

educación y cultura

 **ifecode**
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

30

SANTAFE DE BOGOTÁ, D.C. - COLOMBIA JULIO DE 1993 Tarifa postal reducida No.572 \$1500 ISSN-01207164.



Distribuidores y puntos de venta en el país

Apartadó

Víctor Meluk Robledo
Cra. 56A No. 91-15

Arauca

Martha Fontecha Hernández
Calle 19 No. 22-74

Barranquilla

Adosela
Calle 44 No. 41-134 Of. 212
Tel.: 512899

Bucaramanga

Huber de Jesús Zuluaga
Germán Chapeta
Cra. 25 No. 30-55
Tel.: 341827

Cali

Guillermo García Ortiz
Calle 30 No. 11b-13
Tel.: 430005

SUTEV

Calle 8a. No. 8-85
Tel.: 801008

Caramanta

María Elvia Álvarez B.
I.D.E.M. Juan P. Gómez
Tel.: 674362

Cartagena

Manuel Mendivil Castillo
Calle del Cuartel No. 36-32
Tels.: 642551 - 642449

Cúcuta

Luis David James E.
Avda. 6a. No. 15-39
Tel.: 723384

Dosquebradas

Sigifredo Flórez Velásquez
Cra. 15A No. 61-15
Tel.: 322161

Ibagué

SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Casa del Maestro
Tel.: 651899

Florencia

Librería Universidad
Amazonia
Tel.: 8556

Magangué

Roberto Antonio Suárez
Calle 15A No. 8-42
Tel.: 877174

Manizales

José Darío López Salgado
Cra. 27 No. 24-47
Tel.: 833893

Medellín

ADIDA
Calle 57 No. 43-27
Tel.: 540931

Hojas de Hierba

Gerardo Pineda
Calle 51 No. 48-09 Of. 712
Tel.: 549233

Mitú

Julián Contreras Vásquez
Colegio Comercial Nocturno
Tel.: 421111

Montería

Eida Tobías Argel
Calle 36 No. 5-63

Neiva

Alonso Llanos Durán
Calle 49F No. 6-29

Universidad Surcolombiana

Bloque Admón. Cafetería
Librería

Pasto

Myriam Erazo Henríquez
Cra. 24 No. 22A-61
Tel.: 230308

Popayán

Edgar Gregorio Meneses
Calle 7a. No. 7-26
Tel.: 34159

Quibdó

Feliciano Chaverra
Calle 30 No. 9-23
Tel.: 71176

Víctor G. Beltrán

Escuela Normal Nacional

Risaralda

Alexander Valencia G.
Cra. 3a. No. 3-03
Tel.: 57105

Rovira

Marco Fidel Villareal B.
Cra. 5 No. 2-30

San Andrés

Rafael de León
A.A. 23829
Tel.: 23536

Santafé de Bogotá, D.C.

ADE
Cra 9 No. 2-45 Sur
Tel.: 890266

Alfredo Ayarza

Cra. 19 No. 37-65
Tel.: 452881

Carlos Alzate Giraldo

Calle 24 No. 13-15
Tel.: 431654

Círculo de Lect. Alter.

Cra. 8a. No. 15-63 Loc. 235
Tel.: 2844582

Sincelejo

Manuel E. Bravo Moreno
Cra. 30 No. 17A-24
Tel.: 820352

Sogamoso

Calle 11 No. 11-32
Tel.: 700214

Tolú

Calle 13 No. 5-28
Tel.: 885482

Túquerres

Alvaro César Benavides
Calle 23 No. 21-36
Tel.: 927280870

Ubaté

Juan José Cubillos
Cra. 7 No. 10-73
Tel.: 3059

Valledupar

ADUCESAR
Calle 16A No. 19-75
Tel.: 725016

Villavicencio

Jaime José Sepúlveda
Cra. 26 No. 35-09

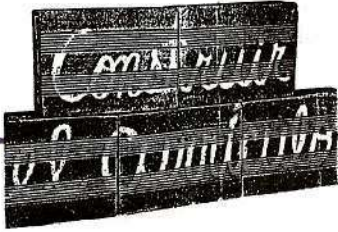
Estella Vanegas Alvarez

Cra. 59 No. 44-13 Rondinela
Tel.: 33824

Yarumal

Javier Ignacio Rodríguez
Cra. 17 No. 21-43
Tel.: 870269

educación
y cultura



educación
y cultura

Revista trimestral del Centro
de Estudios e Investigaciones
Docentes de la Federación
Colombiana de Educadores
(FECODE)

JULIO 1993 No. 30 \$1.500.00

Director: Jaime Dussán Calderón

Consejo Editorial: Jaime E. Blandón,
Alfredo Camelo, Alvaro Carvajal, Carlos
Augusto Hernández, Germán Mariño,
José Fernando Ocampo, Rafael Rodríguez,
Felipe Rojas.

Gerente: Alvaro Carvajal Arias

Carátula: John Bryan Ubaque

Ilustraciones: Uno más y Marcos Pinto

Diseño, diagramación y producción
editorial: Servigraphic Ltda.

Distribución y suscripciones:

Avda. 28 No. 36-07

Teléfono: 2696919

A.A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial agradece el envío de
colaboraciones y se reserva el derecho de
decidir sobre su publicación y oportuni-
dad. Todas las colaboraciones deben
enviarse a: Comité Editorial, EDUCA-
CION Y CULTURA. Carrera 28 No. 36-07
o al apartado aéreo 14373 Santafé de
Bogotá.

Los conceptos y opiniones de los artículos
firmados son de responsabilidad exclu-
siva de su autor y no comprometen la
política de la Federación Colombiana de
Educadores. Se autoriza su reproducción
citando la fuente.

Tiraje de esta edición: 20.000 ejemplares.

2 EDITORIAL

INFORME CENTRAL:
CONSTRUIR EL CURRÍCULO

Currículo, pedagogía y calidad
de la educación

4 Carlos E. Vasco U.

Enfoques curriculares para el Siglo XXI

13 Rafael Rodríguez Rodríguez

Enseñanza, ciencia y currículo abierto

María Mercedes Ayala, Germán Bautista R., Clara Inés
Chaparro, María Cecilia Gramajo, Francisco Malagón,
Juan Carlos Orozco Cruz, Luz Dary Rodríguez, Angel
Romero

24

El currículo: una construcción
permanente

34 Daniel Hernández

Diseño y evaluación curricular

40 Nelson Ernesto López Jiménez

La autonomía de la escuela

46 Ricardo Hevia R.

REFLEXIONES EDUCATIVAS

Educación y diferencias cognitivas

Christian Hederich Martínez
Angela Camargo Uribe

50

EDUCACION Y SOCIEDAD

Desarrollo, ciencia y tecnología

56 Alberto Alzate P.

LA ALEGRIA DE LEER

Las matemáticas, el español,
los idiomas... ¿para qué me sirven?

62 María Cristina Tenorio

Hacer el currículo

Una de las propuestas fundamentales de FECODE para la Ley General de Educación consiste en la elaboración del currículo como una responsabilidad de las instituciones educativas, es decir, de las escuelas y colegios. En el curso del gran debate nacional suscitado por el proyecto de ley, se la ha denominado la propuesta de la **autonomía escolar**. Con ello lo que se está planteando es que el currículo, los planes de estudio, el contenido de los programas, la metodología pedagógica, la actividad escolar, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación del educando en su conjunto, debe recaer sobre el cuerpo docente y no sobre el Estado.

Dos concepciones se han enfrentado respecto a la elaboración del currículo, la neoliberal, con distintas manifestaciones privatizadoras, y la de FECODE, en defensa de la educación pública. Lo cual significa que la división entre ambas está definida por una concepción de conjunto sobre toda la estructura del servicio educativo, uno de cuyos aspectos esenciales lo constituye la elaboración del currículo.

En la concepción privatizadora del neoliberalismo puede ser el Estado educador el que elabora un currículo obligatorio, único y uniforme y la comunidad la que financia los costos, sin ninguna responsabilidad económica del Estado. O la institución educativa puede convertirse en una entidad autosuficiente sobre la que recae a la vez toda la responsabilidad de financiarse y de elaborar el currículo. O también entregarse la educación a la Iglesia, en la más pura tradición medieval, para que el Estado la subsidie y ella maneje independientemente el currículo.

En estas tres manifestaciones del neoliberalismo, la educación pública desaparece o queda reducida a su mínima expresión. Coinciden en la privatización, aunque difieren en el tratamiento que le dan a la elaboración del currículo. A pesar de sus diferencias, Planeación Nacional con su idea de las instituciones autosuficientes, el sacerdote jesuita Jorge Hoyos con su defensa de la hegemonía eclesiástica, y los exministros de educación Arias Ramírez y Arizmendi Posada con su obsesión privatizadora, se han unido en una alianza de concordancias neoliberales verdaderamente sorpresiva.

Opuesta a esta concepción eminentemente privatizadora, es la que ha propuesto FECODE y fue aprobada por la Cámara de Representantes en el proyecto de Ley General de Educación, la de la **autonomía escolar**. La responsabilidad financiera y administrativa recae sobre el Estado, las pautas generales del proceso educativo son establecidas por ley y obligatorias para todas las instituciones, pero cada una de ellas mantiene su autonomía para la elaboración del currículo. El Estado financia y administra, la ley dicta los parámetros que guían la educación nacional, y los maestros elaboran, organizan, estructuran y completan el currículo. Se trata de una educación pública, de carácter nacional, pluralista y democrática, basada en la autonomía escolar.

En primer lugar, en esta forma FECODE defiende el carácter nacional de la educación. Es decir, una educación que preserve la unidad nacional y que responda a las necesidades del desarrollo económico y progreso social del país. Por esta razón, la ley de educación debe fijar unos parámetros generales, los cuales están dados en el proyecto de Ley General de Educación con los objetivos de la educación y de cada uno de los niveles, así como las áreas obligatorias de cada uno de ellos.

Resulta, por tanto, pertinente preguntarse a este respecto, ¿cómo puede adelantarse una lucha por el reconocimiento de la identidad nacional y por la preparación de una conciencia de las necesidades y las posibilidades del país, sin renunciar a un conocimiento universal, al desarrollo científico y a una cultura que multiplique las capacidades de acción y ponga en evidencia la responsabilidad social de los educandos?

En segundo lugar, la propuesta de FECODE implica que la educación debe ser pluralista. El proyecto de Ley General de Educación pretende mantener neutralidad en la definición de la pedagogía, de la filosofía y de la concepción de los valores, con una mentalidad abierta a la experimentación, la innovación y a la diversidad conceptual. En esta materia resulta esencial mantener incólume la posibilidad de la libertad de cátedra, tal como lo hizo la Constitución Política de 1991, fijándole a la educación unos objetivos incontrovertibles, tanto del desarrollo del conocimiento como de formación de valores, los cuales no pueden ser ni pretermitidos ni modificados por la ley.

Y en este sentido, cabe preguntarse, frente a la elaboración del currículo, ¿se trata solamente de examinar los contenidos o es indispensable también cuestionar y revisar todas las estrategias de trabajo en la escuela y el colegio? ¿No es una propuesta curricular en la escuela la concreción de formas de relación con la naturaleza, con el país, con la sociedad, con el mundo y consigo mismo en su papel de maestro?

En tercer lugar, FECODE defiende la **autonomía escolar**. Es la única forma de preservar la libertad de cátedra y el carácter pluralista y democrático de la educación. Son las instituciones educativas las que definirán su orientación pedagógica, el contenido de los programas, las actividades escolares y la dirección que tomará la formación de valores. No lo hará ni el Estado ni la Iglesia. Será el producto de un proceso intenso cuyos protagonistas tendrán que ser los educadores agrupados institucionalmente, jerárquicamente organizados, en medio del debate, la controversia, el estudio, la experimentación, la competencia, el ejemplo, la asociación y el trabajo permanente.

¿Cómo asegurar, entonces, la realización de las líneas esenciales de una propuesta curricular elaborada colectivamente, por los maestros, por las instituciones, por las regiones? ¿Qué forma debe tomar la participación activa del cuerpo de profesores, de los maestros como tales, en los colectivos de cada institución y en los colectivos de instituciones? ¿Cómo garantizar que esta participación sea eficaz, eficiente, creativa, productiva, tendiente a mediano o largo plazo a configurar consciente y críticamente una nueva educación colombiana?

En cuarto lugar, FECODE defiende el carácter público de la educación. Lo que ha clarificado el gran debate nacional sobre el proyecto de Ley General de Educación es que la educación resulta de una relación dialéctica entre la financiación y el currículo. No pueden separarse. Financiación privada con currículo público, es educación privada. Financiación privada con currículo privado, es educación privada. Y educación pública es fundamentalmente financiación y administración del Estado, si bien el currículo pueda seguir parámetros particulares.

La gran tarea del magisterio colombiano en el momento presente consistirá en la elaboración de los currículos. Con la Ley General de Educación el magisterio tendrá que lanzarse a **hacer el currículo**. La revista **Educación y Cultura** hace un llamado a las escuelas y colegios para agruparse con miras a la elaboración del currículo. Lo deseable será asociarse por zonas, por regiones, por departamentos, por municipios, por instituciones. Que se abra un gran proceso de controversia, debate y elaboración. En esta forma, el currículo no será una camisa de fuerza sino un espacio donde el maestro vaya construyendo un equilibrio entre la autonomía escolar y su compromiso con la educación, el conocimiento, la ciencia y la cultura.

La elaboración de los currículos no puede supeditarse a un proceso infinito de discusión y estudio que impida la conformación de un plan de estudios muy bien definido. La revista **Educación y Cultura** ha querido contribuir con los artículos de este número a dar orientación general sobre la problemática del currículo. Pero el magisterio tiene que pasar de inmediato a la elaboración concreta del currículo y a definir el núcleo central de él que consiste en el plan de estudios. Esta tarea no permite demora y el proyecto de ley le fija un plazo máximo de cuatro años. Es inmediata y acuciante.

El paro nacional del magisterio que acaba de culminar con una victoria ha golpeado la política neoliberal en sus pretensiones más esenciales. La demostración de unidad y fuerza ha probado el grado de conciencia obtenido por el magisterio colombiano alrededor del proyecto de ley general de educación y de sus propuestas fundamentales. Sin este grado de conciencia y sin las propuestas desarrolladas en el proyecto de ley durante diez años de movimiento pedagógico, hubiera resultado imposible presentar alternativas que le dieran a FECODE esta victoria. El próximo Congreso Pedagógico Nacional se constituirá en un nuevo espacio para enriquecer el proceso en que se ha comprometido el magisterio.

