el proceso de ampliación de la cobertura escolar creció rápidamente la demanda de educadores. Las Escuelas Normales y las Facultades del sector público fueron insuficientes, correspondiéndole al sector privado absorber parte importante de dicha demanda, a través de la proliferación de un gran número de instituciones de formación con un profesorado improvisado para tan exigente labor. El efecto a mediano plazo ha sido el ingreso a la docencia de miles de educadores con una preparación pedagógica deficiente e inadecuada para enseñar a una población de niños y jóvenes sin tradición de escolaridad.

Simultáneamente muchas Facultades de educación y Escuelas Normales reorientaron sus planes de estudio hacia las "Ciencias de la Educación" (Sociología, Economía, Psicología, Administración), marginando las corrientes pedagógicas vinculadas a nuestra tradición cultural. En lugar de una apropiación crítica de las nuevas disciplinas, realizada desde el propósito de enseñar, se asumieron sus perspectivas y se produjo un efecto de extrañamiento del saber pedagógico, y la educación fue comprendida como un simple "factor del desarrollo económico", en tanto que satisfacía las mínimas necesidades requeridas por la industrialización.

La capacitación de los educadores en ejercicio se transformó en un simple simulacro para obtener "créditos" en el escalafón docente, desvirtuándose su carácter original que buscaba crear incentivos para la actualización y la cualificación de la enseñanza.

5. Las limitaciones del Estado al trabajo de los educadores

Las graves deficiencias en la formación pedagógica y el papel negativo de la capacitación docente crearon las condiciones de la crisis de identidad profesional que hoy soportan los educadores, caracterizada por la ausencia de unos fines comunes que orienten su labor y la carencia de un saber sobre la enseñanza, que los defina frente a otras profesiones; crisis de identidad que los hace vulnerables a las presiones estatales y de la industria editorial.

El Estado impuso una reforma curricular que coarta la reflexión del maestro sobre su experiencia pedagógica (fundamento esencial de cualquier replanteamiento educativo), y unas pruebas nacionales que sobreestiman los resultados individuales y legitiman una evaluación externa al proceso de enseñanza; acciones que restringen la autonomía colectiva de los educadores para tomar iniciativas en la renovación pedagógica.

La promoción de textos escolares, utilizando las múltiples formas del mercadeo, también restringen la iniciativa al ofrecer soluciones acabadas para cada campo del saber y su enseñanza, reforzando la innegable ten-

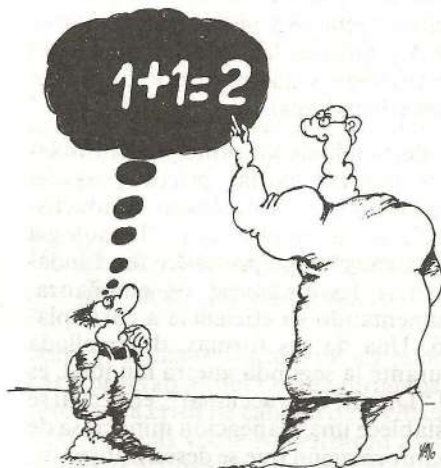
dencia a la rutinización de la labor docente.

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 perspectiva de "racionalizar" la utilización de los recursos educativos. Esta decisión se anunció como una medida de emergencia con carácter temporal, pero ya lleva casi veinte años. Los estudiantes se encontraron con una reducción del tiempo real de estudio, que les creó desventajas frente a quienes continuaron en jornada escolar completa.

Los educadores también vieron deterioradas sus condiciones de vida y de trabajo, porque con el argumento de la reducción de la jornada de trabajo, el Estado ha mantenido una política de congelación de los salarios reales, se generó el pluriempleo al verse obligados a trabajar en dos o tres jornadas escolares, o en una sola pero asumida como un trabajo adicional.

Como medida complementaria al desmonte de la jornada escolar completa, se generalizó la ampliación del número de alumnos por grupo tornándose aceptable la existencia de grupos escolares de 40 y 50 y hasta 60 estudiantes, situación que dificulta una enseñanza eficaz.



Por otra parte, la crisis financiera ya comentada, trajo consigo la eliminación práctica de las ayudas didácticas suministradas por el Estado.

B. Soluciones propuestas: Los programas estatales

Para hacer frente al deterioro de la calidad de la educación el Estado por medio del Ministerio de Educación Nacional ha venido desarrollando el programa "Mejoramiento Cualitativo de la Educación" y utilizando las pruebas nacionales del ICFES como "control de calidad".

1. El mejoramiento cualitativo de la Educación

El programa de mejoramiento cualitativo es resultado de la evaluación de los avances logrados por la política de ampliación de la cobertura escolar implementada durante los años 60 y 70 y de la necesidad de reorientar las acciones y los recursos hacia la superación de los nuevos problemas relacionados con la calidad y eficiencia. Su caracterización se aborda desde el análisis de una serie de índices cuantitativos: un gran número de niños y jóvenes que han accedido a la escuela, no encuentran condiciones para permanecer (la "deserción escolar"); un número alto de estudiantes realizan varias veces un mismo grado (la "repetencia"); y por último, aquellos que han permanecido y terminan cada nivel educativo, obtienen resultados insatisfactorios (el "bajo rendimiento académico" medido por las pruebas nacionales del ICFES). A los anteriores se agregan otros índices como el promedio de textos por cada escuela, el promedio de años de formación de los educadores..., para así conformar un conjunto de factores que explicarían la crítica situación de nuestra educación.

Esta caracterización (o "diagnóstico") de marcado sesgo administrativo (tantos estudiantes "entran", tantos "salen", tantos obtienen tales "resultados"...), es el preámbulo al programa de mejoramiento cualitativo. En él se formulan 3 frentes de acción: el primero es la "Reforma Curricular de la educación Básica" o "Renovación Cu-

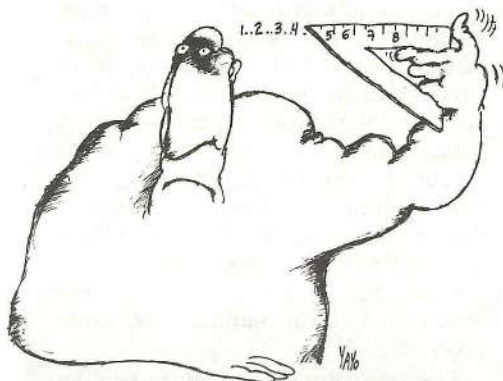
ricular", que se concretó en la adopción de nuevos programas de estudio para las diferentes áreas del conocimiento en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria y nuevas formas de enseñanza y evaluación escolar. El segundo es la "Capacitación Docente", el cual consigna estrategias para la actualización continua de los educadores en ejercicio de los diferentes niveles y especialidades. El tercero, el de "Medios y Ayudas educativas", para la producción masiva de diferentes materiales e instrumentos que faciliten la labor de enseñar.

La capacitación se le ha confiado a los Centros Experimentales Piloto, los cuales por no contar con un proyecto pedagógico que marque derroteros claros al trabajo, han delegado su papel a instituciones universitarias privadas y a personal que no tienen ni la formación ni la experiencia adecuadas para esta labor, porque desconocen las necesidades reales de los educadores.

La producción de medios educativos no ha podido realizarse y ni siquiera se dispusieron los recursos económicos para la impresión masiva y la difusión nacional de los nuevos programas de estudio.

Así las cosas, la Reforma Curricular es el único frente que queda del programa de mejoramiento cualitativo. Los problemas presentados en su desarrollo no se deben únicamente a dificultades económicas o a la improvisación de algunas acciones. Es una nueva concepción de la educación y del papel de los educadores la que está subyacente en los múltiples obstáculos que este programa ha encontrado en su realización.

El problema comienza en la suposición errónea de que es posible mejorar la calidad educativa sin un replanteamiento a fondo de los planes de formación pedagógica y de las instituciones que los ofrecen, así como de una capacitación de los educadores en ejercicio que les permita repensar los fines de su trabajo, la fundamentación de los conocimientos que imparte y la reflexión colectiva de su práctica de enseñanza. Como la reforma estructural de la formación y la capacitación pedagógicas son procesos complejos, de desarrollo lento y costosos se optó por la solución más rápida y más barata.



La siguiente suposición equivocada fue considerar que las instituciones educativas y los sujetos que allí enseñan y estudian, pueden ser dirigidos con criterios administrativos estrechos, que desconocen el carácter fundamentalmente cultural de la educación. A la luz de estos criterios se han justificado todas las medidas de "racionalización y mayor eficiencia" de los recursos del sistema educativo.

La Reforma Curricular se planeó sobre una profundización radical de la división del trabajo entre quienes diagnostican, planean soluciones y las diseñan (técnicos y planeadores educativos) y quienes las ejecutan siguiendo instrucciones que casi todo lo preven (los educadores).

Partiendo de los principios formulados por las teorías psicológicas del aprendizaje o "psicologías conductistas", se desarrolló una "Tecnología Educativa" cuyo propósito fue fundamentar las prácticas de enseñanza, aumentando su eficiencia a corto plazo. Una de sus formas, desarrollada durante la segunda guerra mundial, es el "Diseño Instruccional", en el cual se establece una planeación minuciosa de la información que se desea transmitir, cuya utilización secuencial permite un aprendizaje específico.

Esta fue la alternativa elegida por el Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento cualitativo de la

educación. En el proceso de su "experimentación" ha sufrido múltiples ajustes, el más significativo de los cuales ha sido la introducción de otra teoría psicológica, la psicología genética de J. Piaget, que también se propone fundamentar y orientar las prácticas de enseñanza, entrando así a competir con las psicologías conductistas.

Para la elaboración de cada programa particular se consultó a diferentes especialistas, la selección y el orden de los diferentes temas se realizó orientándose por las dos corrientes ya mencionadas. Esta es la razón por la cual no se evaluaron sistemáticamente los programas anteriores (Decreto 1710 de 1963 y 80 de 1974) que venían rigiendo para la enseñanza primaria y secundaria. Se dejó de lado la posibilidad de analizar sus principales limitaciones y aciertos y se ignoró abiertamente la experiencia colectiva de más de doscientos mil educadores, experiencia que guía su trabajo diario, independientemente de las limitaciones señaladas anteriormente, y que es el único punto de partida realista para una reforma válida de los planes de estudio. Una reforma donde los educadores tengan conciencia de la necesidad de realizarla y en forma colectiva decidan voluntariamente los cambios institucionales que cada jardín infantil, cada escuela y cada colegio deben realizar para materializarla.

Los múltiples "obstáculos" encontrados por los funcionarios educativos responsables de la generalización de la reforma curricular, son formas de rechazo más o menos consciente de un magisterio cansado de ser tratado como un espectador de cuanta propuesta, proyecto y programa se gesta en el Ministerio de Educación y sus dependencias y que está construyendo un Movimiento Pedagógico como la forma propia de expresar que es el sujeto de la enseñanza, sin cuyo trabajo diario no existiría la educación.

Podemos así concluir que si el propósito del Estado era mejorar la calidad educativa, el efecto logrado ha sido aumentar las condiciones de su deterioro, debido a la ausencia de un proyecto cultural coherente que sirva de horizonte a sus acciones y planes.

2. Las pruebas del ICFES

Existe hoy en día un criterio comúnmente aceptado para juzgar la calidad de la educación primaria y secundaria en Colombia: los resultados o "puntajes" de las pruebas nacionales del ICFES, obligatorias desde hace siete años para acceder a cualquier institución de educación superior y en proceso de extensión para la secundaria pública. Esta aceptación no es sólo de las instituciones de educación secundaria (muchos de cuyos directivos y educadores acatan sin objetar los resultados cada año), sino que se ha ampliado a los estudiantes y a sus padres.

¿Por qué en tan corto tiempo un mecanismo como las pruebas nacionales tomó tal influencia en el quehacer diario de las instituciones educativas?

Es una tradición cultural donde amplios sectores de la población perciben la educación secundaria como un escalón previo a la universidad cualquier instrumento para realizar la selección, tarde o temprano se transformaría en criterio de evaluación no sólo del esfuerzo del estudiante sino también de la idoneidad de sus profesores, y por consiguiente de las instituciones educativas.

Cuando las pruebas nacionales fueron decretadas obligatorias ya existía en el trabajo educativo un énfasis marcado en los resultados de la enseñanza, expresados cuantitativamente y conceptualizados como "rendimiento académico" o "rendimiento escolar". Los educadores y las directivas de las escuelas y colegios asumieron y desarrollaron múltiples formas de calcular y presentar gráficamente los resultados individuales y de grupo; las principales decisiones se tomaban consultando dichos indicadores.

Los estudiantes también aceptaron la reorientación de sus estudios hacia un entrenamiento más o menos intenso que favoreciera un óptimo desempeño individual en las pruebas nacionales, dedicándole más atención a ciertas materias y asumiendo las evaluaciones "objetivas" como la única forma de reconocer el grado de apropiación del conocimiento. Quedaron así en un plano secundario o completamente marginados los propósitos de la educación de ofrecer una apropiación



El sistema educativo colombiano demanda una sustancial reforma desde el punto de vista de la calidad de la educación que se imparte en el sector público.

en las diferentes áreas del conocimiento, que permita una comprensión racional del mundo social y su contexto natural; otro tanto sucedió con el cultivo sistemático de las capacidades de leer y escribir con rigor y eficacia, de expresarse oralmente en forma clara para comunicar ideas y opiniones y en la conciencia del papel del conocimiento en el mundo actual.

En conclusión, las pruebas nacionales del ICFES como forma de "control de calidad" del Estado colombiano, han agudizado tendencias ya existentes en la labor educativa y se han transformado en el orientador efectivo de un gran número de instituciones de educación independiente de la labor de supervisión del Ministerio de Educación y al margen de las instituciones de formación pedagógica y del magisterio en ejercicio.

II. El movimiento pedagógico: proyecto 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 quehacer educativo, en sus fines, prácticas pedagógicas, planes y programas

de estudio y su relación con la sociedad. Estas inquietudes fueron apropiadas por la organización del magisterio y desarrolladas, en el proyecto del Movimiento Pedagógico.

Simultáneamente con el surgimiento de estas inquietudes, 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 son suficientes las reivindicaciones laborales económicas, sino que es menester un compromiso social y político con su trabajo y con la comunidad.

Esta reflexión del magisterio encuentra una base teórica en el surgimiento de un nuevo tipo de investigación pedagógica, gestada por educadores de las universidades públicas.

Dicha investigación 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 disciplina de ese quehacer.

La concreción de la idea del Movimiento Pedagógico fue posible gracias



El Movimiento Pedagógico tiene entre sus objetivos producir una reflexión colectiva entre los educadores sobre su identidad y función cultural.

a que sectores dirigentes del magisterio comenzaron a incluir en sus programas de acción el programa pedagógico, 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 del Movimiento, convoca el Foro Nacional por la defensa de la Educación Pública, y propone la realización del Congreso Pedagógico Nacional.

Posteriormente el congreso de 1985, después de evaluar los trabajos realizados, avanzó en la elaboración de los fundamentos y propósitos del Movimiento, trazó un plan para su extensión y desarrollo y convocó el Congreso Pedagógico.

Hoy día el Movimiento Pedagógico es una realidad presente en el Magisterio y en amplios sectores de la educación. Cuenta con una red de comisiones y grupos de trabajo pedagógico y unos propósitos más o menos definidos, que se pueden resumir así:

1. Producir una reflexión colectiva de los educadores sobre su papel cultural y sobre su identidad, así como sobre sus múltiples relaciones (con los niños y los jóvenes, con los padres de familia y sus comunidades), con el propósito de darle sentido a su trabajo educativo y cultural.

2. Buscar alternativas pedagógicas a través de la recuperación de experiencias renovadoras y de su evaluación y difusión en el ámbito nacional.

3. Promover los cambios educativos, desde abajo, por medio de la transformación, y desde arriba, a través del debate público de las políticas educativas del Estado.

4. Recuperar el liderazgo cultural de los educadores en las diferentes comunidades, sean éstas urbanas o rurales, donde desarrollan su actividad educativa.

5. Defender y fortalecer la Educación Pública mediante la creación de condiciones para un ejercicio real del derecho a una educación de calidad, para lo cual es indispensable la autonomía intelectual y cultural de los educadores.

6. Mejorar las condiciones materiales en las cuales se realiza la labor educativa.

7. Apoyar los procesos de transformación institucional de los centros de formación pedagógica y la reorientación de la capacitación docente.

III. Criterios alternativos sobre la calidad de la Educación

El análisis crítico de los criterios y las propuestas estatales han generado un debate en el cual se han venido delimitando un conjunto de relaciones alrededor de las cuales se ha iniciado la formulación de los fundamentos y propósitos de una nueva acción educativa.

Estas relaciones son:

1. La calidad educativa y el conocimiento

2. La calidad educativa y la enseñanza

3. La calidad educativa y el trabajo

4. La calidad educativa y la calidad de vida

5. La calidad educativa y la política

1. Calidad de la Educación y conocimiento

Esta perspectiva enfatiza las relaciones de los educadores con las diferentes formas del conocimiento, ya sean aquellos que tradicionalmente se enseñan en la escuela (matemáticas, historia, lengua materna...), como los propuestos recientemente para su enseñanza (uso de computadores). En esta relación tiene un papel central la discusión sobre los planes de estudio, en cuanto son ellos los que expresan cuál es la selección, el orden y la cantidad de conocimientos que se consideren fundamentales para cada nivel y grado de escolaridad. Y la relación que el educador establece colectivamente con esos planes: desde asumir que son los únicos posibles hasta la de auscultar el porqué se escogieron unos conocimientos y se excluyeron otros, el porqué entre los escogidos se enfatizan ciertos aspectos, ya sea por el tiempo dispuesto o por el peso global de una asignatura en el plan de estudios.

2. La calidad de la Educación y la enseñanza

Esta perspectiva vincula los problemas de la relación de los educadores con las formas de enseñanza, que no sólo tienen que adecuarse a las características del estado de desarrollo del conocimiento en un momento dado, sino además a las características del estudiante al cual se enseña (niños, jóvenes, adultos...).

A esta concepción está vinculada la exigencia del máximo de autonomía colectiva de los educadores para dirigir su actividad de enseñar, dentro de unos lineamientos muy globales acordados y establecidos nacionalmente. Es la tradición de la libertad de enseñanza, de la libertad de cátedra, inicialmente planteada y materializada en el espacio universitario (con los inevitables avances y retrocesos que ha tenido en nuestro país y en las diversas instituciones) y que tiene una validez más amplia para los otros niveles e instituciones educativas.



También se abordan las relaciones que la escuela establece entre educadores y estudiantes; aquí los énfasis se colocan en el logro de un ambiente democrático, donde la interacción entre los grupos de niños y de jóvenes y de éstos con sus maestros sea respetuosa de los derechos y obligaciones mutuamente asumidos. Se busca así transformar las relaciones autoritarias de la institución escolar, del medio social, para reconstruir un ambiente que genere formas de enseñanza en las que el punto de vista de los estudiantes sea escuchado y tenido en cuenta, no sólo en la toma de decisiones administrativas, sino en el trabajo académico, en el cual la perspectiva infantil y juvenil sobre cualquier estudio de la realidad social y natural sea uno de los elementos básicos para su acceso al conocimiento.

De ahí la importancia que esta tendencia le da a la comprensión de la condición infantil y juvenil, como punto de partida para determinar cómo y cuándo se les debe situar para que su contacto con el conocimiento sea significativo en la comprensión del mundo.

3. La calidad de la Educación y el trabajo

Esta perspectiva asume la relación entre los propósitos de la escuela y la dinámica de la producción. En las últi-

mas dos décadas primó una concepción de la escolaridad masiva como uno de los requisitos del desarrollo económico centrado en la producción industrial y de servicios. La crisis económica actual abrió una profunda brecha entre el grado de escolaridad y el acceso al mercado laboral, que ha puesto en tela de juicio la relación escuela-trabajo.

Las nuevas tendencias mundiales del desarrollo económico y las nuevas tecnologías vuelven a plantear la necesidad de una formación que permita la capacidad para comprenderlas y utilizarlas e incluso la posibilidad de desarrollarlas para adecuarlas a las necesidades nacionales y regionales.

4. La calidad de la Educación y la calidad de la vida

Esta perspectiva busca establecer las relaciones que se generan entre las condiciones materiales de vida de los estudiantes y los educadores y de sus efectos en la enseñanza.

Así mismo vincula el debate sobre la capacidad de la institución escolar para responder a las nuevas necesidades sociales y a su determinación, su jerarquización, sus manifestaciones, y al replanteamiento de los fines de la educación.

5. La calidad de la Educación y la política

Esta relación ha sido tradicionalmente planteada fue motivo de una polémica permanente desde finales de la época colonial hasta finales de los años 50. A partir del Frente Nacional se fue restringiendo hasta que prácticamente se abandonó, quedando la discusión reducida a los especialistas de las Ciencias Sociales.

Hoy vuelve a tomar vigencia esta relación alrededor de la necesidad de formar niños y jóvenes con conciencia de sus derechos y deberes ciudadanos, cuya participación activa en los problemas de su escuela y de su contexto local, los prepare para asumir igualmente una actitud en su adultez frente a los problemas nacionales e internacionales.

Concurso Nacional de Fotografía

educación y cultura

Primer premio: \$ 120.000.00
Segundo premio: 80.000.00
Tercer premio: 50.000.00

Bases del Concurso:

Tema: Educación, escuela y sociedad.

Participantes: abierto a educadores, aficionados y profesionales de la fotografía.

Técnica: Blanco y negro.

Tamaño: 20 × 25 centímetros (mínimo) ó 30 × 40 centímetros (máximo).

Recepción de trabajos: del 1o. de mayo al 30 de julio del presente año.

Los trabajos deben ser enviados con título y seudónimo, 2 copias.

En sobre cerrado adjuntar datos personales del autor: nombre, cédula, dirección, profesión y teléfono.

Envíos e informes: Carrera 13A No. 34-36, Bogotá.
Teléfonos: 2851298 y 2851427

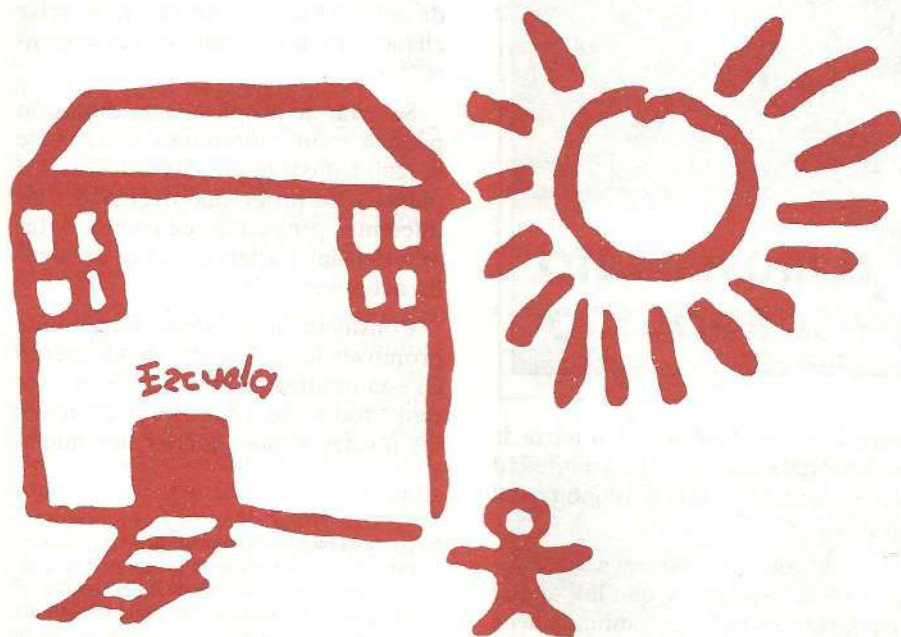
Los mejores trabajos seleccionados serán expuestos en una muestra fotográfica a realizarse en el Congreso Pedagógico Nacional.

El fallo del jurado será dado el día 6 de agosto y la entrega de premios se hará en el acto de instalación del Congreso Pedagógico Nacional.

Los trabajos enviados quedarán en poder de la Revista **Educación y Cultura** para su publicación periódica con los créditos respectivos.



El Congreso Pedagógico: evento y espacio



PATRICIA CALONJE* HUMBERTO QUICENO**

Los documentos citados por los profesores Patricia Calonje y Humberto Quiceno, relacionados con el Congreso Pedagógico, fueron elaborados como borradores de trabajo para su discusión y perfeccionamiento al interior del CEID o eventos internos de la Federación Colombiana de Educadores y por lo tanto no expresan el punto de vista institucional del CEID o la Federación. Los documentos oficiales, en sentidos riguroso, sólo hasta la presente edición de EDUCACION Y CULTURA se publican. Nota del Editor.

En diferentes documentos por el CEID-Fecode, publicados en la revista, EDUCACION Y CULTURA, órgano del CEID y en boletines de los CEID regionales², se ha planteado la necesidad de impulsar la realización del Congreso Pedagógico, para buscar con ello la consolidación del Movimiento Pedagógico. Esto significa que todos aquellos que estamos comprometidos en sacar adelante este movimiento, tenemos como tarea prioritaria efectuar el Congreso de 1987 para que se convierta en "un momento de reflexión (pues) no es un punto de lle-

gada ni un fin en sí mismo, sino un punto de partida y un medio para propósitos más amplios que dará nuevos rumbos y mayor cohesión al Movimiento Pedagógico³. De hecho, no solamente estas instancias sino también maestros, grupos de profesores, investigadores e intelectuales han venido trabajando intensamente para generar una reflexión cuyo eje es el saber pedagógico que conduzca a lograr un conocimiento profundo del carácter cultural del quehacer pedagógico y a crear un movimiento cultural, que suficientemente consolidado y con raigambre

en diferentes sectores de la población enfrente "no sólo al Estado y a sus políticas pedagógicas sino que, al mismo tiempo, transformará la práctica del maestro y de la escuela pero dentro del marco más amplio de la lucha por la transformación de la sociedad..."⁴.

El compromiso de sacar adelante el Congreso Pedagógico debe estar acompañado de un debate sobre el sentido mismo del certamen que Fecode se ha propuesto realizar. En otras palabras, es fundamental impulsar una discusión sobre el carácter del congreso, sus propósitos, las formas de preparación y organización, las temáticas a discutir durante el desarrollo del mismo y los

* Licenciada en educación, maestría en psicología de la educación Universidad de París. Profesora del departamento de currículo de la facultad de educación Universidad del Valle.

** Licenciado en español y literatura de la Universidad de Antioquia. Profesor de la facultad de educación de la Universidad del Valle. Investigador proyecto interuniversitario "La historia de la práctica pedagógica".

1. Rojas, Felipe, El Congreso Pedagógico Nacional, en revista EDUCACION Y CULTURA No. 7, revista del Centro de Estudios e Investigación Docente de Fecode, Bogotá, Colombia, abril de 1986.

2. Pueden consultarse los siguientes documentos:

— CEID-Fecode, Propuesta para el Congreso Pedagógico Nacional (primer semestre de 1987), documento para la discusión presentado a consideración del Consejo Directivo del CEID Nacional durante el primer trimestre de 1986, documento mimeografiado, pág. 1.

— CEID-Fecode, Congreso Pedagógico Nacional, propuesta para la preparación y realización del Congreso Pedagógico Nacional de 1987, documento fotocopiado, pág. 4.

— CEID-Fecode, Capítulo del Valle, Sutev, Boletín Informativo No. 1, octubre de 1986, pág. 7.

— Editorial de la revista EDUCACION Y CULTURA, No. 7, abril de 1986, pág. 2.

— CEID-Fecode, Informe sobre el Tercer Seminario Pedagógico Nacional, documento fotocopiado, pág. 1.

3. Editorial CEID-Fecode, Op. Cit., pág. 3.

4. Pulido, Orlando, El movimiento pedagógico y el problema de la organización, en revista EDUCACION Y CULTURA, No. 9, septiembre de 1986, CEID-Fecode, pág. 63.

5. Consultar los documentos elaborados por el CEID nacional, que aparecen relacionados en la cita de pie de página No. 16. El documento al cual se hace referencia es la "Propuesta para el Congreso Pedagógico", Op. Cit.

critérios para participar en él. Todos estos puntos ya fueron definidos, así sea de manera general, en varios documentos, especialmente en uno⁵ que ha sido sometido a discusión durante lo que ha corrido de este año en los Seminarios pedagógicos nacionales⁶.

Aunque parece existir un consenso sobre algunos de los puntos allí incluidos, tal como se evidencia en un documento de Fecode, por medio del cual se realiza la convocatoria al Congreso Pedagógico de 1987⁷ se considera que la propuesta, pese al carácter que tiene de definitiva, debe continuar siendo objeto de una amplia discusión.

Por considerar que el debate no está en ningún caso agotado, se presenta a continuación una serie de comentarios con respecto a los puntos sobre los cuales hay un pronunciamiento en la mencionada propuesta⁸. Ellos son: el sentido de la celebración de un congreso pedagógico, sus propósitos, su temario, los criterios para la participación en el mismo y su organización y preparación.

La discusión de estos puntos es fundamental para entender y, a la vez, poder establecer claramente el sentido de la existencia de un congreso pedagógico, que en nuestro país, ha de funcionar para nutrir al Movimiento pedagógico a partir de lo que allí se piense y se debata.

La convocatoria, por parte de un organismo como Fecode, a la celebración del congreso pedagógico, implica una definición, al menos mínima y si se quiere muy general, sobre las razones que se tienen para hacerlo. Veamos cuáles son éstas y cómo están enunciadas en los documentos ya mencionados.

Primero que todo se intenta retomar la experiencia histórica del Congreso Pedagógico Nacional "como evento de reunión de la comunidad educativa nacional". Fecode propone debatir públicamente los grandes problemas educativos y pedagógicos y presentar alternativas de solución, como expresión de un consenso que se presume podrá establecerse alrededor de éstas.

El congreso pedagógico es concebido como "un proceso de análisis y discusión de los principales problemas



educativos y pedagógicos por parte de los distintos sectores de la comunidad educativa en las diferentes regiones del país..."⁹.

Fecode considera pertinente convocarlo en la medida en que la "actual crisis de la educación colombiana tiene como elemento central la larga ausencia de un debate nacional, abierto y permanente sobre los grandes problemas educativos (sic) de sus propósitos, de sus formas de enseñanza, de la formación de los educadores, de las finanzas y su gestión administrativa... en fin de todas las dimensiones de la realidad educativa"¹⁰. La realización de este debate la justifica en la medida en que se podrán "reconocer las múltiples cau-



sas de la situación actual, proponer y discutir las posibles alternativas y, posterior a un largo proceso de debate público, tomar las decisiones más convenientes, cuya conciencia, de ser necesaria, genere una voluntad colectiva de materializarlas y mantenerlas hasta cuando se las considere conveniente"¹¹.

Se trata de propiciar una discusión pública sobre "diferentes aspectos de la realidad educativa, las políticas, los planes y los programas del Estado, las diferentes propuestas de cambio y las experiencias y alternativas en desarrollo actualmente"¹².

Considera igualmente importante promover la realización de un evento de esta naturaleza para que se encuentren "todos los educadores de todos los niveles y modalidades, los miem-

6. Hasta la fecha se han celebrado tres Seminarios pedagógicos nacionales, durante los cuales se ha realizado un debate sobre el carácter, las metas, la temática y la organización del congreso. Este trabajo se inscribe dentro de las labores de preparación del mismo y asisten a él los miembros de la dirección gremial de Fecode, los coordinadores de los CEID regionales, el consejo directivo del CEID-Fecode, algunos miembros del consejo asesor y el comité de redacción de la revista EDUCACION Y CULTURA.
7. CEID-Fecode, Informe sobre el Tercer Seminario Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 1.
8. En este punto de análisis es pertinente y necesaria una aclaración. Lo que aquí se presenta fue elaborado, en una versión inicial, hace algunos meses, con el propósito de presentarlo a discusión en los seminarios pedagógicos nacionales. Infortunadamente no fue posible hacerlo en razón de las dificultades que se tuvo para asistir. La segunda versión del documento, que es la que aquí se presenta, se elabora para contribuir a la discusión sobre el Congreso Pedagógico Nacional. No se considera una propuesta tardía o inoportuna en la medida en que es fundamental continuar el debate no solamente con el ánimo de presentar puntos de vista sobre asuntos para los cuales no se ha tomado aún una decisión, sino también para poner en cuestión aquéllos que ya fueron definidos y que planteadas las consideraciones pertinentes merecen un replanteamiento y por ende una discusión más amplia y profunda.
9. CEID-Fecode, Congreso Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 4a.
10. CEID-Fecode, Congreso Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 3.
11. Ibidem, pág. 3.
12. CEID-Fecode, Propuesta para el Congreso Pedagógico, Op. Cit., pág. 1.

bros activos de los centros de formación, los investigadores de la educación, las asociaciones científicas y artísticas, las asociaciones de estudiantes y padres de familia, los funcionarios del Ministerio de Educación y de sus instituciones dependientes..., para presentar sus puntos de vista y sus propuestas, sus experiencias y sus problemas, ...y así presentar las bases de una verdadera comunidad educativa nacional consciente de sus necesidades, derechos y sus obligaciones”¹³.

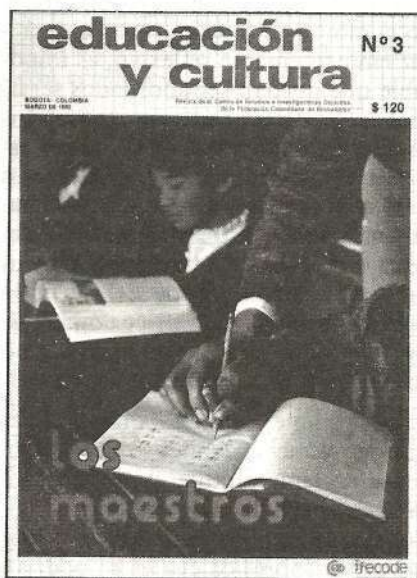
Propone además “que se presenten y discutan las diferentes propuestas y experiencias que irán conformando una nueva forma de comprender, planear y practicar el quehacer educativo en nuestro país”¹⁴.