El gran propósito de esta reforma fundamental radica en el mejoramiento de la calidad de la educación pública. Se trata de elevar el nivel científico y tecnológico de toda la población con miras a mejorar las bases del desarrollo económico y progreso social del país. **Hacer el currículo**, es el gran objetivo de los maestros de Colombia en el momento presente.

Currículo, pedagogía y calidad de la educación

Carlos E. Vasco U*

Universidad Nacional de Colombia

Propongámonos hacer "explotar" las nociones mezquinas de pedagogía, de currículo y de calidad de la educación, y dediquemos nuestras energías a construir una verdadera pedagogía, procesos curriculares integrales y a fomentar una alta calidad de vida educativa.

El título de este trabajo indica los tres tópicos a los que me voy a referir: pedagogía, currículo y calidad de la educación. El tema general de este seminario es la reforma de la enseñanza y el currículo, y esas dos palabras: enseñanza y currículo están muy cargadas emocionalmente, tal vez demasiado positivamente la primera y demasiado negativamente la segunda. Volveremos a ellas a lo largo del trabajo, pero nos centraremos en los tres tópicos propuestos en el título. Quisiera que en esta ocasión los tomá-

ramos en la desafortunada tradición colombiana de poner bombas a todo y para todo, poniéndoles a esos tres tópicos unas potentes bombas que los haga explotar ahora sí en el buen sentido de la palabra; ampliando y expandiendo los preconceptos que nos surgen en la mente cuando escuchamos esas tres palabras *pedagogía, currículo y calidad*.

Tratemos pues de hacer este ejercicio mental: cuando oigamos *pedagogía*, tratar de pensar más ampliamente que lo usual; cuando oigamos *currículo*, tratar de pensar un poco más expansivamente que lo acos-

tumbrado, y cuando oigamos *calidad*, tratar de pensar más críticamente que lo normal, sin dejarnos enredar mentalmente por las nociones que circulan acerca de la medición de la calidad de la educación.

* Texto elaborado por el autor con base en la intervención del 2 de marzo en el Seminario Nacional sobre la Reforma de la Enseñanza y el Currículo organizado por el CEID-Fecode del 2 al 5 de marzo en Bogotá.





mos de la tarea de *construir* pedagogía que tienen los CEID y que tenemos los grupos de maestros del Movimiento Pedagógico, tratemos de pensar *expansivamente* la palabra *pedagogía* e incluir muchas otras dinámicas y procesos más allá de las metodologías de tipo didáctico. Tratemos más bien de pensar que la pedagogía debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre ese saber propio de los maestros.

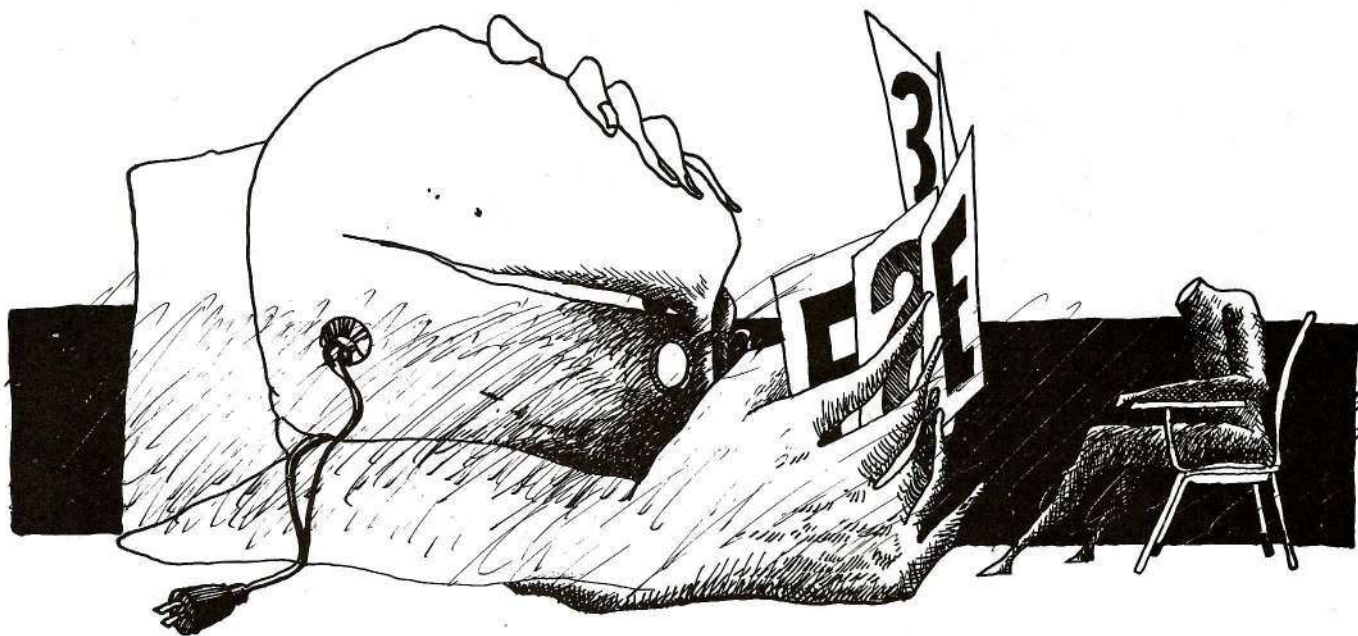
Tampoco deleguemos la pedagogía a unos pocos profesores universitarios que sí han leído a Comenio, a Herbart y a Montessori —que ninguno de nosotros hemos leído— o que disertan brillantemente sobre “El Emilio” de Rousseau. No llamemos a esto “pedagogía”. Llamémoslo más bien “historia de la pedagogía”. Debemos reivindicar un concepto mucho más amplio de pedagogía, que incluya ante todo la reflexión, la explicitación y la sistematización de la práctica y del saber pedagógico. Aquí “pedagógico” significa lo propio del pedagogo, del maestro que está en orgulloso ejercicio de su profesión como verdadero agente social, como intelectual orgánico, que se ha logrado escapar de ser una mera pieza del aparato ideológico del Estado —para utilizar la terminología de Althusser— y que ha logrado pasar de ser un mero repetidor de conocimientos que están en los textos, para abrirse paso como profesional serio, como agente social responsable, como persona humana integral con un alto nivel de protagonismo en donde esté ubicado, ya sea la escuela, el colegio, la comunidad o el trabajo gremial.

Resumiendo esta primera explosión expansiva de lo que evoca en nosotros la palabra *pedagogía*, no olvidemos que hay una acepción muy restrictiva de la pedagogía como limitada a las metodologías didácticas, y otra igualmente limitada que la reduce a la historia de la pedagogía que cultivan ciertos profesores eruditos. Recuperemos tanto las metodologías como la historia de

Haciendo explotar la pedagogía

¿A qué me refiero? En primer lugar, cuando hablamos de *pedagogía*, los maestros tendemos a pensar en las metodologías pedagógicas, y por *metodologías* entendemos generalmente las técnicas que aprendimos en la normal o en la facultad de educación, con las cuales tratamos de motivar a los alumnos al comienzo de la clase, de exponer los contenidos, de evaluar,

de programar un poco las actividades del aula en la hora de clase en la semana, en el período o bimestre, y en el año escolar. No debemos negar que conducir nuestras clases día tras día es una tarea muy difícil, que requiere altas dosis de metodología. Pero por eso mismo nos vemos inclinados a asociar la pedagogía con esas metodologías didácticas, que son ciertamente muy importantes para tomar la gran cantidad de decisiones que tenemos que tomar día a día. Sin embargo, propongo que cuando hablemos del Movimiento Pedagógico, o cuando hable-



la pedagogía, pero dentro de la reflexión sobre las prácticas y los procesos educativos, prestando atención ante todo a la práctica diaria del maestro como la fuente de donde surge el saber pedagógico. Como lo indico en un artículo publicado en el libro "Pedagogía, Discurso y Poder" y también en el número 4 de la serie del MEN "Pedagogía y Currículo", es el hacerse consciente el maestro de esas prácticas, tal vez motivado por los fracasos, lo que va convirtiendo la mera práctica en praxis reflexionada, que es la que da origen a la verdadera teoría pedagógica en su sentido más comprensivo.

Las prácticas nunca podrán explicitarse totalmente en pensamientos y palabras; esto nos lleva a considerar la pedagogía como saber reconstructivo en el sentido de Jürgen Habermas, como lo señalan Antanas Mockus y Carlos Augusto Hernández es a través de la reflexión personal y la discusión grupal de esas prácticas como se van reconstruyendo los saberes implícitos en ellas, y al formularlos, sistematizarlos y ponerlos a pública discusión, se va construyendo la verdadera pedagogía.

Es esta pues la primera bomba que habría que ponerle a esas mezinquinias nociones que tenemos ordi-

nariamente acerca de la pedagogía, y que utilizamos sin darnos cuenta en nuestro discurso cotidiano. La onda expansiva reubicará la pedagogía en el honroso lugar que le corresponde, como esa disciplina reconstructiva y sistemática que proviene de la reflexión y la discusión sobre la práctica y la praxis pedagógica de los maestros, y sobre los saberes pedagógicos de los mismos.

Haciendo explotar el currículo

La segunda bomba que tenemos que poner está destinada a la palabra *currículo*. En todo el país me muestran un libro en rústica, grande, grueso y de color azul, y me dicen "Profesor Vasco: este es el nuevo currículo de 5º grado". Pero si leemos con cuidado el título de los programas del Ministerio de Educación, veremos que allí no dice "currículo", sino "Propuesta de programas curriculares", que es cosa muy distinta. Desafortunadamente la palabra *currículo* se desvirtuó, tal vez por el abuso de algunos diseñadores de currículo de los tiempos de la tecnología educativa basada en el análisis experimental de la conducta, quienes creían que podían

plasmarse en un documento de programas con sus objetivos específicos, sus actividades planificadas, su selección de medios y sus indicadores de evaluación, todo lo necesario para cualquier fin que les indicaran que debían lograr. Nos convencieron de que esos programas detallados eran el currículo. Por eso en otras partes me dicen cuando ya me tienen la confianza suficiente: "Profesor Vasco: aquí no estamos siguiendo el currículo, sino un texto de fulano de tal", o: "En esta escuela no cumplimos el currículo, sino que seguimos las guías de la Misión Alemana". Creen pues que "el currículo" son unos programas.

Por lo tanto tenemos que hacer explotar también esa noción tan restrictiva de currículo como programa. Debemos pensar más bien en que el currículo es todo el proceso global que forma los alumnos en una institución educativa. Afortunadamente hay una expresión que nos sirve mucho para hacer esa gimnasia mental de explosión conceptual: se dice que además de los programas de una institución educativa, hay siempre un *currículo oculto*, muchas veces más potente para formar a los alumnos que los currículos explícitos.

Hay que tener cuidado al usar en forma oral la expresión "currículo

oculto". Cuando uno habla no separa las palabras como lo hace por escrito. En los barrios de los Cerros orientales de Santafé de Bogotá en donde yo trabajo los fines de semana, se dice "los afotos" y "los amotos" como plural de "El afoto" y "el amoto". Lo que pasa es que uno al decir rápidamente: "Ahipasunamoto", o "Muéstemelafoto", no separa las palabras, y da lugar a que se separen así: "Ahí pasó un amoto" o "Muéstreme el afoto". También al hablar del "currículoculto", se puede inducir al auditorio a separar "currículo culto", en vez de "currículo oculto". Pero veamos qué es el currículo oculto.

La investigación etnográfica muestra que mucho más que los programas, las filosofías explícitas de los fundadores de la institución o los reglamentos escritos, lo que va formando al alumno en un plantel es ese currículo que está oculto en la manera de saludar y de portarse unos con otros; de castigar o premiar; de distribuir el espacio; de poner avisos, pinturas o consignas; en la suciedad o limpieza de las paredes y de los baños; en las ceremonias públicas como las izadas de bandera; en la manera como se incorporan en las decisiones las preferencias de los alumnos, los maestros o los padres de familia; en los locales disponibles para los profesores, para los alumnos y para la atención a éstos, o en las salidas de campo y las actividades extraescolares. Todo ello, y mucho más, es lo que conforma el currículo oculto de una institución.

Cuando uno dice que se sabe cuando un joven es alumno de los jesuitas, o de los hermanos cristianos, es porque en esos colegios, así sigan los mismos programas y tengan reglamentos casi indistinguibles, hay en cada uno un currículo oculto diferente, que ni siquiera los jesuitas o los hermanos cristianos que enseñan allí saben cómo es ni cómo funciona; pero el alumno sale marcado de alguna manera por el espíritu ignaciano o por el espíritu lasallista. Lo mismo podríamos decir de aquellos colegios que muestran mayor

rendimiento en distintos tipos de prueba, son colegios que tienen un ideario propio, un proyecto institucional, por el que los profesores y los directivos docentes se sienten comprometidos en sacar adelante un tipo de hombre o de mujer en ese colegio. Al tener un proyecto institucional explícito, con sus metas, su ideario —por ideológico o romántico que parezca desde fuera— se logra un tipo especial de cohesión institucional que hace que ese plantel tenga también un currículo oculto que apoye el proceso global formativo del alumno para lograr esas metas.

Pero todas estas descripciones del currículo oculto tenían sólo un propósito en este trabajo: apreciar dentro de esa expresión *currículo oculto* la manera como se utiliza la palabra *currículo*, ya no como un programa, sino como todo un proceso formativo global que produce una institución y que influye sobre todos sus alumnos.

Por eso cuando hablamos del nuevo currículo, o de la renovación curricular, no podemos restringir esas expresiones a los programas curriculares. El gran programa que se ha propuesto el Ministerio desde 1975, o sea desde hace ya 18 años, es el de mejoramiento cualitativo de la educación. Dentro de ese programa aparecen las tres estrategias de capacitación y perfeccionamiento docente, la de renovación curricular, y la de producción y distribución de medios educativos. Y la segunda de esas estrategias, la renovación curricular, no se restringe a la producción de nuevos programas escritos.