1. De las consideraciones anteriores se pueden destacar varios puntos. De una parte se muestra la importancia de promover una discusión amplia y sistemática sobre los grandes problemas de la educación y de la pedagogía, aduciendo que ha habido un gran silencio en este sentido, sobre todo si se considera que el Magisterio ha estado aislado de los debates donde se ha polemizado sobre problemas que le competen. Las razones históricas para que esto se haya dado, se conocen suficientemente y no es necesario mencionarlas. Solamente a partir de hace algunos años, particularmente con el impulso dado al Movimiento Pedagógico, se ha comenzado a promover debates donde han participado el Magisterio y otros sectores. No se ha dado hasta el momento un evento que como el congreso pedagógico promueva el conocimiento de lo que es el Estado y la educación, de cómo funciona el sistema educativo, de cómo se expresa la política educativa; en fin, de aspectos que atañen al dominio de la educación y de la pedagogía.

Otro aspecto a resaltar en la propuesta es la gran cantidad de temas seleccionados para la discusión, proponiéndose, además, la presentación y discusión de las experiencias y problemas de lo que Fecode ha convenido en llamar “la comunidad educativa nacional”. El congreso, plantea Fecode, será convocado para discutir un amplio aspecto de problemas que abarcan un conjunto diverso y heterogéneo de

temáticas tales como: la política educativa, el movimiento pedagógico, los programas, las experiencias pedagógicas, en fin problemas cuya discusión le compete al Magisterio, y a otros sectores y grupos interesados en su reflexión.

Precisemos entonces otro punto que tiene estrecha relación con el anterior. No puede desconocerse el hecho de que Fecode está proponiendo la discusión de este conjunto de temáticas a largo plazo. Sin embargo, aunque la convocatoria al Congreso Pedagógico de 1987 señala la escogencia de un tema central, el Movimiento Pedagógico y la calidad de la educación, uno se sorprende al descubrir que no se está proponiendo solamente la reflexión sobre este punto sino que se ha estable-



cido articularlo con otros tres, para así “realizar simultáneamente un análisis de los orígenes de la actual crisis educativa, del efecto de las iniciativas estatales y de las propuestas del Magisterio para superarla”¹⁵.

La propuesta inicial, que parecería se hubiera cambiado a partir de las discusiones, permanece igual. Cabe señalar que en la propuesta inicial presentada por el CEID nacional se planteaba la discusión de cuatro temas (los fines de la educación pública, los planes y programas educativos nacionales, la calidad de la educación pública, y la formación de los educadores) escogidos por “su relevancia como di-

mensiones del análisis de la realidad educativa”¹⁶.

En los debates posteriores realizados en los seminarios pedagógicos nacionales se escogió como aspecto central el arriba mencionado, proponiéndose discutirlo a partir de su articulación con los otros temas que habían sido incluidos en la propuesta inicial. Cabe destacar, además, que se mantiene la propuesta inicial, pues la discusión, no importa la forma en que esté planteada, se hará sobre los cuatro proyectos ya señalados, incorporándose, además, tres nuevos temas, pues se señala que se enfatizarán los subtemas siguientes: criterios de calidad educativa, “estrategia de mejoramiento cualitativo” y propuestas del Movimiento Pedagógico¹⁷.

Es innegable la urgencia de una amplia discusión sobre los problemas educativos y pedagógicos, particularmente a nivel del Magisterio e involucrando grupos, investigadores, instituciones e intelectuales que contribuyan a partir de su reflexión sobre la educación o la pedagogía a esclarecer toda una diversidad de problemas. Sin embargo, un congreso puede, de manera general, proponerse discutir sobre todo lo relativo al quehacer educativo, pero debería, para la celebración de un congreso particular considerar juiciosamente las razones para la escogencia del temario a tratar, estableciendo para ello prioridades. A nuestro modo de ver, no se puede aspirar a dar un debate, que se presume reflexivo, cuando hay planteados tantos temas, así se invoque su pertinencia en función de las relaciones que pueden establecerse entre ellos. Si al Congreso Pedagógico se le quiere dar un carácter deliberativo, si se quiere que sea más una institución académica política que una institución legislativa, si se aspira a que tenga efec-

13. CEID-Fecode, Congreso Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 3.
14. CEID-Fecode, Propuesta para el Congreso Pedagógico, Op. Cit., pág. 1.
15. CEID-Fecode, Congreso Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 4.
16. CEID-Fecode, Propuesta para el Congreso Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 2.
17. CEID-Fecode, Informe sobre el Tercer Seminario Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 2.



tos productivos para el Magisterio y el Movimiento Pedagógico, es preciso trabajar concienzudamente en su preparación, lo que significa muchas cosas, entre otras, la definición de un tema o temas cuya pertinencia se demuestre.

No parece haberse dado una discusión exhaustiva sobre los temas a tratar en el congreso. Aunque en uno de los documentos analizados se enuncia someramente la razón por la que se considera importante la reflexión sobre el Movimiento Pedagógico y la calidad de la educación, no es muy convincente el argumento. La razón aducida para su escogencia es que funciona como un tema articulador en tanto permite "simultáneamente un análisis de los orígenes de la actual crisis educativa y un balance sobre el efecto de las iniciativas estatales y las propuestas del gremio de los educadores para resolverla"¹⁸.

Si se examina este enunciado, se puede establecer que, fuera de los temas escogidos, habrá otros a considerar durante las deliberaciones del congreso.

De otra parte, habría que mostrar la pertinencia del tema escogido, o para decirlo con rigor los dos temas, presentando los argumentos que respaldan su elección. Sólo así se podría decidir sobre la conveniencia de su debate y considerar otros, que son mucho más importantes.

Lo anterior no quiere decir que no

sea importante la discusión de las temáticas propuestas para el Congreso Pedagógico de 1987, solamente se considera que habría que mirar y delimitar, en forma precisa y puntual, lo que allí se va a debatir. No creemos que sea posible hablar de todos los temas en la misma ocasión, como tampoco se puede, en aras a que se presume que en pedagogía y educación es posible relacionar todo con todo, establecer como temario de un congreso cuatro temáticas, que en realidad son diez, bastante complejas y generales y que, a su vez, incluyen otros tantos subtemas.

Sería conveniente que en la medida de lo posible se pensara bastante sobre este asunto, pues si se asume el congreso como un acontecimiento de carácter eminentemente reflexivo, es imposible que puedan ser abordados seriamente para su estudio todos los aspectos escogidos. Si de verdad se aspira a realizar un trabajo analítico es perentoria la elección de un solo tema, sin entrar a considerar su articulación con otros que no se descartan puedan ser tratados, sólo que de serlo, sería la propia dinámica de la discusión la que los impondría y la que mostraría o no su pertinencia.

Se propone, entonces, que cada vez que se reúna el congreso se discuta sobre un tema puntual y preciso y no tan general como el que ha sido escogido, desglosándolo en varios posibles subtemas sobre los cuales se podrían pronunciar los asistentes. Esto significa que si se convoca a discutir sobre un asunto en particular, es porque se tiene elaborado, así sea mínimamente, un punto de vista sobre la cuestión y se puede presentar una tesis que produzca controversia y que ha sido construida, precisamente a partir de una serie de interrogantes sobre la cuestión.

Lo avanzado de las discusiones y el poco tiempo de que se dispone para la preparación del congreso, impiden plantear otro tema, pero sí se podría aspirar a que en la preparación del certamen se construya un punto de vista sobre éste.

Se propone, además que, en adelante, en la propuesta para la celebración de cada congreso sea definido el temario, sustentándose las razones de su escogencia y mostrando particular-



mente su relación con el carácter mismo del evento, pues no hay que olvidar que se trata de la celebración de un congreso pedagógico, nombre que se le ha dado no precisamente por un capricho o por cuestión del azar.

A. Hacia otra concepción del congreso pedagógico

1. Sobre este punto es necesario hacer algunas consideraciones fundamentales para el esclarecimiento de lo que ha de ser, a nuestro juicio, un congreso pedagógico.

Un evento de esta naturaleza es llamado así, y no de otra manera, porque es un espacio donde se trabajará principalmente por la construcción y la reconceptualización de la pedagogía, reconociendo la importancia que tiene para el Magisterio, para la enseñanza y para la escuela, el logro de una articulación entre dicha conceptualización y las prácticas de la enseñanza. Se quiere privilegiar la reflexión sobre conceptos, nociones, teorías, temáticas, que, hasta ahora, sólo de manera tangencial y marginal han sido abordados y debatidos por el Magisterio. Se trata de recuperar para este sector principalmente, aunque no se desconoce la importancia que tenga esto para otros grupos que participen de esta discusión, la reflexión sobre los conceptos

18. CEID-Fecode, Informe sobre el Tercer Seminario Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 2.

que se manejan al interior de la escuela y del sistema educativo. Esto significa darle a la pedagogía la importancia que tiene como un saber específico sobre la enseñanza.

La transformación del maestro, que administra, ejecuta, sigue al pie de la letra las cartillas, los textos y los programas, que repite lo que aprendió en las normales o en las facultades de educación, en un intelectual, en un pensador, que juega un papel fundamental en la dirección cultural de los espacios sociales en los que está inscrito, fundamentalmente la escuela, la comunidad, sólo puede ser posible a partir del esclarecimiento de la historia del saber pedagógico, desentrañando las particularidades de su práctica para que se gane un derecho a su formación y autoformación que le permita ser "autónomo intelectualmente"¹⁹.

Esta autonomía sólo la conquistará con su participación en muchos debates, en diversidad de eventos y fundamentalmente en espacios que gane para la discusión, uno de ellos el congreso pedagógico, donde participe en la reflexión sobre la reinterpretación del saber pedagógico, donde inicie o continúe el conocimiento de la pedagogía, a partir del cual pueda participar en la producción de los proyectos, los programas, planes, reformas, etc., y de todo lo que pueda decidir el porvenir del sistema educativo y de la enseñanza en nuestro país.

Claro está que no es solamente por medio de eventos como éste que se puede contribuir a generar lo que hemos señalado anteriormente, pero la convocatoria a un congreso pedagógico por parte de Fecode, ha de ser entendida como la voluntad de reunir ese cuerpo disperso que es el Magisterio, incluidos en este sector todos los docentes de todos los niveles de la enseñanza, con investigadores, especialistas y otros intelectuales, para que debatan sobre la pedagogía y la educación.

Se convoca a discutir y a pensar en asuntos sobre los cuales cualquiera no podría discutir. De allí la importancia de convocar a un congreso pedagógico y no a uno de carácter educativo. No se trata en ningún caso de desconocer la

importancia de lo educativo, pero se trata de promover el estudio de la pedagogía para estudiar el conjunto de relaciones institucionales, políticas y económicas que definen oficialmente la práctica de un maestro y de aquellas en que se halla involucrado su "hacer" y su "decir". Sobre estos asuntos el Magisterio tiene mucho que decir, precisamente a partir de un saber que ha ido construyendo.

Un congreso pedagógico tiene sentido si propicia, apoya, impulsa una discusión sobre la pedagogía que haga pensar al maestro en los diferentes modelos pedagógicos que se han expresado históricamente en distintas sociedades, si concreta a sus asistentes a indagar sobre la enseñanza en las instituciones, sobre la formación de un individuo, sobre el lenguaje, sobre la relación del maestro con el alumno, sobre la función cultural de la escuela y de la enseñanza.

Un congreso pedagógico ha de contribuir a la teorización de ese objeto que es la pedagogía, de ese saber que comporta nociones, conceptos, prácticas que hace referencia a diversidad de problemas. Ha de permitir la discusión sobre las categorías del conocimiento, de la pedagogía, para que se hable de experiencias teóricas y prácticas a partir de una posición elaborada y no desde lo anecdótico, discurriendo sobre sus orígenes, o sobre las condiciones de su surgimiento.



Al congreso ha de irse a discutir, a suscitar preguntas, a plantear inquietudes, en una palabra, a pensar. El congreso ha de funcionar como una institución que permite denunciar, criticar posiciones y concepciones y ha de contribuir a revelar lo existente en los dominios de lo pedagógico y de lo educativo.

Ha de ser una institución de donde salgan preguntas, e inquietudes que sean profundizadas posteriormente, problemas revelados, denuncias sobre los efectos de poder, etc. El congreso no sólo ha de funcionar como una institución donde se denuncien los malos funcionamientos del sistema educativo para, a partir de allí, corregirlos. De hacerlo, ha de posibilitar su análisis y, por consiguiente, la presentación de puntos de vista divergentes sobre el asunto. De esta manera, el congreso se convertirá en una reunión que reconozca la diferencia, pues le da cabida a la presentación de escritos con posiciones diferentes sobre un mismo problema. El congreso pedagógico ha de ser un foro donde concurren personas provenientes de historias y terrenos específicos distintos, a quienes une el interés por el estudio y discusión de un problema pedagógico y educativo, reunidos en un proceso si bien es cierto contradictorio en tanto estarán unidos y divididos por discusiones, tendiente a iniciar la búsqueda de la posibilidad de una contemporaneidad entre lo teórico y lo práctico, aspectos que en nuestro contexto social se consideran separados. El congreso pedagógico servirá de puente entre los maestros y los investigadores de la pedagogía, acercará unos a otros para empezar a acortar la distancia existente, pues ambos, por razones históricas provienen de terrenos específicos distintos.

Hay un aspecto que caracterizaría estas reuniones, que es necesario destacar: no serían en ningún caso los

19. Cf. Para una ampliación y desarrollo del concepto de "autonomía intelectual", consultar el excelente trabajo presentado por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry, al Seminario de Educación y Pedagogía, realizado en Neiva (Huila) en septiembre de 1986, intitulado "Sobre el desplazamiento del espacio de la enseñanza", documento fotocopiado.



técnicos o expertos quienes se ocuparían como tradicionalmente lo han hecho, de discutir sobre los problemas que afectan la enseñanza. Esta vez la palabra la tendría este grupo diverso, entre quienes se encuentra el Magisterio.

La importancia de reflexionar sobre lo pedagógico radica en que se gana un espacio para que muchos sectores y grupos que se ocupan del estudio de la pedagogía puedan hacerse y hacer preguntas sobre el discurso pedagógico, sobre los conocimientos que configuran el saber del maestro, los cuales utiliza cotidianamente y en razón del cual está inscrito en un conjunto bastante complejo de relaciones.

Se gana también la posibilidad de que sean discutidos asuntos, temas, problemas, relativos al quehacer pedagógico, particularmente aquéllos con los que el maestro se enfrenta cotidianamente, que tienen que ver con la escuela, con la enseñanza, con la disciplina, con la organización espacio-temporal, con el método, con el niño, con la historicidad de la pedagogía, con la diversidad de prácticas existentes, etc.

2. La definición del temario, atendiendo el carácter del congreso, su razón de ser, implica en cierta forma la delimitación de sus propósitos, a la vez que condiciona y define los criterios de participación.

La discusión y definición de temas

como los mencionados le confieren al congreso su carácter de pedagógico y a la vez, posibilita la delimitación de los propósitos del mismo, lo que es distinto, valga la pena señalar, a fijar de manera general su razón de ser, o enunciar las razones para celebrar un acontecimiento de esta naturaleza, precisando su importancia, su posible incidencia en ciertos y determinados espacios, sectores, instituciones, grupos, comunidades.

En los documentos analizados, están enunciadas, de manera general, las razones por las cuales se convoca el congreso. Nos parece, sin embargo, necesario profundizar en la reflexión de este punto, que, de ser suficientemente esclarecido, hará de este un *evento de crítica*.

Si bien los propósitos del congreso pedagógico de 1987 están igualmente precisados, son bastante ambiciosos, pues se piensa "1) Realizar una evaluación crítica y sistemática de la política del Estado y sus principales programas; 2) Definir las líneas de acción, a largo plazo, del Movimiento Pedagógico; 3) Presentar y evaluar las experiencias pedagógicas innovadoras más importantes que se estén desarrollando en el país, y 4) Delimitar los aspectos fundamentales de un proyecto global de reforma educativa"²⁰.

¿Cómo puede un congreso, cuyo propósito es reflexionar y criticar, alcanzar tantos y tan variados y complejos propósitos? Parecería por lo enunciado en esta propuesta que se pretendiera lograr por la vía de la realización de este evento lo que consideramos es el trabajo de muchos años y que no se agota evidentemente en una sola ocasión.

3. El propósito cuatro, por ejemplo, debiera ser el resultado de un gran movimiento social y cultural en el que estuvieran comprometidos muchas fuerzas, maestros, padres de familia, instituciones formadoras de maestros, investigadores, alumnos, etc. y no, así sea en su esbozo, el producto de las deliberaciones de un congreso. Es bueno recordar que las transformaciones y los cambios tanto culturales, políticos como educativos son histórica-

mente el resultado de luchas, confrontaciones en todos los niveles, pero en ningún caso han sido el producto de las deliberaciones de una corporación o de una institución estatal que se limita a expedir una ley. Si ha de surgir una reforma educativa que pretenda ser, por ejemplo, la respuesta y la alternativa a la actual reforma curricular, ésta debe ser el resultado y la expresión de un movimiento social amplio, que reúna a todos los sectores interesados y que incorpore la experiencia social y cultural a lo pedagógico y a lo educativo. Para que no vuelvan a producirse reformas educativas inconsultas, tal como es el caso de la reforma curricular, para que el Magisterio pueda decidir libremente, con otros especialistas, intelectuales e investigadores de la educación y la pedagogía, sobre el sistema de enseñanza, la práctica pedagógica más conveniente, es fundamental propiciar, impulsar y generar debates profundos y sistemáticos sobre distintos problemas que les competen. A partir de un acontecimiento como el congreso, no puede esperarse que sean delimitadas las líneas generales de una reforma, pues, reiteramos, ésta ha de configurarse como alternativa en el tiempo y a partir de muchas discusiones en las que se construirá la propuesta misma. El congreso pedagógico de

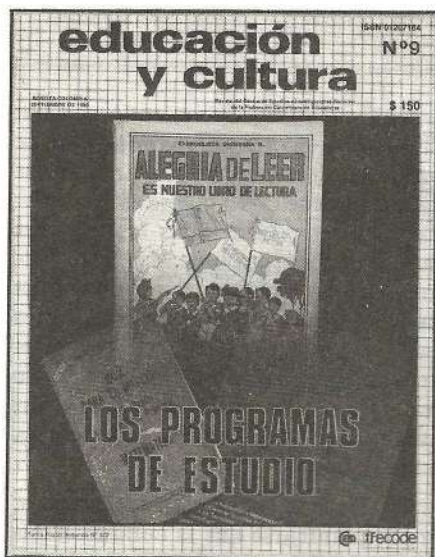
20. CEID-Fecode, Congreso Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 4.



1987 no puede aspirar a convertirse en un organismo legislativo, así estén presentes en él los distintos sectores que conforman el Movimiento Pedagógico. Su función no ha de ser, pues, la de crear o reformar leyes o la de delimitar reformas.

4. El que haya sido definido como uno de los propósitos, del Congreso Pedagógico de 1987, la presentación y evaluación "de las experiencias pedagógicas innovadoras" podría ser interpretado como un reconocimiento a la existencia de saberes, que en la mayoría de los casos funcionan a pesar de las instituciones. Sobre este punto es necesario presentar algunas consideraciones, pues la divulgación de las experiencias del Magisterio, por ejemplo, pero también de otros sectores puede significar su racionalización, su globalización, por parte del Estado, y la apropiación de un saber, que una vez es reconocido, se formaliza y vuelve a su lugar de origen sólo que mostrando una cara diferente: convertido en deberes, orientaciones, fines, normas de comportamiento. No se puede permitir el control y la racionalización de estas experiencias. Todos los que tengan experiencias pedagógicas innovadoras deben quedar por fuera del peligro de la manipulación. Más bien ha de buscarse que en otros terrenos a través de sus experiencias, en diversidad de ellas, encuentren con otros intelectuales una línea común de lucha y una confrontación recíproca. Si se trata de experiencias marginales, éstas deben conservar su carácter y no permitirse su institucionalización, la cual supone una forma de control, pues se establecen sus límites, sus modalidades de acción y de esta manera se reducen sus posibilidades de acción.

Una experiencia marginal o innovadora, puede estar produciendo fricciones a la institución porque no se acomoda a lo establecido. Si se muestra la forma como funciona, si se revela los modos como opera, se está entregando información para que pueda ser reducida y neutralizada. Es fundamental evitar la recuperación por parte de la institución de los saberes que han sido construidos durante la realización de estas experiencias. Las experiencias pueden ser comentadas, de muchas



maneras, sin que eso suponga que se revele su *modus operandi*. Se puede hablar de las experiencias o inclusive escribir sobre ellas sin por ello tener que mostrar o evidenciar hasta sus más mínimos detalles.

5. Hay, además, otro aspecto sobre el cual es necesario referirse porque de su definición depende también que se preserve el carácter de este evento: los criterios de participación en el mismo. Al respecto quisiéramos destacar que sobre este punto hay posiciones contradictorias y un tanto ambiguas en los documentos analizados.

Primero hay que señalar que Fecode convoca a lo que denomina "los diferentes sectores de la comunidad educativa" a hacerse presentes en el congreso. Este evento tiene un carácter nacional, lo que presupone la asistencia de "sectores de la comunidad educativa" de distintas regiones del país²¹. Se espera, además, la más amplia participación posible.

En la propuesta de divulgación del congreso pedagógico de 1987, encontramos la definición de comunidad educativa nacional, la cual comprende: "los estamentos básicos de la comunidad educativa conformados por los educadores de los niveles pre-escolar, primario, secundario, universitario, técnico, los estudiantes, por las asociaciones científicas profesionales, por las instituciones de investigación y de formación de maestros, por las instituciones y asociaciones educativas

privadas"²². Incluye, además, otros sectores conformados por las academias, las instituciones de planeación y administración de la educación pública, las publicaciones educativas y culturales, los trabajadores, los obreros, los campesinos, las asociaciones de padres de familia, etc.²³. La inclusión de este etc. es bastante problemática porque deja la puerta abierta para que puedan ser recibidos otros grupos, individuos o instituciones.

Hemos dicho que la posición de Fecode no es clara con respecto a este punto porque en la propuesta definitiva se convoca explícitamente a participar a "educadores de pre-escolar, primaria, secundaria y superior, a educadores de las escuelas normales y facultades de educación, a investigadores de la realidad educativa nacional y a los miembros de las asociaciones científicas colombianas"²⁴, dejándose en el documento un espacio que se supone pueda ser ocupado por otros sectores, lo que evidencia que la puerta sigue abierta. La contradicción es todavía más flagrante cuando se enuncia lo siguiente: "En el Congreso Pedagógico Nacional... se encontrarán todos los educadores de todos los niveles y modalidades, los miembros activos de los centros de formación, los investigadores de la educación, las asociaciones científicas y artísticas, las asociaciones de estudiantes y padres de familia, los funcionarios del Ministerio de Educación y de sus instituciones independientes..."²⁵.

Con respecto a este punto cabe anotar las siguientes consideraciones: el congreso tiene la pretensión de congregarse a la "comunidad educativa nacional" que como puede observarse, de acuerdo con la definición antes citada, es bastante numerosa. El evento tendería a ser multitudinario si llegaran a concurrir todos los sectores y estamentos allí convocados.

21. CEID-Fecode, Congreso Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 4.

22. CEID-Fecode, Informe sobre el Tercer Seminario Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 4.

23. *Ibidem*, pág. 4.

24. CEID-Fecode, Congreso Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 1.

25. *Ibidem*, pág. 3.

Cuando se habla de "comunidad educativa nacional" no se está haciendo referencia solamente a un grupo que ocuparía distintos lugares en la especialización de los saberes en el sistema educativo, en la escuela, en los distintos espacios de la enseñanza que se dan por fuera de la escuela sino también a aquéllos que están ubicados en una amplia gama de instituciones y en redes alternas. Hablar de "una comunidad educativa nacional" puede sugerir la existencia de un grupo homogéneo y cohesionado hasta tal punto que es reconocido como una comunidad.

Ahora bien, la utilización de este concepto es bastante problemática en la medida en que esa comunidad de la que se habla no existe como tal y mucho menos como se sugiere. Para qué referirse a "una comunidad educativa nacional" cuando lo que existe es un cuerpo disperso, disgregado y heterogéneo, compuesto por sujetos que integran de manera caótica lo que se denomina sistema educativo. Para qué, igualmente, hablar de una "comunidad educativa nacional", que sugiere la existencia de grupos unidos en torno a unos mismos principios, organizados a partir de unos mismos intereses. Estamos lejos de esto porque en Colombia el llamado sistema educativo que puede caracterizarse por estar dividido, escindido, lleno de figuras, alberga escuelas disímiles, y realidades educativas y pedagógicas diferentes, a veces completamente opuestas. Tampoco se puede hablar de una pedagogía nacional, ya que lo que existen son pedagogías locales. Mucho menos de un maestro nacional o de una escuela nacional.

Es igualmente problemática la utilización de un concepto como nacional, si no se explicita a qué se hace referencia cuando se lo emplea.

El uso del término nacional en el documento es meramente referido a un criterio de tipo espacial. La existencia de un país geográfico con diferentes regiones definidas territorialmente en las que están localizadas instituciones educativas y pedagógicas no autoriza a hablar de una comunidad educativa nacional como si fuera posible pensar en que compone un sistema de

enseñanza unificado, cuando se sabe disperso y caótico. Igualmente si se propone un encuentro de carácter nacional se tiene claro que se está convocando a reunión a todas las regiones que se encuentran ubicadas, especialmente en un territorio y que no se busca globalizar sino reconocer sus diferencias expresadas en una heterogeneidad cultural y educativa. No se trata en ningún caso de unificar, homogeneizar o totalizar las experiencias o las regiones.

6. Hechas estas consideraciones, puede plantearse que la condición para asistir al congreso no esté referida exclusivamente a la posición o lugar que se ocupa en el sistema educativo, sino también a la posibilidad de discu-



tir sobre los problemas que han sido delimitados. Expresado en otras palabras, esto significa que un requisito fundamental para tener derecho a participar en estas reuniones debe ser la competencia para escribir y discutir sobre problemas teóricos o prácticos de la pedagogía o de la educación. Es decir, tendrán derecho a asistir prioritariamente los maestros tanto del sector público como del privado, de todos los niveles de enseñanza, pero igualmente todos aquellos individuos o instituciones que investigan en cualquiera de los campos internos y relacionales de la enseñanza y de la pedagogía y que tienen un discurso o una reflexión elaborada sobre la temática, objeto de discusión en el congreso.

Se ha planteado que al congreso asista toda persona que esté en posición de presentar un trabajo escrito sobre el tema a discutir en el evento. No se trata de plantear propuestas o divagaciones, más bien se requiere, para ser precisos, de tener una posición elaborada, lo que implica estar en capacidad de presentar un punto de vista, una tesis, una crítica sobre un objeto en particular. Puede tener el carácter de denuncia sustentada, o de análisis teórico o de un análisis práctico, pero en todo caso ha de ser un trabajo crítico.

Es muy importante promover la experiencia de la escritura, sobre todo, porque es la forma como cada persona que desee participar y que reúna los requisitos, puede expresarse. Es, a la vez, la manera como se valida su experiencia teórica o práctica.

Cada uno de los escritos presentados ha de reunir una serie de condiciones. Primero que todo ha de desarrollar un punto de vista sobre el tema de discusión en el congreso. De otra parte, ha de ser elaborado con rigor, mostrando que allí está consignada la elaboración de una experiencia práctica o teórica en pedagogía o en educación.

El congreso pedagógico no congregará exclusivamente a pedagogos, pero sí se requiere tener una posición como tal. Esto implica que un oficio se vuelve un objeto de análisis. Un maestro no es necesariamente un pedagogo, pero llega a serlo cuando asume una posición reflexiva y crítica frente a su oficio. De esta manera el evento pasará por la reflexión y se convertirá en un coloquio donde se va a debatir y a pensar y no a divagar, o a opinar.

7. Todas estas experiencias, la posibilidad de escribir, de reflexionar, de discutir, de llegar a pensar por sí mismo, de construir y forjar lo que se denomina un pensamiento crítico puede llegar a adquirirlas el maestro a través del Movimiento Pedagógico y en eventos como el Congreso Pedagógico Nacional.

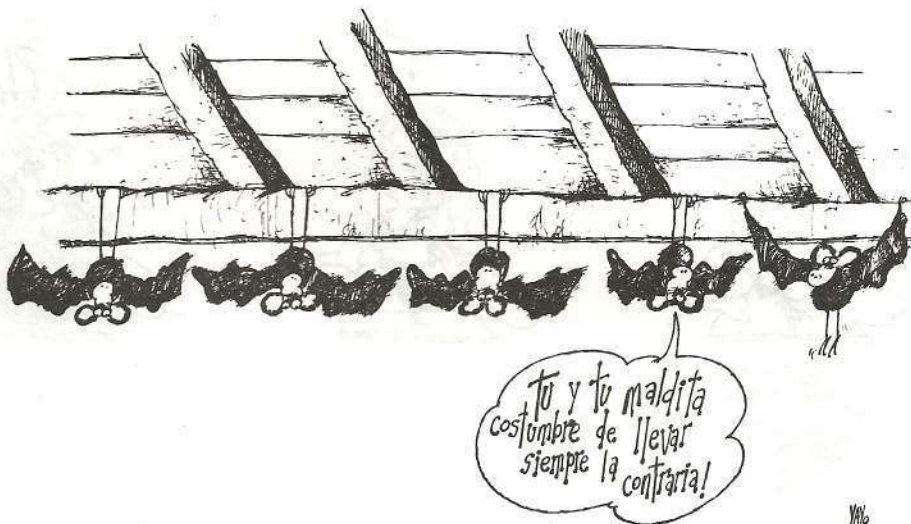
La celebración de un acontecimiento como el congreso pedagógico tiene mucha importancia para el Magisterio, pues será uno de los espacios donde a través de la discusión, la reflexión,

la confrontación con especialistas, intelectuales, investigadores, funcionarios, podrá presentar puntos de vista sobre asuntos que le competen en tanto tienen que ver con el aula, la escuela, el mundo en el cual se desenvuelve cotidianamente. A través de este tipo de eventos podrá ir reconociendo el lugar que ocupa en el aula, en la escuela, en el sistema educativo, en la división social de los saberes y en la sociedad.

Certámenes como el congreso pedagógico pueden contribuir a que el Magisterio recupere la iniciativa intelectual, lo que significa "asumir los problemas y las interrelaciones de la enseñanza como *asunto del pensar* (el subrayado es nuestro), de la creación, de la conceptualización, no del hacer meramente empírico, no de lo operativo, no de la cuantificación, no de la facilidad, no del inmediatismo y advirtiéndole que la escuela existente hoy, no es una institución cerrada ni hegemónica por un solo saber"²⁶.

El congreso pedagógico ha de luchar porque se reconozca la profesión o el oficio del maestro. Puede contribuir a esto siendo fundamentalmente un evento del magisterio, lo que no quiere decir que no puedan asistir otras personas que cumplan con los requisitos señalados. Este aspecto se fortalecerá si este evento congrega a un grupo escogido que se reconozca en las discusiones, en las experiencias, pese a lo heterogéneo de su procedencia. "Sobre los territorios del maestro no se pueden seguir paseando como sobre tierras de nadie, como una región baldía sometida al arbitrio por la ley del saqueo"²⁷.

Lo anterior guarda una estrecha relación con lo que se propone sea el congreso: un punto de encuentro del Magisterio y de otros sectores que tienen un punto de vista elaborado sobre aspectos de la pedagogía o de la educación y que quieren polemizar, confrontar sus ideas. Es vital que este grupo se convierta en interlocutor del maestro, se vincule a los proyectos del Movimiento Pedagógico, pues es en discusiones de este tipo donde poco a poco irá construyendo el maestro su autonomía intelectual, que lo posibilitará relacionarse de manera diferente con



el Estado, con los mismos intelectuales, con todo tipo de funcionarios.

La posibilidad de que este grupo se convierta en interlocutor del Estado, tal como lo propone Fecode, depende en gran medida de la forma como se desarrolle el congreso, para que allí puedan presentarse diferentes posiciones y se construyan puntos de vista y elaboraciones sobre los proyectos educativos gubernamentales, sobre la política educativa, sobre los programas de estudio, sobre programas como la Escuela Nueva, Escuela Unitaria, etc. Pero no se trata de buscar la homogeneización del grupo, pues lo ideal sería que existieran varios puntos de vista. Lo importante es que se construyan con rigor y sea posible, desde ellos, tomar distancias frente al Estado y otras instituciones estableciendo con éstos, y con los distintos saberes relaciones de no subordinación.

El congreso formalmente puede tener un reconocimiento legal, pero esto no basta. Es necesario que sea ganado como un espacio de debate. Es decir, que el hecho de convocarlo y llevarlo a cabo debe ser mirado como una reivindicación cultural y política del Magisterio en la medida en que se apropia de un espacio periódico donde se discutirán temas y problemáticas educativas y pedagógicas. Tomarse ese espacio significa también la posibilidad de que en este evento puedan ser discutidos

diversidad de temas que sean el contacto entre el Movimiento Pedagógico e instituciones como las universidades, las facultades de educación, las normales, o entre éste y grupos diversos o comunidades que tienen un punto de vista elaborado sobre lo pedagógico, puesto que luchan por dotarse de formas propias de enseñanza.

Ganarse este espacio significa, además, tener una tribuna desde donde sea posible hacer pronunciamientos sobre asuntos que le compete discutir prioritariamente al Magisterio. Es sólo de esta manera como podrá generarse una gran corriente de opinión que, como Fecode lo propone, "se convierta en interlocutor obligado de las diferentes instancias estatales que se ocupan de la educación"²⁸.

Es de esperarse que el congreso no propicie la homogeneización de los puntos de vista que se expresen. Más bien, habría que esperar que sea el evento que contribuya al reconocimiento de la diferencia. Esto significa que se parte del reconocimiento de la diferenciación existente entre las regiones, y se tenderá, no a lograr un

26. Zuluaga, Olga Lucía y Echeverry, Alberto, Op. Cit., pág. 6.

27. Zuluaga, Olga Lucía y Echeverry, Alberto, Op. Cit., pág. 13.

28. CEID-Fecode, Propuesta para el Congreso Pedagógico Nacional, Op. Cit., pág. 1.



consenso, sino a respetar las divergencias y permitir su libre expresión en el terreno de la polémica. No se busca un punto de vista nacional, sino que al contrario se le dará suficiente reconocimiento a lo regional, a lo local.

8. La discusión del punto que tiene que ver con la preparación y organización del congreso pedagógico, ha de considerar la propuesta presentada por Fecode, la cual está incluida en el plan nacional del CEID-Fecode y presupone una fase de preparación, otra de desarrollo y una de posterior difusión de la experiencia²⁹.

Este plan prevé la realización de tres tipos de acciones: a) Locales: seminarios, talleres y demás actividades; b) Regionales: seminarios y asambleas pedagógicas, y c) Nacionales: el congreso pedagógico. Se espera la participación de la "comunidad educativa nacional" en este tipo de eventos.

La realización de los actos preparatorios y su coordinación estará a cargo de Fecode y se llevarán a cabo de acuerdo con lo definido en el plan nacional. Este plan prevé la celebración de diversos eventos como son: a) debates de los documentos preparatorios al Congreso Pedagógico Nacional entre los CEID nacionales y las comisiones pedagógicas; b) realización de seminarios regionales para reunir a representantes de los diferentes sectores con el fin de discutir los documentos preparatorios y para programar la celebración de todo tipo de actividades regionales, con el fin de impulsar el debate de estos documentos; c) realización de

asambleas pedagógicas en la capital de cada departamento, con el fin de designar los participantes de cada CEID al congreso. Se cuenta, además, con la revista EDUCACION Y CULTURA, que como órgano de divulgación de Fecode, difundirá documentos que expresen diferentes puntos de vista en relación con el Congreso Pedagógico Nacional y que promuevan este debate.

Se ha previsto, igualmente, la realización de un conjunto de actividades de divulgación para dar a conocer la experiencia del congreso pedagógico y que ésta sea discutida principalmente en el Magisterio. El plan contempla la celebración de reuniones regionales en cada departamento, promovidas principalmente por los CEID y las comisiones pedagógicas.

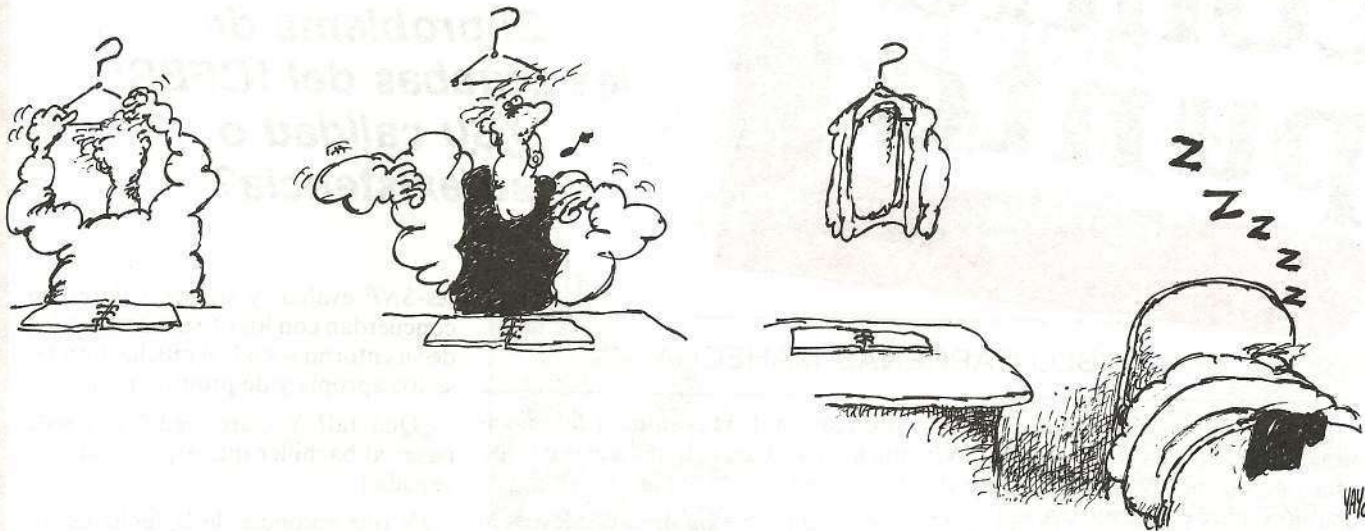
Frente a esta propuesta se proyecta lo siguiente: estas reuniones deben ser las instancias de discusión de los trabajos escritos, que habrán de referirse al tema, objeto de discusión del congreso. En este sentido, los seminarios regionales no sólo han de servir para promover discusiones sobre los documentos preparatorios. Estos seminarios han de tener como tarea principal fomentar el conocimiento, el análisis y el debate de los trabajos escritos para seleccionar aquellos que ameriten presentarse en el congreso pedagógico. El seminario también tendrá a su cargo la preparación de un "dossier", donde se incluyan las discusiones presentadas a nivel regional, esto con el fin de dar a conocer en la capital lo que acontece

en las regiones y para que sean reconocidas las diferencias y divulgadas las distintas posiciones locales. Se trata en realidad de promover el reconocimiento de la región, de regionalizar la pedagogía y el Movimiento Pedagógico. Este reconocimiento de las regiones es fundamental porque ellas son espacios culturales particulares, donde se dan variedad de experiencias, apropiaciones y concepciones locales. Se ha de buscar la divulgación, en una región, de las experiencias propias para fomentar el conocimiento, la discusión de lo que acontece en los diferentes niveles locales.

Fecode ha previsto, igualmente, la celebración de eventos a nivel local. Se sugiere que se realicen en el mismo estilo de los regionales. En estas reuniones, además, ha de promoverse la presentación y discusión de las experiencias locales, para buscar su reconocimiento. Las discusiones que aquí se den deben ser recopiladas con miras a constituir los "dossiers" locales. Estos encuentros han de crear también condiciones para que se asuman posiciones locales, lo que equivale a asumir lo que es identificar, lo que es la institución y la experiencia. Este es el primer paso para poder plantear alternativas.

Todas estas reuniones pueden ser

29. Plan nacional del CEID-Fecode, 1986-1987, en revista EDUCACION Y CULTURA No. 7, abril/86. CEID-Fecode, Bogotá, pág. 53.



promovidas por los CEID regionales o por las comisiones pedagógicas. Sería muy importante que estos organismos difundieran las discusiones que allí se den, principalmente entre el Magisterio de la región. Se asume, además, que los CEID y las comisiones pedagógicas habrán de revitalizarse con la realización de estos eventos.

Los actos locales y regionales tienen importancia, además, porque es a través de ellos donde se seleccionarán los trabajos escritos, pues se trata de impedir la presentación en el congreso pedagógico de una cantidad desorbitada de documentos que, de presentarse y discutirse allí, harían penoso el desarrollo de este evento. En el congreso pedagógico se presentarán los "dossiers" locales, los mejores trabajos regionales y documentos que específicamente se dirijan a presentar los resultados de investigaciones.

mente se dirijan a presentar los resultados de investigaciones.

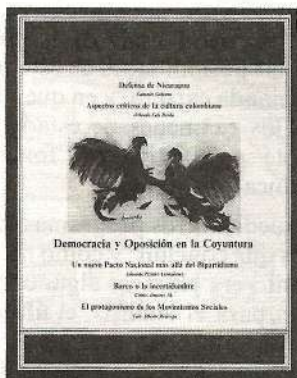
La escogencia de los trabajos ha de hacerse en los eventos locales y regionales y no en la capital, porque es importante que sean las regiones las que decidan autónomamente sobre lo que amerita ser enviado allí. Cada región y cada localidad fijarán los parámetros para seleccionar los mejores trabajos, pues se considera que están en capacidad de dotarse de estos criterios, sin que para ello tenga que intervenir la capital.

El congreso recibirá los trabajos escritos y los "dossiers" y decidirá sobre la manera como han de ser leídos y discutidos. Los trabajos pueden organizarse en función del subtema al cual se refieren y con base en el número de temáticas que resulten pueden definir-

se grupos de trabajo, que se encarguen de polemizar sobre los documentos escritos.

Finalmente, sería conveniente que el congreso publicara y difundiera para su discusión los trabajos que no fueron escogidos para ser presentados en el congreso pedagógico. Cada uno de los CEID regionales deberá asumir la publicación de estos escritos. Se podrían producir publicaciones diferenciadas e impulsar su discusión en todo tipo de eventos, donde asista el Magisterio. Se propone lo anterior porque no se trata de reproducir la experiencia del congreso pedagógico de 1917 que realizó la recopilación de los mejores trabajos, sin que éstos se hubieran debatido●

Cali, octubre de 1986.



Revista Foro

Revista Trimestral de la Fundación Foro Nacional por Colombia

En circulación el No. 2, contiene:

Democracia y Oposición en la Coyuntura
El Protagonismo de los Movimientos Sociales
Movimiento Pedagógico, Facultades de Educación y Universidad
 De venta en las principales librerías del país.

Suscripciones: Carrera 4A No. 27-62 - Teléfono: 2340967

Valor Suscripciones: \$1.500 el año (4 números)

contra punto

El problema de las pruebas del ICFES: ¿Su calidad o su existencia?

Por PABLO CARDENAS MAHECHA

Con el señor Correa Beltrán estamos de acuerdo en que "el Icfes-SNP está dotado de un inmenso poder de decisión sobre el aparato educativo", y por ello creemos necesario el debate al respecto de las pruebas que aplica este instituto, en los marcos de la preocupación de los maestros por más y mejor educación para nuestro pueblo.

En su artículo, don Carlos Ernesto analiza "la calidad de la evaluación realizada por el Icfes-SNP", en relación con unos parámetros que, de ser adecuados, definirían una evaluación buena y útil.

En este contrapunto nos proponemos controvertir algunas de sus conclusiones, planteando un punto de referencia alternativo que nos llevará a preguntarnos si el problema de las pruebas Icfes, más que su calidad es su existencia misma.

Los puntajes y la calidad de la educación

Con la clasificación de los planteles de acuerdo con los puntajes obtenidos por sus alumnos, el SNP proporciona, supuestamente, un indicador de la calidad de la educación que éstos imparten. Y según el artículo que comentamos, esto ha tenido consecuencias viciosas en la orientación de la labor educativa. Se queja su autor, sin embargo, de que los resultados de la evaluación "no han retroalimentado ampliamente el aparato educativo".

¿Qué otro tipo de retroalimentación puede proporcionar el SNP a los técnicos del Ministerio de Educación (hacedores de los programas), a los rectores, directores y profesores? Nada más que esa: los resultados en términos de pun-

tajes, que miden la cantidad de conocimientos y algunas habilidades de tipo intelectual.

Pero el problema de la calidad de la educación tiene que ver con los fines de ésta, los cuales van mucho más allá de los saberes y habilidades que evalúan las pruebas "objetivas" del Icfes.

Si la calidad de la educación está referida también a la adquisición de capacidades personales para la interacción con el medio natural y social, y a las posibilidades de *crear*, de ninguna manera la institución educativa, y más concretamente el maestro, pueden ser suplantados en la labor de evaluación.

El ingreso al bachillerato

No constituye ningún descubrimiento recordar aquí que si el estudiante aprueba el quinto grado, está preparado para ingresar a sexto; y que si la educación básica es realmente un derecho, no hace falta ningún criterio de promoción diferente al del maestro.

Pero sigamos con los planteamientos del artículo que comentamos. Otra de las deficiencias que le encuentra a las pruebas Icfes-SNP es que descuida la evaluación de valores y actitudes. Porque, según su autor, "hay que ser consecuentes (...) diseñando programas que realmente conduzcan a esta educación integral (lo que es responsabilidad de Ministerio de Educación Nacional) y diseñando instrumentos que permitan realizar evaluaciones integrales del aprendizaje (lo que sería responsabilidad del Icfes-SNP)".

En otras palabras: en los programas diseñados por el MEN se establecen cuáles son las actitudes y valores que deben desarrollar los estudiantes; el Icfes-

SNP evalúa, y si esos valores no concuerdan con los de su maestro y los de su entorno social, el muchachito no se los apropia y de pronto "no pasa".

¿Qué tal? Y claro, igual le puede pasar al bachiller que aspira a la universidad.

¿Y qué entonces de la lucha de los maestros por dignificar su labor? ¿A quién representan los técnicos del MEN para señalar cuáles son las actitudes y valores a que deben conducir los programas?

Los exámenes de Estado

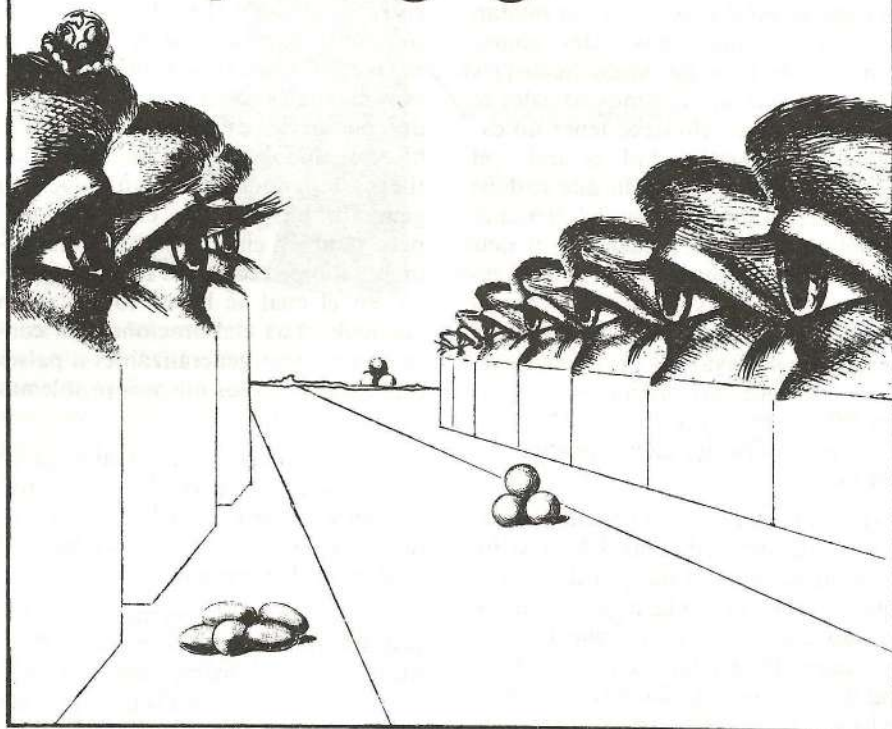
En cuanto a los propósitos específicos de los exámenes de estado (servir de criterio para la selección de los aspirantes a la educación superior), podría decirse inicialmente que estos efectivamente proporcionan información sobre el acervo de conocimientos, las habilidades y destrezas para manejarlos y aplicarlos y, a través de esto, algo sobre las aptitudes personales de los examinados.

Correa Beltrán menciona las deficiencias que tienen estas pruebas, al igual que las demás del SNP; deficiencias que serían superables con la técnica.

Nuestra pregunta es en este caso, si realmente los puntajes del Icfes dicen algo sobre las posibilidades de éxito en una determinada carrera, y en qué medida, con los exámenes de estado el Icfes cumple sus objetivos de "fomento de la educación superior".

Se nos quedan otros programas, pero tenemos que concluir; y como nuestro propósito era plantear algunos interrogantes para el análisis, el último sería: la conclusión es que, ¿dada la importancia de las pruebas Icfes-SNP, ameritaría hacer esfuerzos para mejorarla? ¿O es más bien que tales pruebas (por lo menos algunas de ellas) no deberían existir? ●

Tesis sobre el currículo y las relaciones pedagógicas



ARNOLDO ARISTIZABAL HOYOS**

I. El currículo

Tesis I

Aunque existen diversas formas de conceptualizar el currículo, se confrontan en este artículo dos de ellas. Por un lado, lo que podemos denominar *concepción tecnológica del currículo*, y por otra, lo que podemos llamar una concepción del currículo socialmente contextualizado.

Es en este contexto, donde puede establecerse un diálogo, en el cual se pueden generalizar principios y procedimientos, en teoría válidos y aplicables a cualquier contexto social, dado

el carácter abstracto y de aparente neutralidad axiológica de las propuestas.

Se pueden particularizar algunos tópicos de discusión, pertinentes a nuestra elaboración:

* Estas reflexiones son resultado del trabajo conjunto del autor en la facultad de psicología (U. Javeriana) y del proyecto "*Hacia la Cooperación y la autoestima en el currículo de la educación básica*", desarrollado en la Corporación para el Desarrollo Cultural y Social, Codecal.

** Psicólogo (Universidad Javeriana), magíster en investigación educativa (U. Javeriana), director del departamento de psicología educativa (U. Javeriana).

reflexiones
pedagógicas

a) *El énfasis articulador del currículo*: currículos centrados en *contenidos* (la lógica de las disciplinas), currículos centrados en el *niño* (la lógica del desarrollo), currículos centrados en la *sociedad* (la lógica de los procesos sociales);

b) *Los criterios de validez y legitimación social del currículo* nos invitan a formular preguntas, tales como: ¿Quién debe formular un currículo? ¿A través de qué mecanismos sociales se acoge? El currículo debe tener un carácter de obligatoriedad, es decir, ¿el currículo es algo sobre lo que se debe legislar? ¿La formulación del currículo debe ser de alcance nacional, o más bien deben formularse currículos regionales, o quizás deba recurrirse a la inmediata fórmula del sentido común (capaz de soslayar los problemas centrales) de formular currículos nacionales "flexibles" para que sean "ajustados" a condiciones departamentales o locales?

De todas maneras el abordaje de las anteriores preguntas no debe restringirse al intento (válido por demás) de que el niño aprenda a partir de un contexto inmediato, sino que debe enmarcarse dentro del ámbito más general de algunas finalidades sociales de la educación: ¿se busca generar un sano sentido de identidad nacional o se busca fortalecer algunos polos de desarrollo?

Tesis 2

El concepto de currículo es un concepto derivado de dos conjuntos de postulados. Un conjunto de postulados científico-técnicos y un conjunto de postulados valóricos (ideológico-políticos). Es decir, existirían tantos currículos diferentes cuantos conjuntos de postulados científico-técnicos y valóricos se opten y acojan para inspirar un currículo.

De acá se desprende una concepción del currículo que envuelve y va más allá de la concepción tecnológica: la contextualización social del currículo. Igualmente, desde esta perspectiva se pueden particularizar algunos tópicos de discusión:

a) *No existen currículos axiológicamente neutrales*: Si bien los avances

generalizados de las disciplinas científicas deben incorporarse a las discusiones de currículo, éste también es portador de convicciones respecto del desarrollo y del cambio social, lo mismo que sobre los sistemas de valoración social y la interacción humana;

b) *Los manuales de elaboración de currículo* (tengan el título que tengan) *son escritos por sus autores a partir de sus propios contextos sociales*. Cuando esos manuales son traducidos y utilizados por países diferentes, deben establecerse diálogos internacionales fructíferos, buscando desentrañar qué es lo generalizable de esas elaboraciones, pero también elaborando sistemáticamente sobre el contexto social específico, en el cual se busca formular un currículo. Las elaboraciones del contexto sólo son generalizables a países que comparten los mismos problemas estructurales.

Esa es la parte de los manuales de elaboración del currículo que correspondería emprender a los países latinoamericanos: el contexto social en el cual actúa el currículo.

Desde esta doble perspectiva puede pensarse un diálogo internacional fructífero y mutuamente enriquecedor: formulando currículos que respondan a contextos sociales específicos, aprovechando elaboraciones conceptuales que permitan generalizaciones válidas;



c) Desde el enfoque de la contextualización social del currículo, la pregunta por un currículo con una perspectiva regional resulta replanteada. La posibilidad sería fructífera cuando, sin descuidar las generalizaciones de las disciplinas científicas, privilegie lo histórico: ¿Qué es lo que se comparte en una clara disposición de reconstruir el pasado, interpretar los signos del presente y qué nos espera como futuro común?

Tesis 3

En un sentido amplio, el currículo (en cuanto derivado de conjuntos de postulados científico-técnicos y valóricos) es una concreción tanto de las relaciones educación-sociedad, como de las finalidades sociales de la educación.

De ahí que a cualquier formulación del currículo subyacen:

a) Una concepción de hombre como ser histórico (fundamentos filosófico-antropológicos);

b) Una concepción de las relaciones sociales (fundamentos sociológicos);

c) Una concepción del conocimiento, de la ciencia y de las disciplinas científicas (fundamentos epistemológicos);

d) Una concepción del niño como ser individual (fundamentos psicológicos);

e) Una concepción de la actuación social del maestro y el estudiante (fundamentos pedagógicos).

Proponemos la siguiente relación:

Postulados científico-técnicos

- Concepción del conocimiento (lo epistemológico).
- Avances de las disciplinas (los contenidos).
- De lo ontogenético (lo psicológico).

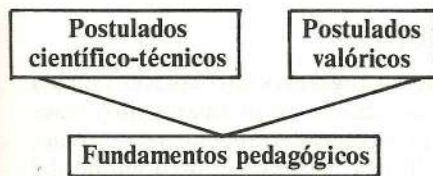
Postulados valóricos

- Concepción del hombre como ser histórico, cultural y social (lo filosófico-antropológico).
- Concepción de las relaciones socia-

les y el cambio social (lo sociológico).

No pretendemos negar los componentes valóricos en lo epistemológico y teórico ni tampoco los componentes científico-teóricos en lo valórico. La distinción es lógica y trata de enfatizar de dónde se retoman más específicamente los postulados científico-técnicos que inspiran un currículo: las generalizaciones procedentes de algunas disciplinas científicas. Igualmente, se busca enfatizar que los postulados valóricos que inspiran un currículo, tienen su origen en concepciones del hombre, de las relaciones sociales, de la historia y del cambio social. (En este sentido constituyen la dimensión ideológico-política del currículo).

Para ubicar el sentido de lo pedagógico en el currículo, proponemos la siguiente relación:



- Concepción social del maestro como trabajador de la cultura.
- Concepción de la actuación social del maestro y del estudiante en la adquisición y construcción del conocimiento mediante la actividad.

De esta manera, los fundamentos pedagógicos constituyen la concreción integrada de los postulados científico-técnicos y los postulados valóricos (en el plano de lo lógico); y la práctica pedagógica constituye —en el plano de lo histórico— el currículo vivo, dinámico y actuante en condiciones histórico-sociales específicas.

Podemos deducir algunas implicaciones:

Aunque los países latinoamericanos han ido desarrollando progresivamente la capacidad de incorporar los avances de las disciplinas científicas y de la educación, les es conveniente mantener diálogos internacionales a través de la documentación, la información y



los especialistas, provenientes de los países que, por sus condiciones socio-históricas, trabajan en las fronteras del conocimiento de las disciplinas científicas. Esto permite avances respecto de los fundamentos científico-técnicos.

En el terreno de lo valórico, a los países latinoamericanos les es imprescindible mantener diálogos regionales comprometidos, que les permitan avanzar en el sentido de su historia común y en la búsqueda de horizontes más claros para un futuro compartido solidariamente.

En este doble contexto de diálogos internacionales generalizables y de diálogos regionales fructíferos, pueden mantenerse en América Latina las discusiones conducentes a lograr un currículo que sea actualizado al incorporar los avances epistemológicos y teóricos de las disciplinas científicas y que, al mismo tiempo, responda a sus específicas condiciones históricas.

Tesis 4

La teoría pedagógica al estar doblemente condicionada y al ser al mismo tiempo la concreción de postulados científico-técnicos y valóricos (ver la segunda relación), juega un papel de *mediación* entre el currículo como un plan, como una idea, como una propuesta, y el currículo como una actuación educativa y social.

Currículo como idea

- Articulación en una propuesta conceptual de fundamentos científico-técnicos y valóricos.
- Desarrollo de programas curriculares.

Currículo como actuación social

- El currículo existente cotidianamente en las escuelas y las aulas.

Mediación

- Teoría pedagógica.
- Práctica pedagógica.

Tener una propuesta conceptual coherente es condición necesaria pero no suficiente para tener un currículo. Este existe socialmente cuando se tramita de forma cotidiana.

De ahí se derivan varias implicaciones:

a) Una teoría pedagógica y, sobre todo, la práctica pedagógica es la concreción conceptual de un currículo. En efecto, en la práctica pedagógica están en juego la concepción del papel social del maestro y del estudiante, lo cual se refleja en las pautas de su interacción mutua, y éstas están condicionadas por conceptos de ciencia, de hombre y de sociedad. La comprensión fundamental de lo que un currículo propone debe llevarse a la comprensión de la práctica pedagógica;

b) Este papel de mediación sugiere también los criterios para pensar las estrategias de acción de un proyecto que quiera lograr un avance curricular. En efecto, la práctica pedagógica debe ser no sólo el comienzo sino el foco principal de un proyecto de ese tipo. Es alrededor de la comprensión de la práctica pedagógica donde pueden incorporarse con sentido para el maestro las discusiones sobre aspectos teórico-conceptuales y epistemológicos de las disciplinas científicas que se involucran en las áreas de un currículo;

c) Otro conjunto de implicaciones se derivan para el trabajo sobre las condiciones de implementación del currículo. Estas deben estar encaminadas a generar espacios de discusión y

posibilidades de actuación que les permitan a los maestros un replanteamiento de su práctica pedagógica, como condición para lograr un avance curricular.

Tesis 5

Una concepción del currículo en una perspectiva social hace pensar en "un currículo para el hombre", y éste debe permitir la comprensión de las relaciones hombre-hombre ($H \leftrightarrow H$), hombre-naturaleza ($H \leftrightarrow N$); y debemos añadir, las relaciones entre los elementos de la naturaleza ($N \leftrightarrow N$).

Las relaciones hombre-naturaleza ($H \leftrightarrow N$), se refieren a las actividades económico-técnicas que permiten la transformación de la naturaleza para fines de supervivencia del hombre como individuo y como sociedad.

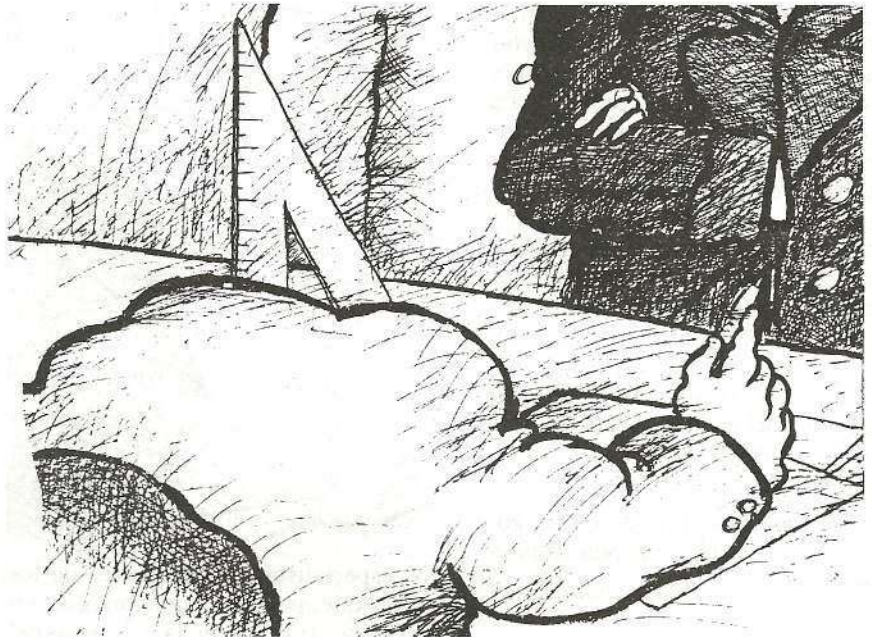
Las relaciones hombre-hombre ($H \leftrightarrow H$), se refieren a las relaciones significativas que el hombre establece con otros hombres y que le permiten a una comunidad humana compartir significaciones comunes y compartir una historia y un futuro. Estos dos conjuntos de relaciones facilitan integrar el trabajo, el lenguaje y la interacción, como formas sociales y permiten la comprensión de la cultura.

Las relaciones entre elementos de la naturaleza ($N \leftrightarrow N$) deben también ser incorporadas en un currículo pensado en una perspectiva social. De ahí se desprenden varias implicaciones:

a) El concepto de educación social no debe restringirse a la denominación de las áreas en los currículos tradicionales, sino que debe constituirse más bien en una perspectiva para mirar el currículo en conjunto;

b) Pensar el currículo en una perspectiva social invita a involucrar todas las áreas para que, manejadas integralmente, permitan a los niños y a los jóvenes una comprensión global de los conjuntos de relaciones en que se desenvuelve el hombre:

- Relaciones entre elementos de la naturaleza ($N \leftrightarrow N$) como objeto de las ciencias naturales.
- Relaciones hombre - naturaleza ($H \leftrightarrow N$) como objeto de las disciplinas económico-técnicas.



- Relaciones hombre-hombre ($H \leftrightarrow H$) como objeto de las disciplinas humanísticas.

Es por esto que un proyecto que busca aportes curriculares desde una perspectiva social, a medida que va avanzando, va sintiendo la necesidad de involucrar un número cada vez mayor de las áreas académicas que conforman las propuestas curriculares.

El papel de los programas curriculares

Las tesis anteriores se refieren a dimensiones generales incluidas en un concepto amplio de currículo; sin embargo, en nuestros países es frecuente que los fundamentos del currículo no se hagan explícitos, lo cual conduce a que el concepto de currículo y las propuestas que de él se derivan queden reducidas a la versión tecnológica de programas curriculares, que en general contienen: objetivos para cada área, contenidos, sugerencias metodológicas y algunas formas de evaluación del aprendizaje escolar.

Esta reducción entraña una percepción de los programas (común en los maestros), como ordenamientos taxativos de campos de contenidos que deben cubrirse a lo largo del año escolar. Por ello conviene detenernos en este aspecto.

Tesis 6

Los programas curriculares pueden concebirse como ordenamientos taxativos o como herramientas de trabajo; de lo cual depende el predominio del "espíritu del currículo", o el predominio de los programas con énfasis en los contenidos.

La comprensión de los programas como ordenamientos taxativos conduce a las siguientes situaciones:

- a) Centrar la actividad escolar en los contenidos;
- b) Los contenidos son una asignación para el maestro; es él quien debe cubrir los contenidos, en una carrera contra el tiempo (siempre insuficiente);
- c) El texto es el principal auxiliar del maestro, se convierte con frecuencia en desactualizado y casi siempre sobrevalorado como portador de verdades y respuestas que se deben memorizar; o también, y no es raro el caso, el cuaderno de un estudiante juicioso del año anterior;
- d) La actividad principal del maestro es "dictar clase" y procurar una silenciosa disciplina;
- e) La actividad del alumno se reduce a escuchar paciente y respetuosamente y a tomar cuidadosamente nota de los "dictados", para luego memorizar.

zarlos y repetirlos con la mayor precisión en un examen.

Las implicaciones epistemológicas, teóricas, metodológicas, pedagógicas y sociales de esta concepción son ostensibles, y no vamos a redundar en ellas.

Por otro lado, pensar los programas curriculares como herramientas de trabajo invita a discutir reflexivamente y a incorporar el “espíritu del currículo”, a comprender que son sus fundamentos lo esencial, lo cual tiene varias implicaciones:

- a) Mantener como principio pedagógico que lo que alguien puede descubrir por sí mismo, no debe dársele como un enunciado;
- b) El trabajo en el aula gira alrededor de la actividad del niño, bajo el supuesto de que él debe (y quiere) participar activamente en la construcción y adquisición del conocimiento;
- c) El papel fundamental del maestro es una búsqueda creativa de alternativas de experiencias que ayuden al niño a acceder al conocimiento;
- d) Las preguntas para ser elaboradas y documentadas predominan sobre las respuestas para ser memorizadas;
- e) Permiten centrar las reflexiones del maestro en su propia práctica pedagógica;
- f) Es quizás una buena alternativa para que el maestro busque con gusto y sentido educativo estar actualizado en avances del conocimiento y de la teoría pedagógica.

De ahí que un proyecto que busque avances curriculares, debe generar criterios para pensar el espíritu y el sentido social del currículo, y estrategias para lograr la mejor comprensión de los programas y los textos escolares; buscando orientar sus mejores esfuerzos al desarrollo de la capacidad pedagógica que permita replantear el papel social del maestro y del estudiante en la construcción y acceso al conocimiento y a la comprensión de la cultura.

Condiciones de implementación del currículo

Las tesis anteriores nos han permitido diferenciar entre el currículo como un *plan*, como una *idea*, y el currículo *socialmente existente* (el currículo que se tramita cotidianamente en el aula y la escuela). Dado que en su versión popular, el currículo ha sido reducido al concepto de programas con énfasis en los contenidos, el intento por adelantar la propuesta social de una renovación curricular enfrenta no pocas dificultades. Detengámonos a explicitar algunas de ellas.

Tesis 7

Los países de América Latina han desarrollado una capacidad que les permite estar actualizados en la teoría general del currículo. Lo que no han podido resolver son los criterios y las estrategias que les permitan implementar socialmente el currículo planeado.

En los países de América Latina (Colombia no es una excepción) existen grupos de profesionales formados en las discusiones actuales sobre el currículo. La documentación, la información y algunos esfuerzos de cooperación internacional contribuyen a fortalecer esa capacidad; las recientes propuestas de renovación curricular en varios de nuestros países son una buena muestra de ello.

Sin embargo, no basta con tener una buena idea por coherente y actualizada que ella sea; es necesario preguntarse por las condiciones mínimas que se requieren para que un plan curricular tenga una existencia social real, a los cuales llamaremos las condiciones de implementación del currículo.

Supongamos que algunos de nuestros países ha logrado elaborar una propuesta curricular, y supongamos también —en gracia a la discusión— que esa propuesta ha hecho explícitos sus fundamentos científicos-técnicos y valóricos; y además, que es coherente, actualizada y que resulta interesante a la crítica de expertos. Nuestros supuestos pueden parecer exagerados, pero se basan en la tesis de que nuestros países han ido desarrollando esa capacidad.

Preguntémonos ahora por las condiciones que requería esa propuesta para que pudiese ser implementada.