En primer lugar, desde que se expidió el Decreto 1002 de 1984, el Ministerio de Educación propone ante todo que en cada plantel se desarrollen unos fundamentos generales del currículo, que ojalá superen el llamado "libro azul", esta vez un libro también en rústica y azul, pero pequeño y delgado, titulado "Fundamentos generales del currículo". Nótese bien del currículo, no de los programas. El propósito de estos fundamentos generales

del currículo del Ministerio de Educación no es que los maestros o los alumnos se aprendan el librito azul, ni que los supervisores lo utilicen para ver si lo están siguiendo o no. Se trata más bien de una propuesta, de un desafío a cada institución, para que logre ella misma a través del estudio y la discusión entre los miembros de su comunidad educativa, desarrollar un ideario propio, unos fundamentos filosóficos que condensen la filosofía de la institución, unos fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos, y sobre todo pedagógicos que produzcan un perfil específico, una identidad clara y diferenciada de esa institución.

Cada institución puede y debe producir sus propios fundamentos filosóficos y epistemológicos, ojalá mejores que los que propone el libro azul. No es difícil hacer unos fundamentos sociológicos mejores que los del Ministerio y es muy fácil formular unos fundamentos psicológicos mejores que los del Ministerio, porque lo que hay en el libro azul es apenas una breve presentación de lo que es desarrollo y aprendizaje, y unos resúmenes muy esquemáticos de Skinner, Bandura, Piaget y Gagné. Habría muchas cosas que incorporar en los fundamentos pedagógicos, y tal vez haga falta elaborar unos fundamentos lingüísticos, y sobre todo unos fundamentos éticos del currículo de la institución. He ahí el desafío de los fundamentos.

En segundo lugar, si uno se fija al comienzo de las propuestas de programas curriculares para la básica secundaria, que ya están impresas por áreas de sexto a noveno grado, encuentra al comienzo de cada folleto el marco general del área respectiva. El Ministerio espera que los profesores licenciados en sus áreas que hayan leído, estudiado, subrayado, meditado y criticado el marco general del área propuesto por él, y que lo hayan discutido con sus colegas en el colegio con profesores universitarios, amigos y padres de familia, pueden hacer probablemente un programa igual o mejor que el que se hace centralmente en

una oficina del Ministerio. Por lo menos será más adaptado a su realidad concreta, en caso de que ese grupo de profesores haya investigado seriamente esa realidad.

Para tomar como ejemplo mi área favorita, la de matemáticas, no tiene mucho sentido discutir si la propuesta de programa elaborada por nosotros pasó la factorización de octavo a noveno grado, o cambió de puesto la estadística que antes estaba en la educación media, y ahora aparece desde sexto grado; este tipo de discusiones sólo adquieren sentido desde un enfoque global, desde un marco general de las matemáticas y de las maneras como los alumnos las aprenden. Lo mismo puede decirse de las ciencias sociales. Uno no debería discutir si se debe integrar o no la geografía con la historia, a menos que ya haya explicitado una visión general de las ciencias sociales y humanas, y de la investigación sobre su enseñanza y sobre las dificultades que tienen los niños en aprenderlas y comprenderlas. Uno no puede decidir si está bien integrar la química con la física, ni seleccionar unos y otros contenidos de las mismas, a menos que tenga un panorama general bien pensado sobre lo que son las ciencias naturales, y las semejanzas y diferencias entre ellas, además de un buen conocimiento de las dificultades u obstáculos al aprendizaje comprensivo de las mismas. De otra manera ya estaría hablando simplemente de mis preferencias personales, de opiniones poco fundadas, de lo que me gusta o no me gusta, o del sesgo que me dio mi área de énfasis en la licenciatura que terminé hace ya unos cuantos años. Debemos más bien desarrollar un marco general que nos sugiera razones para decidir en qué momentos, qué temas, en qué grados debemos proceder en forma integrada, y en qué otros momentos, temas o grados debemos tratar aisladamente cada tópico desde el punto de vista de la disciplina respectiva.

En tercer lugar, además de los fundamentos y los marcos, en la renovación curricular tenemos también

las propuestas de programas curriculares. En ellas no hay solamente contenidos y objetivos, que el grupo de profesores del área podría redactar tal vez mejor. Lo más valioso de los documentos de programas son las sugerencias de actividades. No se le imponen a nadie (son sugerencias) ni están en forma de instrucciones detalladas para seguir las ciegamente. Son maneras de desarrollar un tema y de lograr unos propósitos, que pueden servir de modelo para que cada profesor o grupo de profesores puedan producir unas unidades sobre ese tema, ojalá mejores que las propuestas como modelo.

Pero además de los fundamentos, marcos y propuestas de programa, también hay otros materiales de apoyo a ese complejo proceso curricular. Por ejemplo, el documento de integración curricular, que está publicado casi en su totalidad en el primer número de la revista *Investigación Educativa* de la DIE-CEP de Santafé de Bogotá. Ese documento nos introduce en la discusión de lo que es integrar, de lo que hay que integrar, de lo que es bueno en la integración y de lo que es peligroso en ella, y nos propone cuatro maneras de elaborar unidades integradas: por tema, por problema, por actividad y por proyecto. Así mismo, se publicaron documentos sobre administración y sobre adecuación curricular, sobre legislación, el ya mencionado documento sobre pedagogía y didáctica, y el último número de la colección *Pedagogía y Currículo*, que es el documento sobre procesos. Así se van dando desde el Ministerio apoyos escritos para que los docentes responsables del proceso integral del nuevo currículo lo vayan desarrollando de manera específica y verdaderamente nueva en cada plantel, con apoyos teóricos, modelos y ejemplos para ensayar, para debatir, y ojalá para superar.

Tenemos pues que dejar que la onda expansiva de esta segunda bomba haga explotar esa noción mezquina de currículo reducido a unos programas, o a unos documentos del Ministerio de Educación, por buenos y variados que sean. El

nuevo currículo tiene que ser un proceso integral renovado y pujante que se viva en cada institución educativa. Esa es la verdadera renovación curricular. Pero no debemos olvidar que la renovación curricular es la segunda estrategia del programa de mejoramiento cualitativo de la educación. La primera y principal estrategia debe ser la de capacitación y perfeccionamiento docente. Con respecto a este nombre, cada vez me gusta menos la palabra "capacitación" y me gusta más la palabra "perfeccionamiento", si nos capacitan es porque nos creen incapaces, y una capacitación tradicional de tres a cinco días es muy poco lo que se traduce en la verdadera calidad de los procesos de aula. Pero todos los docentes, por buenos que seamos, podemos perfeccionarnos en lo que hacemos. Sin un verdadero perfeccionamiento y una seria formación continuada de los docentes no hay renovación curricular posible, pues el docente es el principal actor del proceso de la verdadera renovación curricular en el sentido comprensivo y global de la palabra *currículo*.

La tercera estrategia del programa de mejoramiento cualitativo de la educación es la producción y distribución de medios educativos, que apenas ha podido desarrollarse incipientemente con dineros internacionales. Pero, faltarían otras estrategias, como las de evaluación y promoción; como la de convertir la escuela en el proyecto cultural de la comunidad; como la estrategia de evaluación externa de los factores de calidad, y la de emprender otras formas de investigación, además de otras estrategias que no se han trabajado en la forma apropiada, como las de atención a la formación inicial de los docentes en las normales, bachilleratos pedagógicos y facultades de educación, y la de formación continuada de los directivos docentes.

No existe pues un nuevo currículo que pudiera ser determinado por el gobierno central, o por la Secretaría de Educación del departamento o del municipio, o por el CEID nacio-

nal o regional, sino que ese nuevo currículo debe ser un proceso global que se vive, se incorpora y se dinamiza cada día en cada aula y en cada institución. Ese proceso global es el que va a formar al individuo, ojalá no como individuo dividido de los demás, sino como persona responsable y comprometida tanto en su proceso de desarrollo individual como en el comunitario local y nacional. Al pensar pues nosotros en la expresión *currículo oculto*, debemos tratar de reconstruir y explicitar a través de una pedagogía como disciplina reconstructiva de nuestras prácticas, todo lo que podamos hacer patente del currículo oculto y lo que es en realidad el currículo explícito, abierto y patente de nuestra institución, así como las maneras de articularlo con el currículo oculto para lograr la formación integral de nuestros alumnos.

Si queremos ampliar todavía más nuestra comprensión expandida del currículo, podemos distinguir con algunos autores el *currículo ideal*, que es lo que uno se imagina utópicamente que su institución educativa debería incorporar como proceso global de formación de sus alumnos; el *currículo prescrito*, que es ese proceso como se trata de formular en los documentos oficiales, la legislación, los idearios y reglamentos explícitos; el *currículo enseñado*, que yo llamaría más bien *currículo practicado*, que es el proceso que de hecho se sigue en la práctica, el que en realidad está ocurriendo explícita o implícitamente en la institución; el *currículo aprendido*, o mejor *aprehendido* por el alumno, que es el proceso como es captado por el alumno, quien aprende muchas cosas que nosotros no pretendíamos, y otras que sí pretendíamos ni siquiera las capta, o las capta y se le olvidan pronto. Por eso yo distingo entre dos clases de alumnos, los buenos y los malos; los malos son aquellos a quienes se les olvidan las cosas la víspera o el mismo día del examen, y los buenos son aquellos a quienes se les olvidan al día siguiente. Hasta los mejores alumnos cuando vuelven de vaca-



ciones al año siguiente parecen haber olvidado todo lo que les enseñamos en el año anterior. Pero lo que en realidad aprehendieron del currículo explícito o implícito como proceso formativo, eso es otra cosa: eso sí lo aprenden, lo aprehenden, lo incorporan a su vida, para bien o para mal.

Finalmente se habla también del *currículo evaluado*, que es la parte del proceso aprendido por los alumnos que se manifiesta en las evaluaciones, pero que no es sino un aspecto bastante pequeño, parcial, muchas veces no muy importante de lo que es el verdadero currículo practicado en la institución y del aprehendido por el alumno. Si se hace una evaluación sobre las cuatro operaciones aritméticas usuales en tercero y quinto grado, como la que se hizo hace poco por parte de la División de Evaluación del MEN, puede ser importante averiguar si los alumnos aprendieron a sumar y tal vez multiplicar, pero para restar y dividir hasta los maestros ya usamos calculadora. Por lo tanto, no es tan grave que los niños no sepan restar ni dividir, comparado con lo grave que es la falta de formación ética, de disciplina de trabajo, de seriedad, de capacidad de argumentación y debate, de lectura comprensiva o de apreciación artística. Esas metas difícilmente se logran con el proceso curricular practicado que ocurre ahora en las instituciones, por más que en el currículo ideal y en el currículo prescrito esté muy clara la importancia de lograr esas metas y hasta las maneras como ingenuamente se cree que se pueden lograr. Hay pues una gran distancia entre el currículo ideal, el prescrito, el practicado, el aprehendido por el alumno, y el que aparece como currículo evaluado.

Pongámosle pues esa segunda bomba a la identificación del currículo con el programa, por más que se acepte que los programas son parte importante del currículo practicado por una institución. Pero también podríamos distinguir entre el programa como aparece en la propuesta del Ministerio y como



Recuperemos tanto las metodologías como la historia de la pedagogía, pero dentro de la reflexión sobre las prácticas y los procesos educativos, prestando atención ante todo a la práctica diaria del maestro como la fuente de donde surge el saber pedagógico.

aparece en mi programación y parcelación al comienzo del año; y otra cosa es el programa como en realidad lo enseño en mis clases, otra como lo aprenden los alumnos, y otra como aparece en las evaluaciones. Los programas son pues un aspecto importante, pero parcial, de los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación. También son importantes los fundamentos generales del currículo y los marcos generales de las áreas.

Pero no aparecen ahí los fundamentos éticos del currículo ni los aspectos éticos de cada área, que serían mucho más importantes. El proceso global de formación incluye también, generalmente en la parte oculta de ese verdadero currículo, la transmisión de valores y la preparación para la toma de decisiones. De ahí que la manera de saludar y de portarse unos con otros; de castigar o premiar; de distribuir el espacio; de poner avisos, pinturas o consig-

nas; la suciedad o limpieza de las paredes y de los baños; las ceremonias públicas como las izadas de bandera; la manera como se incorporan en las decisiones las preferencias de los alumnos, todo ello tiene gran incidencia en la formación de valores. No debe ser una mera transmisión de valores, ni siquiera una mera *clarificación* de valores, sino una verdadera *formación* para tomar decisiones de una manera ética y responsable. Esos aspectos formativos del currículo oculto, que ojalá una pedagogía bien entendida vaya haciendo explícitos, son mucho más importantes que los contenidos específicos de los programas en un mejoramiento real de la calidad de la educación.

Haciendo explotar la calidad de la educación

Hablar en esa forma amplia de la calidad de la educación nos lleva a tenerle que poner una tercera bomba a la identificación usual de *calidad de la educación* con los resultados de las evaluaciones de rendimiento.

Se presenta un grave dilema a los colegios que tienen currículos verdaderamente renovados e innovadores: ¿qué hacer cuando los alumnos que han vivido un proceso formativo integral hasta décimo grado llegan a undécimo y sienten la amenaza de las pruebas del ICFES? Hay colegios muy buenos en distintas capitales que siguen procesos curriculares muy interesantes y novedosos; pero cuando llegan los alumnos al grado once, ya los colegios no pueden seguir con ese trabajo formativo integral, sino que tienen que dedicar a sus alumnos a aprender información de memoria, a ensayar a responder pruebas mal llamadas "objetivas", y tienen que pagar altos costos a esos institutos que organizan cursos de entrenamiento para el ICFES. Hasta ahí llegó la formación integral, hasta ahí llegó el verdadero currículo innovador de la institución.

Algunas de esas instituciones han tenido que seguir sin aprobación oficial del bachillerato, gracias a la confianza y apoyo de los padres de familia. Tienen que enviar a los alumnos a otra institución a presentar validaciones del bachillerato. No salen pues bachilleres del colegio, sino bachilleres del ICFES. Pero, si el colegio ha llevado coherentemente un proceso de formación integral a lo largo de los años, el joven de grado once está capacitado para que en tres meses de preparación intensiva pueda obtener un buen puntaje del ICFES y entrar a una buena universidad. Desde el punto de vista del proyecto formativo de la institución, el joven perdió tres meses de su tiempo en grado once. Evidentemente no los perdió, en el sentido de que pudo satisfacer su deseo y el de sus padres de sacar un buen puntaje del ICFES. Pero sí los perdió si se miran desde el punto de vista de otros factores más importantes de la calidad de su educación. Lástima pues que calidad de la educación se iguale con los resultados en estas pruebas mal llamadas "objetivas".