Tesis 8

Unas condiciones de implementación se originan en la propuesta misma. Dentro de ellas hay que considerar:

a) *El acceso a la información.* En efecto, la experiencia muestra que no todos los documentos que se deberían escribir se escriben; de los que se escriben, no todos se publican; de los que se publican, no todos llegan a las escuelas; de los que llegan a las escuelas no todos llegan al maestro. Si esto es así, ¿cómo puede ser posible que una propuesta curricular exista socialmente?

De ahí que el acceso a la información se constituye en una de las necesarias condiciones de implementación;

b) *La comprensión de la propuesta.* Hacer explícitos los fundamentos que inspiran un currículo cumple un importante papel social, al volver el currículo un objeto de discusión en los medios universitarios y académicos, los medios pedagógicos, los medios profesionales, y también entre la opinión pública.

Pero, además, dado que la tradición ha generado una concepción del currículo como programas, y éstos como ordenamiento taxativo de contenidos, es necesario emprender esfuerzos para que se logre una profunda comprensión del “espíritu del currículo” y de los fundamentos de la propuesta;

c) *La capacitación docente* debe contribuir a esa comprensión y debe permitir el conocimiento y la discusión reflexiva de la propuesta, de tal forma que permita diferenciar el papel de los distintos “agentes educativos” en el conjunto de la renovación curricular;

d) *La asesoría y la supervisión.* Hace tiempo que los supervisores (o quien haga el papel de tales) perdieron el sentido de su rol como asesores técnico-pedagógicos para el maestro, y asumieron un rol administrativo que les dificulta (o les impide) facilitar la capacitación de los maestros para lograr una adecuada comprensión del espíritu de una renovación curricular; igual-

mente les dificulta asumir su misión de proveer alternativas a los maestros para enfrentar los problemas que les plantea su quehacer pedagógico.

De ahí que sin un replanteamiento del papel de la supervisión resulta difícil pensar en la implementación de una propuesta curricular;

e) *Los materiales de apoyo.* El avance en el desarrollo de una renovación curricular, debe permitir la detección de los múltiples materiales de apoyo que requieren los maestros; sobre todo si, como ocurre en nuestros países, los niños de las escuelas públicas difícilmente tienen acceso a los textos escolares. En este aspecto es importante la participación activa de los maestros en el desarrollo de esos materiales.

Es fácil observar que si no se asegura este conjunto de condiciones, difícilmente una propuesta curricular puede tener una existencia real.

Tesis 9

Otras condiciones de implementación se originan en el contexto en el cual actúa el currículo. Dentro de ellas se pueden considerar:

a) *Las condiciones específicas de las escuelas.* Las condiciones de privación y pobreza de las escuelas en que hemos trabajado hablan por sí solas. ¿Hasta dónde puede una propuesta curricular implementarse exitosamente en esas condiciones? ¿Cuáles serían las condiciones mínimas que se requieren en las escuelas para que los esfuerzos por mejorar los procesos pedagógicos resulten efectivos?;

b) *La real capacidad de los maestros.* Lo más frecuente en nuestro medio es que los maestros de primaria tengan una formación de escuela normal (a nivel de secundaria); si bien es cierto que recientemente algunos maestros de primaria alcanzan un nivel de licenciatura e inclusive de maestría, su escaso número hace que sean más bien excepciones.

La capacidad real de los maestros se refiere tanto al campo pedagógico, como al conocimiento de las disciplinas en las cuales están basadas las áreas curriculares.

De ahí que las acciones orientadas a lograr la implementación de una propuesta curricular deben constituirse en acciones de *apoyo* para el maestro, y en este momento, un proyecto que (como el nuestro) busque avances en el currículo, debe atender prioritariamente a las condiciones de implementación y, en especial, al desarrollo de la capacidad pedagógica de los maestros.

II. Las estrategias pedagógicas

Tesis 10

La *teoría* pedagógica que inspira un currículo constituye una concreción conceptual de sus fundamentos (tanto científico-técnicos como valóricos). La *práctica* pedagógica se expresa como una articulación de concepciones del conocimiento y la ciencia, y como reproducción de formas ideológicas (poder y autoridad). La *reflexión* pedagógica busca la explicitación de esas concepciones.

Ya habíamos mencionado cómo los fundamentos pedagógicos de un currículo están doblemente condicionados por conjuntos de postulados científica y valóricos, y constituyen al mismo tiempo su expresión conceptual integrada.

Detengámonos en algunas consideraciones sobre la *práctica* pedagógica:



a) No existe una práctica pedagógica valorativamente neutral. En ella se entrelazan tanto la concepción del conocimiento y de la ciencia, como formas ideológicas que expresan criterios sobre el poder y la autoridad.

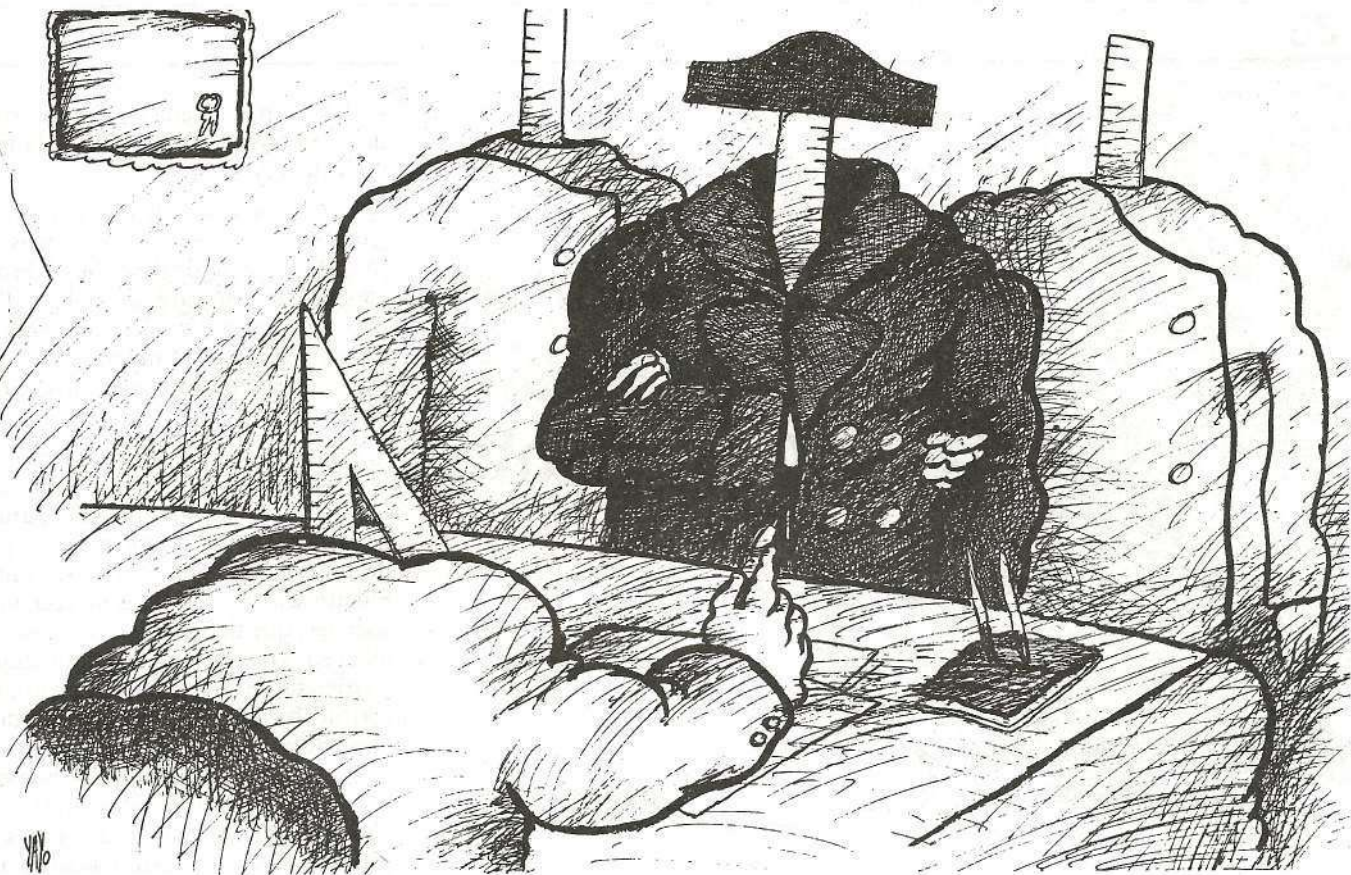
Quien, en su práctica pedagógica, asume la idea de que la ciencia es un conocimiento acabado, que se realizó en el pasado y que debe aprenderse en el presente, no sólo asume una idea esquemática y dogmática del conocimiento científico, sino que esto condiciona su interacción pedagógica y, probablemente, sobrevalorará el texto como portador de respuestas definitivas y concebirá el papel del estudiante como un receptor-asimilador de esos conocimientos; en otra perspectiva:

b) Quien asume la ciencia como un proceso social o histórico de construcción del conocimiento, asume también que los contenidos de los textos están ahí para ser pensados, asimilados y discutidos. Probablemente, buscará una participación activa de los estudiantes en la construcción de los conceptos y el acceso al conocimiento;

c) La práctica pedagógica es también una expresión de los criterios sociales que mantienen las formas de poder y autoridad. ¿En qué momento esto se asimila y se incorpora? ¿De qué manera llega a constituirse en un condicionante de las pautas de interacción en el aula y en la escuela? ¿Cómo llega a insertarse en los reglamentos escolares, en los criterios sobre la disciplina escolar, y en los conceptos rígidos de "respeto" que pretenden regular el comportamiento de los estudiantes?;

d) Enfatizar las respuestas pre-elaboradas, o la elaboración de las preguntas y la búsqueda de respuestas provisionales en la práctica pedagógica, es una expresión entrelazada tanto de conceptos de la ciencia, como de categorías ideológicas;

e) En este contexto puede plantearse el papel de la *reflexión* pedagógica, como un intento por explicitar esas concepciones. La manera y los procesos sociales a través de los cuales asumimos las formas ideológicas prevalentes, la forma como se fueron generando los criterios que inspiran nuestra



práctica pedagógica, deben ser objeto de un proceso de reflexión que, mediante esfuerzos de crítica y autocrítica, nos permitan vislumbrar una manera consciente y más abierta de plantear la práctica pedagógica;

f) Un proyecto que busque avances curriculares y pedagógicos debe mantener como foco central de atención la *reflexión* pedagógica, así considerada.

Tesis 11

Es así como podríamos proponer algunos criterios pedagógicos entre los cuales se cuentan la formación para la autonomía como una finalidad de la educación. La participación activa del estudiante como base de la metodología de enseñanza. El desarrollo de habilidades básicas para los procesos de manejo de información y resolución de problemas, a partir del ejercicio práctico.

La formación para la autonomía invita a:

a) Fomentar desde la infancia la toma de decisiones propias, adecuadas al nivel de desarrollo de los niños;

b) La convicción de que la moral autónoma debe ser elaborada por cada persona a partir de la reflexión sobre sus relaciones con los demás, y no "aprendida" a través de enunciados de fórmulas éticas, o de comportamiento. El reto fundamental no consiste tanto en repetir enunciados de principios de igualdad, solidaridad, comprensión y respeto mutuo, sino más bien en crear un contexto en el que los estudiantes vivan experiencias democráticas y abiertas a la interacción con los demás, en las cuales esos principios puedan vivirse;

c) El manejo de los contenidos debe superar el intento por transmitir al estudiante múltiples datos y conceptos, y debe estar guiado por un propósito más amplio: el desarrollo de la autonomía tanto en lo moral e intelectual, como en lo social y afectivo. Se busca que el niño encuentre en su proceso de formación las respuestas a sus preguntas, mediante el pensamiento

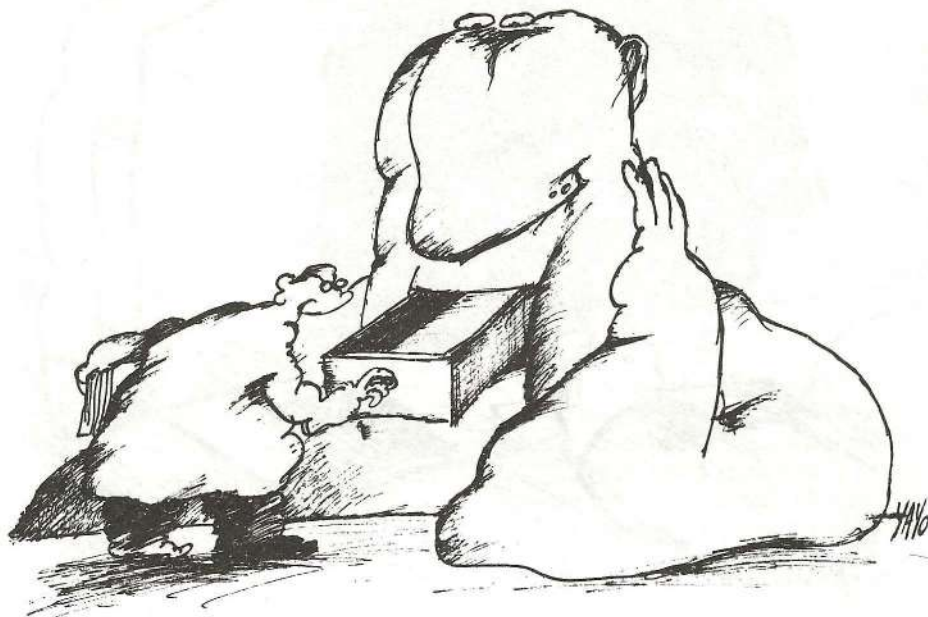
crítico, las ideas nuevas, la confrontación de puntos de vista y experiencias creativas que tengan sentido para él. El desarrollo de la autonomía debe llevar al estudiante a ser capaz de pensar por sí mismo, con sentido crítico, incorporando diversos puntos de vista.

La participación activa del estudiante supone aceptar que:

a) El niño aprende mejor lo que él mismo descubre a partir de sus experiencias;

b) El papel del educador es el de orientar el aprendizaje, proponiendo situaciones-problema de niveles progresivamente más complejos, que le permitan a los estudiantes tener variadas experiencias, manipular cosas concretas, formularse preguntas y comparar sus respuestas y puntos de vista con los de otros;

c) La inteligencia es un mecanismo para establecer relaciones más allá de la percepción inmediata. En la medida en que el niño establezca un mayor número de relaciones, desarrollará estructuras más complejas, esquemas



más ricos de interpretación de la realidad. Lograr esto es, a nivel del desarrollo de los niños, enunciar teorías y enunciar teorías es la base para llegar a hacer ciencia.

Integrar áreas de contenidos alrededor de problemas es una estrategia en la cual:

a) Al analizar los hechos o los problemas que se proponen a los alumnos, o que ellos mismos se plantean, poco a poco se van familiarizando con las habilidades básicas implícitas en los procesos investigativos: recolección y procesamiento de información y su posterior comunicación; realizando intentos por formular hipótesis, ponerlas a prueba, y buscando generalizaciones dentro de los límites que los métodos empleados les imponen;

b) El análisis de problemas concretos con el fin de encontrar soluciones en situaciones de decisión, les permite ejercitar las estrategias y habilidades requeridas para identificar necesidades, delimitar problemas, establecer prioridades, generar soluciones alternativas y evaluarlas (antes y después de su aplicación);

c) No sólo se pretende que los estudiantes adquieran los conceptos básicos y manifiesten actitudes positivas hacia la adquisición del conocimiento, y hacia la vida, reflejando algún tipo de compromiso, sino también que desarrollen habilidades en los procesos de manejo de información y resolución de problemas. Este desarrollo es efectivo, si se hace a partir de la experiencia práctica de los alumnos en situaciones concretas.

Tesis 12

Tomar la experiencia inmediata de los estudiantes como punto de partida para la enseñanza, significa documentar el entorno comunitario específico en el cual viven para ampliar los niveles de comprensión y de contexto, y no tanto para tomar ese entorno como objeto de conocimiento en sí mismo.

Las comunidades en las cuales están ubicadas muchas escuelas públicas, están constituidas por familias que viven en condiciones de pobreza; los recursos de que disponen y los servicios a que tienen acceso son escasos y de mala calidad y sus formas de actuación

social están en buena medida restringidos a la búsqueda afanosa de la mera subsistencia.

Tomar estas condiciones como objeto de conocimiento en sí mismas, implicaría el efecto de describir y verbalizar la "cultura de la pobreza", y podría esquematizar el conocimiento del niño a campos tan limitados como las posibilidades de su entorno inmediato.

Proponemos, en cambio, asumir este entorno como un punto de partida y un contexto de aprendizaje para la construcción del conocimiento, pero de tal forma que el objeto de conocimiento sean los sistemas de relaciones sociales, que deben desentrañarse más allá de las manifestaciones inmediatas. Partiendo de una documentación inicial de las condiciones de vida de la comunidad, se busca explicitar las relaciones sociales (relaciones hombre-naturaleza y hombre-hombre) y la comprensión de esas relaciones sí es generalizable, al mismo tiempo que abre las perspectivas para entender el funcionamiento de la sociedad en, y más allá, de las condiciones comunitarias inmediatas.

De esta manera, lo que se busca es que el niño entienda las relaciones y en ellas pueda integrar los contenidos que se quiere que aprendan:

Relaciones hombre-hombre: Ej. Historia.

Relaciones hombre-sociedad: Ej. Civismo.

Relaciones hombre-naturaleza: Ej. Educación ambiental.

Es, pues, en la comprensión de las relaciones donde puede lograrse un aprendizaje integrado de las áreas curriculares.

Este esfuerzo de integración permite mantener una continuidad entre el mundo en que vive el niño y el mundo que muestra la escuela, evitando la ruptura que, con frecuencia, generan nuestros currículos tradicionales, pero facilitando también que el niño acceda a un conocimiento que no está constreñido a las escasas posibilidades de su entorno comunitario, y que pueda, hasta donde sea posible, ser generalizado a otros contextos ●

La cultura y la calidad de la educación

LUIS ALBERTO MARTINEZ*,
JAIME MEJIA BASTIDAS**

Una perspectiva de calidad involucra necesariamente tanto la formación integral del hombre, como la proyección social de la educación, en este marco se hace necesaria la comprensión justa de la realidad en que vivimos y para ello no hay otro camino, después de la práctica social, que el de la investigación cultural, no sólo como un inventario de la región sino la recuperación histórica del medio de los fenómenos comunitarios predominantes para que a partir de ellos impulsemos un desarrollo cultural, dirigidos a la consecución de una sociedad más justa.

Entonces el aspecto cultural entendido no en el estrecho marco artístico sino en el análisis de todos los fenómenos sociales de la comunidad donde trabajamos (cívicos, comunales, históricos, políticos, folclóricos, etc.), se convierte en el puntal básico para la caracterización social que el maestro obligatoriamente debe efectuar para el desarrollo de una educación que se ajuste a las necesidades específicas de una región.

La cultura debe ser uno de los aspectos centrales por abordar en esta época del movimiento pedagógico, ya que es

el factor prioritario que nos permite romper el estrecho marco institucional de las aulas y rebasar el nivel un poco elitista de la discusión pedagógica de tipo académico y el tratamiento intelectual de los temas educativos, por el contrario queremos que su influencia logre involucrar al resto de la comunidad.

Por lo tanto queremos un movimiento pedagógico que toque un piso más social que se integre de manera más efectiva al pueblo y su historia, porque el maestro es el más indicado como trabajador de la cultura, a ser protagonista del proceso de cambio que necesita nuestra patria.

Por la recuperación cultural del maestro

Se ha dicho a nivel universal que el maestro es un trabajador de la cultura, la revista del Ceid, se llama EDUCACION Y CULTURA, hemos dicho que la educación debe adecuarse a la realidad cultural de cada una de las regiones que componen nuestra nación, sin embargo, es nulo el análisis y la investigación que sobre este tema se ha hecho



dentro del movimiento pedagógico, tanto por el desconocimiento del significado amplio de cultura, por el poco impulso de las disciplinas artísticas y finalmente por la ignorancia de una metodología de la investigación de tipo cultural: sólo el compromiso y la responsabilidad del maestro de impulsar y desarrollar una cultura de liberación, logrará ser el eje de la actividad social.

Sin autenticidad no hay calidad

La calidad está íntimamente ligada con la apropiación de la realidad, del compromiso del cambio de la misma, pero ocurre que nuestra historia, nuestras costumbres han sido afectadas por una penetración cultural extranjera después del descubrimiento y en los momentos actuales la penetración cultural imperialista ha desbastado nues-

* Profesor del Colegio Santo Sepulcro de Pasto. Licenciado en Biología y Química de la U. de Nariño.

** Directivo del Sindicato de Maestros de Nariño, SIMANA. Secretario Cultural. Licenciado en Biología y Química de la U. de Nariño.

tra identidad. En materia educativa jamás podremos lograr una buena calidad si ésta no corresponde a nuestra historia, a nuestra autonomía y a nuestra identidad.

La educación se ha visto forzada a unos proyectos foráneos que corresponden a unos intereses capitalistas, sin permitir el desarrollo de un currículum autónomo, en este sentido mediante un proceso de apropiación de nuestra realidad y de nuestras aspiraciones podremos diseñar una educación auténtica.

Reconocemos la necesidad de rescatar nuestra identidad latinoamericana, partiendo del rescate de nuestra identidad regional y *desarrollarla* con los principios de la cultura de liberación, asimilando aquellos elementos universales que han sido aportes a la formación de nuestra cultura, y sin despreciar tampoco los avances de la ciencia y la tecnología como determinantes del progreso y sólo un proceso de investigación profunda de las características etnográficas, socioeconómicas, las expresiones artísticas, la idiosincrasia de cada subregión de nuestro país, logremos constituir un proceso educativo científico, acorde con nuestro objetivo de transformación socio-cultural que la patria reclama.

La influencia socio-cultural en la calidad de la educación

El análisis de la calidad no debe centrarse exclusivamente en los parámetros académicos sino enmarcado también en un análisis del contexto social; pues el fenómeno educativo no sólo compromete a la institución y al maestro sino también a la formación familiar o al ejemplo social, en esta óptica la responsabilidad de la calidad no sólo debe aducirse al maestro, sino al grado de desarrollo o de descomposición social. Por esta razón es absolutamente justificable que el maestro sí pueda ser un aporte efectivo al colocarse al frente de aquellos fenómenos sociales que nos permitan recuperar y desarrollar nuestra *identidad*.

El maestro puede y debe ser el centro de la dinámica cultural de nuestro pueblo, el maestro no sólo debe cumplir su



papel dentro del aula sino en la participación activa de los fenómenos comunitarios que inciden de igual o mayor grado que la educación formal.

El maestro en el aula puede expresar una concepción ideológica determinada, pero sólo su integración con la vida misma de su región puede materializar su actitud.

Elementos culturales como las costumbres pueden ser sustancialmente modificadas por influencia directa del maestro, los eventos culturales generan por sí una dinámica social alrededor del maestro y el establecimiento, algunas veces cambiando el rumbo histórico de nuestras poblaciones y otras veces recuperando aquellas costumbres que son la base de la identidad histórica de los pueblos.

En nuestros pueblos se desarrollaba una cotidianidad más estrecha y todavía existe en algunos, lazos comunicativos más pronunciados; los juegos, las fiestas, los compadres, el trabajo, la vida; en un transcurrir común permitiendo la identidad de los pueblos, hoy

las ciudades grandes ya no poseen esa vecindad de emotividad de expresión, de comunicación, ni siquiera de desahogo natural; han perdido su identidad, entonces hay que recuperar: *la comunicación, el entendimiento, la fraternidad, la autoridad con razón.*

En los últimos tiempos el maestro ha empezado a ligarse estrechamente a los movimientos sociales (cívicos, políticos, folclóricos, etc.), iniciando así una actitud ejemplarizante, protagonista que determina un proceso formativo extramuros, aplicando la cobertura educativa.

La calidad es directamente proporcional al grado de desarrollo social, si las relaciones sociales son de libertad, la educación se ejercerá dentro de estos marcos.

En este orden de ideas podemos concluir en esta parte que sólo el trabajo cultural del maestro podrá constituirse en el puente que hace falta entre la institución y la comunidad, *la cultura* es el factor de unidad del maestro con su pueblo.

La calidad como canal de expresión

En la formación integral del individuo deben considerarse imprescindibles aquellas disciplinas que le permitan al estudiante expresarse como persona, como sujeto de esta sociedad y como base de creatividad no sólo intelectual-académica sino humana, ante todo. En este sentido las materias de estética (bellas artes), incluido el deporte organizado, cobran igual o mayor importancia que el resto de las asignaturas; inclusive se ha considerado que estas prácticas artísticas, literarias y teatrales, al fomentarlas y desarrollarlas, nos podrán servir como herramientas pedagógicas tanto para estudiantes como para profesores.

Muchos estudiantes, inclusive muchos maestros hemos encontrado en el arte no sólo un canal de expresión individual sino un método de comunicación de nuestra conciencia y una práctica que logra colectivizar un mensaje social.

Estas disciplinas logran proyectarse más allá del tiempo académico y más allá del aula y son áreas de formación que no pueden ser medibles o calificables por el parámetro escolar; por el contrario su objetivo y enfoque apuntan hacia el rescate y cultivo de los verdaderos valores humanos, objetivo que no permite objeción en los requisitos de calidad de la educación.



Las expresiones culturales populares deben ser rescatadas por la escuela y la pedagogía.



El Maestro puede y debe ser el centro de la dinámica cultural de nuestro pueblo.

Propuestas

Realizado un primer análisis socio-cultural de la calidad de la educación, consideramos que una verdadera calidad la alcanzaremos cuando hayamos contribuido a las transformaciones básicas de nuestra realidad, no sólo educativa sino social y empecemos a constituirnos en el germen de la *nueva cultura* dentro de las actuales estructuras socio-económicas, en esta mira podemos concretar:

A. Institucionales

— El desarrollo de las áreas artísticas dentro del nivel de estudio.

— La realización de actos culturales, permitiendo la creatividad de los estudiantes, además de difundir nuestros propios valores y defensa de nuestra identidad cultural.

— Capacitación de maestros en las áreas culturales, tanto como promotores, como formadores en disciplinas de bellas artes.

— La recuperación histórica de nuestros pueblos, su tradición oral, sus costumbres.

— La utilización de las expresiones artísticas como recursos pedagógicos indispensables.

— La formulación de concurso (pintura, canto, teatro, cuento) como estímulo al desarrollo artístico e integración de la comunidad educativa.

B. Sociales

— La vinculación del maestro a los fenómenos culturales de su región (fiestas patronal, folclor, etc.), que le permitirá conocer y luego desarrollar aquellos elementos de identidad cultural y defender aquellas manifestaciones de cultura popular.

— El impulso a la coordinación comunitaria a través de mecanismos culturales como: casas de la cultura, bibliotecas, fundaciones o clubes deportivos como premisa de unidad social y formación cultural.

— Compromiso con el desarrollo cívico y formas organizativas populares, donde el maestro puede influenciar de manera positiva con la perspectiva transformadora●

“La pobreza absoluta tiene rostro de mujer”



ARGELIA LONDOÑO V.*

Los derechos humanos de las mujeres

Recientes informes de los organismos internacionales sobre el estado de los derechos humanos en América Latina dieron cuenta de que en el continente son prácticas cotidianas la tortura, los asesinatos políticos, los secuestros, las detenciones sin juicio, los procesos falseados y las desapariciones.

En nuestro país, en nombre de la defensa de la democracia, se arrasa con la vida de los militantes políticos, concejales, senadores, magistrados, y todos conocemos de la condena a muerte que pesa sobre quienes disienten de los poderosos. Hasta los homosexuales son perseguidos y asesinados por oponerse de alguna manera al orden sexual dominante. Esto sin hablar de la violencia criminal que en nuestra

ciudad cobra la cifra del 8.38 muertes por día y de que la inseguridad que nos habita crece al ritmo del desempleo¹.

Sectores de la población son amenazados permanentemente desde las más oscuras regiones del poder en una tentativa de apartarlos de su participación en la vida pública y restringir así su libertad de expresión².

El Presidente de la República, en su reciente discurso ante las Naciones

* Socióloga, U. de Antioquia. El presente artículo recoge una parte del documento presentado a las “Jornadas de las Mujeres contra la Violencia”, realizado en noviembre de 1986.

1. Estadísticas de la policía metropolitana, enero-agosto, 1986, “Aumentan los homicidios y... Medellín, en “El Mundo”, Metro, septiembre 29/86.
2. Informe sobre derechos humanos, “Sólo la democracia permite paz y respeto”, CIDH, en “El Mundo”, internacional, 8 octubre 86, pág. 7*.

Unidas, convocó la buena voluntad de los banqueros del mundo para adelantar una cruzada contra la pobreza absoluta afirmando que en nuestro país el 25% del total de la población, es decir, seis y medio millones de personas, se encuentran en una situación de pobreza absoluta y que el desempleo y el subempleo afectan a más de un tercio de la población económicamente activa³.

Es un lugar común hablar del franco deterioro de la calidad de vida de la población; la situación social es explosiva; todos conocemos de la carencia de servicios públicos, de la desprotección de la niñez, del maltrato a mujeres y niños, de la mendicidad de menores y de ancianos, del trabajo infantil; todo ello nos habla de la marginalidad de sectores cada vez más crecientes de la población.

Según cálculos de Planeación Municipal, Medellín y su área metropolitana con sus dos millones cien mil habitantes posee 180.000 desempleados, 100.000 subempleados y 500.000 personas indigentes⁴.

El protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos plantea los derechos económicos, sociales y culturales y establece el derecho al trabajo, la salud, la educación, sin discriminación de ninguna clase por motivos de raza o sexo y protecciones especiales a la familia, la niñez, los ancianos y los minusválidos. La violencia permanente de estos derechos humanos afecta a amplios sectores. Vivimos en una democracia precaria en donde el militarismo ejerce cada vez más poder y reduce poco a poco el poder de los civiles⁵. Es preciso señalar cómo afecta el totalitarismo de la pobreza y la exclusión a las mujeres.

La democracia, la igualdad, el desarrollo y la paz, lemas de fondo del Decenio de la Mujer, declarado por las Naciones del mundo son vividos por las mujeres en su realidad cotidiana bajo la forma de desigualdad, discriminación, explotación y violación sistemática de derechos.

Es hora de que en las agendas de trabajo de los organismos internacionales se aborde también, de manera permanente, las violaciones reiteradas

y sistemáticas a los derechos humanos de las mujeres.

Porque tras el genérico "derechos humanos" se oculta que más de la mitad de la población del globo, las ciudadanas del mundo, los seres humanos mujeres afrontan de manera particular la violación de sus derechos y en razón del ordenamiento patriarcal de la sociedad que dispone una distribución sexista de los roles asentada sobre la domesticidad, es decir, sobre el domesticamiento de la mujer. Domesticar significa reducir, someter, poner al servicio del hombre, vencer, hacer dócil, sujetar, hacer moderado el carácter de una persona.

La feminización de la pobreza

El cuerpo femenino está imbuido de relaciones de poder y de dominación; el cuerpo es el espacio político blanco hacia donde se dirige la violencia.

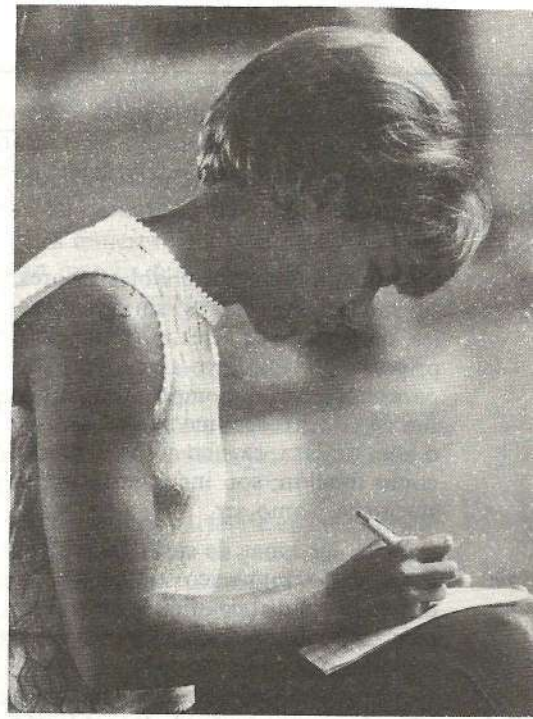
Porque violencia no es sólo suprimir, desaparecer, golpear, la violencia busca someter el cuerpo y a través de éste la conciencia en una espiral que envuelve: se somete la conciencia para someter el cuerpo y éste para someter a la conciencia.

El cuerpo femenino es sujeto de encierro, de ataque, de exhibición, de manoseo, de violación, de silencio.

La vinculación del cuerpo femenino a formas específicas de trabajo como el trabajo invisible o trabajo doméstico se explica por el sistema de sujeción derivado de las relaciones sexuales de dominación imperantes. Lo doméstico habla a gritos del cuerpo domado y esclavizado de millones de mujeres del mundo, al punto de que el valor económico del trabajo de la mujer en el hogar equivale al 30% de la producción anual total del mundo o sea unos 4 billones de dólares.

Las mujeres campesinas del planeta producen el 50% de los alimentos del mundo y en Africa producen el 80% de los alimentos.

La mujer realiza alrededor del 66% de todas las horas de trabajo del mundo y recibe sólo el 10% de la renta mundial y cuenta con menos del 1% de toda la propiedad. Las mujeres constituyen el 33% de la fuerza laboral del



Gracias a su lucha la mujer a logrado importantes conquistas en pro de su igualdad de derechos.

planeta y reciben salarios inferiores en un 25% a los de los hombres que realizan actividades equivalentes⁶.

Capitalismo y patriarcado mantienen ligadas a las mujeres a las formas más arcaicas y enfeudadas del trabajo, con escasos o ningún recurso técnico. Ellas están obligadas a responder por la supervivencia de la familia como unidad de producción de bienes y servicios privados, encadenadas a la esposesidad y a la maternidad como imperativos y obligaciones culturales, ven languidecer sus días, sin mañana al amparo del fogón, los trastos y los niños.

Encadenadas a su destino de largas jornadas que oscilan entre 14 y 17 horas, les está negado el derecho a parti-

3. De la intervención del presidente Virgilio Barco V., ONU, septiembre 86.

4. Fuente, Censo 1985, Planeación Metropolitana.

5. Informe sobre derechos humanos, "Sólo la democracia permite paz y respeto. CIDH, en "El Mundo", internacional, 8 octubre 86, pág. 7.

6. Fernando Plata Uricoechea "La mujer como motor de la economía", en "El Espectador", 21-07-85, pág. 5D. La década de la mujer, aún queda lo difícil, Anita Anand y otro, en "El Mundo", Medellín, 3 de marzo, 86.

cipar en los procesos macrosociales que tienen lugar en el espacio de lo público.

Ocupadas en interminables labores, sin salario, sin festivos, sin dominicales, sin pensión de vejez, sin jubilación, privadas de todo, no tienen espacio para sí mismas, ni tiempo. Al existir en función de otros, como madre, esposa, o ama de casa, existen como atributo, como función; son inexistentes como sustancia, como ser.

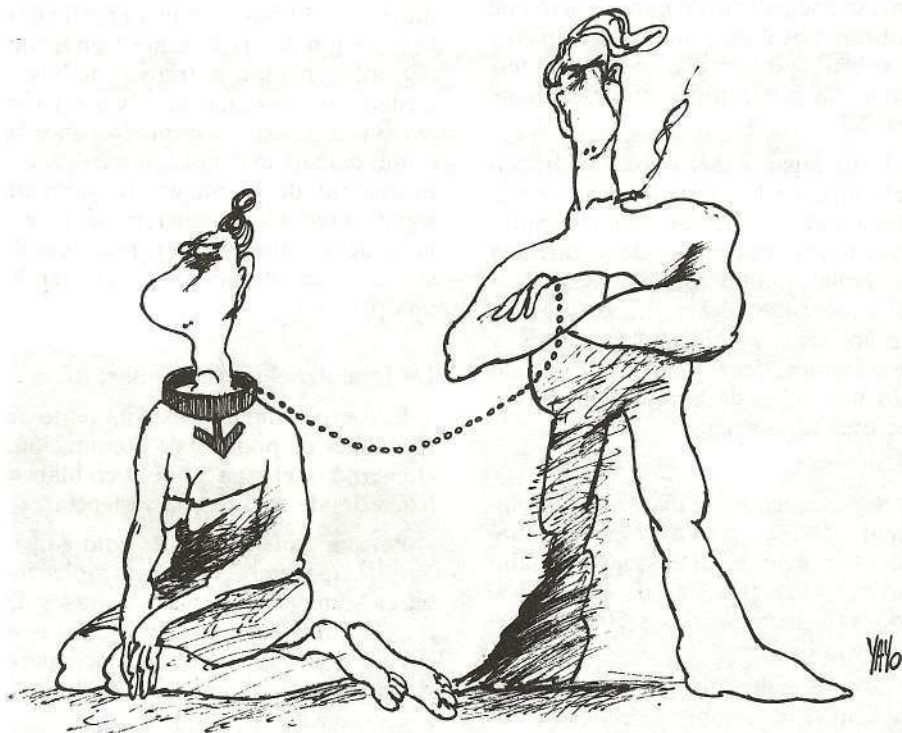
Ellas, las amas de casa, las realizadoras de lo doméstico son las olvidadas de la estadística oficial. En nuestro país, en las áreas urbanas, dos y medio millones de mujeres se dedican exclusivamente a la domesticidad y están clasificadas como parte de la población económicamente inactiva al lado de los inválidos y de los vagos.

De otra parte, el trabajo remunerado de las mujeres, pocas veces ha significado ganar su derecho a la libre autodeterminación. Por el contrario, lanzada a éste por la urgencia económica, le ha representado ganar la doble y hasta la triple jornada y su participación en nuevas redes de dominación y de violencia reproducen en el nivel macro la jerarquización, el autoritarismo, las formas verticales del ejercicio del poder que día a día padece en la familia.

La mujer se articula en los procesos productivos a través de su vinculación a las formas más atrasadas y obsoletas de trabajo, en las ocupaciones más mal remuneradas y subvaloradas socialmente.

¿Cómo no hablar, entonces, de la feminización de la pobreza, si es que alrededor de las mujeres se articulan las estrategias de supervivencia de las unidades familiares y sobre ellas recaen multiplicidad de roles que preservan el ancestral patrón de distribución sexista del trabajo!

En Colombia, las mujeres son jefas del 30% de los hogares y en algunas regiones del mundo esta proporción asciende al 50%, lo que significa que, ellas, son las proveedoras fundamentales de su grupo familiar. Hogares de mujeres solas, abandonadas a su suerte, de mujeres viudas, separadas, de madres solteras⁷. El varón cumple ca-



da vez menos el papel de gana-pan. No obstante, su prestigio como amo y señor, no parece haberse resentido sustancialmente.

La participación de mujeres casadas en la fuerza de trabajo es escasa y otra gran proporción, atendiendo el mandato de la cultura, se retira para casarse y atender la crianza de los hijos.

La gran masa de mujeres ocupadas se concentra en el grupo económico denominado "servicios personales". El 27% del total son trabajadoras domésticas y el 41.5% son mujeres separadas.

En las relaciones laborales, el patriarcado tiene silla en primera fila: en Colombia, las mujeres ganan 1.7 veces menos que los hombres, diferencia que tiende a profundizarse a partir de 1984 por la crisis económica que nos afecta⁸.

Los varones ocupan el 99.99% del total de cargos ejecutivos y el 93% del total de cargos técnicos en la industria manufacturera. Las posiciones de mando son ocupadas por varones y ejercidas masculinamente.

¿Cómo preguntar entonces por la autovaloración femenina, por la percepción de la mujer de sí misma, si todo lo que le rodea le asigna el lugar de lo secundario, de lo inferior? En el mundo del trabajo se reproducen y ejercitan las relaciones de dominación entre los sexos, se concretiza el orden patriarcal dominante.

Esto, sin hablar de la resistencia a enganchar y el despido de mujeres gestantes, hechos que atentan contra los derechos reproductivos de las mujeres. La persecución sistemática de la maternidad quizá explica por qué la tasa de abortos de las trabajadoras remuneradas supera en tres veces la tasa de abortos de las esposas trabajadoras⁹.

Todo esto sin mencionar el chantaje sexual de los patronos ni el trueque de

7. En Colombia se habla de medio millón de madres solteras para quienes muy seguramente la maternidad no fue una opción, 300.000 fueron madres adolescentes antes de llegar a los 20 años (Ana Rico de Alonso, Madres solteras adolescentes).

8. Réquiem final: La misión Chenery, Jorge Mario Eastman, en "El Mundo" económico, 12-08-06.

la promoción y la estabilidad laboral por cama.

En el grupo de los desempleados se reitera el reparto desigual de la miseria entre los sexos. Es que también el desempleo está feminizado. Es la presencia del patriarcalismo en el mundo del no trabajo.

En Medellín, 1985, los índices de desempleo fueron calculados en 17% para varones y 30% para las mujeres¹⁰.

En cuanto al desempleo profesional, la cifra absoluta para el Valle del Aburrá se estimó en 6.412, correspondiendo la mayor participación a las mujeres con un 60% del total¹¹.

La situación es similar en otras esferas de la vida social. La mujer proporciona el 80% del total de los cuidados sanitarios del mundo y menos del 20% del total de médicos son mujeres¹².

Cuidadoras de enfermos, inválidos y ancianos, dispensadoras de la salud, cerca de 60 millones de mujeres abortan anualmente en el mundo.

Cerca de un cuarto de la población mundial, 4.900 millones de personas, vive en países en donde se prohíbe la interrupción del embarazo o está permitido sólo en los casos de peligro para la vida de la madre¹³. En Colombia, el aborto figura entre las 10 primeras causas de morbilidad hospitalaria y es causa principal de muerte materna. Entre 10 y 15 millones de abortos son ilegales y suelen ser realizados por personal no médico en muchos países de Latinoamérica y Asia.

En los países del Tercer Mundo, el número de analfabetas adultas alcanza el 68% entre las mujeres contra el 48% en los varones¹⁴ y la desigualdad nutricional se explica por la pervivencia de la costumbre patriarcal de dar al varón adulto la mejor ración alimentaria en una escala en donde son seguidos por los varones infantes, luego las niñas y, finalmente, las mujeres adultas, reafirmando la sobrevaloración de lo masculino en la cultura.

Redefiniendo la utopía

Así, tanto en el ordenamiento social de clases como en el ordenamiento social de los sexos, las mujeres ocupamos los lugares subalternos. El patriarcado

permea el orden de clases y se ejerce en todas las esferas de lo social y afecta a las mujeres de todos los sectores sociales. Patriarcado y capitalismo se sustentan mutuamente, se necesitan, pero no derivan el uno del otro, ni se explica el uno en función del otro. Ambos actúan simultáneamente en una sociedad clasista y masculina, si bien el orden patriarcal atraviesa sociedades de clase.

La desigualdad femenina no es una simple desigualdad de derechos o una variante de la opresión capitalista. Por esa razón, la aspiración de las mujeres a la democracia rebasa la lucha por la igualdad. La lucha por la democracia que hasta ahora las mujeres hemos vivido como exclusión y carencia significa el enfrentamiento del orden patriarcal y la superación de la feminización de la pobreza. Elevar las tasas de participación femenina no necesariamente cuestiona el orden sexual dominante. La democracia plena de que hablamos las feministas, plantea no sólo la subversión del orden establecido sino la subversión de la vida como un todo.

No creemos en la revolución como un gran orgasmo social que de repente lo convulsiona todo. Ya hemos iniciado una gran revolución cultural que busca reconciliar los seres humanos con la naturaleza, suprimir el trabajo alienante y domesticador, que transforma los cuerpos en cuerpos deserotizados y desexualiza a la mujer.

Planteamos una revolución cultural en donde democracia signifique relación entre iguales, partiendo del supuesto de que la identidad del ser humano sólo es posible a partir de la experiencia del yo individual.

Proponemos una redefinición total de la política, de tal manera que ningún asunto sea más importante que el otro y ningún sujeto social reclame para sí el papel de mesías salvador.

Una redefinición de la política, donde la horizontabilidad no sea sólo la forma de yacer en la cama sino la forma más humana de relación.

Reclamamos el reconocimiento de lo afectivo, lo personal, lo íntimo, lo privado, lo cotidiano, lo erótico como espacios de la lucha política contra el poder.

No queremos ese socialismo que en nombre de lo principal y de lo secundario posterga al infinito la aspiración a la libertad de más de la mitad del mundo.

Las mujeres hemos iniciado ya una gran marcha que nos lleva al interior de nosotras mismas y que nos eleva afectivamente.

La lucha por la autodeterminación y por la libertad que planteamos las feministas defiende la transformación de la naturaleza humana y de la naturaleza exterior.

Y lo estamos haciendo en los cientos de grupos de mujeres que desde distintos lugares del continente reinventan la maternidad y la paternidad; aprenden el lenguaje de los cuerpos descodificados; conciben la sexualidad como un medio de cobrar conciencia de sí mismas; hablan de la pornografía, de la prostitución, de la violencia en la familia, de la violación conyugal, del genocidio que significan las políticas neomalthusianas del control natal como asuntos políticos.

El feminismo es una postura política optimista. Es síntoma de la crisis general de la política y de la crisis del patriarcado.

No queremos compartir con el opresor su lenguaje guerrero. No reivindicamos la participación en la guerra ni en la cultura concebida como práctica masculina.

Creemos profundamente en la posibilidad de una sociedad que rescate el vector de la afectividad, del cuerpo sujeto de placer, de la dulzura, de la belleza, de la no violencia... Somos militantes de la afirmación cotidiana de la vida ●

9. Oficina de Planeación e Informática, ISS, Seccional Antioquia, I- semestre, 84.

10. Anuario estadístico metropolitano, 1985, Índices de desempleo.

11. "Círculo vicioso en el desempleo profesional", en *"El Mundo"*, Medellín, octubre 23-86. La cifra absoluta para el país: 52.000.

12. La década de la mujer, aún queda lo difícil. Anita Anand y otro, en *"El Mundo"*, Medellín, 3 de marzo de 1986.

13. Económicas en *"El Mundo"*, 21 octubre 86.

14. La fuerza laboral femenina, en *"Progreso"*, revista económica interamericana, marzo 1985.

Televisión, video y educación

JORGE E. LONDOÑO P.*

Televisión: ¿educación paralela?

Profesor ¿y qué es Castalia?¹, interrumpió hace diez años un estudiante de primero de bachillerato en mitad de una clase de español y sin ninguna razón aparente para ello. La respuesta no pudo dársela porque los promotores de la bebida no habían dicho qué era, pero la pregunta hace reflexionar sobre el hecho innegable que señala: la invasión de los medios masivos ha sacado la escuela de la escuela originando una educación paralela, una educación que ha influido sobre la educación formal, deformándola².

El mundo contemporáneo ha desarrollado a tal grado las telecomunicaciones trayendo hasta nuestras casas imágenes y sonidos de todas partes del planeta, y aun de fuera de él, que el ciudadano de hoy tiene por fuerza una visión más universal y compleja. En el último cuarto del siglo XX, el bagaje cultural que poseen nuestros jóvenes está conformado especialmente por las informaciones y saberes provenientes de los medios masivos, teniendo entre ellos importancia relevante la televisión. Y hoy la televisión, además de ocuparse de la información y el entretenimiento, se ocupa específicamente de la educación, no sólo a través de sus canales convencionales (Cadenas Uno, Dos y Tres), sino en instituciones educativas como colegios, universidades, el SENA y hasta en el campo como Acción Cultural Popular, ACPO. Centros en los que se ha desarrollado intensamente el uso de la televisión y

el video, especialmente en los últimos seis años³.

La imagen en movimiento ha dado origen a nuevos lenguajes —el cine, la televisión, el video— sobre los cuales es necesario enfocar nuestra atención, si no queremos ver a la propia realidad rebasando nuestras prácticas educativas y a la escuela convertida en un recinto obsoleto aislado del mundo para el que pretende educar.

Para iniciar hagamos algunas precisiones dirigidas a despejar el camino hacia una reflexión más objetiva, más profunda, más amplia que nos oriente en la ubicación y uso de los medios de comunicación en nuestra labor educativa y nos permita romper con algunos mitos creados alrededor de ellos, especialmente en torno a la televisión y al video.

¿Qué es televisión? ¿Qué es video? ¿Cuál es la ubicación de estos medios dentro de los procesos educativos? ¿Cómo es la relación educador-medios? ¿Deben ser los medios objetos de estudio en la escuela, como las matemáticas y la literatura? Son algunos de los interrogantes que surgen y que debemos al menos tratar de abordar.

Televisión no es video

La palabra televisión la usamos algunas veces para referirnos al aparato receptor o televisor; otras para referirnos a la institución: La televisión colombiana o *Inravisión*, la CBS en Inglaterra, la NBC en Estados Unidos... sin embargo, de acuerdo con su función específica *televisión es la*



*transmisión sincrónica de imágenes y sonidos y su recepción simultánea. Transmisión en vivo y en directo según afirmación común*⁴. Las transmisiones deportivas en directo: fútbol, ciclismo, caballos y las de grandes acontecimientos como el descenso

* Profesor de video y noticierismo para televisión en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Licenciado en Educación Español-Literatura, Universidad del Valle. Especializado en Producción Magazines para T.V. Berlín, Alemania Occidental.

1. La pregunta, por supuesto, no se refería a la mitológica fuente de la sabiduría, sino a un producto que por entonces anunciaban los medios sin decir qué era.
2. Martín Barbero, Jesús. *Comunicación educativa y didáctica audiovisual*. Documento SENA, Cali, 1979.
3. Desde 1979 el SENA ha desarrollado una política de Centrales Didácticas donde la producción de video ocupa lugar preferencial. El Colegio Cafam lleva varios años trabajando con televisión y ACPO, inició sus experiencias con video para la educación campesina desde 1982. Universidades como la Jorge Tadeo Lozano y la Javeriana cuentan con estudios y equipos para sus facultades de Comunicación Social y Publicidad.

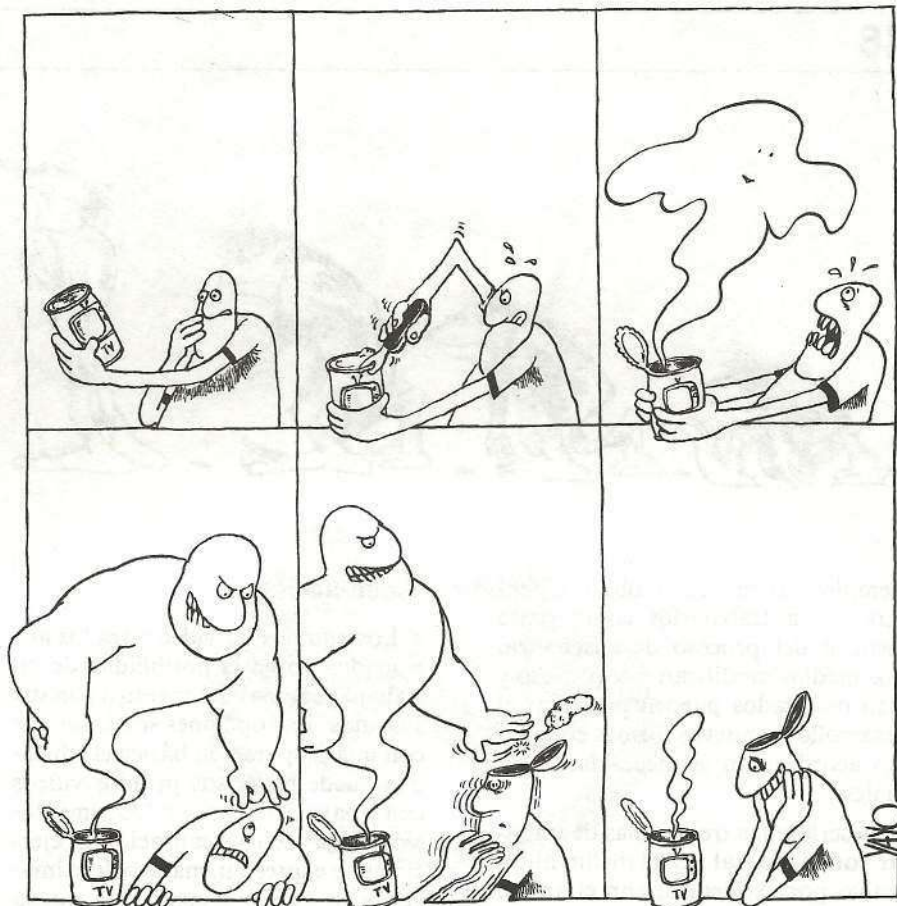
del hombre en la luna, las visitas presidenciales y papales, etc., son ejemplos de televisión. En Colombia se conoce la televisión desde la mitad del siglo; programas como Yo y Tú y los comerciales de la época se transmitían en vivo desde los estudios, como tal vez muchos recuerden; los noticieros internacionales llegaban en películas con retardos considerables y los llamados "enlatados" eran producciones cinematográficas.

Por esos mismos años (1955-57), se logró grabar la imagen sobre cinta magnética como la de los casetes de audio y con procedimientos similares a como se graba el sonido. Aparecieron en el mercado las primeras cámaras portátiles y las videograbadoras el "portapack" como se les llamó. La posibilidad de grabar la imagen y el acelerado desarrollo de los equipos para hacerlo dieron origen al video⁵ o sea a la manipulación y/o registro y/o reproducción de sonidos e imágenes por procedimientos magnéticos de forma sincrónica y simultánea.

Cuando hablamos de video nos referimos a la posibilidad de elaborar el mensaje. Si vemos un gol en una transmisión en directo, estamos viendo el mismo gol desde diferentes ángulos es video, mientras el partido continúa. Televisión se refiere a la transmisión del mensaje y éste mensaje puede ser en directo, o estar producido en cine, en video o en fotografía.

La televisión implica procesos complejos, personal especializado y movilización de grandes equipos. El acceso a ella por parte del neófito es difícil, si no imposible.

El video, en cambio, está al alcance de todos los que deseen aventurarse en él. Los equipos producidos para el aficionado son de bajo costo y operación sencilla y han posibilitado el surgimiento de un medio alternativo que, sabiamente utilizado, puede contribuir a nuevas formas educativas sin castrar la capacidad de pensar, investigar y actuar de maestros y alumnos. También hay video profesional y especializado, pero esto lejos de cerrar las posibilidades del aficionado le permite tener referencias para un ma-



yor aprovechamiento en el uso del medio.

Educación y medios

La aparición de los medios audiovisuales en la educación ha ocasionado diversas reacciones que van desde considerarlos "ayudas", o sea simples añadidos que amplían o refuerzan el proceso educativo, pero sin modificarlo; hasta considerarlos y plantearlos como sustitutos del maestro.

La sustitución del maestro se vería evidenciada en el llamado *telemaestro*. Esto es: un maestro que enseña como en un aula de clase o de manera muy similar pero con la ventaja de llegar a una gran audiencia, con alumnos siempre en primera fila y aprovechamiento de algunos elementos del lenguaje audiovisual, como los primeros planos para localizar la atención en aspectos importantes del tema explicado. Bien

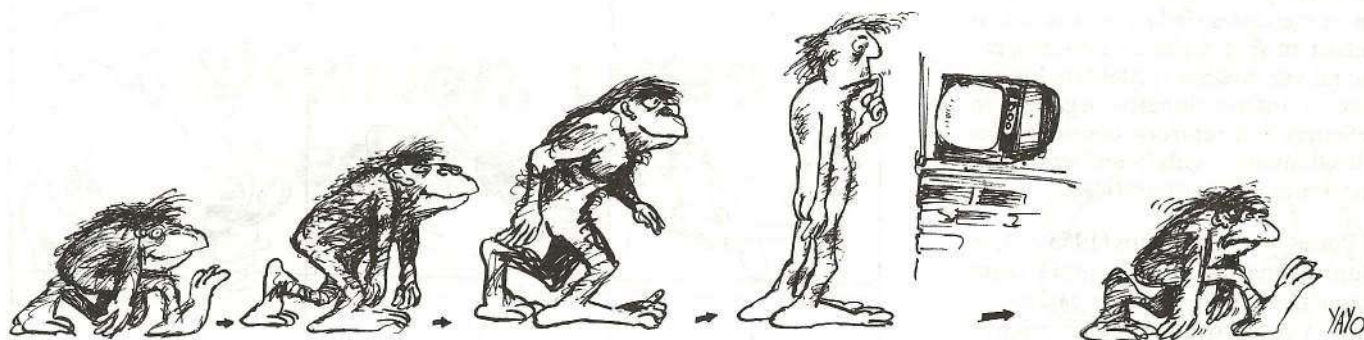
mirado el asunto, el *telemaestro* responde a una concepción simplista y perezosa del medio logrando únicamente telereproducir esquemas educativos obsoletos y programas aburridos de poca audiencia debido al mal uso del lenguaje televisivo. Los televidentes están acostumbrados a programas interesantes, dinámicos o, al menos entretenidos y fácilmente cambian el canal, a otro con programación más adecuada para el medio, dejando de lado al fracasado *telemaestro*.

En todo proceso educativo está implícito un proceso de comunicación y si alguno de sus elementos varía, todo el proceso resulta afectado. Incorporar los audiovisuales, el video, por

4. Bonet, Eugeni y otros. *En Torno al Video* Editorial Gustavo Gilli S.A., Barcelona 1980. Todos los conceptos sobre video y televisión expuestos aquí están basados en este texto.

5. Técnicamente se conoce como video a la señal portadora de la imagen y como audio a la señal portadora del sonido.

6. Martín Barbero, Jesús. *Op. cit.*



ejemplo, a la educación obliga a pensarlos y a trabajarlos como parte esencial del proceso de enseñanza. Los medios modifican este proceso y bien orientados pueden propiciar el desarrollo de nuevas formas educativas acordes con las necesidades actuales.

Describamos tres formas de trabajar con video, tal vez el medio alternativo por excelencia, con el ánimo de motivar a nuestros lectores a reflexionar y actuar sobre este campo.

Video-didáctico

La producción del video-didáctico exige un proceso más o menos complicado que se inicia con el diagnóstico de los temas y/o actividades que se beneficiarían con el video-didáctico. Una vez establecido en qué momento del proceso educativo debe trabajarse, se realiza una investigación temática, un análisis didáctico, la organización de una estructura narrativa y la escogencia de un lenguaje audiovisual⁶. Todo esto se vierte luego en un guión y se pasa a las fases de producción y post-producción.

En este proceso juega papel importantísimo el educador que, lejos de ser desplazado, es reubicado en su papel de sujeto investigador e indispensable para la producción. El educador y el comunicador no pueden desligarse durante todo el proceso de producción del video-didáctico y la responsabilidad recaerá con mayor énfasis en cada uno, según la etapa del proceso en que se hallen.

Video-acción

Los equipos de video para los aficionados abren la posibilidad de un trabajo personal del maestro con sus alumnos. Las opciones son infinitas: con una preparación básica el educador puede hacer sus propios videos con y para sus alumnos. Documentación de procesos, realización de ejercicios de expresión, manejo de la imagen y lo que la imaginación pueda producir. Todo ello para analizar los propios procesos o para intercambiar con otras escuelas, dándole al medio su verdadero carácter de comunicación e intercambio de experiencias.

Video-análisis

La posibilidad más inmediata para todos es el trabajo de análisis sobre las producciones video. Esto puede hacerse sobre los didácticos o sobre otras clases de videos como los melodramas o los musicales. En el primer caso el análisis debe hacerse según los lineamientos didácticos en los cuales se inscribe el audiovisual en cuestión. La facilidad de hacer pausas, devolver la cinta o adelantarla brindan diversos ángulos para el estudio, tanto del tema que ilustra como de la producción misma.

El trabajo con el melodrama significa el hecho interesantísimo e indispensable de llevar al aula de clase el video (las telenovelas, por ejemplo), convirtiéndose en *objeto* de estudio, tal como se estudia y analiza una obra literaria o una fórmula matemática.

La Fundación Pedagógica de Cal-

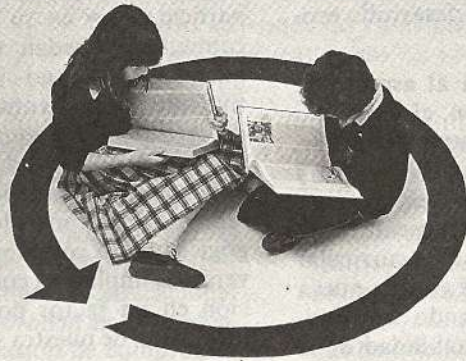
das, Fupec, ha iniciado experiencias en éste sentido, grabando capítulos de telenovelas y llevándolas a las escuelas para analizarlas en círculos de maestros, padres de familia y estudiantes, dando los primeros pasos en un trabajo que estamos en mora de adelantar.

¿Por qué no incluir dentro de los programas académicos el estudio de la imagen, la fotografía, el cine, la televisión, el video? ¿No son acaso elementos claves de la cultura de hoy?

El video significa una alternativa que merece al menos ser considerada. El escritor alemán Heinrich Boll⁷, hablaba del video-analfabetismo para calificar una sociedad dedicada y dominada por el video y apartada cada vez más del hábito de leer, de leer libros. Quizá tenga razón en cuanto a la pérdida de la lectura y también en cuanto a la importancia de volver a leer libros con nuestros propios ojos, como él dice. Pero creo firmemente que no se trata de ninguna manera de desconocer la existencia del video, menospreciándolo como un género de segunda clase, como un género apócrifo, tan no lo es que tiene invadido al mundo. Se trata de enfrentarlo y dominarlo, de ponerlo a nuestro servicio y bajo nuestra voluntad y se trata también de aprender a leer video. Si nuestros niños están pegados al televisor, no hay que romperlo para que no lo vean más, hay que enseñarles a verlo y a ser críticos frente a él ●

7. Boll, Heinrich. *El libro no perecerá*. Lecturas Dominicales, El Tiempo, Bogotá, junio 10. de 1986, pág. 6.

El movimiento pedagógico en las zonas socioculturales de Nariño



SINDICATO DE MAESTROS DE NARIÑO.

Presentación

La problemática educativa se ha convertido en un punto de gran importancia para el Magisterio colombiano, principalmente a partir de las reflexiones y discusiones hechas en el XII Congreso de Fecode, realizado en Bucaramanga en agosto de 1982, del cual salieron determinaciones centrales para la generación y desarrollo de un gran Movimiento Pedagógico en el Magisterio.

La experiencia de estos años nos ha mostrado la necesidad de fortalecer la organización del Magisterio dentro de los lineamientos y los más determinados por el mencionado congreso de Fecode, que son básicamente las siguientes: el CEID (Centro de Estudios e Investigaciones Docentes) a nivel nacional y las comisiones pedagógicas o capítulos del CEID a nivel regional.

En nuestro departamento venimos trabajando un grupo de maestros que conformamos la comisión pedagógica del Sindicato del Magisterio de Nariño y hemos emprendido la tarea de organizar comités de trabajo pedagógico en las zonas y municipios de Nariño.

La comisión pedagógica de Simana está conformada por unos diez compañeros maestros, de los cuales, tres son directivos de nuestra organización sindical y los otros laboran en escuelas y colegios oficiales. Hasta el momento las actividades desarrolladas por la comisión han sido financiadas por Simana, pero ante la escasez de recursos para proyectos de investigación en el campo de la educación, consideramos de gran importancia buscar financiación por parte de otras entidades u organismos.

tribuna pedagógica

Justificación

1. Un inicial análisis de la problemática de la educación en Colombia y en particular en nuestro departamento, nos muestra que sigue siendo tradicionalmente, apartada en gran medida de las necesidades sociales, económicas y culturales de las diferentes regiones y subregiones de nuestro país, caracterizado por una gran diversidad social, cultural y económicamente dependiente no sólo de potencias extranjeras, sino que en su propia estructura interna presenta signos de marginalidad y dependencia de los polos de desarrollo económico y social.

2. Como respuesta al aspecto de calidad de la educación, el Gobierno Nacional expidió la reforma curricular, mediante los Decretos 1419 de 1978 y 1002 de 1984, reforma que en el campo de la educación oficial se presenta como proyecto único (renovación curricular para el sector urbano y escuela nueva para el sector rural) dejando como única posibilidad la adaptabilidad de la misma a las condiciones del medio, manteniendo su estructura esencial basada en la tecnología educativa.

No considero tampoco la participación activa y efectiva de los maestros y las comunidades en su elaboración, implementación y desarrollo, rompiendo de esta manera con la experiencia y el conocimiento de éstos.

3. Por su parte el Magisterio, a pesar de haber consolidado su organización y logrado reivindicaciones importantes en los terrenos laboral y económico, se había marginado de la participación directa en la reflexión, orientación y planeamiento de la educación, convirtiéndose hasta cierto punto en un ejecutor de las políticas trazadas desde los organismos centrales del Estado en materia educativa. Por eso hemos notado la ausencia de vivacidad en la práctica pedagógica, de escuelas o corrientes pedagógicas y de experiencias y proyectos innovadores. Sólo a partir de la generación del movimiento pedagógico esta situación comienza a cambiar, presentándose una creciente expectativa en los diferentes estamentos, sectores y niveles, en torno a la contribución que este movimiento pueda hacerle a la cualificación y avance de la educación

colombiana. No quiere decir esto que los maestros en forma individual no se hayan preocupado por su quehacer pedagógico, ya que hemos encontrado muchas iniciativas dispersas que no han logrado surgir por falta de apoyo y de organización.

4. Las diferentes subregiones socioculturales detectadas en nuestro departamento ofrecen características peculiares y formas propias de desarrollo cultural y educativo que aún no conocemos suficientemente y que es necesario que los maestros en forma activa, participante y en su conjunto con la comunidad puedan rescatarlas, asumiendo una actitud crítica e investigativa que permita contribuir a la toma de decisiones y orientaciones en el desarrollo de nuestra educación. Este conocimiento de la realidad social de las regiones, integrado a los avances pedagógicos tanto colombianos como universales, implicaría convertir la educación en un factor positivo de transformación de nuestra sociedad.

Objetivos

1. Contribuir a elevar la calidad de la educación, mediante la formulación de propuestas pedagógicas acordes con las necesidades e intereses de las sociedades marginadas del desarrollo sociocultural del país.

2. Capacitar al Magisterio para que asuma una actitud crítica e investigativa y contribuya organizadamente a la transformación del medio social en que vive.

3. Vincular al maestro y a la comunidad al desarrollo del Movimiento Pedagógico como proceso de transformación y cambio de las condiciones de su educación.

4. Implementar mediante un proceso de experimentación gradual y permanente las propuestas que surjan del conocimiento de la realidad sociocultural de las subregiones.

Metodología y desarrollo

En la realización de nuestro trabajo, adoptaremos los criterios del modelo de investigación acción participativa que permita la vinculación efectiva de los maestros y las comunidades en la

formulación y orientación de las propuestas en el campo de la educación. Para tal efecto emplearemos los instrumentos adecuados, preferiblemente los que impliquen el aporte colectivo, ya sean orales o escritos, procurando la utilización de los recursos y medios más actualizados.

Lo anterior se complementará integrando la investigación bibliográfica existente sobre las diferentes subregiones y en materia pedagógica, tratando de coordinar y aunar esfuerzos con el CEID, las universidades y demás centros educativos de la región.

Consideramos que el trabajo será a mediano plazo para su culminación, por lo cual lo afrontaremos por etapas que posibiliten ir superando las dificultades y obstáculos como la escasa formación del docente en el trabajo investigativo, las condiciones restrictivas existentes en la educación oficial, la deficiencia de recursos del medio, las resistencias de las comunidades y del propio maestro, etc.

1. Una etapa inicial de formación y capacitación teórico-práctica de equipos de trabajos conformados por docentes, especialmente, que asegure una acción investigativa correcta, mediante seminarios, cursillos, material apropiado, etc.

2. Elaboración de proyectos de investigación que abarquen distintos campos de la problemática educativa:

- a) Realidad sociocultural del medio, teniendo en cuenta las subregiones que se detecten y sus particularidades;
- b) Contenidos programáticos en las áreas de estudio de la educación escolarizada y otras que sean de necesidad sentida por las comunidades;
- c) Estudio de metodologías apropiadas para dichas zonas y que tengan en cuenta los avances de la pedagogía moderna.