Teresa León, mi colega del grupo de matemáticas del Ministerio de Educación, tiene un taller de evaluación en el que dice a los participantes: "Todos pensamos que en matemáticas sí se puede evaluar objetivamente. Entonces, aquí tienen ustedes un examen de álgebra que presentó un alumno de octavo; tiene cinco preguntas; por favor,

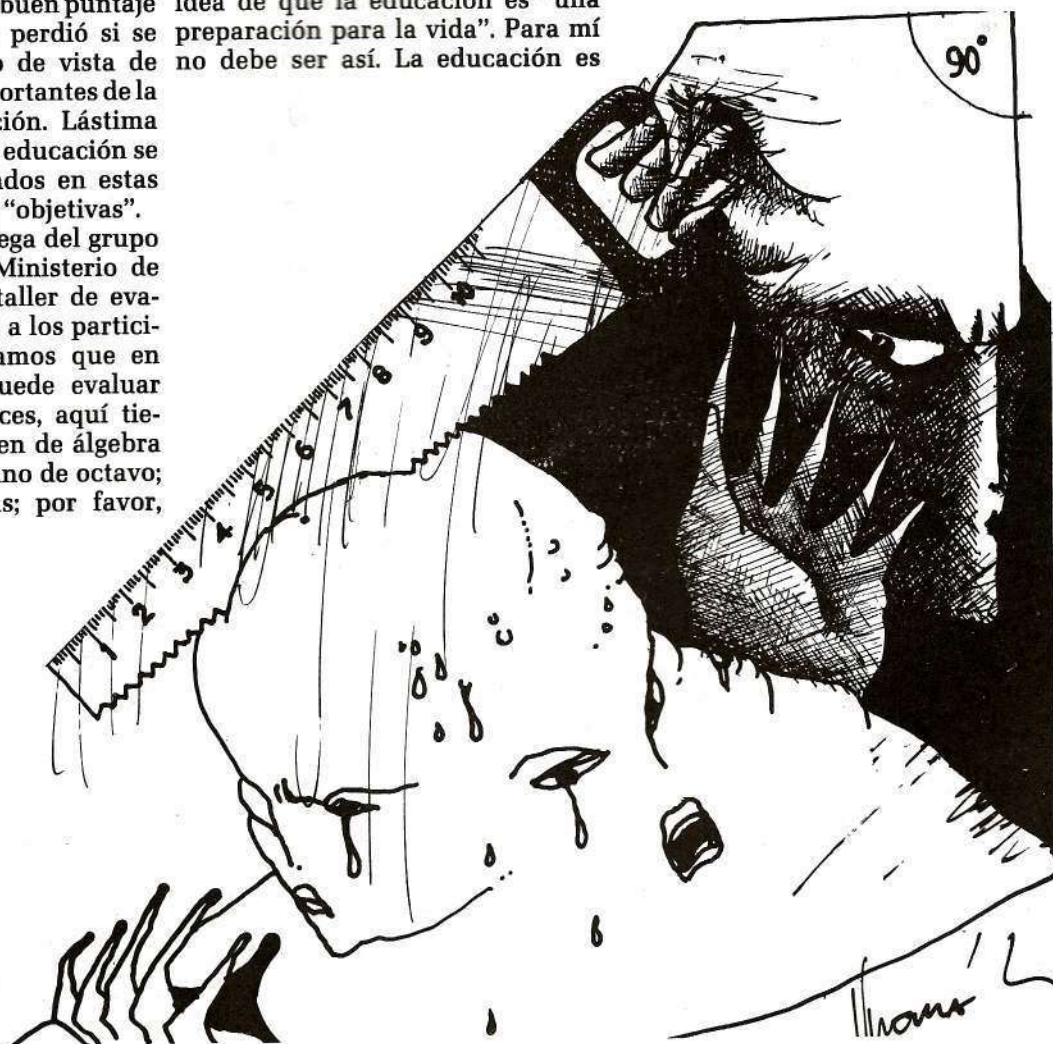
calificarlo de uno a diez". En unos minutos se recogen los exámenes con sus calificaciones. Ella ha encontrado que el rango de variación de esas calificaciones con un mismo grupo de profesores suele ser entre dos y nueve. ¿Es eso lo que llamamos "evaluación objetiva"? Y si eso es así en matemáticas, ¿cómo será en las otras áreas?

Por lo tanto, la objetividad de las pruebas, sobre todo de las cerradas, es una ilusión que también tenemos que hacer explotar lo mismo que la identificación de la calidad con el rendimiento en esas pruebas. Debemos pensar en la *calidad de la educación* más bien con un enfoque tan amplio como el que utilizamos cuando oímos la expresión *calidad de vida*.

El discurso pedagógico usual nos ha metido a todos en la cabeza la idea de que la educación es "una preparación para la vida". Para mí no debe ser así. La educación es

prácticamente toda la vida del niño y del joven. ¿Qué diríamos de tantos jóvenes que están muriendo violentamente antes de terminar su educación formal? ¿Que no vivieron, porque estuvieron sólo preparándose para una vida que les quitaron antes de tiempo? Con razón se aburren tanto nuestros alumnos: no los dejamos vivir ese tiempo que pasan en las escuelas y colegios dizque preparándose para la vida. Hay muchas maneras de vivir y a la vez prepararse para la vida: viviendo experiencias profundas e impactantes, ricas y enriquecedoras. Esa es calidad de vida y calidad educativa, pues es calidad de la vida educativa.

Cuando pensamos en la calidad de vida de los adultos, pensamos en un ambiente natural ecológicamente limpio y placentero, y en un



ambiente social seguro, participativo y democrático. Cuando pensamos en la calidad de vida para nosotros los adultos ponemos allí todos los ideales utópicos de la vida buena y feliz. Pero cuando pensamos como maestros en esos tiempos de 7 a 12 del día y de 12 a 5 de la tarde, o peor aún en la jornada nocturna, ya ese rato no es vida. Para nosotros es mero trabajo, y para los alumnos, sólo preparación para la vida. Pensamos más bien que esos tiempos son vida para nosotros, y vida para ellos. Durante esos ratos deberíamos ser los abogados de la calidad de vida, desde el estado de los baños hasta la cafetera del tinto; desde la manera como nos saludamos hasta la manera como nos despedimos; desde la manera como nos tratamos hasta los sitios en donde podemos sentarnos. Y por supuesto, también la manera como enseñamos y evaluamos. Todo eso es calidad de la vida educativa, del maestro y del alumno.

La calidad de la educación no arranca pues de algo tan estrecho como los resultados de unas pruebas. Comienza de la atención a la calidad integral de la vida del colegio, de la vida de los alumnos, de los directivos, de los empleados administrativos y de los profesores. Comienza de la atención a las distintas maneras como nos sentimos bien, como los alumnos se sienten bien, como los padres de familia y la sociedad se sienten bien con respecto a la escuela o el colegio.

Este nuevo concepto expansivo de calidad de la educación es el que debe llevar a pensar cómo se reforma la educación, cómo se renueva el currículo y cómo se conforma el ideario pedagógico de cada colegio. Así vemos que aspectos como la satisfacción que manifiestan los alumnos, lo que hacen y comentan en los recreos, después de clase y en la jornada contaria, deben convertirse en indicadores importantes para la medición de la verdadera calidad de la educación. Para poner un ejemplo, una niña de quinto de primaria le dijo a su mamá que antes de dormirse le gustaba

leer una página de su texto de sociales. Esa es la mejor evaluación de ese texto y de esa área. ¿Qué mejor indicador de calidad de un texto escolar que el hecho de ser una lectura agradable para una niña de once años? Si a la salida del colegio los alumnos se quedan sentados en el pasto tocando flauta, esa es la mejor evaluación del área de educación estética musical. Pensemos en la evaluación de la calidad de la educación en el grado cero, que yo prefiero llamar "primerito", porque cuando le preguntan a un niño: ¿En qué grado estás?" y tiene que contestar: "Estoy en cero", no creo que eso le sirva mucho para su autoimagen. La mejor evaluación de la calidad del primerito es si el niño quiere ir a la escuela, o si la mamá lo tiene que sacar de la cama y obligarlo a subirse al bus a pellizcos. Afortunadamente conozco niños que preguntan por qué los sábados y los domingos no los dejan ir a su colegio. Ese sí es un indicador de calidad.

Aparece entonces la necesidad de evaluar la calidad de la vida educativa, y no simplemente de evaluar el rendimiento académico. Es claro que si los niños pasan muy sabroso, juegan todo el tiempo y hacen desorden todo el día, pueden estar muy contentos en el colegio; pero ellos mismos se dan cuenta muy pronto de que eso tampoco es una vida de calidad, que no aprenden nada y ellos quieren aprender muchas cosas. Ni social ni personalmente podemos responder que esa sea una escuela de calidad, sólo porque los niños dicen que están muy contentos. Hay que lograr que esa satisfacción que ellos sienten corresponda al deseo de aprender que tienen. No ganamos nada con que el niño no aprenda nada en clase, por jugar todo el tiempo o por desorden o por resistencia al aprendizaje, si apenas sale del colegio (si empieza a buscar compañeros (y no siempre los más indicados), a los que les pide que le enseñen a jugar cartas, a jugar trompo, a tirar cauchera, a jugar dados y cinco-huecos, para no mencionar otras solicitudes de que le enseñen cosas menos honestas. El niño se

aburre en clase con las tablas de sumar y de multiplicar del uno al diez, y apenas sale de la escuela, aprende a conocer los billetes de dos mil, de cinco mil y de diez mil. La maestra en clase lo tiene encerrado en el círculo numérico de 1 a 99, y el niño no puede conseguir nada que valga menos de cien pesos. ¿Qué calidad de vida educativa puede significar que el niño sepa hacer sumas y multiplicaciones con números de un solo dígito?

Aparece entonces la necesidad de que el currículo sea ese proceso global que hace sentir alegre y satisfecho al alumno, a la vez porque está pasando muy bueno, porque puede jugar y porque puede ser niño en el colegio, pero también porque está aprendiendo muchas cosas interesantes. Tenemos pues que contrarrestar las medidas puntuales de rendimiento, que también son importantes, con otras medidas más finas de calidad de vida.

Estas son metas muy valiosas para una federación de educadores: configurar una verdadera pedagogía, estudiar y planear el verdadero currículo global, impulsar la calidad de la vida educativa de los alumnos, docentes y directivos, y no sólo luchar por un aumento por encima de la inflación. Luchemos por un aumento de la calidad de vida, porque la calidad no está sujeta a la inflación del peso ni a la devaluación con respecto al dólar. La calidad sí está sujeta a un deterioro gradual, porque todo proceso genera entropía, y se va desvirtuando, a menos que uno lo esté impulsando y agregándole energía. De lo contrario, se deteriora el aula, se deteriora la sala de profesores, se deteriora el colegio, se deteriora el ambiente y se deteriora la calidad de la vida educativa. Y esta es la que es importante.

Por eso propongámonos hacer explotar las nociones mezquinas de pedagogía, de currículo y de calidad de la educación, y dediquemos nuestras energías a construir una verdadera pedagogía, a desarrollar procesos curriculares integrales, y a fomentar en todas las formas posibles una alta dosis de vida educativa ■

Enfoques curriculares para el siglo XXI

Rafael Rodríguez Rodríguez

Profesor titular del Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional en comisión en el Ministerio de Educación Nacional, cargo Jefe División de Currículo

I. Qué no es currículo y qué podría serlo

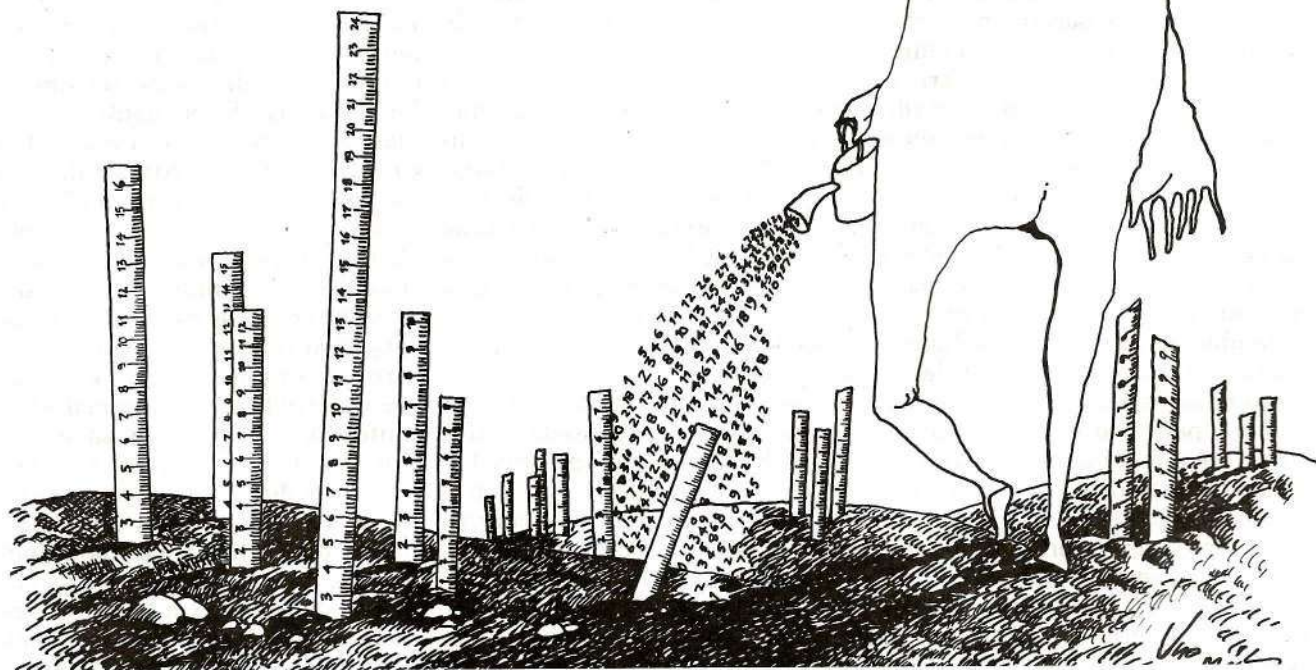
¿Cómo empezar con el tema del currículo? Con un cuento:

Había una vez un país de animales con una cantidad de problemas, tanto políticos y sociales como económicos, o sea que estaba en crisis.

Un grupo de animales en dicho país se puso a pensar qué podrían hacer para tratar por lo menos de modificar algunos aspectos.

Después de visitar muchos países y hacer análisis de esa problemática en los países de los hombres, y tal vez al copiar a los mismos, llegaron a la conclusión de que si hacían alguna reforma educativa podían introducir modificaciones al sistema global.