3. Desarrollo de los proyectos e integración de los mismos en la formulación y adopción de modelos pedagógicos apropiados.

4. Experimentación y aplicación de los modelos adoptados ●

La investigación educativa en América Latina*

JUAN EDUARDO GARCIA-HUIDOBRO**

"Nosotros no vemos las cosas como ellas son; vemos las cosas como nosotros somos".

(Talmud)

Esta vieja máxima del *Talmud* puede situarnos en el sentido de estas reflexiones. Me ha tocado, estos días, sorprenderme —en cuanto observador externo— por la riqueza y variedad de la investigación educacional que ustedes desarrollan en Colombia. He tenido la ocasión de comprobar, por una parte, la cercanía de problemas e inquietudes y, por otra parte, me he visto desafiado, cuestionado y enriquecido por los enfoques y énfasis propios que ustedes dan a esos problemas-comunes.

1. Tendencias de la investigación en América Latina¹

Paulo Freire señala que cada época histórica posee un particular universo temático conformado por el conjunto de concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, cuya representación concreta se expresa en los temas de la época. Análogamente se puede describir la investigación en educación en América Latina como atravesada por un tema mayor, proveniente de nuestro concreto contexto: situación de subdesarrollo, de dependencia, sociedades divididas en clases; tema que implica también a los opuestos: el desarrollo, la independencia, la liberación, la justicia, la igualdad.

En las últimas décadas este tema mayor ha sido constituido de diferentes maneras en el pensamiento latinoamericano, y cada una de ellas ha tenido —en su momento— una clara influencia en la educación y la investigación educativa, al mismo tiempo que ha dejado huellas que siguen presentes en la producción actual. Nos detendremos ahora, en esta relación: lectura del contexto socio económico —enfoque interpretativo de la relación educación y sociedad— tendencias de la investigación.

La situación de pobreza y desamparo de las mayorías es una constante histórica en todos los países de América Latina y es también la cara más nítida y cruel del subdesarrollo. Hoy, cerca de 13 millones de personas (alrededor del 40% de la población) vive en condiciones de dura pobreza: carentes de una vivencia digna, sin trabajo o sin trabajo estable, con escaso acceso a servicios como educación,

* Conferencia presentada en el 3er. Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá, abril de 1986.

** Investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Santiago, Chile.

1. Retomo parcialmente en esta exposición un texto anterior: GARCIA-HUIDOBRO, J.E.; GUTIERREZ, G.; *Orientaciones de la investigación educacional en América Latina*. CIDE, Santiago, 1984, págs. 9-22.

educación
en el mundo

salud, seguridad social, acosados por la presencia diaria del hambre y la desnutrición en sus vidas².

Esta es la situación. A través del tiempo ella ha sido interpretada por diversos grupos de personas en distintas formas, y de esta manera de leer la realidad han implicado también formas de entender la educación y la investigación educacional en América Latina.

Desde los países capitalistas "desarrollados" se producen teorías del subdesarrollo que lo ven como un "atraso" o un desfase de América Latina respecto al crecimiento acelerado de los países occidentales del norte. El mensaje es "nosotros hemos trazado el camino; crezcan y llegarán". La lección se asume, se critica el viejo modelo de crecimiento primario exportador y se pone énfasis en la industrialización. A nivel educativo, ya en los comienzos del siglo se encuentran correlatos a esta lectura que insisten en la formación científico-técnica; más recientemente es posible recordar como ejemplo la diseminación por América Latina de los "sistemas de aprendizaje" que se desarrollan en Europa (Alemania) en la segunda post-guerra³.

La teoría del desarrollo: un enfoque optimista de la educación

La investigación educacional como preocupación y como práctica se intensifica desde los años sesentas y a este período se suceden y entrelazan tres formas de leer la realidad que han dado lugar también a formas diferenciales de entender la relación educación-sociedad y que han marcado y marcan profundamente los enfoques de investigación:

a) Durante la década del 60 se hace claro que el subdesarrollo no puede seguir considerándose como una pura diferencia de cantidad respecto del desarrollo. Se estudian aspectos sociales, políticos y valorativos y surge una interpretación más desde América Latina: surge la "teoría del desarrollo", que se plasma principal-



En los años sesentas se dio un gran crecimiento de la escolaridad y los sistemas educativos en el marco de la estrategia de la Alianza para el Progreso.

mente en el pensamiento cepalino. El camino ahora es menos lineal, menos mecánico; se trata del tránsito de una sociedad tradicional a otra moderna. Se espera que el ajuste de la estructura social, junto a una reformulación valórica, precipitará el proceso de modernización y todo lo que él representa: mayor industrialización y productividad, mayor racionalidad, más democracia. Se renueva la fe y el énfasis en la industrialización, pero el análisis económico se profundiza tomando relieve la desigualdad del intercambio comercial internacional (exportación de materias primas subvaloradas e importación de productos industrializados sobrevalorados); así la industrialización se asocia a la propuesta de sustitución de importaciones. Florece el populismo, el reformismo; la Alianza para el Progreso es un buen riego.

En este marco la preocupación por la educación es central; los años sesentas ven surgir reformas educativas y un gran crecimiento de los sistemas educativos. El modo de concebir la relación educación-sociedad ha sido caracterizada como un *enfoque optimista* respecto a las potencialidades de la educación⁴. Se trata de una pa-

lanca fundamental en la búsqueda de una sociedad modernizada y tecnocrática. La educación es concebida por el sujeto como un instrumento de superación de la marginalidad y de movilidad social; para la sociedad como una inversión rentable que daría frutos en desarrollo económico, social y político y en igualdad social.

En términos de investigación la preocupación central se liga al surgi-

2. Datos del Banco Mundial y la CEPAL anuncian que estos "pobres" aumentarán en los próximos 10 a 15 años. "Para 1990 serán 120 millones (25% de la población). Además de la concentración del ingreso continúa creciendo: el 5% de la población se va enriqueciendo aceleradamente, mientras el 20% se va empobreciendo aceleradamente hasta los grados más ínfimos de supervivencia. Ver; GOROSTIAGA, X. (Ed.) *Para entender América Latina*. Aporte colectivo de los científicos sociales a Puebla, CEASPA, Panamá, 1979, 243 p.
3. CORVALAN, O. *Conceptualización del aprendizaje profesional en los países latinoamericanos*. Santiago, CIDE, 1978.
4. Tomamos, muy libremente, esta clasificación de "enfoques" de SAVIANI, D. "As teorías da educação e o problema de marginalidade na América Latina". En: *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo, Fundação Carlos Chagas, No. 47, agosto 1982, págs. 8-18.

miento del planeamiento de la educación, que se advierte como el instrumento privilegiado para lograr una educación mejor, más accesible a todos, y destinada a entregar las capacidades y habilidades que requiere el ciudadano productivo de una sociedad que busca su desarrollo⁵.

La investigación en educación adquiere importancia y cierto perfil. En efecto, para planificar se hizo necesario obtener información sobre el proceso educativo y sus componentes desde distintos puntos de vista. Se incentiva —así— una investigación interdisciplinaria de la educación que trata de dar luz a los problemas relacionados con la expansión y eficiencia del sistema educativo. Fueron de gran importancia diversos estudios empíricos que buscaban conocer y diagnosticar la situación de acceso y permanencia en la escuela de diversos grupos sociales, teniendo en cuenta variables geográficas (por e. urbano-rural) o socio-económicas. Muchas comprobaciones aportadas por la investigación fueron incorporadas a un diagnóstico que llevó a los planificadores a plantear reformas de los sistemas educativos.

Otra de las preocupaciones que acompañaron las acciones del planeamiento fue la de estudiar la formación de los docentes: de hecho se comprobó que un alto número de profesores ejercía sin habilitación profesional, y se montaron programas para suplir esa deficiencia⁶.

El planeamiento de la educación impulsó —finalmente— estudios acerca de las relaciones entre educación y empleo y sobre capacitación y formación profesional⁷. Fue central en esos estudios el concepto de planificación de recursos humanos; la investigación debía tener capacidad prospectiva para estimar la demanda de profesionales, técnicos y trabajadores calificados que el sistema económico, en expansión y modernización creciente, iba a hacer al sistema educativo.

Pese a la nutrida investigación que se generó en la época del planeamiento de la educación y a las diversas iniciativas reformistas a que dio lugar

este proceso, los problemas ligados al sistema escolar no encontraron una solución adecuada. La visión optimista de la educación tuvo el mérito de expandir la educación a un ritmo notable, sin embargo, su visión de la educación como factor de cambio social no tuvo confirmación exacta. En efecto, si bien es innegable que los niveles educativos alcanzados han modificado muy profundamente la sociedad, sus conflictos actuales y sus perspectivas futuras, no es claro que la educación haya dado mecánicamente los frutos que se esperaban de ella. Pese a la expansión del sistema educativo no se modificó la distribución del ingreso; continuó la escasez de puestos de trabajo; el mercado laboral determinó una devaluación de los años de estudio. En suma, el exa-

men de los frutos de las reformas muestra que muchos de sus principios democráticos y redistributivos fueron distorsionados por la mejor capacidad de los sectores medios y altos de la sociedad para presionar políticamente y aprovechar los servicios gubernamentales. Desde el punto de vista estricto de la investigación educacional el balance de este primer momento es altamente positivo. Es la época de la implantación de la investigación en educación como preocupación y como práctica. Además ella rinde frutos: se produce mucha información básica, se abren temáticas y problemas, se forma gente. Sus límites están muy ligados al clima intelectual y político y al carácter incipiente de los esfuerzos: predomina un empirismo acrítico, con poca profundidad interpretativa⁸.

La teoría de la dependencia: un enfoque crítico reproductivista

b) Ahora bien, la realidad del subdesarrollo se muestra porfiada. Pese a la industrialización, a la sustitución



5. La Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, celebrada en Santiago en marzo de 1962, refleja —precisamente— esta posición frente a la educación y la importancia dada al planeamiento. La reunión de los presidentes de América tenida en Punta del Este en 1967 da gran importancia a las tareas de planeamiento de la educación, y la Organización de Estados Americanos (OEA) instala en 1968, en la reunión de Macaray, su Programa de Desarrollo Educativo (PREDE). Los fondos canalizados a través de la Alianza para el Progreso exigieron la existencia de planes de desarrollo, incluyendo el sector educación.
6. Sobre este tema ver: LORENZO, C. *La situación del personal docente en América Latina*. Santiago, Editorial Universitaria, 1969.
7. Ver: Programa Regional del Empleo para América Latina y el Caribe (PREALC). *El problema del empleo en América Latina: situación, perspectivas y políticas*. Santiago, PREALC, 1976.
Ver: CINTERFOR. *Cuadro comparativo y fichas descriptivas de las instituciones de formación profesional en América Latina*. Montevideo, CINTERFOR, 1972.
8. Cfr.: VASCONI, T. A. *Educación y subdesarrollo*. ILPES, 1967.

de importaciones impulsada por las propuestas de integración: ALALC, Grupo Andino... el subdesarrollo se acentúa. Las explicaciones quieren ser más profundas. Nace la llamada "teoría de la dependencia": el subdesarrollo es un proceso social global e histórico; la explicación de los males sociales debe buscarse en la estructura económica de la sociedad, en vez de explicar las deficiencias de ésta por el tradicionalismo social y cultural. El desarrollo capitalista mundial debe pensarse unitariamente integrando, "en una sola historia la perspectiva de la expansión capitalista en los países hoy desarrollados y sus resultantes en los países por él afectados"⁹. Sin embargo, la dependencia no es sólo un factor externo, sino "un elemento fundamental de nuestra historia"¹⁰, ella condiciona la estructura interna de las sociedades latinoamericanas: la correspondencia entre los intereses dominantes en los centros hegemónicos y los intereses de las clases dominantes al interior de las sociedades dependientes muestra que son dos actos del mismo drama, estructuras de poder articuladas en la misma lógica. La historia de América Latina vivió y vive una etapa particularmente conflictiva. Esta conciencia de dependencia, despojo, injusticia y colonialismo interno, no nació en el vacío sino entrelazada con luchas de liberación, que propiciaron la necesidad de una transformación profunda, global y radical de la sociedad. En esta óptica la educación deja de tener prioridad; es un problema a enfrentar más adelante, en la nueva sociedad; la educación actual tiende a desvalorizarse y a leerse como una expresión más de la dominación.

En efecto, ligado a la teoría de la dependencia obtiene carta de ciudadanía un enfoque crítico-reproductivista para interpretar la relación educación sociedad, que nace ante el fracaso relativo de la visión optimista. La escuela, deja de verse como un medio de igualación social, se acentúa unilateralmente su función reproductora de la estructura de clases y de los valores de la clase dominante y se concluye que ella es sólo un mecanismo más de mantención y legitimación de las desigualdades sociales. En

esta perspectiva, la educación que ofrece el sistema tradicional, pese a su expansión y los esfuerzos por hacerla más eficiente, es desvalorizada ya que no aporta una solución radical a los problemas de las clases populares. Al contrario: empieza a ser vista como un instrumento de discriminación social, que legitima esa discriminación bajo el ropaje de la meritocracia.

Hay en esta época un enorme consumo de autores extranjeros; tal vez los autores más utilizados y re-elaborados en América Latina fueron Alt-



La expansión de la educación en América Latina no ha significado importantes cambios desde el punto de vista de la distribución del ingreso y la igualdad de oportunidades.

huser con su concepción de la escuela como aparato ideológico del Estado y los textos de Bourdieu y Passeron que se refieren al sistema de enseñanza como violencia simbólica. Esta corriente de interpretación de las relaciones entre educación y sociedad generó una amplia crítica a la escuela, con una línea de investigación denunciatoria que fue una alerta, pero que no llegó hasta la implementación de soluciones¹¹.

Desde otra óptica hay que mencionar los trabajos de Illich y Reiner de comienzos de los setentas. La escuela, "esa vieja y gorda vaca sagrada", es presentada como el prototipo de las instituciones alienantes y represivas,

ya que su contenido curricular oculto es el elemento de mayor capacidad para crear necesidades "envasadas" que aseguran la reproducción de la sociedad de consumo. Sin embargo, la salida propuesta por Illich y sus seguidores se plantea en una especie de vacío social que inmoviliza cualquier acción¹².

Diversos otros elementos colaboran en esta crítica a la escuela, entre los que no tiene poca importancia el fracaso de los intentos de reforma de los sistemas educativos. A la luz de la crítica radical a la escuela, se han

señalado, de un modo particularmente claro, algunas dicotomías existentes al interior de los sistemas esco-

9. DOS SANTOS, T. *Dependencia y cambio social*, CESO, Santiago, 1970, págs. 4-41.
10. QUIJANO, A. *Dependencia, cambio social y urbanización en América Latina*. ILPES, Santiago, 1967 (mimeo) pág. 5.
11. Ver: VASCONI, A. "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina". En: *Cuadernos de Educación*. Caracas Nos. 12 y 13, 1974. También diversos trabajos compilados en LABARCA, G. y otros. *La educación burguesa*. México, Nueva Imagen, 1977.
12. Ver, por ejemplo: ILLICH, I. *Deschooling society*. New York: Harper and Row, 1971 y REIMER, E. *The school is dead: alternatives in education*. New York, Doubleday and Company, 1971.

lares de los países de la región: las diferencias entre la escuela rural y urbana, con desmedro de la primera, que acusa un alto grado de abandono; la gravedad de la situación de los campesinos indígenas, la diferencia entre escuelas para la élite y aquellas para el pueblo¹³.

La crítica radical a la escuela, junto con ayudar a desentrañar estas agudas contradicciones, se inscribió en una perspectiva de negación del valor de la institución escolar misma. La educación no debe existir como un sistema diferenciado, con funciones específicas. Tampoco existe un capital cultural creado colectivamente y transmitido por personas y grupos sociales. Se niega la existencia de un espacio educacional específico; para instaurar el proceso de cambio social es necesario desistir de la educación de las masas para ir a su politización. Es el momento en que se ven nacer numerosos programas de educación de adultos, la mayoría de ellos al margen del sistema formal e inspirados en las ideas de Paulo Freire sobre una educación liberadora. Estas ideas reciben, así, un fuerte impulso de difusión¹⁴.

La investigación en educación muestra ganancias y pérdidas en esta etapa "crítica". Es indudable que se gana en profundidad al considerar la educación desde una visión estructural de la problemática del desarrollo, con referencias a la dependencia externa, a su vinculación de clase, a su relación con la función de dominio del Estado. Este marco permitió revisar críticamente el empirismo y funcionalismo anterior, y avanzar hacia consideraciones del fenómeno educativo que lo ven más entrelazado con los procesos económicos y políticos. También se gana en amplitud, al comprobarse que la educación de los sectores populares no se agota en la escuela sino que existe también entrelazada a los más diversos procesos de organización social, política y económica de la base social. En relación con la atención a estos procesos surgen desarrollos, temáticas y metodologías que enriquecen el ámbito de la investigación; a modo de ejemplo puede mencionarse el surgimiento de



la investigación-acción o investigación participativa, la atención por la cultura popular y por la recuperación de la memoria colectiva del pueblo.

Una alternativa crítico-histórica de la educación

También hay límites. Si la consideración "optimista" era fruto de una visión ideologizada de la realidad, esta consideración "pesimista" es igualmente dependiente de lecturas ideológicas de la realidad (ahora de otro signo), lo que hace —a veces— caer en cierto esquematismo interpretativo. Esta crítica, al no encontrar salida a los problemas planteados, desembocó en un fuerte pesimismo que cerraba las puertas a las acciones y reformas en el terreno de la educación escolar mientras no fuese radicalmente modificada la estructura social; lo que se gana en consideración de la inserción de la educación es el contexto social global, se pierde en especificidad (como índice: la capacidad crítica y la incapacidad de propuestas);

c) La tercera mirada a la situación de Latinoamérica es más reciente y,

por tanto, más difícil de caracterizar. Lo claro es que la movilización y conflicto social de los 70 fue, en general, dominada desde el poder constituido, a través de tratamientos de emergencia y de "shock" que han seguido buscando el desarrollo, en un viaje "con más naufragos que navegantes"¹⁵. Las sociedades latinoamericanas han estado marcadas los últimos años por distintas estrategias de modernización del capitalismo que buscan una superación del modelo de desarrollo hacia adentro o de industrialización sustitutiva y la progresiva implantación de un modelo abierto al mercado internacional, que se ha mostrado fuertemente concentrador y excluyente. En forma gruesa fue posible distinguir una estrategia desarrollista renovada y una estrategia autoritaria. La nueva estrategia desarrollista se asemejó a las anteriores por su democracia política y por un desarrollo económico que insiste en la industrialización. Su novedad ha radicado en nuevas formas de vinculación entre el capital nacional que se fomenta y el capital transnacional. La estrategia alternativa de modernización de carácter autoritario y tecnocrático se explica por la crisis del desarrollismo. En efecto, cuando la participación democrática en las sociedades se ha escapado al control de los sectores dominantes y se ha empezado a poner en cuestión las relaciones sociales y las relaciones de producción, se ha producido una crisis que ha sido resuelta por la fuerza¹⁶.

13. Consultar: PETTY, M. "Problemática de la Insuficiencia de los sistemas escolares". En: Patricio Cariola (Ed.) *La educación en América Latina*, México, LIMUSA, 1981, págs. 25-48.

GELINAS, J. "Los de afuera: indios y campesinos". En: Patricio Cariola (Ed.) *La educación en América Latina*, México, LIMUSA, 1981, págs. 87-114.

14. Sobre Freire, ver sus obras principales: *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva, 1970. *La educación como práctica de libertad*. Santiago, ICIRA, 1970. *Sobre la acción cultural*. Santiago, ICIRA, 1980.

15. La frase pertenece a GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, Colombia, 1977.

16. Ver al respecto el lúcido análisis de LECHNER, N. En: *Estado y política en América*. Doc. de Trabajo, Programa FLACSO, Santiago, septiembre 1980, págs. 2-8.

Detrás de sus posturas aparentemente antagónicas frente a la educación, los dos períodos anteriores estuvieron caracterizados por visiones macro-estructurales expresivas de proyectos sociales globales. Hoy se vive un proceso de pérdida de unidad. Quedó atrás el clima optimista de las reformas; la izquierda latinoamericana perdió la inocencia y se afana en medio de autocríticas y revisiones por refundar un proyecto socialista creíble y capaz de interpretar y de interpelar a nuestras sociedades. Las soluciones de "emergencia" tampoco solucionaron nada: el capitalismo no se modernizó y así como contemplamos el auge de los autoritarismos, hoy asistimos a su fracaso. La lucha por la democracia y la igualdad continúa esforzadamente, pero entrecruzada por la crisis y los bruscos altibajos del ciclo económico, enfrentando un desempleo masivo y una estructura social modificada.

A nivel de las ciencias sociales latinoamericanas es difícil hoy encontrar "la" teoría que tipifique el momento. Aun en este plano se vive la crisis de las hegemonías. Alienta eso sí el advertir mucha búsqueda, muy crítica, que quiere mirar compleja y profundamente nuestra realidad y que es menos permeable a las "modas" intelectuales que nos vienen de fuera. Creo que hoy asistimos, también en el campo de la investigación educacional, a un clima cultural más cauto, crítico y modesto.

Estamos viendo surgir un *enfoque* que ha sido llamado *crítico-histórico* para leer la relación educación-sociedad. Tanto la visión optimista como la pesimista significan el sacrificio de la historia. No constituyen un análisis suficientemente agudo de la realidad, en todas sus dimensiones. En ellas, las diferentes posturas ideológicas priman sobre el análisis de la realidad orientado a iluminar los problemas y encontrar salidas viables. Comienza a emerger, entonces, una crítica que podríamos llamar "histórica", por cuanto postula la necesidad de permanecer junto a la realidad de cada día y junto a las personas que más necesitan en el campo de la educación para —con ellas— construir



soluciones. No es la educación, como sistema verticalmente organizado, la que saca a las masas populares de su pobreza; sus condiciones de vida no mejoran solamente por tener más conocimientos que le faciliten su integración a la sociedad tecnicista. Tampoco parece ser que toda acción educativa haya sido —de por sí— reproductora de una sociedad dividida. En ambos casos se ha sacrificado la historia. Se ha visto a la escuela en una de sus caras, dejando en la sombra otra: ella ha servido históricamente a los sectores populares; ella reproduce, pero es también un lugar de lucha social y cultural, en el que los sectores populares buscan apropiarse del capital cultural producido por la sociedad. Ha faltado, en suma, un análisis severo pero sereno a la vez, que contribuya a que los perdedores de siempre, los pobres, tengan la oportunidad de educarse, ya sea accediendo al dominio de un conjunto de destrezas culturales y de conocimientos socialmente necesarios, ya sea propiciando procesos de organi-

zación e identidad colectiva que les permitan ser actores sociales y políticos.

Nuevos desafíos

Llegados hasta aquí, en este recorrido, quisiera detenerme en algunos de los múltiples desafíos que se abren actualmente a la investigación educacional en América Latina. Me detendré, sumariamente, en tres consideraciones sobre la historia reciente que hemos bosquejado.

1. El optimismo desarrollista, una visión marxista que pone el énfasis en lo estructural y el seguimiento de crisis económicas, políticas y sociales acentuaron una tendencia macro-problematizadora de la investigación educacional¹⁷. El desafío actual se ve

17. Ver sobre el punto: BRUNNER, J.J.; *Algunas orientaciones sobre la investigación educacional en América Latina*, FLACSO, Santiago; 1984 y TEDESCO, J.C.; *Los paradigmas de la investigación educativa*; Caracas, 1985, pág. 35.

más por el lado de la profundización y explicitación de los procesos educativos, para tener incidencia en la proposición de soluciones a los problemas. Así puede verse hoy el empeño por penetrar en la "caja negra" de la escuela y buscar en su funcionamiento cotidiano, en las relaciones sociales a las que da lugar, en su cultura, en su forma de enseñar, los mecanismos específicos que dañan su calidad y son discriminadores y expulsivos respecto de los sectores populares¹⁸.

Sigue existiendo un cúmulo de problemas agudos en la realidad educativa latinoamericana: el analfabetismo, las profundas desigualdades en el servicio que reciben los distintos sectores sociales, la particular y difícil realidad de la educación de campesinos e indígenas. Pese a eso se ha avanzado y a través de diferentes expresiones es casi consensual hoy que el problema mayor es el de la baja eficiencia interna del sistema educativo¹⁹. Hay que garantizar que la inclusión obtenida en la escuela de amplios sectores sea una vía efectiva de acceso al conocimiento y a los códigos culturales básicos.

Este desafío político se torna en desafío para la investigación, desafío que se abre por el lado de los procesos: ¿Cómo se enseña a los diferentes grupos sociales? ¿Qué quiebres y distancias culturales hay entre la cultura de la escuela y la cultura operante en los grupos sociales a los que se atiende? Por el lado de los actores: por ejemplo, estudios sobre el magisterio, su identidad profesional, sus movimientos y organizaciones; y por el lado de los contenidos: ¿el saber escolar es relevante a los desafíos culturales de nuestras sociedades? ¿De dónde han surgido nuestros actuales currículos: expresan la búsqueda de una cultura nacional o proceden de importación de paquetes curriculares elaborados en otras latitudes? ¿Quiénes y cómo seleccionan los contenidos de nuestros currículos?

2. Se advierte un alto grado de dependencia cultural, principalmente en la importación a-crítica de teoría²⁰. Hay estudios serios sobre dos cosas más típicas y de distinta valencia ideológica: la aceptación que tuvo



entre nosotros el tema del capital humano y la teoría de la reproducción; sin considerar la distancia existente entre el tipo de problemas que esas teorías querían explicar y nuestra realidad. Pese a esto, es de suponer que seguiremos siendo consumidores de teoría producida en el exterior todavía por un plazo largo. El desafío es ¿cómo lograr un consumo crítico, una verdadera apropiación y recontextualización de esas categorías externas? ¿Cómo generar progresivamente condiciones de producción teórica entre nosotros?

3. Parece importante valorar lo avanzado en estos 25 años de investigación educacional.

— Desde el planeamiento a nuestros días ha tenido importancia la investigación empírica ("empirismo metodológico"). Se oyen hoy críticas fuertes a este tipo de investigación; personalmente creo que ha rendido frutos notables, entre otras cosas porque: ha logrado constituir problemas, ha permitido mejoras en los sistemas, ha suplido las carencias regionales de información cuantitativa confiable.

— Las visiones crítico-reproductivistas, por su parte, han enfatizado el carácter clasista del fenómeno educativo y su embricación con procesos económicos y políticos más amplios. El desafío actual es superar su esquematismo y una visión estrechamente determinista, pero sin desatender la lucha de poder y el conflicto que atraviesa todos los fenómenos educativos.

— Las prácticas de educación popular y los procesos de investigación acción y/o participante que están presentes entre nosotros desde hace más de 10 años merecen una especial mención. Su peso decisivo ha estado en la generación y alimentación de nuevos circuitos de producción, transmisión y utilización de conocimientos ligados a la vida y a los intereses de las clases subalternas y a sus procesos de conformación de identidades populares²¹.

— Hay un desafío de acumulación. Casi no hay temáticas que no cuenten ya con precursores directos e indirectos. Es preciso apoyarse en lo avanzado; analizar críticamente, pero constructivamente las investigaciones realizadas, para contribuir a la generación paulatina de un pensamiento latinoamericano sobre educación●

18. Como ejemplo de este empeño puede examinar el conjunto de investigaciones ligadas a la "Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la realidad escolar". Esta red publica el boletín *Dialogando*, que da cuenta de sus actividades, enfoques y resultados de investigación (editado en Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación —PIIE— Santiago, Chile).
19. Cfr. TEDESCO, Juan C. "Modelo pedagógico y fracaso escolar", en: *Revista de la CEPAL*, No. 21, 1983, págs. 131-144.
20. Sobre el punto ver los trabajos de: GARCIA-HUIDOBRO y GUTIERREZ (citado en nota 1), BRUNNER y TEDESCO (citados en nota 17).
21. Ver el desarrollo de esta observación y bibliografía para ilustrarla en el trabajo ya citado de BRUNNER.
22. SAVIANI, Dermeval; *Escola e democracia*, Cortez Ed. Sao Paulo, 1983, pág. 93.

Este texto constituye la intervención de Paulo Freire en el acto preparatorio de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos, que tuvo lugar en Buenos Aires. Con la lucidez y vitalidad que le caracterizan, efectuó una revisión crítica y autocrítica de su trayectoria y de sus planteamientos educativos.

¿Qué es preguntar?

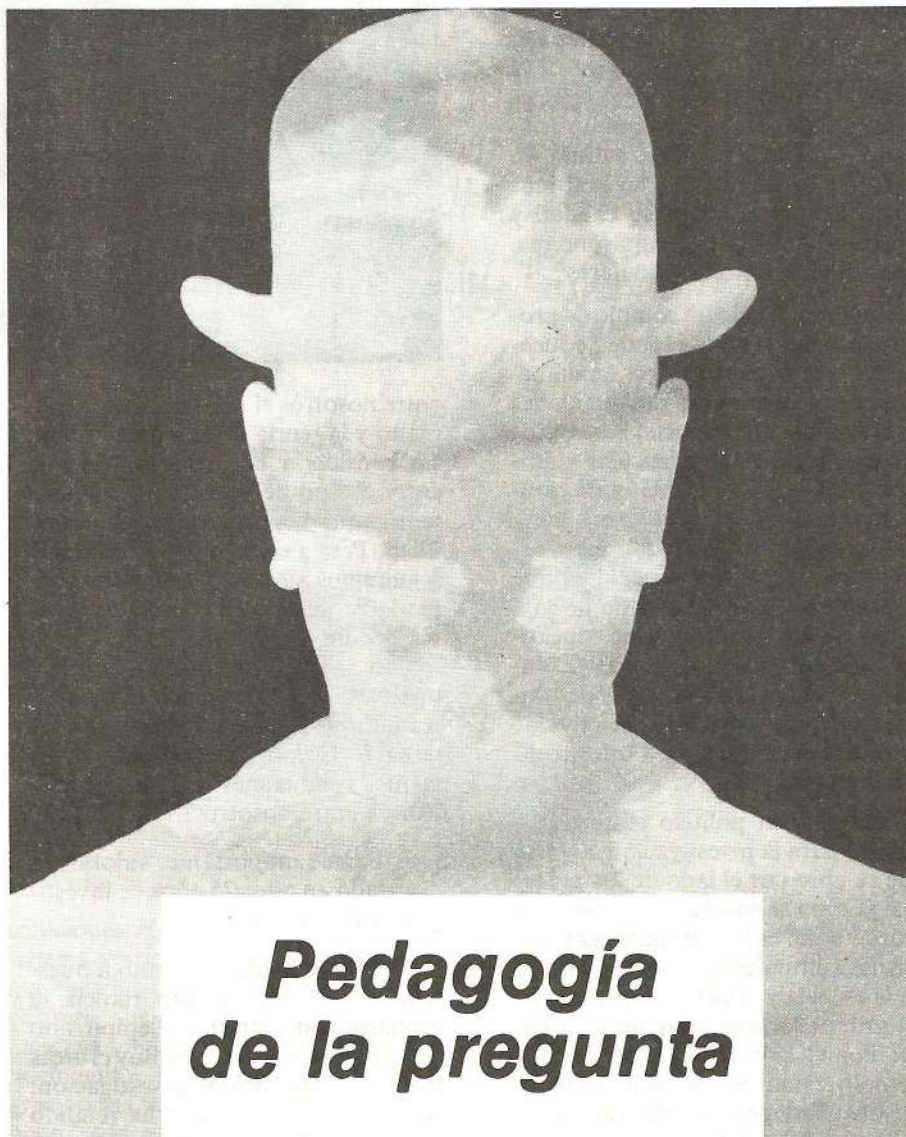
Recuerdo una visita a un área popular de Buenos Aires, en la que un hombre me hizo una pregunta fundamental. Cuando llegué al grupo que me esperaba les dije que en vez de una charla, les proponía una conversación, en la que me preguntasen y yo respondiera. Hubo un silencio y, uno de ellos, que no sé si vivo está, miró y me dijo: "Muy bien que usted no quiera hacer un discurso. Yo tengo una primera pregunta". Yo le dije, muy bien. El me dijo, "Profesor, ¿qué es preguntar?"

Creo que es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, porque lo que siempre estamos escuchando es una pedagogía de la contestación, de la respuesta. De manera general, los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

En aquellos días conocí mucha gente y tuve conversaciones con el doctor Taina y otros intelectuales que conocí personalmente, aunque ya los conocía por sus trabajos. Recuerdo a uno de ellos, el profesor Puiggrós (aplausos), en cuya casa estuve y con quien devoré 3 horas conversando, una impresión que no olvido por su seriedad intelectual y la profundidad de su análisis. Hago un homenaje esta noche al profesor Puiggrós, que ya murió.

Los libros quemados

Esta noche confirmo mi amistad y solidaridad con Buenos Aires y Argentina, que es la misma que tuve cuando supe que mis libros habían sido sacados de librerías y bibliotecas de este país para ser quemados. Incluso recibí recortes de periódicos en que comunicaban la noticia de la prohibición ofi-



PAULO FREIRE

cial de mis libros en Argentina. Cuando una hija nuestra nos mandó este artículo a Ginebra, yo le dije a Elsa, mi mujer: "esto termina por convencerme que soy realmente peligroso".

Virtudes críticas de la educadora o del educador.

Ahora, después de estas palabras afectuosas, quisiera decir algunas cosas que tienen que ver con la "salvación" de la democracia, por más incompleta que sea, tanto aquí como en mi país.

Me gustaría hablar de un tema, que como educador me preocupa mucho al nivel práctico y teórico. Es el tema que acostumbro llamar de "reflexión crítica sobre virtudes de la educadora o del educador"; vistas no como algo con lo cual uno nace, es decir, no como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de compor-

tarse, de comprender; forma que se crea a través de la práctica científica y política, en búsqueda de la transformación de la sociedad injusta. No es una cualidad abstracta, que existe antes que nosotros, sino que se crea con nosotros (y no individualmente).

Estas no son virtudes de cualquier educador, sino de aquellos que están comprometidos políticamente con la transformación de la sociedad injusta, para crear social e históricamente una sociedad menos injusta.

A mí no me interesa estudiar las virtudes de los educadores reaccionarios. ¡Eso que ellos lo hagan!

Coherencia

La primera virtud o cualidad que me gustaría subrayar, que no es fácil de ser creada, es la virtud de la coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción y la práctica que debería estar confirmando el discurso.

Esta virtud enfatiza la necesidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica. Cuando me refiero a esta virtud al nivel más grande de la lucha política en Brasil, yo digo que hay que disminuir la distancia entre el discurso del candidato y la práctica del que resulta elegido, de tal manera que en algún momento la práctica sea el discurso y el discurso sea práctica.

Obviamente que en este intento de coherencia, es necesario señalar, en primer lugar, que no es posible alcanzar la coherencia absoluta y que, en segundo lugar, ello sería un fastidio. ¡Imagínense ustedes que uno viviera de tal manera una coherencia, que no tuviera la posibilidad de comprender lo que es coherente, porque sólo se es coherente! Entonces no se sabe lo que es (risas). Yo necesito ser incoherente para transformarme en coherente.

Hay, sin embargo, un mínimo tolerado para la incoherencia. Yo no puedo, a mi juicio, proclamar mi opción por una sociedad socialista, participativa, en la cual al final las clases trabajadoras asumen la historia en sus manos; y al mismo tiempo rechazar a un alumno que tiene una visión crítica de mí; preguntándole ¿usted sabe quién soy yo?

Para mí no es posible hacer un discurso sobre la liberación y revelar mi

comportamiento con una profunda desconfianza en las masas populares. No es posible hablar de participación democrática y, cuando las masas llegan a la plaza y pretenden hablar, decir: "llegó el pueblo y va a echar a perder la democracia".

Por esta razón, la virtud de la coherencia es una virtud liberadora. Ella va desdoblándose y contestando las demandas que la práctica va planteando.

La palabra y el silencio

Otra virtud que emerge de la experiencia responsable, es la virtud de aprender a lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio. Esta es una gran virtud que los educadores tenemos que crear entre nosotros. ¿Qué quiero decir con esto? Se trata de trabajar esta tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del profesor. Si uno no trabaja bien esta tensión, puede que su palabra termine por sugerir el silencio permanente de los educandos. Si yo no sé escuchar y no doy el testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerme a la palabra de ellos, termino discursando "para". Hablar y discursar "para" terminar siempre en hablar "sobre", que necesariamente significa "contra".



Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar "con", para que los educandos también hablen "con". En el fondo ellos tienen que asumirse también como sujetos del discurso. Y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor. Es difícil, lo reconozco, porque no hay nada fácil. Hablo de educador y educadora popular aunque no asumo todavía la valentía de enfrentar la sintaxis machista de nuestras lenguas, que implicaría entender a las mujeres dentro del concepto de educadores. Yo no puedo comprender, como educador que no se haya incluido en la introducción del pensamiento revolucionario la idea de machismo. Elsa es mi mujer, yo soy el hombre de ella; ella es mi *polola*¹, mi amante y es la abuela de mis nietos. Hace 41 años que hicimos un acuerdo extraordinario.

Vivir esta experiencia de la tensión no es fácil; demanda mucho de nosotros. Hay que aprender algunas cuestiones básicas como éstas, por ejemplo: *no hay pregunta tonta, ni tampoco hay respuesta definitiva*. La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre. *El orden animal fue dominando el mundo y haciéndose hombre y mujer sobre la base de preguntar y preguntarse*. Es preciso que el educador testimonie en los educandos el gusto por la pregunta y el respeto a la pregunta. En los seminarios de educación popular, uno de los temas fundamentales, introductorios debe ser una reflexión sobre la pregunta. La pregunta es fundamental, engarzada en la práctica.

A veces por ejemplo, el educador advierte en una clase que los alumnos no quieren correr el riesgo de preguntar, exactamente porque a veces temen a sus propios compañeros. Yo no tengo dudas, sin pretender que esto sea algo en favor del psicologismo que es una cosa horrible, es decir, que a veces cuando los compañeros se burlan de una pregunta, lo hacen como una forma de escaparse de la situación dramática de no poder preguntar, de no poder afirmar una pregunta.

A veces el propio profesor, frente a la pregunta que no viene bien organizada, dibuja una sonrisa, de estas que todo el mundo sabe qué significan por

su manera especial de sonreír. Añadiendo a esa sonrisa algo así como “estoy un poco mal, pregúnteme después”.

No es posible este modo de comportarse porque conduce al silencio. Es una forma de castrar la curiosidad, sin la cual no hay creatividad. Esta es otra virtud que me parece porfiadamente importante.

Subjetividad y objetividad

Otra virtud que es un poco complicada desde el punto de vista filosófico es la de trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre práctica y teoría, entre ser social y conciencia.

Es difícil definir esta tensión porque es un tema que acompaña toda la historia del pensamiento pedagógico. Es difícil porque ninguno de nosotros escapa, andando por las calles de la historia, de sentir la tentación de minimizar la objetividad y reducirla al poder —que entonces se hace mágico— de la subjetividad todopoderosa. Entonces se dice que la subjetividad arbitrariamente crea lo concreto, crea la objetividad. No hay que transformar el mundo, la realidad, sin transformar las conciencias de las personas. Ese es uno de los mitos en que miles de cristianos han caído: primero se transforma el corazón de las personas y cuando se tenga una humanidad bella, llena de seres angelicales, entonces esta humanidad hace una revolución que es divina también (aplausos). Esto simplemente no existe, jamás existió. La subjetividad cambia en el proceso de cambio de la objetividad. Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia al hacerla (y no sólo yo tengo ese privilegio).

El otro equívoco que está en esta tensión es el de reducir la subjetividad a un puro reflejo de la objetividad. Entonces esta ingenuidad, que es una forma positivista muy grosera de entender a Marx, asume que sólo debe transformarse la objetividad para que al día siguiente cambie la subjetividad. No es así, porque los procesos son dialécticos, contradictorios, son procesales.



Autocrítica

Cuando yo les digo que es difícil que uno ande por las calles de la historia sin sufrir alguna de estas dos tentaciones, quiere decir que yo también tuve estas tentaciones y anduve cayéndome un poco para el lado de la subjetividad. Me recuerdo, por ejemplo, que en la “Educación como práctica de la libertad” tuve algunos momentos que anunciaban que había sido picado por el subjetivismo. Lo que pasa es que ya me hice esta autocrítica hace trece años, pero hay personas que sin haber leído la crítica de mí mismo.

Cuando leo “concientización”, palabra que nunca más usé desde 1972, la impresión que tengo es que el proceso de profundización de la toma de conciencia aparecía en ciertos momentos de mi práctica (por ciertas razones socio-históricas) como algo subjetivo; a veces uno es criticado por críticos que no comprenden el tiempo histórico del criticado, lo cual no es justo.

Me autocrítiqué cuando vi que parecía que yo pensara que la percepción crítica de la realidad ya significara su transformación. Esto es idealismo. Superé esas fases, esos momentos, esas travesías por las calles de la historia en que fui picado por el psicologismo o por el subjetivismo.

Aquí y ahora

Otra virtud del educador, educadora, es cómo no sólo comprender sino vivir la tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora de los educandos. Porque en la medida en que yo comprendo esta relación entre “mi aquí” y “el aquí” de los educandos es que empiezo a descubrir que mi “aquí” es el “allá” de los educandos. No hay “allá” sin “aquí”, lo cual es obvio. Sólo reconozco que hay un “aquí” porque hay algo diferente que es el “allá”, y, que me dice que “aquí” es “aquí”. Si no hubiera un “allá” no comprendería el “aquí”. Solamente es posible conocer un “aquí” porque hay un contrario. Si yo estoy en una calle, hay sólo tres posiciones fundamentales: en el medio —y se corre el riesgo sobre todo en Brasil de morir atropellado—, en un lado en el otro. Las demás son aproximaciones a estas tres posiciones básicas. Si yo estoy en el lado de acá, de repente advierto que quiero ir al otro lado, debo atravesar la calle porque si no, no llego. Y creo que por lo menos hasta el fin de siglo la solución será la misma.

Es por esta razón que nadie llega allá partiendo de allá. Esto es algo que los políticos-educadores y los educadores-políticos nos olvidamos, esto es, respetar la comprensión del mundo, de la sociedad, la sabiduría popular, el sentido común. En nombre de la exactitud de juicio que los educadores a veces juzgan poseer, declaran que las masas populares necesitan de esta sabiduría, olvidando que desconocemos la percepción de los grupos populares, de su cotidianidad, de la visión que tienen de la sociedad. Entonces pretendemos partir de nuestro aquí.

Yo no estoy diciendo (como dicen ciertos críticos míos de Brasil que no saben leer bien y a veces no leen el texto que el autor escribió sino que el texto que quisieran que hubiera escrito) que los educadores deben quedarse permanentemente en el nivel del saber popular. Yo creo que hay una diferencia muy grande entre *quedar y partir*; y yo hablo de *partir* del nivel en que el pueblo se encuentra, porque alcanzar el aquí pasa por el allá.

Esto representa una tensión grande porque está implícita toda la situación de los trabajadores y su desarrollo.

Espontaneísmo y manipulación

Hay otra cuestión que es cómo evitar caer en prácticas espontaneístas sin caer en posturas manipuladoras (en Chile dirían "actitudes muñequeras"). La cuestión es que hay quienes piensan que lo contrario a espontaneísmo es ser manipulador y lo contrario a manipulador es ser espontaneísta. No, esto no es así: el contrario de estas dos posiciones es lo que yo llamo una posición sustantivamente democrática, radicalmente democrática.

Democracia

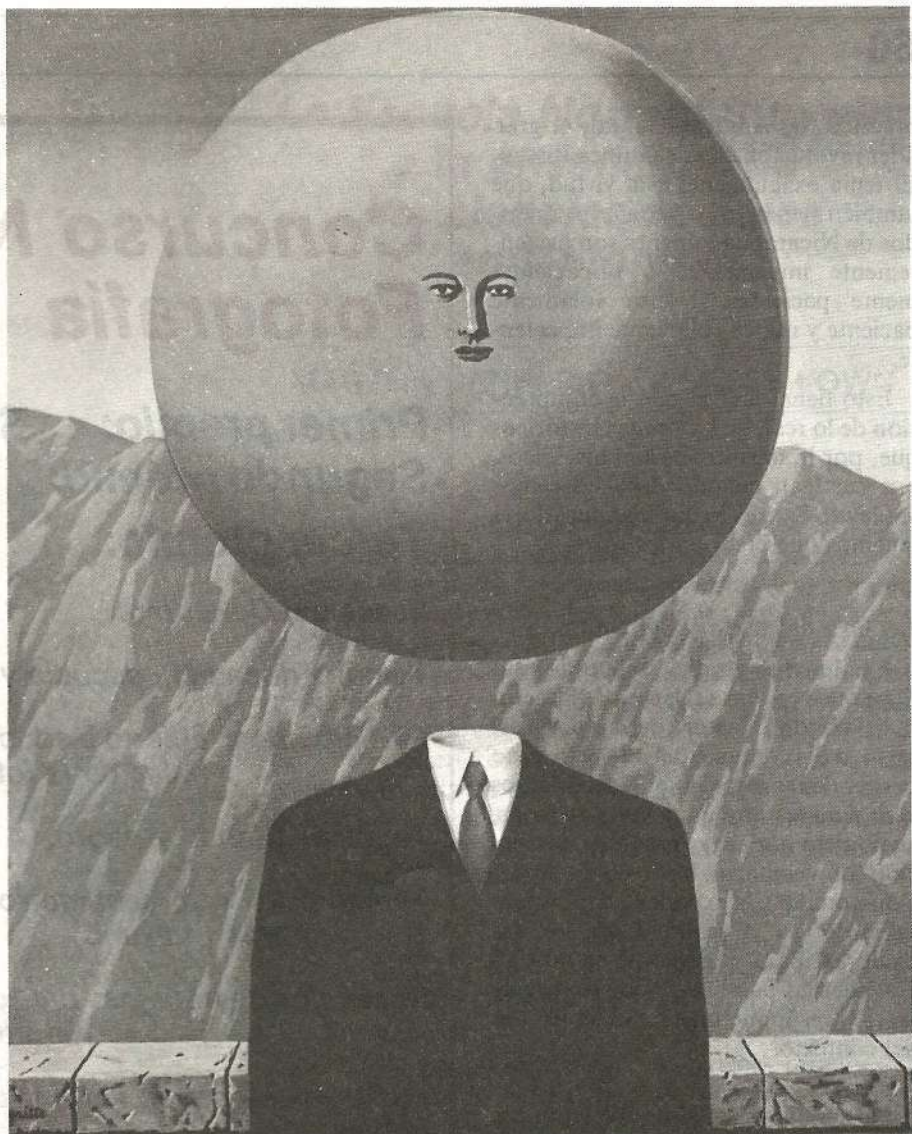
A esta altura quiero decir que no hay que temer pronunciar la palabra democracia. Porque hay mucha gente que, al escuchar esa palabra la asocia con social democracia; inmediatamente con reformismo. Yo cuando la escucho, la asocio con socialismo, con revolución.

Teoría y práctica

Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria. De tal manera que la práctica no sea subteoría, sino que no puede prescindir de la teoría. Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica.

Hacer esto demanda una fantástica seriedad, una gran rigurosidad (y no superficialidad), estudio, creación de una seria disciplina. Esta cuestión de pensar que todo lo que sea teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esta afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría. Sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motive la teoría.

Yo creo que el tema de la formación de los educadores populares es un capítulo fundamental. Deberíamos profundizar este aspecto como lo hemos discutido en las sesiones del Consejo de Educación de Adultos de América



Latina, del cual me han elegido presidente.

Paciencia e impaciencia

Otra virtud es la de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas. Si uno enfatiza la paciencia cae en el discurso tradicional que dice "Ten paciencia, hijo mío, porque tuyo será el reino de los cielos". El reino debe ser hecho aquí mismo, con una impaciencia fantástica.

Ahora, si nosotros rompemos esta relación (que es tan dinámica como la de teoría y práctica, existencia y ser) en favor de la impaciencia, caemos en el

activismo que olvida que la historia existe. En nombre de una postura dialéctica revolucionaria caemos en el idealismo subjetivista. Pasamos a programar, a detectar una realidad que sólo existe en la cabeza del revolucionario. No tiene nada que ver con la realidad. Está fuera de ella.

Cabral y Nicaragua

Yo aprendí estas cosas (buenas o malas) de un hombre de práctica, la que nunca fue individual porque vivía en la práctica social. Nunca pude conversar con él, porque lo mataron antes que pudiera conocerlo personalmente. El desafío de estudiar una obra, una

práctica fue Amílcar Cabral, el gran líder revolucionario de Guinea Bissau. El tenía exactamente esta virtud, que también tienen los compañeros queridos de Nicaragua, quienes son pacientemente impacientes o impacientemente pacientes. Nunca solamente paciente y nunca solamente impaciente.

Esto tiene que ver con la comprensión de lo real, de los límites históricos que, por lo mismo que son históricos, nos castigan cuando desobedecemos sus leyes. Esto es lo que los educadores tenemos que crear en los otros.

Lectura del texto y del contexto

Finalmente, yo diría que todo esto tiene que ver con la relación de la lectura del texto y la lectura del contexto del texto, o del contexto del intelecto. Esto es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea el grado de instrucción (universitario, básico o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras. Toda lectura de texto, presupone una rigurosa lectura del contexto.

Edad media en el siglo XXI

Finalmente, quiero hacer más las palabras que se han hecho aquí sobre Fray Leonardo Boff. Es necesario ver cómo un hombre que defiende la palabra contra el silencio, entiende la tensión entre la palabra y el silencio. Yo quería dejar aquí públicamente mi protesta por esa invasión ensañada de la Edad Media en pleno siglo XXI.

Ahora, mis amigos y amigos de Buenos Aires querido, quisiera, si pudiera, irme a escuchar tangos, como lo hice ayer. Les pido que me excusen porque a los 63 años no tengo la valentía de continuar con ustedes. Por eso voy a hacer una incongruencia: no voy a hacer diálogo, no voy a escuchar preguntas porque estoy cansado, perdónenme.

Yo les envío un abrazo y les prometo estar aquí en noviembre, para la Asamblea Mundial de Educación de Adultos ●

Concurso Nacional de Fotografía

Primer premio: \$120.000.00

Segundo premio: 80.000.00

Tercer premio: 50.000.00

Bases del Concurso:

Tema: Educación, escuela y sociedad.

Participantes: abierto a educadores, aficionados y profesionales de la fotografía.

Técnica: Blanco y negro.

Tamaño: 20 × 25 centímetros (mínimo) ó 30 × 40 centímetros (máximo).

Recepción de trabajos: del 1o. de mayo al 30 de julio del presente año.

Los trabajos deben ser enviados con título y seudónimo, 2 copias.

En sobre cerrado adjuntar datos personales del autor: nombre, cédula, dirección, profesión y teléfono.

Envíos e informes: Carrera 13A No. 34-36, Bogotá.
Teléfonos 2851298 y 2851427.

Los mejores trabajos seleccionados serán expuestos en una muestra fotográfica a realizarse en el Congreso Pedagógico Nacional.

El fallo del jurado será dado el día 6 de agosto y la entrega de premios se hará en el acto de instalación del Congreso Pedagógico Nacional.

Los trabajos enviados quedarán en poder de la Revista **Educación y Cultura** para su publicación periódica con los créditos respectivos.

La Escuela Normal Superior y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

MARTHA HERRERA* CARLOS LOW**

El preludio

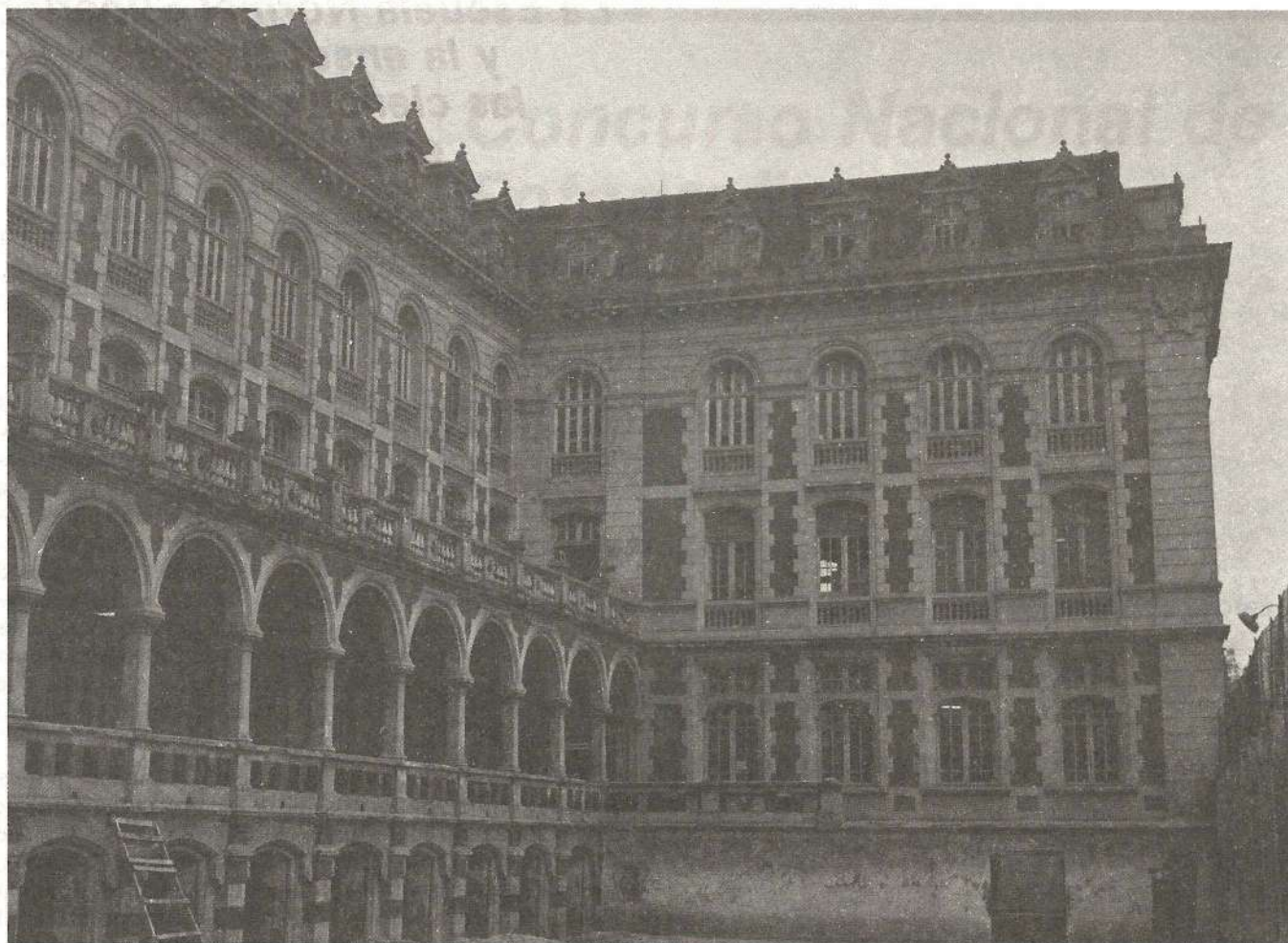
En la primera mitad del siglo XX, Colombia atraviesa por un proceso de modernización que plantea a nivel ideológico y cultural una serie de movimientos de reformulación de los derroteros y los horizontes para una nueva sociedad. Un núcleo de intelectuales constituido por periodistas, educadores, médicos y abogados introduce el debate sobre los elementos que deberán caracterizar el aparato escolar; llevando, en la década del veinte, a la implementación de una serie de proyectos pedagógicos en algunas regiones del país y a que el gobierno de Pedro Nel Ospina trajera a la Segunda Misión Pedagógica Alemana, que realizó un diagnóstico del sistema educativo señalando propuestas de reforma.

Algunas de estas propuestas serán retomadas por la República Liberal y por el grupo de asesores del gobierno de López Pumarejo conformado entre otros por: Agustín Nieto Caballero, Darío Echandía, José Francisco Socarrás, Tomás Rueda Vargas, Luis López de Mesa, José Joaquín Castro Martínez y Jorge Zalamea, quienes propusieron diversas fórmulas para colocar la educación de cara al siglo XX. Como parte de este esfuerzo se destaca el papel jugado por el eminente pedagogo alemán Fritz Karsen, quien en 1936 diseñó un sistema educativo que iba desde la escuela "preprimaria", la primaria, la secundaria y la universidad, fundamentado en modernas teorías pedagógicas¹ y bajo un espíritu tolerante, pluralista y laico. Uno de los pilares básicos y remate del sistema era el fortalecimiento y fusión de las tres facultades de educación existentes en una sola: *La Escuela Normal Superior*. La anterior idea había empezado a gestarse a partir de la década del veinte del presente siglo buscando subsanar el autodidactismo, el empirismo y las deficiencias reinantes en la formación del magisterio de la época.

* Socióloga e historiadora. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Área de Formación Pedagógica y Didáctica.

** Sociólogo de la U.N. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Área de Formación Pedagógica y Didáctica. Este artículo es un avance de la investigación "La Escuela Normal Superior; 1936-1951" que los autores realizan para la UPN.

1. KARSEN, Fritz. Plan de una escuela modelo. *Revista de las Indias* (Bogotá), 2 (8): 14-18, Ene., 1938.



La Escuela Normal Superior se constituyó en una institución pionera de las ciencias sociales en Colombia.

Los primeros pasos en ese campo fueron dados por Agustín Nieto Caballero, desde el Ministerio de Educación, con los cursos de información que se iniciaron simultáneamente en el Gimnasio Moderno, la Normal de Varones de Tunja y el departamento de Antioquia. Esos cursos serían el semillero y el antecedente de la creación posterior de la Facultad de Educación bajo la rectoría del conservador Rafael Bernal Jiménez. (Creada por el Decreto 10 de 1932 y adscrita a la Universidad Nacional por el Decreto 1990 de 1933).

Los objetivos de la Facultad de Educación fueron señalados así:

- “Preparar el personal directivo de las escuelas normales.
- Preparar profesores para la enseñanza secundaria y especialmente para las escuelas normales.
- Preparación de inspectores escolares y maestros de escuela tipo.
- Estudio y agitación de las cuestiones educativas en orden al establecimiento de los problemas que afecten los destinos históricos del pueblo colombiano”.

Los estudios tenían una duración de tres años y el título que se otorgaba era el de “Licenciado en Ciencias de la Educación”, iniciando así la profesionalización del magisterio.

El vacío existente en la preparación del magisterio fue destacado por López Pumarejo desde los inicios de su gestión: “No tenemos maestros de primera y segunda enseñanza, como no sean los que se forman por su propio esfuerzo, casos aislados y no el producto de un esfuerzo (sic) estatal sostenido, para difundir por toda la República un grupo de institutores que sepan lo que enseñan y lo sepan enseñar”².

La Escuela Normal Superior

Como resultado de los anteriores criterios se expide la Ley 39 de febrero 21 de 1936, que introduce, de manera disfrazada en una disposición del sobre la sección de publicaciones del Ministerio de Educación Nacional³, la crea-

2. LOPEZ PUMAREJO, Alfonso. Discurso de posesión, agosto 7 de 1934. *In: Obras selectas*. Bogotá, Cámara de Representantes, 1979. t. 1.
3. Diario Oficial (Bogotá): 587-588, ene./mar., 1936.

ción de la Escuela Normal Superior (ENS) como resultado de la fusión de las recientemente creadas, Facultad de Educación para Varones de Tunja, de la Facultad de Educación Femenina de Bogotá y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, también en Bogotá.

Esta fusión tenía como propósito estatal controlar a través del Ministerio de Educación, la formación de maestros, centralizándola en una sola institución de alto nivel: la "Escuela Normal Superior", concebida junto con la Universidad Nacional como la cúspide del sistema educativo. Incluso, Darío Echandía sostenía que los maestros por su influencia y su efecto multiplicador, hacían más importante la Escuela Normal Superior que la misma Universidad Nacional. (ECHANDIA, Darío. Memoria. Bogotá, MEN, 1936).

Bajo la rectoría de Aurelio Tobón esta institución inició labores en 1936 con las siguientes especialidades: Pedagogía, Ciencias Histórico-Geográficas, Ciencias Naturales, Idiomas y Matemáticas. En 1938 bajo la rectoría de José Francisco Socarrás se fija un nuevo plan de estudios con las siguientes licenciaturas: Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y Químicas, Lingüística e Idiomas, Matemáticas y Física y Educación Física. Se suprimió la especialidad de Pedagogía con el argumento de que no se justificaba porque era más pertinente que el futuro docente optara por una ciencia básica y en torno a ella fundamentara sus conocimientos pedagógicos. En 1947 el rector Guillermo Nannetti vuelve a introducir la pedagogía en el currículo, persistiendo hasta 1951.

En el desarrollo de la Normal se han podido identificar cuatro momentos que hacen relación al contexto político del país y muestran la estrecha vinculación entre Estado y educación:

Primera etapa. Fundación de la Escuela Normal Superior (ENS), rectoría de Aurelio Tobón por un período de un año.

Segunda etapa. Rectoría de José Francisco Socarrás en la cual se establecen: el plan general de estudios, los cursos preparatorios, se crea el Instituto de Psicología Experimental, el Instituto Etnológico Nacional, la sección de Educación Física y llegan importantes profesores de España, Alemania, Francia e Inglaterra. Fue la época dorada de la Escuela.

Tercera etapa. Rectorías de Guillermo Nannetti, Rafael Maya y Julio César García en la transición del gobierno liberal de López Pumarejo al conservador de Mariano Ospina Pérez. Se empieza a disminuir el presupuesto de la Escuela y la mayoría de los profesores extranjeros emigran.

Cuarta etapa. Decadencia y desmonte de la Escuela en el gobierno de Laureano Gómez, se establece una clara persecución a sus profesores y egresados que finaliza con su clausura. En esta etapa existe mucha inestabilidad y cambio repetido de rectores, por allí pasan en un período de año y medio, Rafael Tovar Ariza, Antonio Andrade Crispino y por último Julius Sieber.

En general los egresados de la ENS sólo empezaron a mostrar sus frutos una vez terminada la República Liberal, cuando el partido ya estaba en la oposición, se encontraba en el poder el partido conservador y se respiraba un ambiente de duras confrontaciones políticas.

Con la Escuela Normal Superior se abre paso en el país la institucionalización de las ciencias sociales, con la formación de los primeros licenciados y con ellos una élite de investigadores de grandes repercusiones en la historia intelectual del país. La llegada de inmigrantes europeos especialmente de Alemania, Francia y España, ocasionada por el auge y las persecuciones del fascismo constituye el factor que permitió el contacto con los grandes pensadores y científicos de la época y el acceso directo a una bibliografía y a un pensamiento contemporáneo que hubiera sido muy difícil en otras circunstancias, ya que el nivel académico de las universidades colombianas se encontraba en la mayoría de los casos de espaldas a los avances científicos del siglo.

La ENS era un instituto de carácter superior al de la misma universidad. Sus modelos inspiradores eran la Escuela Normal Superior de París y la Facultad de Ciencias de Alemania, lo cual implicaba que fuera un centro pedagógico, docente y de investigación que formaba un maestro con una visión más integral. La Escuela Normal llegó a ser un foco científico e intelectual que no solamente igualaba a la Universidad Nacional sino que en ciertos aspectos tenía un nivel más alto, especialmente en el campo de la investigación. Se trataba de imponer nuevas concepciones en la enseñanza de las ciencias y romper con una tradición de elucubraciones sin base real de sustentación científica. Lo cual tenía resistencias sumamente serias, ya que la ciencia y especialmente las ciencias sociales reñían con lo religioso, v.gr.: las tesis antropológicas del evolucionismo chocaban abiertamente con la posición de la Iglesia.

Si anteriormente se adoptaban modelos extranjeros, la ENS va a tratar de adaptarlos a nuestras necesidades específicas, por ejemplo: el trabajo en los laboratorios se fundamentaba en el análisis de los problemas nacionales, se hicieron índices con base en la población nativa; la botánica estaba relacionada con la flora del país, los trabajos de campo buscaban captar la idiosincrasia y características de nuestro pueblo.

La expresión de nacionalismo en la Escuela Normal Superior estaba centrada fundamentalmente en la insistencia pedagógica de analizar el país con rigor, en poder señalar sus problemas y en buscarles soluciones. Así el geógrafo Pablo Villa un hombre de España en toda su concepción y mentalidad, no obstante, vertía sus conocimientos hacia las condiciones y exigencias del país; el carácter nacional de la geografía estaba dado por aplicar teorías generales científicas a la interpretación de la realidad colombiana.

En la Escuela la discusión y el debate fue un mecanismo pedagógico permanente como forma de aprendizaje, que permitiera la formación de un espíritu investigativo en profesores y alumnos. Además de la docencia la ENS dio

auge a la investigación. Casi todos los profesores se encontraban realizando una investigación a la cual acostumbraban vincular a los estudiantes. De una u otra manera todas las especializaciones llevaban a cabo trabajos prácticos, en los que se destacaron los realizados en historia, geografía, etnología y literatura.

Un elemento vital en el desarrollo académico y científico de la Normal fue su biblioteca. Esta pasó en un período muy corto de 2.500 volúmenes a 21.000 y posteriormente a 50.000. La biblioteca coleccionó lo producido por Colombia en materia científica, histórica, filosófica, literaria y artística. Su fondo bibliográfico recogía desde los relatos de los primeros cronistas hasta las ediciones más modernas y actualizadas. Llegó a tener la más completa colección de revistas históricas, literarias y pedagógicas de Colombia. Los fondos de la biblioteca por su calidad competían con los de la Biblioteca Nacional. A su conformación contribuyeron los estudiantes que en épocas de vacaciones iban a sus regiones y compraban todas las publicaciones naciona-

les o departamentales con dineros que después la rectoría les reembolsaba.

La Normal Superior trató de dar continuidad a la publicación de la revista "Educación", que había tenido origen en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional; en esta segunda etapa sólo salieron seis números, que se destacaron por la seriedad y calidad de su contenido en contraste con el nivel de la época. Allí se publicaba la producción intelectual de los profesores y se debatían los grandes temas de la educación.

Aunque la Escuela se concibió con el fin de formar docentes para el sector secundario, su alto nivel académico le permitió preparar profesores que fueron absorbidos por la universidad. Muchos de sus egresados habrían de reemplazar con creces a los abogados y a los sacerdotes que monopolizaban la enseñanza de la filosofía, la sociología y otras ciencias sociales, con el factor positivo de que además de la formación científica los egresados de la Normal tenían la experiencia pedagógica, hecho que los situaba en mejores condiciones frente a otros profesionales.



Parte del grupo de profesores de la Escuela Normal Superior: 1 Paul Rivet. 2 José Francisco Socarrás. 3 Guillermo Nanetti, Ministro de Educación. 4 Justus Wolfgang Schottelius, dramaturgo, etnólogo y lingüista alemán que murió en Bogotá siendo profesor de la Normal. 5 Pablo Vila. 6 Gerhard Massur. 7 Kurt Freudenthal. 8 Rudolf Hommes. 9 Eliécer Silva.

La institucionalización de las ciencias sociales

La parte más brillante de la Normal la constituyó su sección de ciencias sociales donde se formaron licenciados con énfasis en historia y geografía, los cuales lograron proyectarse en un aspecto más amplio que cobijó la antropología, la economía, la sociología, la psicología y aun la filosofía. Este será el basamento para el desarrollo posterior y profesionalización de las ciencias sociales en el país, que encontraron su impulso definitivo en la década del sesenta.

A la formación de estos científicos sociales contribuyeron las cátedras que dictaban Pablo Vila, Rudolf Hommes, Paul Rivet, Justus Wolfran Schottelius y Ernesto Guhl.

Pablo Vila, como producto de su ejercicio docente en la Normal, publicó en 1945 un texto⁴ de geografía donde introduce los conceptos de región natural y de geografía cultural. Para la elaboración exitosa del libro fue decisiva la participación activa de los estudiantes en el trabajo de campo y en la recolección y procesamiento de la información.