* Texto elaborado por el autor con base en la intervención del 2 de marzo en el Seminario Nacional sobre la Reforma de la Enseñanza y el Currículo organizado por el CEID-Fecode del 2 al 5 de marzo en Bogotá.



Reunieron, entonces, una serie de especialistas en educación y comenzaron a hacer investigaciones, recogieron información y se preguntaban ¿qué podemos hacer en reforma educativa, de tal forma que al introducir modificaciones al sistema educativo se reforme al mismo tiempo el sistema global?

Después de grandes estudios, y quizá al copiar a los hombres, llegaron a la conclusión de que al hacer una reforma curricular, o sea al variar el currículo, se puede entonces transformar el sistema educativo y, por ende, el sistema global o sea, reformas del currículo que de alguna forma generan modificaciones en el sistema educativo y se reforma así el sistema global.

Reunieron especialistas en currículo, trabajaron a través de seminarios, hicieron muchas investigaciones, pasaron por muchos países, entre otros Colombia, y comenzaron a observar. ¿Qué era eso de currículo? Encontraron que ellos podían hacer una reforma curricular, quizá al copiar a los hombres en algunos países y en otros no.

Por ejemplo, encontraron que en Colombia y en otros países cuando se hablaba de currículo y cuando se iba a realizar una reforma curricular en primaria, en secundaria o en la universidad, se hacían unos listados de cambios de comportamiento. Por ejemplo, para hacer un currículo en primaria, se hacía un listado de lo que debía saber un niño como mínimo, o sea, leer, escribir, las cuatro operaciones, etc.

¿Cómo elaborar un currículo en la universidad? Se hace un listado de funciones y tareas que debe saber y realizar un profesional, lo que en Colombia se llama "Perfiles Ocupacionales y Profesionales". Les llamó la atención este hecho, y que en muchos países lo que se entendía por currículo era algo semejante al "Plan de Estudios" como una estructura rígida en la que el primer año, tanto si es primaria como secundaria, existe una serie de materias, lo mismo que en el segundo y el tercero; si es en la universidad, lo mismo, a la manera de lo



La educación como proceso, tiene un objeto de estudio: la cultura. ¿Cómo accede el niño, cómo se desarrolla allí, en ese espacio determinado?. Estos son los problemas que se convierten en puntos de análisis para el currículo.

que ellos llamaron "canastas de cerveza".

Después de muchas investigaciones dijeron: "vamos a hacer la reforma curricular"; reunieron, entonces, el grupo de especialistas y lo primero que se les ocurrió fue "al copiar a los hombres", hacer un listado de conductas; dijeron: "¿qué es lo mínimo, lo básico que todo animal debe saber? Saltar, correr, nadar, e hicieron el listado de actividades que se esperaba por parte de los animales; luego montaron una estructura administrativa con asistencia obligatoria de todos los animales: la gallina, el águila, el pato, todos en general.

Inauguraron por tanto su nueva escuela con los principios de gratuidad y obligatoriedad; enviaron los maestros a especializarse y la administración era flexible; se les ocurrió también hablar y trabajar en bloques integrados e iniciaron sus clases; el primer día tenían por objeto el bloque "tregar" y los profesores interdisciplinariamente comenza-

ron a trabajar; al querer trepar la gallina no lo pudo hacer; el águila hacía el esfuerzo y no lo lograba; el pato mucho menos; comenzaron así los problemas y los pobres animales pidieron que se les enseñara otros bloques. Se les enseñó el bloque "saltar": la gallina no podía hacerlo, el águila hacía el esfuerzo pero en vano, el pato menos; luego "correr" y empezaron a distinguirse los animales. Al final del año y al copiar a los hombres en criterios de evaluación de cero a cinco, el mejor animal fue el pato, sacó promedio de 3.5; quiere decir esto que medio trepaba, medio saltaba, medio corría y de tanto hacerlo se le dañaron las patas y medio nadaba. Aunque eso sea al copiar a los hombres, eso no es currículo.

Ahora se plantea: ¿según esto, qué podría ser currículo?

Podría imaginarse un terminal de buses del cual salen diferentes vías, a Girardot, a Tunja, a Villavicencio, etc., por estas carreteras circulan buses que tienen conductor. Los buses tienen motor, si no tienen motor no funcionan, los buses igualmente tienen llantas y encontramos pasajeros en los buses.

Al hacer el símil, el currículo es como el bus.

El primer elemento que requeriría un currículo sería una carretera; pero la carretera, en el caso del currículo, vendría a ser "los fines y los objetivos". Se encuentran sistemas educativos que tienen una carretera muy bien pavimentada, o sea que tienen muy claros los fines y los objetivos, pero el bus es modelo 1920. Se sabe que un bus en estas condiciones, por muy buena que sea la carretera, a la media cuadra se vara; si el bus no es adecuado a la carretera es posible que a la media cuadra esté funcionando mal. O al contrario, muchas veces encontramos sistemas educativos, o mejor, carreteras destapadas, o sea que no tienen claros los fines y los objetivos; se puede tener un bus último modelo, lo introducimos a una carretera destapada y a los 10 minutos ya no funciona. El primer aspecto que debe tenerse en cuenta se

refiere a los fines y a los objetivos; la carretera no solamente en términos de que esté pavimentada, porque puede estar pavimentada 20 kilómetros, pero de ahí en adelante puede estar destapada o a lo mejor hasta ahí llega; entonces el problema de la carretera no es solamente si está muy elaborada o diseñada sino si termina realmente en algo; los fines y los objetivos tienen que ver con el problema de hasta dónde llega y cómo está, aun sin hablar políticamente se encuentran a veces carreteras muy bien pavimentadas con tres o cuatro carriles, pero cuando las recorre un bus no sabe si marcha por la derecha o por la izquierda. Este sería un primer elemento del currículo.

Segundo aspecto; el bus tiene motor, lo que en el caso del currículo se puede entender como la investigación; si no tiene motor el bus no funciona, si el currículo no tiene investigación no funciona. Se pueden imaginar ustedes un motor último modelo en una carrocería muy vieja, o sea muy buena investigación, pero que no se traduce en nada. En nuestro país hay ejemplos como el caso de universidades en las que existen centros de investigación muy buenos, y se está investigando sobre el papel de la roca lunar en el desarrollo humano; ¿qué relación tiene esto con el currículo? Muchas de las críticas que se le hacen a la universidad se refieren a este problema. Consideramos ejemplos concretos, como la cantidad de proyectos, de tesis y tesis, etc., que se hacen y se guardan en anaqueles porque son



investigaciones muy interesantes, pero que no guardan relación con la propia formación del individuo.

Un tercer aspecto son las llantas del carro, que para el caso del currículo se refiere a toda la parte de recursos didácticos, de recursos pedagógicos con los que cuenta la institución.

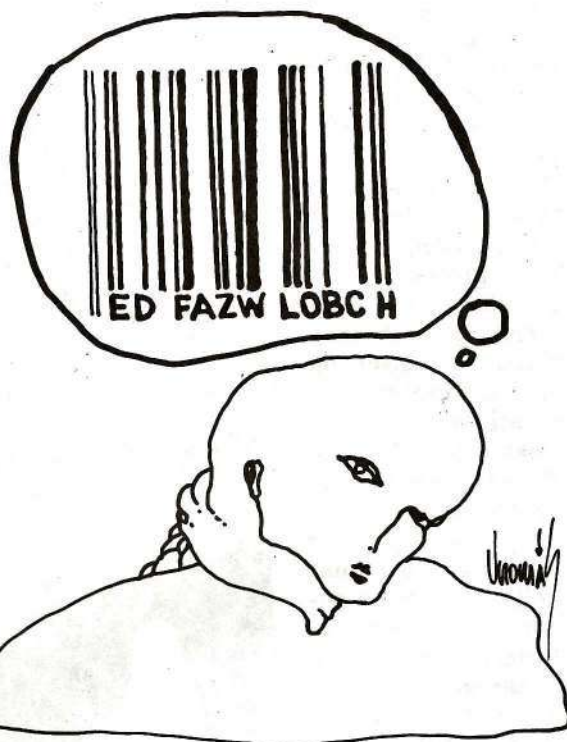
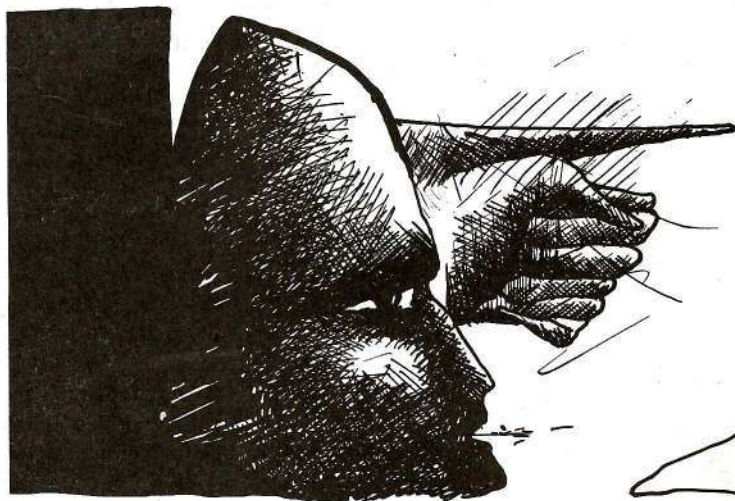
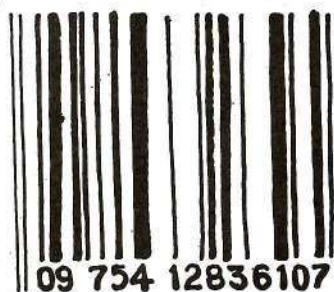
En nuestro país hubo una época en la que se hizo una gran reforma curricular en primaria en términos de colocarle llantas nuevas, de repartir por todo el país materiales y en todas las escuelas se encontraban las cartillas. Pero como que se quedaron allí, no se utilizaron. Se puede tener, entonces, un bus viejo con sus llantas nuevas, pero tampoco funciona; si se distribuye material didáctico solamente pero no se renueva el currículo, todo

queda igual; lo contrario estaría sucediendo si se tiene una carrocería muy bien montada, tiene un bus último modelo pero no se renuevan las llantas o sea toda la parte de recursos queda corta y resulta un bus varado, o sea un currículo que no funciona.

Un cuarto aspecto son los pasajeros; tradicionalmente al hablar de currículo se piensa en un tipo de pasajero, o sea el alumno. Pero hay varios tipos de pasajeros, tales como alumnos y maestros, directores, administradores; digamos que en una línea de asientos del bus están los alumnos y pensamos en el diseño curricular para el alumno, pero se nos olvida que paralelamente debe existir un diseño curricular para maestros, quienes van allí en el bus y trabajan

en relación con los alumnos y es lo que se podría llamar la actualización y formación de los docentes. Uno de los problemas que se tiene en este trabajo de construcción de un bus (currículo) es que se nos ocurre de pronto construir la fila de alumnos y la otra fila la dejamos a medio construir. Maestro sin mayor participación, sin mayor formación ni actualización.

Debe haber una relación directa entre maestros, alumnos y comunidad. A medida que vamos pensando en el currículo, vamos trabajando en términos de actualización y formación de docentes, no podemos, después de haber hecho un currículo comenzar a llamar a los profesores para que lo aprendan o traten de desarrollarlo; debe ser un trabajo



paralelo y simultáneo. Ejemplos encontramos a granel.

Existen universidades en las que el 90% de los profesores tiene un master, están actualizados y, sin embargo, siguen desarrollando un currículo desactualizado. Quince o veinte años "dictando la misma materia y con el mismo cuaderno que elaboró cuando se inició como maestro". Al contrario, se encuentran igualmente universidades que están haciendo renovación curricular, sin embargo, los profesores no tienen mayor actualización.

De otra parte existen todas estas interconexiones, la dirección del bus y sus alrededores. Cuando se va en un paseo se observan objetos, casas, árboles, edificios, toda esta parte correspondería a la administración de currículo y aquí hay algo bien interesante que plantear: cuando a alguien lo invitan a un paseo (proyecto pedagógico) entiéndase todo un trabajo curricular como un paseo, que en el caso del currículo es un proyecto pedagógico, se le plantea a los estudiantes: "vamos a

un paseo, vamos a gastar tanto tiempo, vamos a tener que llevar tantas cosas y vamos a juntar esas cosas a ver si logramos tal", etc. En términos de currículo es un poco lo mismo; es un proyecto pedagógico donde se dice, "bueno, nos vamos a ir para tal parte, vamos a gastar tanto tiempo, tenemos que llevar tales cosas y esperamos hacer tales cosas", imagínense en un paseo si subimos a un bus y ni siquiera el bus tiene un aviso hacia dónde va. Hay parqueadero y/o paraderos donde hay muchos niños y jóvenes, por ejemplo bachilleres, y pasan muchos buses los cuales no tienen claro el aviso; entonces los jóvenes se montan en el primer bus que pasa. Por eso después de dos o tres años de estudio se dan cuenta de que no sirven para eso. De otra parte, si no tienen claro para dónde van y luego se suben y les cierran las ventanas, si no es claro todo ese panorama alrededor del paseo, posiblemente se les va a hacer aburrido. Imagínense metidos en el bus, nadie les habla o no hay inte-

racción. En síntesis, esa sería una forma muy elemental de decir qué es lo que podría ser currículo sin entrar a definirlo. Lo que sí queda claro es que el currículo es un proceso de investigación donde se plantea, en general, una serie de supuestos. Se tiene el supuesto de lo que debe ser el hombre colombiano y a partir de allí apunto desde el currículo a la formación de un individuo.

II. Algunas concepciones de currículo

A lo largo de la historia de la educación colombiana se han venido desarrollando algunas concepciones sobre currículo y serían:

Currículo como sinónimo del plan de estudios

Se trata de considerar la distribución de unas asignaturas a lo largo de diversos años y semestres con unas duraciones determinadas (in-

tensidades horarias), como una estructura rígida por la cual entran y deben salir todos los estudiantes, llamado el "semaforo" por los administradores educativos. En esta concepción una reforma curricular está dirigida a colocar, introducir, redistribuir o suprimir las materias en un año o en un semestre.

Se habla de flexibilización del currículo, sin embargo, los estudiantes deben cursar todas las asignaturas que aparecen en el plan de estudios y deben hacerlo en la misma forma.