Este maestro de la geografía enseñaba la asociación entre lo físico con el producto ambiental, con el hombre, vinculando clima, fisiografía, vegetación y producción humana de una manera dinámica. Sus planteamientos combatían las teorías racistas que imperaban en la época, sin ninguna sustentación científica como lo señalaba López Pumarejo: "Pero las afirmaciones sobre endeblez de nuestro pueblo, sobre las condiciones climatológicas en que éste se desenvuelve, sobre la riqueza o miseria de nuestro suelo, son hipótesis sin comprobación porque no se ha hecho el estudio de nuestro territorio o de nuestra humanidad que nos permita sacar conclusiones categóricas".

El profesor alemán Rudolf Hommes enseñó historia y economía desde una nueva perspectiva. No se veían sólo fechas, nacimientos, muertes o héroes, sino pueblos en movimiento, en su contexto socioeconómico. Vinculaba la historia y la economía en una concepción progresista.

Los antropólogos tuvieron en Schottelius y Rivet dos grandes modelos. Justus Wolfran Schottelius, eminente profesor alemán que había sido director del Museo Arqueológico de Berlín y que emigró a Colombia huyendo de Hitler, fue rescatado por José Francisco Socarrás para la docencia en la Escuela Normal Superior; dictó por primera vez la cátedra de arqueología⁵ realizando investigaciones y trabajo de campo en diversas zonas del país, constituyéndose posteriormente en director del Museo Arqueológico de Bogotá.

Paul Rivet destacado como uno de los etnólogos más importantes de su tiempo, director del Museo del Hombre en París, fue la otra persona clave en la constitución de una escuela antropológica en Colombia. Con él, los estudiantes vieron bases teóricas a las que luego tenían que buscar aplicación. Hicieron estudios de grupos sanguíneos en diferentes poblaciones cercanas a Bogotá, y trabajo antropométrico en algunas comunidades indígenas. Aunque Rivet

ESCUELA NORMAL SUPERIOR

MUESTRA DE EGRESADOS DE CIENCIAS SOCIALES

Nombre	Año	Etnólogos	Dedicación
Arcila, Graciliano	1941	x	D-I
Bernal Villa, Segundo	1951	x	D-I
Blanco, José Agustín	1950	x	D
Conto Alvarez, César	1951		D
Cubillos, Julio César	1944	x	D-I
Chaves Chamorro, Milciades	1944	x	D-I
Durán Villamizar, Jorge	1942		D-A
Dussán de Reichel-Dolmatoff, Alicia	1942	x	I
Duque Gómez, Luis	1941	x	D-I
Escalante, Aquiles	1947	x	D-I
Fornaguera, Miguel	1944		D
Giraldo Jaramillo, Gabriel	1942	x	I
Guerra, Rafael Fernando	1938		D
Gutiérrez de Pineda, Virginia	1944	x	D-I
Jaramillo Uribe, Jaime	1941		D-I
Jiménez de Muñoz, Edith	1941	x	D
Mesa, Darío	1944		D
Mora Ortiz de Jaramillo Uribe, Yolanda	1944		I
Ocampo Alvarez, Gonzalo	1944		D-A
Ochoa de Molina, Blanca	1941	x	D-I
Pérez Castillo, Leonardo	1940		D
Pineda Giraldo, Roberto	1944	x	D-I
Silva Celis, Eliécer	1941	x	D-I
Tovar Ariza, Rafael	1937		D
Trujillo Latorre, Carlos	1944		D

D: Docencia; I: Investigación; A: Administración

tenía muy elaborada su teoría difusionista⁶ sobre el origen del hombre americano, hizo con los estudiantes algunos trabajos de campo para corroborar ciertas hipótesis. Sus planteamientos científicos eran avanzados porque trató de integrar a ellos la lingüística, la etnografía, la arqueología y la paleontología, aunque su enfoque fuera eminentemente descriptivo.

Para Roberto Pineda Giraldo y Virginia Gutiérrez de Pineda la escuela de Schottelius era más avanzada, aun, que la de Rivet. No obstante para la época, la escuela antropológica norteamericana con Boas, Kroeber y Lowie, contaba con teorías más modernas y hacía mayor énfasis en la experimentación, pero esta escuela sólo fue conocida por los egresados de la Normal, cuando viajaron a hacer estudios de especialización a Estados Unidos.

4. VILA, Pablo. Nueva geografía de Colombia. Bogotá, Camacho Roldán, 1945. 354 págs.

5. SCHOTTELIUS, Justus Wolfran. Estado actual de la arqueología colombiana. Educación (Bogotá), (1): 9-24, 1941.

6. RIVET, Paul. Los orígenes del hombre americano. 7 ed. Bogotá, FCE, 1976. 198 págs.

Las proyecciones

El semillero intelectual que fue la Escuela Normal Superior dio lugar a una serie de instituciones en el campo de las ciencias sociales. Allí la sección de ciencias sociales dará cabida a la Escuela de Altos Estudios Sociales, en la que se fundó el Instituto Etnológico Nacional en el año de 1941 bajo la dirección de Paul Rivet, el cual será fusionado en 1945 con el Servicio Nacional de Arqueología para dar origen al actual Instituto Colombiano de Antropología.

En la ENS también funcionó, a partir de 1937, el Instituto de Psicología Experimental en donde por vez primera se dictaron cursos de Psicología del Desarrollo, Psicotecnia y Orientación Profesional, este instituto se convertirá posteriormente, por obra de la psicóloga española Mercedes Rodrigo, en la primera Facultad de Psicología que sería fundada en la Universidad Nacional.

La Normal Superior fue la primera facultad de educación que tuvo como anexos el "Instituto Nicolás Esguerra" y la "Escuela Bavaria", como laboratorios metodológicos y didácticos, que permitieron a los futuros licenciados hacer sus primeras prácticas como docentes.

De manera indirecta la Normal influyó en la creación del Instituto de Filosofía y Economía que en sus inicios fue adscrito a la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional y donde serían profesores José de Recasens, Antonio García y Jaime Jaramillo Uribe.

A partir de la licenciatura de Lingüística e Idiomas de la ENS, surgirá el Instituto Caro y Cuervo como una verdadera Facultad de Letras donde se cultivaron los estudios clásicos en el país.

Otra proyección la constituyó el Instituto Indigenista Colombiano, creado en 1942 por un grupo de profesores y egresados de la Normal, como una entidad de carácter privado. Se pretendía estudiar al indígena colombiano, que en aquella época era visto de manera peyorativa, con la finalidad de recuperar su identidad cultural y combatir las teorías deterministas sobre la degeneración de la raza colombiana.

En conclusión la Escuela Normal Superior formó una élite intelectual bajo unos valores modernos de racionalidad, tolerancia y pluralismo ideológico que rompían con la tradición imperante en el país. La ENS y la Universidad Nacional fueron las primeras instituciones universitarias colombianas en practicar la educación mixta a partir de 1936.

Entre 1936 y 1952 egresaron de la ENS 32 mujeres y 143 hombres en la especialidad de Ciencias Sociales, conformando las primeras generaciones de científicos sociales con carácter profesional y con un claro perfil docente e investigativo, cuyo aporte a la vida cultural e intelectual del país ha sido significativo.

Su herencia intelectual, a través de sus exprofesores y egresados, fue recibida de diferentes maneras y grados por seis instituciones universitarias: la Universidad Nacional, la Universidad Libre, el Externado de Colombia, la Uni-

ESCUELA NORMAL SUPERIOR PROFESORES EN LA LICENCIATURA DE CIENCIAS SOCIALES (1936-1951)

Nombre	Materia
Anzola Gómez, Gabriel (ENS)	Psicología- Metodología
Bernal Jiménez, Rafael	Filosofía
Castellanos, Vicente	Pedagogía- Psicología
Carranza, Eduardo	Literatura
Cirre, Francisco (E)	Literatura
Echandía, Darío	Griego
Fornaguera, Miguel (ENS) (E)	
García, Antonio	Economía
Giraldo Jaramillo, Gabriel (ENS)	Historia
González de la Calle, Pedro Urbano	Latín
Gulh, Ernesto (A)	Geografía
Hernández de Alba, Gregorio	Etnología
Hombres, Rudolf (A)	Economía- Historia
Jaramillo Uribe, Jaime (ENS)	Historia
Karsen, Fritz (A)	Pedagogía
Martínez Mendoza, Manuel (ENS)	Sociología
Masur, Gerhard (A)	Historia del Arte- Bolívar
Maya, Rafael	Literatura
Medrano, Lisandro	Pedagogía
Miramón, Alberto	Historia
Nannetti, Guillermo	Sociología
Naranjo Villegas, Abel	
Nieto Arteta, Luis Eduardo	Sociología
Otero D'Costa, Enrique	Santander
Ots Capdequi, José María (E)	Derecho Indiano
Pardo, Aristóbulo (ENS)	Filología
Pérez Ortiz, Rubén	Métodos de trabajo
Pineda Giraldo, Roberto (ENS)	Antropología
Prat, José (E)	Historia Medieval- Cervantes
Recasens, José de (E)	Antropología
Restrepo Millán, José María	Literatura
Restrepo Mejía, Félix	Latín
Rivet, Paul (F)	Etnología
Rodrigo, Mercedes (E)	Psicología
Schottelius, Justus Wolfran (A)	Etnología
Socarrás, José Francisco	Psicología- Pedagogía
Tovar Ariza, Rafael (ENS)	
Vila, Pablo (E)	Geografía
Zulueta, Luis de (E)	Literatura
Nieto Caballero, Agustín	Pedagogía

A: Alemán; E: Español; F: Francés; (ENS): Egresado de la Escuela Normal Superior.

versidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Orlando Fals Borda llamó, por ejemplo, a muchos egresados a la recién creada Facultad de Sociología de la Universidad Nacional en la década del sesenta, entre los que se destacaron Ernesto Gulh, Roberto Pineda, Virginia Gutiérrez, Darío Mesa, Jaime Jaramillo Uribe, Miguel Fornaguera, Blanca Ochoa de Molina y Milcíades Chaves, convirtiéndose en los multiplicadores de un cambio radical en la concepción y en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia●

Las escuelas se caen y... las soluciones cojean

GUSTAVO ESCOBAR*

La educación pública está en emergencia", ha dicho la ministra del ramo, como un reconocimiento tácito a las difíciles condiciones en que se debate la educación colombiana en todos sus niveles.

Para la comunidad educativa este estado de emergencia también interpreta los múltiples casos de escuelas y colegios que a lo largo y ancho del país presentan un estado lamentable y que por sus inadecuadas condiciones hacen del oficio de enseñar "una tarea lograda con las uñas". Escuelas que se caen, falta de higiene en muchos de estos establecimientos, mínimos recursos para su funcionamiento hacen parte también del deterioro social en que está sumida la educación pública. Esta miseria ha sido presentada reiteradamente en imágenes de TV y son objeto de la información de radio y prensa.

La situación se torna más grave aún cuando las soluciones que se presentan son fruto de la improvisación, la falta de estudio y en varios casos, el despilfarro. Mientras tanto, las gentes de las comunidades sobrellevan la carga de la educación, pues deben asumir el mantenimiento de los planteles y solucionar problemas que no son de su competencia como los arreglos de la planta física de los establecimientos educativos y para lo cual tienen que realizar pagos de cuotas, de matrículas, de rifas, colaboraciones, etc.

No son pocos los casos en los cuales niños y maestros adelantan sus tareas en difíciles condiciones como estudiar bajo un simple techo sostenido con cuatro puntales, como sucede en las escuelas de los territorios nacionales, hasta las escuelas de los sectores marginados de las grandes ciudades, don-

de la falta de servicios públicos hacen del trabajo escolar una tarea de riesgo. Tal es el caso de la escuela Juan N. Ambrosio, ubicada en el municipio anexo de Bosa a escasos kilómetros de Bogotá.

Los estudiantes y profesores de la escuela Juan N. Ambrosio de la vereda Escocia, en la zona de Bosa, al sur-occidente de Bogotá, sólo pueden estudiar medio tiempo y con peligro de enfermarse masivamente debido a las condiciones de falta de higiene, derivadas de no poder utilizar los baños escolares.

Esta escuela tiene como su problema mayor la insuficiencia de un viejo pozo séptico que no responde a la capacidad instalada de baños y por esta razón no se puede hacer uso de los servicios sanitarios porque las aguas negras emergen de los sifones, infestando el ambiente.

"De las once escuelas de la zona que recorrimos con el señor alcalde y las autoridades educativas del sector esta es la de peor condición", manifiesta Carlos Manuel Vargas, fiscal de la Asociación de Padres de Familia. Son estas las condiciones que deben soportar profesores y estudiantes que persisten en su trabajo esperando que la Secretaría de Educación por intermedio de la oficina de edificios escolares den una solución eficaz al problema.

Esta escuela está cerca del basurero Gibraltar y metida entre terrenos cultivados de hortalizas, tiene como valedos charcos de aguas negras y está en una zona donde no hay servicio de alcantarillado, tiene fluido eléctrico deficiente y los malos olores atacan el olfato con ánimo de alterar la salud.



Trabajo perdido

La comunidad educativa solicitó a la Secretaría de Educación adelantar las obras necesarias para responder a las necesidades de la población estudiantil y una vez que conoció la destinación de partida correspondiente y la asignación de trabajadores para las obras decidió contribuir a la solución de los problemas.

Las gentes del lugar hicieron reuniones, se escucharon comentarios, se

* Miembro del Comité de Redacción de la Revista.

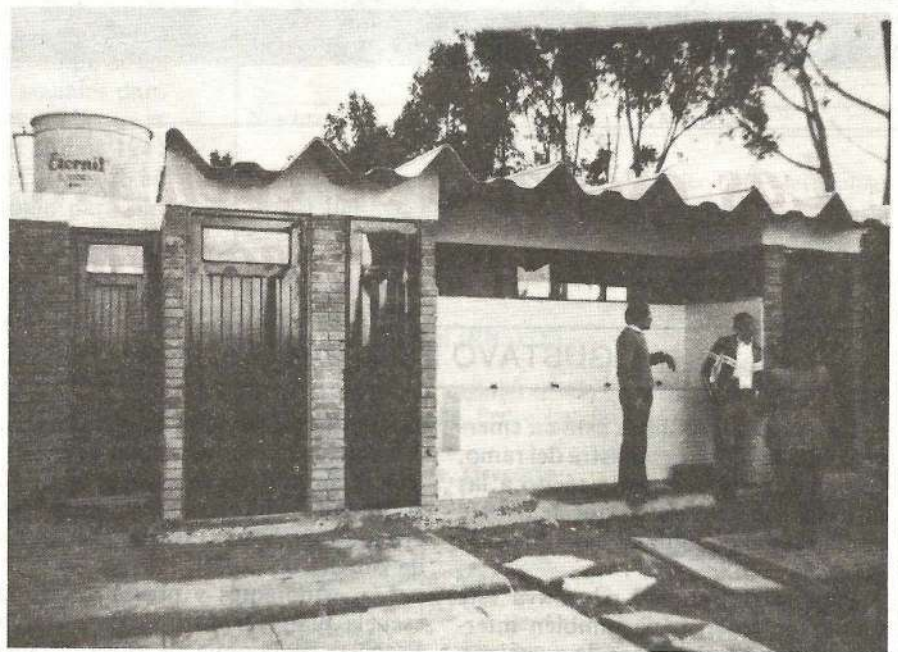
programó un bazar, se hicieron rifas, se dieron cuotas y lograron reunir unos \$100.000.00 que con \$1.500.000.00 asignado por la Secretaría de Educación cubrirían el costo de los trabajos.

En los fines de semana y aun en días de estudio los padres de familia, los profesores y los niños colaboraron para sacar adelante lo más rápido posible estas tareas de construcción. Una vez terminadas las obras, el desencanto y la desilusión invadieron la buena fe de los habitantes del sector, al darse cuenta que el trabajo no había servido, a pesar de los asesores de la Secretaría de Educación.

Don José Agustín Romero en tono un poco airado cuenta que "allí se perdió el trabajo de 60 personas, un tanque prefabricado de eternit con capacidad de 1.000 litros, 70 metros de tubería, y todo por no hacerse el estudio correspondiente, para darse cuenta que el terreno no es apto para este tipo de pozos".

Ya no vienen del acueducto

La actividad de la escuela Juan N. Ambrosio no se paraliza ni en época de inundaciones como sucedió al final del año anterior cuando el crudo invierno obligó a los profesores y estudiantes a trasladarse temporalmente a la escuela



Desde hace cerca de 5 años la Escuela "Juan N. Ambrosio" funciona sin servicios de baños y alcantarillado.

de La Libertad y Villa Suaita para continuar las clases y terminar el año escolar.

Este año ensayaron de nuevo la utilización del pozo y el servicio de los baños pero se dieron cuenta que era imposible utilizarlos y entonces a la manera de higiene escolar decidieron clausurarlos y acudir a los antiguos

servicios que tampoco pudieron utilizarse mayor tiempo, pues el servicio que les debe prestar la Empresa de Acueducto de Bogotá en el aseo y extracción del agua no se volvió a prestar. ¿La razón? Según comentarios de la gente la respuesta a las varias cartas enviadas a la empresa no son atendidas "porque ese problema no tiene solución y hay mucha demanda del servicio para estar yendo cada ocho días".

En este momento los niños deben "aguantar las ganas de ir al baño" o como cuenta la pequeña Elsy, alumna del tercer año "cuando uno tiene necesidad va allí" (señalando los terrenos de cultivos).

Los malos olores se han convertido en parte del medio ambiente escolar de la concentración "Juan N. Ambrosio".



No se puede cerrar la escuela

Esta escuela que para algunos niños de primero es bonita y manifiestan estar contentos en ella; fue construida hace más de veinte años en terrenos regalados por don Juan N. Ambrosio en época de la Alianza para el Progreso, inicialmente sólo tuvo tres aulas y el salón de dirección, y años después se le agregaron cinco aulas más con ayuda del plan "padrinos" utilizando casas prefabricadas.

Hoy en día la escuela tiene una matrícula de setecientos niños en ambas

jornadas, que necesitan del trabajo de catorce profesores y cada curso tiene más de 45 estudiantes y han sido muchos los casos de solicitud de matrícula que han sido rechazados por falta de espacio.

En la Juan N. Ambrosio el problema sanitario no es el único problema. Las paredes no tienen el color suficiente, los muros son inconsistentes, hay un salón cuyo piso se ha hundido porque está en terreno de relleno, el patio escolar se confunde con los terrenos de cultivo, convirtiéndose muchas veces en peligro, y faltan profesores al comienzo del año escolar.

Para la profesora Bernarda Daza permanecer en la escuela tiene un único motivo y es "evitar que los niños se queden sin estudio, en las otras escuelas no hay cupo y también es necesario colaborar con la comunidad en la exigencia frente a la Secretaría para encontrar solución a los problemas".

A esta escuela llegan estudiantes de los barrios Villa Clemencia, La Libertad, Bosa Linda, Bosa Nova, La Paz, Luis H. Perea, El Recreo, Brasil y otros. En esta zona es muy común ver a las personas construyendo nuevas viviendas y la falta de servicios parece no desanimarles, seguramente esperanzados en que algún día puedan contar con el alcantarillado, buen servicio de energía, teléfonos y asistencia médica... Los habitantes del sector se dedican al cultivo de hortalizas, la atención de una pequeña tienda, a la construcción, algunos trabajan en empresas y otros se ganan la vida en las calles bogotanas.

"Vámonos que nos da una gripa espantosa"

"Estos niños están muy débiles, dice una profesora, no se pueden alimentar adecuadamente y el medio les afecta. Son muy comunes las gripas, la tos, las afecciones de la garganta y las vías respiratorias, los problemas diarréicos. Hay estudiantes que faltan mucho a la escuela por problemas de salud".

"Vámonos que está lloviendo y nos da una gripa espantosa", le dice una niña a su hermanito al salir de la escuela, impotentes ante los problemas sanitarios que viven en su escuela, don-

de la posibilidad de enfermarse es tan cercana como el juego y el estudio.

El año pasado se intentó vacunar a los alumnos de la escuela para prevenir la tifoidea, se hizo la campaña y se inició la vacunación con ayuda del personal del centro de salud, sin embargo sólo se pudieron vacunar veinte niños, las vacunas no alcanzaron.

Ni los mismos maestros escapan a los problemas de salud originarios del medio, en la jornada de la mañana dos profesoras se han visto enfermas de la garganta y las vías respiratorias, estando una de ellas en tratamiento permanente y este es el momento en el cual no tiene un diagnóstico seguro de su problema.

Y... ¿qué pasa con la solución?

Hay preocupación por la suerte de la escolita y los niños que estudian en ella. La comunidad espera una solución pronta y eficaz y lucha por todos los medios por conseguirla e impedir el cierre que varias veces se ha insinuado.

Cuando se ha planteado la propuesta de construir la escuela en otro lugar se presenta la incertidumbre, pues la fórmula que se ha llegado a sugerir "que la comunidad consiga el lote y la Secre-

taría construye" no sirve porque el lote puede costar varios millones y no se sabe de dónde la comunidad pueda sacar el dinero.

Las soluciones que se mencionan van desde la desocupación del pozo séptico, el llevar la tubería de los baños hasta un vallado o desagüe de aguas negras, el levantar los baños hasta tener el nivel adecuado y lograr la construcción del alcantarillado para el sector. Para Carlos Medina, jefe de la oficina de edificios escolares de la Secretaría de Educación, no hay necesidad de recurrir a medidas extremas para la solución; él manifiesta: "Hablé con el arquitecto que estuvo al frente de estos trabajos y le rogué que me ayudara a solucionar estos problemas, le dije que la principal dificultad de los baños eran los desagües y le expresé que se volviera una especie de mago y que tratara de arreglarlos para que los baños funcionaran normalmente".

Según el mismo funcionario "esto no hubiera sucedido si estos trabajos se hubieran hecho en esta administración, fueron hechos en la administración pasada... se va a solucionar de alguna manera", la comunidad está esperando porque ellos están decididos a luchar hasta el cansancio para lograr la solución a tan urgente problema... ●

Los cupos para los estudiantes que pierden el año

El Ministerio de Educación expidió la resolución 6304 del 22 de diciembre de 1986, según la cual, los alumnos repitentes de colegios públicos podrán ser recibidos en éstos sin discriminación.

Esta resolución derogó la norma que prohibía a los establecimientos públicos de educación recibir a aquellos alumnos que hubiesen perdido el año inmediatamente anterior, o cuya conducta tuviera una calificación inferior a 3.0.

El profesor Luis Eduardo Maldonado, rector del colegio Sorrento, mani-

festó al respecto: "Esta resolución obedece a una situación de hecho notoria en el sector privado, donde hizo carrera el desfile de padres y alumnos de puerta en puerta, buscando un cupo inexistente. El Ministerio, a mi juicio, en una actitud positiva pero sin ser la solución de fondo, da la directriz o la orden para que se reciba a los niños que no tengan problemas de comportamiento graves y así éstos puedan obtener la posibilidad de cupo en la institución donde venían estudiando. En el sector público, por la misma dinámica

de la institución esto ya se venía dando y por lo tanto esta resolución no fue novedosa”.

Más adelante el profesor Maldonado agregó: “Los niños y los jóvenes no fracasan en sus estudios porque quieren, hay causas de orden socio-económico y familiar que los llevan a que puedan perder el año, desanimarse en su estudio, ello exige de nosotros los educadores una disposición especial para entender y dar posibilidades de repitencia como también le exige al Estado, al Ministerio disponer lo neces-

sario para atender a estos niños y jóvenes que tienen todo el derecho a continuar sus estudios. Asimismo para los casos especiales de muchachos con problemas serios de disciplina el Ministerio debe pensar en la creación de colegios donde la atención de estos jóvenes sea una posibilidad pedagógica de convertir lo que ha sido un fracaso escolar en un éxito en la vida estudiantil. En esta materia el sector privado tiene en el Colegio de la Fundación Minuto de Dios una experiencia muy interesante de conocer y de aplicar en el sector público” ●

Reforma al sistema de evaluación educativa

El Ministerio prepara una amplia reforma de las normas del Sistema de Evaluación que actualmente rigen para la educación colombiana, la cual contempla entre otras medidas, que los estudiantes de primero, segundo y tercero de la enseñanza básica puedan aprobar sus cursos, eliminando la tradicional pérdida de año.

En tal sentido el Ministerio decidió consultar a la Universidad Pedagógica, quien a través del Centro de Investigaciones —CIUP— y de la Facultad de Educación de la misma, decidieron convocar a representantes de otros sectores de la comunidad educativa para que participen en la elaboración de criterios y presentación de propuestas.

El tema de la Evaluación escolar fue tratado en una jornada de trabajo programada por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID Bogotá realizada a fines del mes de febrero a la cual asistieron algunos de los miembros de la comisión que adelanta

estos estudios, siendo muy fructífero el aporte de los maestros; allí se presentaron relatos de experiencias de innovación, cuestionamiento a la actitud de algunos docentes frente al acto mismo de evaluar el rendimiento y trabajo escolar, se mostraron fallas notorias en el aspecto técnico del acto mismo de evaluar y se insistió en la necesidad de un cambio de actitud tanto por parte del Ministerio como de parte de los educadores.

Los maestros consideran que una reforma de este tipo debe hacerse a través de una amplia consulta con el suficiente tiempo para poder investigar lo que realmente está pasando en este campo de la práctica docente. La evaluación permanente de las normas y la consulta de variados criterios permitirán al magisterio decidir sobre la aplicabilidad o no de una norma determinada, para lo cual se hace necesario que este tipo de reuniones y consultas adquieran carácter permanente ●

Primer Simposio Colombiano

INFORMATICA, EDUCACION Y CAPACITACION

Para promover la amplia discusión y el análisis de las potencialidades educativas de la informática y de sus principales aplicaciones, como también presentar la industria microinformática nacional y sus posibilidades de articulación con el sector educativo, se realizará el primer *Simposio Colombiano de Informática, Educación y Capacitación*, en el Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quesada en Bogotá los días 7, 8 y 9 de abril.

Este simposio espera contar con docentes de los tres niveles educativos: directivos y administradores, investigadores y funcionarios. La importancia de este evento radica en el reconocimiento y valoración que se pueda hacer de las innovaciones y experiencias nacionales significativas en este campo, y la posible opción de una política informática en el sector educativo tanto a nivel de la educación privada como pública.

Serán objeto de estudio y análisis las implicaciones de la informática en el aprendizaje y en las relaciones maestro-alumno, los criterios y objetivos de la formación general como formación de docentes, las necesidades de capacitación en las empresas públicas y privadas, las posibilidades de producción nacional de microcomputadores con alta tecnología, bajo costo y adecuación a condiciones propias del sector educativo y las estrategias de articulación entre política informática en el sector educativo y producción nacional ●



La alegría de leer... y pensar

ESCUELA PRIMARIA, VIDA COMUNITARIA Y EXTRACOMUNITARIA

Autores: Marina Camargo Abello
Leonor Zubieta Vega
Edgar Suárez Osorio



Universidad
Pedagógica
Nacional
Bogotá, 1986.

“Los padres nunca ven si el niño trae la tarea, si le colocaron la tarea (...). Los mandan a la escuela para que su mamá esté tranquila y no les hagan estorbo.

“La escuela sirve para seguir estudiando y pensar en ser alcalde o algo así.

“De soberanía y Estado no nos han enseñado, de Nación sí pero poco, sobre autoridad nos hablan harto, que respetemos, que obedezcamos y todo eso (...). En cuarto vi cívica, me enseñaron hartas cosas, no me acuerdo de nada ya...

“La educación primaria es un brochazo que se le da al estudiante para que tenga algún conocimiento elemental de las cosas...

“Me gusta venir aquí a la escuela porque uno consigue muchos compañeros, hay mucha compañía (...). Yo cuando no hay clase, a veces, me siento aburrido en la casa, no hallo qué hacer, prefiero venir a clase...

“Mi papá me dice que no vaya a ser como él: bruto...
“Yo siempre tuve esa inclinación (de maestro) me gustaba esa profesión, aun cuando yo quería surgir más. Trabajar unos años ahí en la pedagogía y más tarde buscar una carrera que me pudiera reportar más económicamente ...”.

Estos y otros más son los fragmentos de entrevistas que aparecen a lo largo de este libro y las cuales fueron logradas en seis municipios del país, calificados como representativos de la Colombia rural...

Tenemos, en ellos, recogido un rico testimonio de las convicciones que tienen de sí y del sistema educativo maestros, padres de familia y escolares.

Se encuentra, también, en el escrito, la certidumbre y el aprecio que la comunidad otorga a la educación y la fe en el porvenir que puede forjar ésta, muy a pesar del escepticismo en lo tocante a la capacidad para preparar inmediatamente para el trabajo.

Resulta, asimismo, ilustrada la tensión entre todos los interrogados. Tenemos por ejemplo a los padres de familia que depositan grandes esperanzas en la escuela y sus hijos, contrastando con el recelo hacia la administración y los maestros. Estos últimos, por su parte, dosifican la enseñanza a lo que creen más útil y atribuyen a la administración y a los padres buena parte de la responsabilidad de los tropiezos, por desinterés en lo fundamental. Cuando le corresponde a los niños opinar, sus respuestas son entre convencionales y cándidos pareceres, todos ellos abiertos para ser interpretados.

Lo anterior va aflorando a medida que los investigadores van indagando en la búsqueda de elementos para apreciar el sentido que adquieren cuatro afirmaciones acerca del efecto de la escuela en zonas rurales: la socialización, la formación ciudadana, la habilitación para la vida productiva y por último los valores urbanos que comunica.

Son, pues, estas cuestiones las que van hilando el libro, dejando en libertad al lector de enjuiciar, en la seguridad que es este un acercamiento apenas, a una realidad que está aún por averiguar desde otras perspectivas.

Empezando a comprender

EMPEZANDO A COMPRENDER

Psicomotricidad

Pre-matemáticas

Pre-lectura

Pre-escritura



Cartilla de aprestamiento
Ma. Idalid Duque y
Ma. del Carmen Murcia

Manual para el educador

MARIA IDALID DUQUE

MARIA DEL CARMEN MURCIA

Con la noción de aprestamiento ha sucedido el mismo "fenómeno" que hemos visto con otros conceptos y planteamientos introducidos en el saber pedagógico: aparece como un elemento ordenador del quehacer del maestro, capaz de dar respuesta a muchos aspectos del trabajo cotidiano en la aula y por estas razones gana rápidamente un reconocimiento y un prestigio en los centros de formación de educadores, en las instancias de planeación y en todos aquellos ligados directamente a la práctica de la enseñanza. Podríamos decir que este "fenómeno" se acompaña con otro ingrediente característico, la ausencia total y en algunos casos la incapacidad o imposibilidad de analizar el sentido mismo de éstas "propuestas perfectas"; junto con el aprestamiento se podrían mencionar otros ejemplos de la situación descrita tales como las taxonomías de objetivos, la tecnología educativa y probablemente la psicología del aprendizaje.

¿De dónde surge la noción de aprestamiento y a qué tipos de concepción del trabajo pedagógico supone? Iniciar esta discusión con los maestros de pre-escolar y de primero es una excelente oportunidad para profundizar en la reflexión pedagógica en la cual estamos comprometidos. Quisiera esbozar algunos elementos para el análisis de la noción de aprestamiento partiendo de la cartilla elaborada por dos educadores de la Concentración Distrital Prado Veraniego 1 de Bogotá; espero que ellas comprendan cuál es el interés de esta nota.

En el Manual para el Educador que acompaña la cartilla, se afirma que el período de aprestamiento con el cual se inicia el programa de primero pretende "suplir carencias en los niños que ingresan a nuestras escuelas" quienes por provenir de "niveles socio-económicos de escasos recursos... (presentan) desventajas en su desarrollo intelectual y afectivo" razón

por la cual es necesario "desarrollarles todo un sinnúmero de habilidades latentes y que sólo esperan ser estimuladas". Como puede apreciarse, detrás del concepto de aprestamiento hay una concepción de la educación como estrategia remedial frente a una problemática eminentemente social a la vez que se trasladan nociones de ciertos enfoques de la psicología en torno al proceso de desarrollo del niño. Se supone que existe un patrón de desarrollo expresado en términos de habilidades, esto es, ciertas cosas que el niño debe ser capaz de hacer; se supone también que el desarrollo del niño resulta de la cantidad y calidad de estímulos que reciba; si el desarrollo resulta de la estimulación podemos suponer que el niño es como una semilla que requiere de un adecuado abono; el maestro se convierte entonces en un dispensador de estimulación y para ello con el aprestamiento se le proporciona una tecnología: secuencias de actividades, materiales y guías pre-elaborados, currículos fabricados desde una teoría psicológica con una cierta concepción del hombre, de la educación y de la enseñanza.

Tal vez pueda parecer coincidencia la relación tan estrecha que existe entre estos elementos de análisis y los que se han planteado para la reflexión y crítica de la Reforma Curricular por parte de algunos sectores que participan en el Movimiento Pedagógico. También podría tomarse como una casualidad el parentesco directo entre el concepto de aprestamiento y las propuestas de estimulación temprana como estrategia de intervención con los niños en edad pre-escolar pertenecientes a ciertos sectores sociales. En todo caso todas estas propuestas no han surgido de una verdadera reflexión pedagógica de nuestros maestros en su relación permanente con los niños, tampoco se han derivado del análisis y de la discusión... No, ellas aparecen como incuestionables y se instalan en nuestras escuelas quitándole la palabra al maestro.

María Cristina Torrado R.

DESCUBRIENDO CAMINOS

Cartilla de Alfabetización para Adultos

Cenasel recientemente editó la cartilla de alfabetización para adultos "Descubriendo Caminos", trabajo que lanzamos como un elemento que coadyuva no sólo a cubrir necesidades en este aspecto sino a dinamizar las propuestas y producciones inscritas en el desarrollo del Movimiento Pedagógico.

El trabajo se dirige básicamente a la enseñanza de la lecto-escritura ubicada en un contexto histórico específico, los objetivos y la metodología exigen un trabajo creativo del alfabetizador y los alfabetizandos, hace referencia a la realidad social, destaca la clase obrera en el contexto de la lucha de clases e introduce elementos temáticos que posibilitan discusiones que entrañan la concepción del mundo, el análisis de problemas y aspectos culturales ●



YAYO