Currículo como sinónimo de disciplina

Donde prevalece el criterio del especialista, donde lo fundamental es el programa de estudios (la materia) y es de autonomía absoluta del docente, se habla de currículo de matemáticas o currículo de ciencias; solamente los profesores de matemáticas o los de ciencias pueden proponer o colaborar en la modificación. Es una concepción que va en contravía de un currículo interdisciplinario en el que diversos especialistas (antropólogos, filósofos, historiadores, matemáticos, físicos, psicólogos, etc.), pueden aportar al mismo currículo.

Currículo como sinónimo de producto

De moda en los países latinoamericanos en los últimos treinta años, especialmente en los niveles primario y secundario en los que fundamentalmente se establece la necesidad de definir previamente los resultados que se espera obtener de los estudiantes. Por cuanto los resultados por obtener se pueden encaminar a través de enunciados llamados objetivos, entonces todo el proceso de diseño curricular consiste en redactar claramente dichos enunciados que definen especificaciones por dónde orientar la formación. Técnicas y procedimientos muy rígidos fueron introduciéndose en los sistemas educativos e igualmente teorías y taxonomías sobre la

forma de utilización de los objetivos.

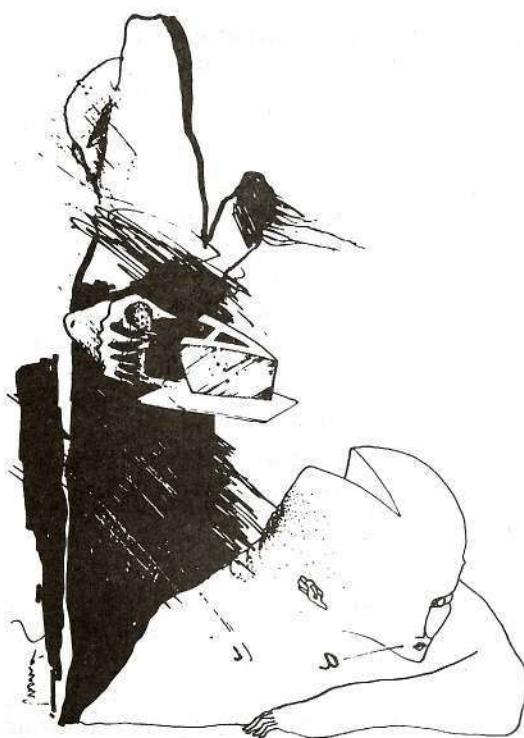
Currículo como sinónimo de proceso

Una de las concepciones que ha estado en boga en los últimos años en todos los niveles de los sistemas educativos, tanto primaria, como media y superior, considera el sistema como un esquema en el que existe una entrada (input) proceso y salida (out-put), con una relación entre la entrada y la salida; la retroalimentación (feed-back); en este esquema se hace énfasis no en la entrada ni en la salida, no importa quién entra o quién sale en el sistema educativo, lo importante para el diseño curricular es tener dispuestos todos los aspectos y elementos que se encuentran en el proceso. Se trata, pues, de identificar las metodologías, técnicas y procedimientos y disponerlos de tal forma que, como elementos centrales para la formación, deban ser manejados eficientemente por el maestro (diseños instruccionales o diseños de instrucción), quienes los aprenden en términos de sus etapas y pasos. Se busca la forma de cumplirlos estrictamente.

Currículos en términos de competencia o en términos de perfiles ocupacionales definen las tareas y éstas se convierten en módulos que mediante diseños de instrucción son desarrollados.

Currículo como sinónimo de recorrido

Esta concepción recoge etimológicamente la palabra *currículo* de *currere*, que significa recorrido; se trata fundamentalmente de identificar y definir todos los espacios, los momentos y las acciones por medio de los cuales el estudiante va a pasar para su mejor disposición en la institución educativa desde el momento en que ingresa a ésta hasta su salida. En esta concepción tienen gran validez los criterios de admi-



sión, de inducción, de inscripción, de grado, de seguimiento, de titulación. Un ejemplo son los esquemas que el profesor Arnaz plantea en su libro sobre currículo.

Currículo como sinónimo de educación

Finalmente se presenta una concepción con la cual quisiera hacer una revisión de las diversas reformas curriculares que se han llevado a cabo en nuestro país en todos los niveles del sistema educativo colombiano. Se supone que toda persona para ser educada debe pasar por una institución educativa, sea escuela, colegio o universidad. Currículo es todo lo que hace y ofrece la institución educativa para preparar a los individuos. Currículo es la suma de experiencias que bajo la orientación de la institución educativa se ofrece a los niños. De aquí surge la diferenciación entre actividades curriculares (aquellas que se hacen dentro de la institución) y actividades extracurriculares (aquellas que se hacen fuera de la institución educativa).

En esta concepción se asume que toda persona para ser culta debe ser educada, y solamente puede ser educada en la institución educativa. Se introduce el término de "persona culta" como sinónimo de "persona educada". Sin embargo, surgieron concepciones de cultura que llevaron a reformas curriculares importantes en los últimos noventa años.

Un grupo de reformadores del sistema educativo colombiano consideró que "cultura" era la acumulación de gran cantidad de contenidos, en tal forma que una persona culta debería saber de todo un poco. Así, llevar a cabo una reforma curricular consistía en introducir una cantidad de materias como parte de la formación del individuo y desarrollarlas dentro de la institución educativa. Un ejemplo, el bachillerato clásico. En otra época se pensó que cultura era sinónimo de comportamiento. Se entendió que una persona culta era amable y que se comportaba bien con los demás. La reforma curricular consistió en introducir algunas materias como urbanidad y éstas tenían que ser desarrolladas en la institución educativa; por esa época aparecen asignaturas como comportamiento y esfuerzo personal que tenían el mismo valor de la aritmética o la religión. Se perdía un año al perder tres materias como comportamiento, aritmética y ciencias.

Alguna otra reforma curricular que tuvo como orientación general el concepto de cultura como sinónimo de disciplina pero con una connotación importante: se introdujeron materias como cívica y educación física (deportes). Otro momento de reforma curricular es aquel en que se considera persona culta a la que habla bien, se expresa correctamente, escribe muy bien; se introducen entonces asignaturas que deben desarrollarse en la escuela, tales como ortografía, caligrafía, expresión oral, etc. En los últimos años aparecen reformas curriculares dentro de esta concepción de considerar currículo como sinónimo de educación.

Ha surgido un concepto de cultura, entendida esta como aquel espacio real y cotidiano donde se encuentran integrados diferentes ambientes educativos: lo social, tecnológico, artístico, científico, comunicativo, recreativo, ético y dinámico.

La antepenúltima reforma considera que una persona culta es aquella que debe ser también un buen ciudadano; luego se introducen asignaturas como "educación para la democracia". La penúltima reforma considera que una persona culta es alguien que cuida de su propio cuerpo, que es aseada y se introducen por lo mismo asignaturas como comportamiento y salud. La última reforma curricular observada es aquella que considera que una persona culta es aquella cercana al desarrollo científico y tecnológico, que reconoce los valores de la nacionalidad y así se introducen asignaturas como la cátedra de Mutis, que busca precisamente reconocer en el proceso de desarrollo histórico los valores de pensamiento científico y tecnológico de nuestro país.

Observamos cómo en estas concepciones de currículo son varias tendencias las que se encuentran derivadas del concepto de cultura que se maneje. Aún en la educación superior dentro de esta concepción

se encuentran reformas curriculares como tendencias; tal es el caso de Plan Básico, en el que se sugería el ingreso de todos los estudiantes a semestres comunes y luego se irían separando según sus profesiones.

En esta concepción se sigue planteando el currículo como un recipiente en el cual puede depositarse todo tipo de contenidos según las presiones coyunturales —el cólera, el sida, educación sexual, derechos humanos, etc.—, se convierten en contenidos de obligatoria introducción en el currículo.

III. Educación básica general y bachillerato general

Creo necesario definir el significado de Educación básica general. Básica, en términos de lo necesario, lo indispensable, desde la calidad, para que un ciudadano colombiano pueda estar en condiciones de manejar un entorno que se encuentra en los albores del Siglo XXI para enfrentar problemas y retos de un modo cambiante desde el punto de vista social, político, cultural, económico, tecnológico y científico.

Lo anterior soporta una idea de una educación general muy sólida que posibilite una adecuada adaptación del individuo a las cambiantes situaciones del mundo moderno, el cual restringe continuamente las posibilidades de promoción y desempeño exitosos a quienes tienen una capacitación muy específica sin una formación general de base que les facilite la comprensión y el posible control de las múltiples interrelaciones. Podemos presentar evidencias de técnicos y profesionales que ante las reducidas posibilidades de empleo se ven abocados a desempeñar actividades productivas completamente ajenas a su formación, pues aunque poseen un restringido dominio científico o tecnológico, carecen de habilidades para aplicarlo; y de capacidad para identi-

car y resolver problemas de la vida real, tanto en aspectos técnicos, sociales y económicos, como éticos; carecen de creatividad para afrontar situaciones nuevas; de habilidades para relacionarse exitosamente con otras personas.

Por otra parte, se promueve la idea de un bachillerato general, con fuerte énfasis en la vocacionalidad, principalmente en los grados 10º y 11º, en reemplazo del actual bachillerato, con múltiples posibilidades de diversificación o de formación técnica, favorecedoras de una especialización temprana que supuestamente implica una calificación para el desempeño ocupacional y ofrece los beneficios posibles que le son propios, pero lleva también sobre sí el costo de disminuir la formación general de los individuos que, parece ser —en el largo plazo y en las actuales circunstancias— el más alto de los beneficios posibles.

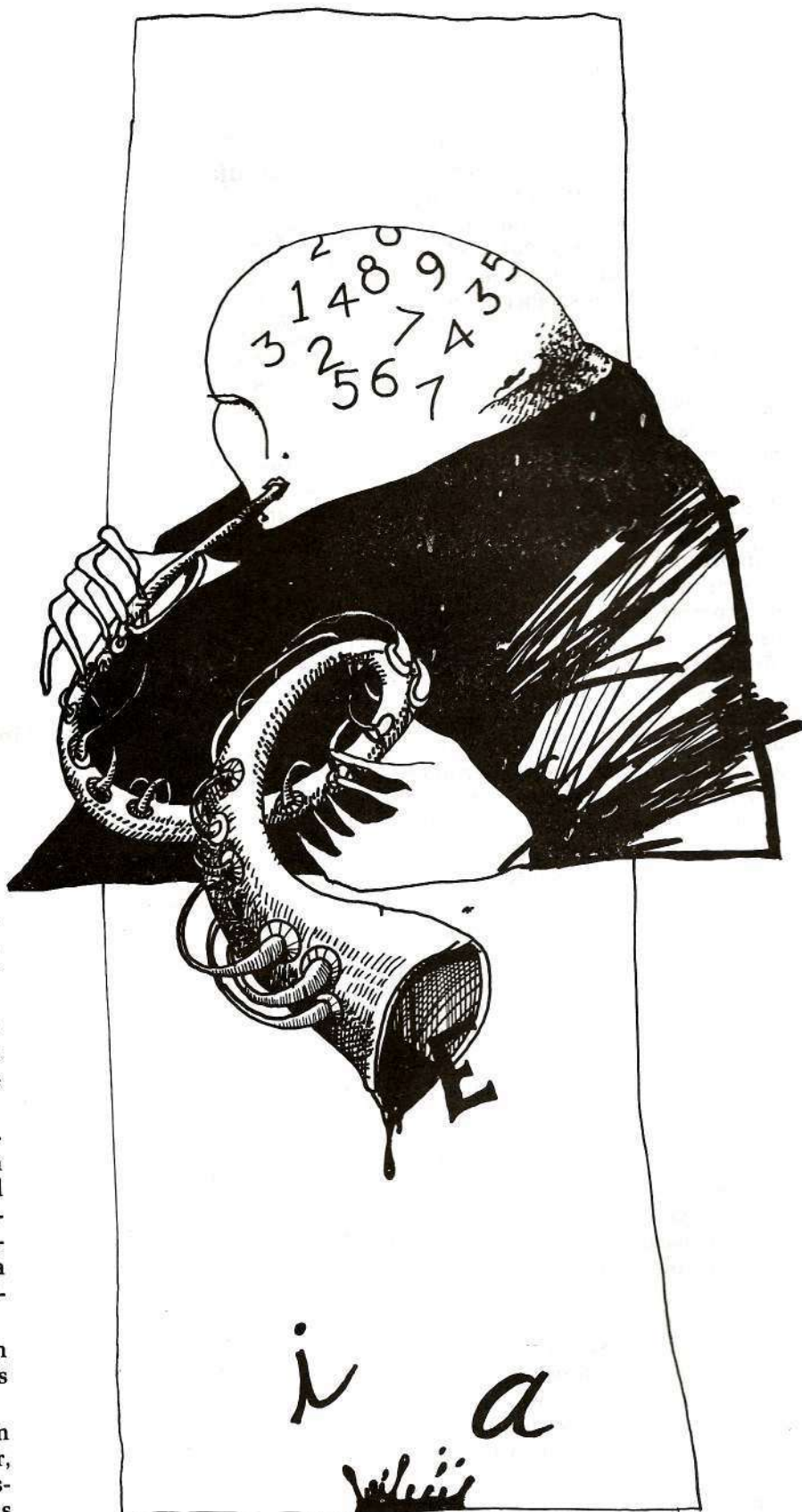
Las primeras reacciones a este planteamiento pueden ser de rechazo y quizá deban serlo si su desarrollo no corresponde con las actuales exigencias históricas y sociales. Esto sería así al aceptarse un bachillerato general como de "segunda clase" por exceso de "academismo", entendido como teorización desvinculada de la práctica, al aceptar el contrasentido implícito, pues la teoría pretende reflejar, explicar y controlar la realidad).

Justamente la caracterización de la educación básica general, y con ella del bachillerato general, han de implicar aspectos como:

- Una real consideración integral del individuo y de la educación que oriente esta última tanto al logro de aprendizajes como al desarrollo personal, social y trascendente del educando, a partir de la libertad a la que todos los ciudadanos tienen derecho.

- Una sólida fundamentación teórica y práctica en las diversas ciencias, tecnologías y artes.

- Una fuerte vocacionalización durante todo el trabajo escolar, desde la educación inicial y preescolar y que realmente facilite las



diversas salidas propuestas para la educación básica general, con fortalecimiento en los grados 10º y 11º.

— El desarrollo de un componente tecnológico que se traduzca en un beneficio común para todos los alumnos en la educación básica general y deje de ser privilegio exclusivo de la educación técnica y diversificada en secundaria (al descontar las limitaciones ya enunciadas) o de las clases socioeconómicas más favorecidas.

— La oferta de oportunidades educativas pertinentes, según los contextos socioculturales y económicos. Para muchas poblaciones la educación básica general seguirá siendo durante algún tiempo su única alternativa educativa.

— Una concepción global del hombre, del universo, de la historia y la cultura que posibilite también una comprensión integral de la educación (a pesar de lo maltratado del término) que desde diversas perspectivas (libertad de enseñanza) aborde integralmente los problemas de la ciencia, la técnica, la tecnología y la ética, así como el desarrollo y la convivencia armónica entre los diversos seres de la naturaleza sin tener que recurrir ante el surgimiento de nuevas modas frente a los viejos y nuevos problemas a la estructura de distintas cátedras o asignaturas.

— Una educación flexible y dinámica que se adecue a la diversidad de la realidad social, cultural, económica y política, tanto nacional como interinstitucional y se ajuste a sus cambios sin perder su perspectiva y finalidades.

Quizá sea válido incluir otras características en esta ya larga lista; sin embargo, éste puede ser un buen punto de partida.

De inmediato cobran importancia otros problemas: ¿qué clase de maestro y de escuela necesitamos para asumir exitosamente tan necesario y ambicioso proyecto educativo? ¿Cómo hacer realidad la propuesta curricular que pueda derivarse de estos planteamientos?

Mucho podría decirse como la respuesta a esta y otras preguntas.

De hecho, es ya un logro contar con preguntas para responder.

IV. Una concepción y una estructura curricular

En las postrimerías del Siglo XX se empiezan a recoger nuevas teorías y tendencias, como se planteó en el primer capítulo, de tal manera se observa cómo:

— Se pasa de una concepción de currículo en término de planes de estudios a una concepción de estructuras curriculares.

— Se supera una concepción de maestro transmisionista del conocimiento a una de constructor del mismo.

— Se pasa de un docente administrador de currículo a un docente diseñador.

— Se avanza de docente intervencionista en el proceso educativo hacia un docente interactuante en el proceso.

— De una concepción vertical de la educación se pasa a una concepción horizontal de la misma.

— Ante una concepción de administración de la educación centralizada se asume una concepción descentralizada.

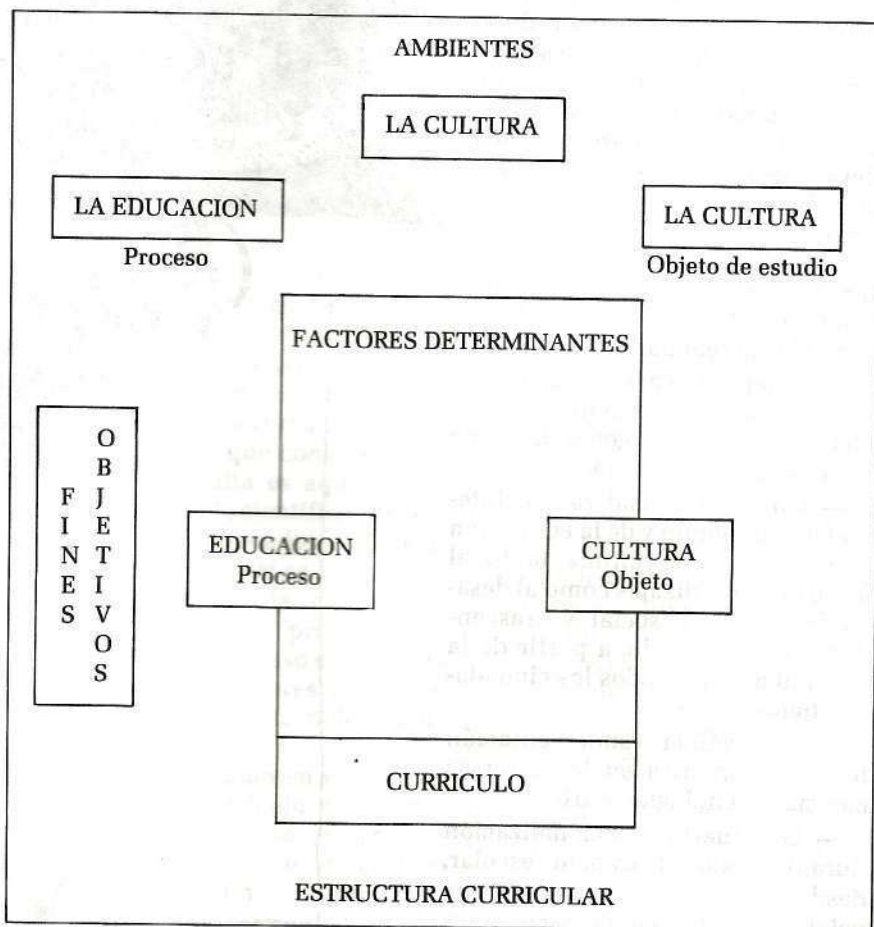
— Se pasa de una concepción de adecuación (flexibilidad) curricular a una concepción real de flexibilidad del currículo.

— De un alumno que memoriza a un alumno que racionaliza.

— De una concepción de alumno que hace cosas y eventos a una concepción de alumno que confronta cosas y eventos.

— De un maestro pragmático a un maestro investigador.

— De currículos extensivos a currículos intensivos.



— De un enfoque de currículo, en términos de resultados a uno, en términos de procesos.

Estos vaivenes han llevado a revisar las concepciones sobre currículos, educación, etc.

En primera instancia ha surgido un concepto de cultura, entendida ésta como aquel espacio real y cotidiano donde se encuentran integrados diferentes ambientes educativos (lo social, tecnológico, artístico, científico, comunicativo, recreativo, ético, dinámico).

Se debe partir, entonces, de la concepción de un niño que va a desarrollarse como ciudadano, inscrito en una cultura que lo caracteriza por participar de una identidad nacional, en términos de la naturaleza y sociedad donde coexisten los diversos ambientes antes mencionados.

La educación, como proceso, tiene un objeto de estudio que es la cultura. ¿Cómo accede el niño, cómo se desarrolla allí, en ese espacio determinado?, estos son los problemas que se convierten en puntos de análisis para el currículo.

El currículo es, por ello, un proceso de investigación, que en un ciclo de permanente interacción recoge al individuo (*formación integral*) a su contexto (*formación integrada*) y la relación entre el individuo y su contexto (*formación integradora*) para mejorar los aprendizajes en la formación de una persona.

La formación es hacia una integralidad (individuo-contexto-relación) a cambio de una formación integral como tradicionalmente se ha planteado. El currículo puede entenderse como:

— Una hipótesis de trabajo que permite orientar la formación de un individuo a lo largo de un nivel determinado o una carrera en un área de conocimiento, lo cual nos lleva a reconocer el proceso curricular como uno de investigación que se va adecuando a lo largo de su misma implementación y que sólo puede ser realmente alcanzado al final de la formación mediante la confrontación de los supuestos que como marco teórico se enunciaron al iniciar todo el proceso, o por el

impacto en el medio socio-económico y cultural en el cual le corresponde actuar.

— Un proceso que relaciona una concepción con una aplicación, pues no son unos los que plantean el currículo y otros los que lo llevan a cabo. El ejercicio curricular es participativo entre directivos, docentes, alumnos y comunidad en general, pues todos de alguna manera son orientadores, ejecutores o usuarios del resultado de dicho currículo.

— Un trabajo interdisciplinario en el cual se integran diferentes especialistas (psicólogos, sociólogos, filósofos, matemáticos, etc.) que en términos de un problema común de formación de un individuo aportan elementos y aspectos que orientan concepciones incidentes en el diseño curricular. Un desarrollo centrado en lo conceptual-formativo y no solamente en lo práctico-informativo.

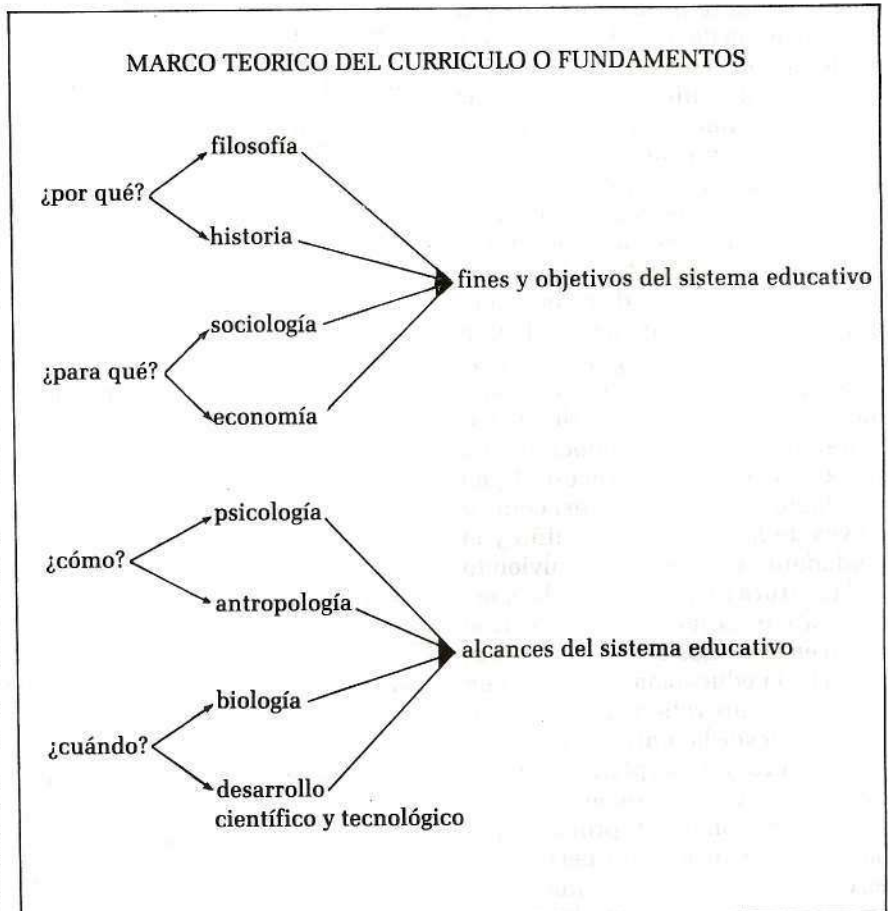
— Una estructura de integración de ambientes educativos (áreas del conocimiento) y campos formativos (niveles) a través de un plan de estudios como elemento operativo de distribución espacio-temporal de unos conocimientos.

Si se plantea el currículo como un proceso de investigación debe ofrecer problemas y preguntas que deben ser resueltos.

Preguntas tales como: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, hacen parte de los aspectos que deben responderse para resolver problemas.

Estas preguntas tienen respuestas en disciplinas (factores del currículo) que en forma global conforman lo que llamaremos marco teórico del currículo o que otros autores llaman fundamentos del currículo.

Con un marco teórico integrado por los diversos factores del currículo se puede esquematizar una



estructura curricular cuyas características pueden ser:

Características de la estructura curricular:

— Es una orientación para la articulación, secuencialidad y flexibilidad de los procesos por desarrollar en la formación del individuo.

— Sirve de pauta para la integración de contenidos a nivel teórico y práctico.

— Define una racionalización en la distribución de contenidos en el empleo de estrategias y en la utilización de recursos.

— Debe ser considerado como criterio dentro de una actitud por parte de profesores y estudiantes en relación con el trabajo académico dirigido hacia una mayor criticidad y dinamismo.

Finalmente, esbozemos una propuesta sobre una estructura curricular para la educación básica general.

La cultura es el objeto de estudio de la educación, o sea el centro hacia el cual se trata en un proceso de formación de un individuo capaz de desenvolverse dentro de esa cultura, lo cual significa que alrededor de ésta hay una serie de ambientes educativos, un primer componente de la estructura curricular y comprende los siguientes: lo tecnológico, científico, social, comunicativo, artístico, recreativo, dinámico, ético; hay una lógica de interacción que es necesario analizar. El niño desde que accede al grado cero se está desarrollando en estos ambientes que desde el currículo llamaremos áreas del conocimiento. La educación es un proceso, tiene un objeto de estudio y es así como a través de la educación el niño y el ciudadano se van desarrollando en la cultura (objeto de estudio), sea lo creativo, lo lúdico, el placer, el juego en los niños o la recreación, el deporte, la educación física, etc.; en lo artístico, me refiero a las diferentes artes desde la pintura, la música, la escultura, y no se plantean materias ni áreas; tenemos entonces la educación como un proceso que permite una formación permanente, un análisis a nivel nacional. ¿Qué es ser ciudadano colombiano?, y

EDUCACION BASICA GENERAL

Estructura curricular

11	L o s o c i a l L o c a r t i s t i c o L o t e c n o l o g i c o L o c i e n t i f i c o L o c o m u n i c a t i v o L o c r e a t i v o L o c i e n t i f i c o L o c o m u n i c a t i v o L o c r e a t i v o	L o r e c r e a t i v o L o c i e n t i f i c o L o c o m u n i c a t i v o L o c r e a t i v o	Proyección e innovación	Integradores de problemas	A n i v e l n a c i o n a l A n i v e l d e p a r t a m e n t a l A n i v e l l o c a l
10					
9					
8					
7			De formación e información		
6					
5					
4					
3			De fundamentación y ubicación		
2					
1					
0			De transición		
Ambientes educativos		Campos de formación	Núcleos integrados	Ejes curriculares	
Componentes					

¿qué es esto de cultura? Me refiero en esta parte a las consideraciones definidas en la Constitución y los valores que se expresan como la nacionalidad.

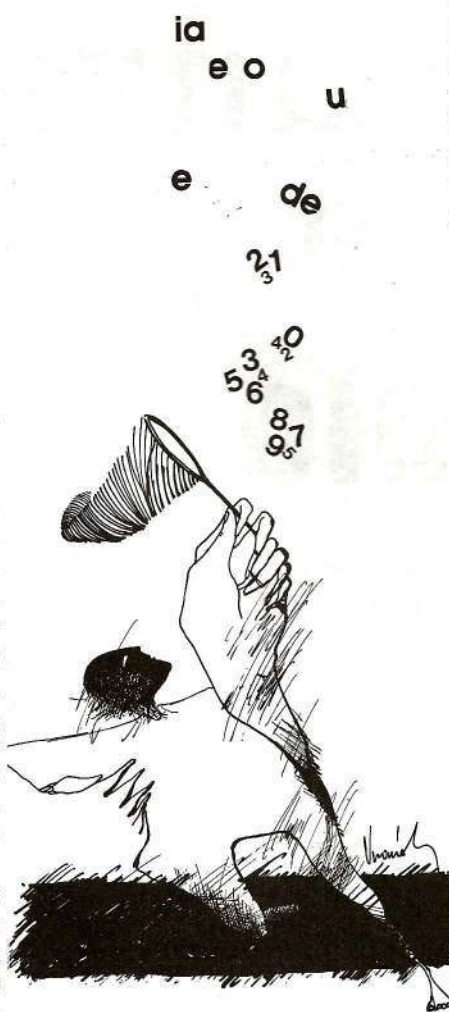
Un segundo componente de la estructura curricular son los campos de formación del individuo como períodos en el desarrollo y en la formación del individuo que el sistema educativo debe identificar para colaborar en su propio desarrollo.

Existe un primer campo de formación, no interesa su duración, que puede ser de un año o tres, ni me pregunto por el nombre, pues puede llamarse preescolar, si voy a hablar de niveles, un campo de formación para todo ciudadano colombiano que guarda relación con la *transición de la comunidad a la escuela* y éste es un campo de formación que no solamente tiene que ver con un trabajo horizontal sino vertical, porque hay momentos en los cuales es necesario ver cuál es la formación que el individuo tiene en su transición de la secundaria a la universidad, de la primaria a la secundaria.

El Ministerio deberá definir lo mínimo y lo básico; lo común de la transición de la comunidad a la escuela en términos de procesos para la formación. Existe un segundo campo de formación, es el de *ubicación y de fundamentación* de todo niño colombiano. Existe una etapa de formación del ciudadano colombiano la cual requiere su ubicación, y que se le ofrezca un fundamento de los 10 a los 12 años; eso se llamaría educación primaria.

Existe un tercer campo de formación y es aquel en el cual todo ciudadano colombiano requiere que se le ofrezca una *información* sólida y una formación en su propio proceso. Un cuarto campo como espacio de formación de *proyección e innovación*, o sea, debe salir con proyecto de vida, con un derrotero y tener elementos para innovar o hacer cambios hacia donde vaya, o sea innovación y proyección con vocacionalidad.

Estos campos de formación no son sólo espacios de formación



horizontales sino que, a lo largo de su conformación en lo vertical, se van desarrollando.

Un tercer componente de estructura curricular lo son los núcleos integradores de problemas y de proyectos, si se observa un poco, si ya se cuenta con los contenidos mínimos y básicos (ambientes educativos) para todo niño, y los campos de formación, entonces empiezan a plantear estrategias metodológicas; no son los mismos problemas que tiene un niño de la Costa Atlántica que uno de la Costa Pacífica. Surge aquí un planteamiento ante un problema referente a la capacitación y actualización de docentes y es cómo identificar necesidades y problemas para que realmente exista una flexibilidad del currículo, para que se dé

realmente una descentralización curricular y que el maestro identifique problemas y los convierta en proyectos tanto comunitarios como educativos. Aquí es donde se hallaría el hilo conductor para los colegios como proyecto educativo y que podrían estar trabajando en las comunidades con los alcaldes.

Si se tiene un proyecto pedagógico, así como uno educativo a cinco años que responde a unas necesidades, pero interviene un alcalde nuevo con unos intereses que también deben responder a esas necesidades, tales como hacer compatibles los intereses del alcalde con los intereses nuestros, manejados desde el punto de vista educativo para responder a las mismas necesidades, entonces se pueden organizar proyectos integrados. El cuarto componente de la estructura curricular son los ejes curriculares, los cuales son aquellas necesidades de coyuntura que se presentan en las comunidades y en la sociedad por efectos de su propio desarrollo; hay una necesidad de coyuntura que puede ser a largo plazo, ese es el problema de la educación ambiental, la que no es para manejarla simplemente con unos contenidos y organizar un curso; es todo un trabajo de desarrollo valorativo y construcción de valores del individuo que, a través de los ambientes educativos (área del conocimiento) en todos los campos de formación, es necesario desarrollar. Por ejemplo, los derechos humanos, entre otros, no son un curso que se dicta en un grado determinado; derechos humanos son toda una concepción de formación en valores que va construyendo el estudiante desde cero hasta once. Educación en población; el problema de educación sexual no son problemas de organizar un curso en determinado grado, son ejes curriculares, es algo que va a lo largo de los once, doce años de formación, desde que el niño llega a la escuela. Otros ejes curriculares de nivel regional, como el cólera; ejes curriculares de nivel local como las inundaciones del río Combeima en Ibagué, etc ■

Enseñanza ciencia y currículo abierto

La educación en ciencias debería trascender el plano comprensivo de las teorías científicas y artefactos tecnológicos y desbordar una aproximación consumista y utilitarista para dar lugar al establecimiento de una relación en la que se resalte la dimensión humana y se ponga de manifiesto la autonomía de la sociedad frente a los artilugios que los expertos argumentan como prioridades para ella.



El papel de la educación, el currículo del maestro¹

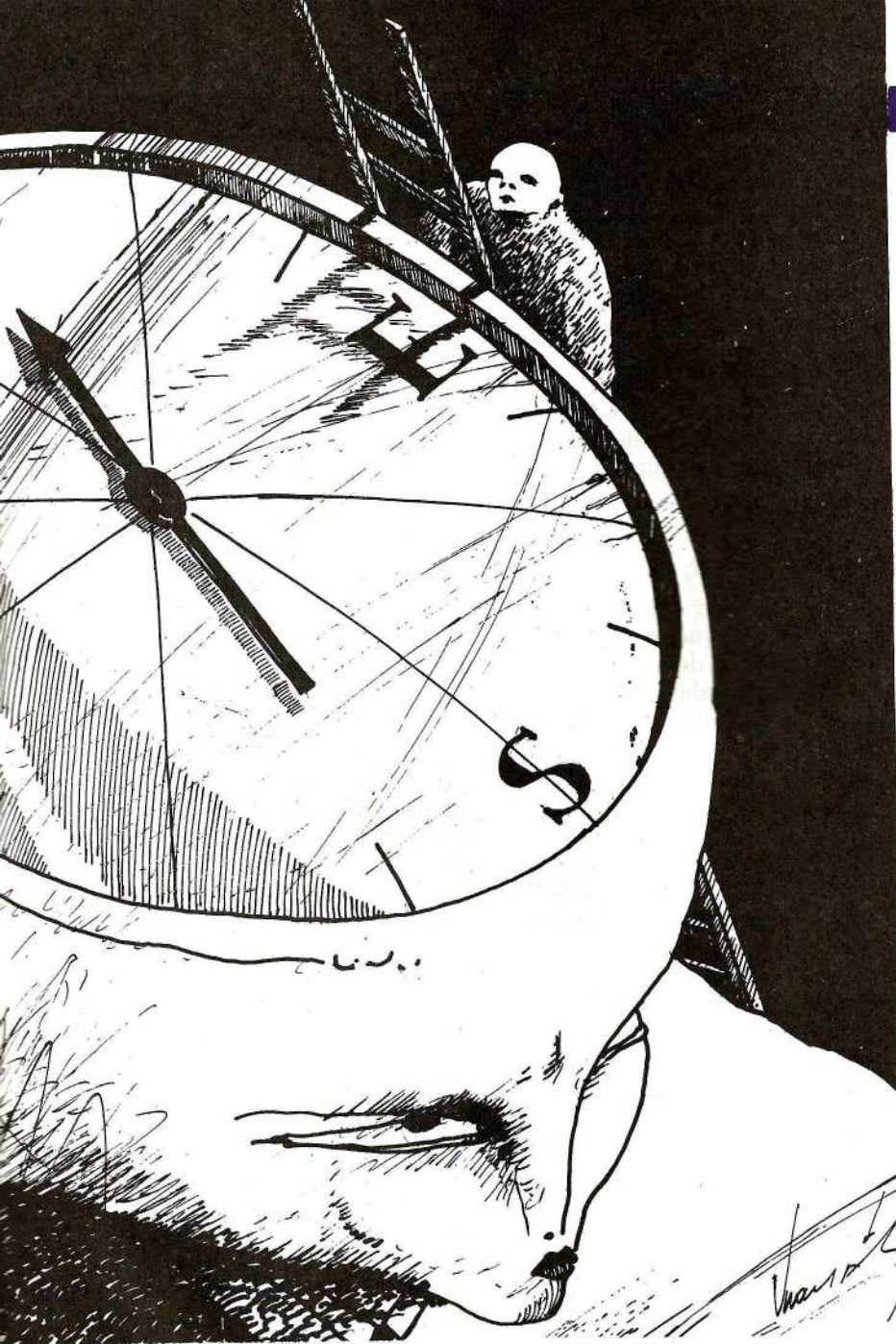
Ante las exigencias del mundo actual, novedosos procesos se vienen dando al interior de nuestra sociedad y se precisan profundos cambios en las instituciones del país, en particular en la institución educativa. Cambios que tienen diversos orígenes que van desde la gran incidencia de los medios masivos de comuni-

cación, las nuevas perspectivas y expectativas de la sociedad, en su conjunto, y las exigencias derivadas del desarrollo económico, entre otras, hasta las acciones gubernamentales.

No ha de resultar, pues, ajeno al sector educativo el mandato constitucional de adoptar procedimientos que garanticen la participación efectiva de los ciudadanos en la definición de políticas de desarrollo del país y, en particular, de aquéllos tendientes a asegurar la democrati-

zación de la cultura y el libre acceso de todos los colombianos en igualdad de condiciones a los distintos aspectos de la actividad científica, cultural y tecnológica, así como al usufructo de sus productos. En este

1. Este artículo constituye una ampliación de las reflexiones hechas a raíz del análisis del documento "Propuesta curricular para el área de ciencias naturales y salud" presentado por el M.E.N. a finales del año pasado y las cuales aparecen publicadas en la Revista de la Universidad de Nariño, 1993.



sentido, la Carta Constitucional de 1991 abre las posibilidades para superar las normatividades y procedimientos que habían llegado a institucionalizarse en el país y los cuales no sólo han mostrado su obsolescencia sino que se han constituido en obstáculo para la participación real y efectiva de los ciudadanos.

Sin embargo, la participación de los ciudadanos en la definición de los rumbos que debe seguir el país requiere condiciones que van más

allá de la normatividad que pueda desprenderse de la Constitución del 91; supone la construcción de nuevas relaciones en los diversos ámbitos de la vida y entre los diferentes actores de la sociedad, lo cual remite a la construcción de un proyecto cultural en el que la autodeterminación, la democracia participativa, la secularización de la vida constituyan elementos importantes en la regulación de dichas relaciones. Un proyecto emancipador que construye cada nación, cada pueblo,

María Mercedes Ayala
Germán Bautista R.
Clara Inés Chaparro
María Cecilia Gramajo
Francisco Malagón
Juan Carlos Orozco Cruz
Luz Dary Rodríguez
Angel Romero

Grupo Física y Cultura
Universidad Pedagógica Nacional

de acuerdo con su historia: un proyecto cultural moderno².

Proyecto cultural que debe orientar la formación de nuevas relaciones entre los diversos ámbitos de la vida y con ello coadyuvar a la construcción de la identidad cultural nacional. Es precisamente en este contexto en donde la educación adquiere su pleno sentido.

Pero, si tenemos en cuenta que la educación tiene la responsabilidad de contribuir a la consolidación de nuestra identidad cultural, esta tarea nos exige partir de algunas consideraciones sobre los procesos de modernización en nuestro país.

¿Modernización o modernidad?

En Colombia el proceso de modernización iniciado con el gobierno de López Pumarejo —como lo señalan Consuelo Corredor y Daniel Pecaut— no ha ofrecido por sí mismo un principio de

2. Se hace necesario un nuevo enfoque que permita comprender la "modernidad" como el proceso de renovación que los sectores sociales hacen de la heterogeneidad cultural. Se requiere superar la concepción evolucionista que nos pone como referente la modernidad europea y comprender la modernidad como un proyecto emancipador que construye cada nación, cada pueblo, de acuerdo con su historia.

integración y cohesión social. Si bien ha trastocado los mecanismos de cohesión tradicional no ha generado nuevos. Se han mantenido relaciones premodernas en la política, en las instituciones estatales, en el mundo de los negocios. La secularización parcial, resultado del colapso de las instituciones tradicionales de control social, incluida la Iglesia, se ha producido por vía negativa: "No es el resultado de nuevos modos de comunicación o de interacción de grupos sociales, ni contribuye a suscitarlos. En suma, la secularización se ha efectuado en un horizonte de catástrofe, más que de modernidad"³.

Al ser Colombia en la actualidad un país predominantemente urbano es importante tener en cuenta que el conjunto de la población urbana no ha accedido a los productos culturales de la modernidad mediante el proyecto ilustrado europeo, sino a través de la racionalidad de la imagen de los medios masivos de comunicación, es decir, a través de un discurso *presentativo* mas no *explicativo*, lo cual ha conducido a un empobrecimiento cultural y a un desdén por la actitud reflexiva y comprensiva del mundo. De otra parte, la ciudad en la actualidad no presenta para el individuo una entidad ética ni una fuente de identificación. La ciudad es —como dice Estanislao Zuleta— un refugio, un hecho donde los antiguos valores se desvanecen en los ritmos de la vida que impone la metrópoli. Ante esta pérdida de identidad y de erosión de la cultura tradicional, la masa de la población crea una axiología de lo efímero, de lo trivial y de la moda que se sustenta en el consumo⁴.

El reto actual es, pues, lograr simultáneamente la *modernización* y la *modernidad* en el país. Y es precisamente aquí en donde se articula con pleno sentido la problemática atinente a la enseñanza de los saberes y a la práctica del maestro, en la medida en que se pone de manifiesto el papel socializador de la escuela y se reconoce a la educación como factor de cambio social y

medio de acceso a la creación de valores y legitimación de las prácticas propias de la modernidad.

No obstante, la amplitud y complejidad de la problemática educativa que se desprende del anterior panorama, resulta interesante anotar que la mayoría de las propuestas sobre el mejoramiento de la educación se centran en la definición de nuestras estructuras curriculares.

Los currículos

Sin lugar a dudas, la polémica que genera la definición de una estructura curricular para un área determinada del conocimiento no es gratuita en la medida en que dicha definición afecta en forma directa y determinante la práctica cotidiana de la comunidad educativa, por lo cual está así indisolublemente asociada al éxito o el fracaso de las políticas educativas generales; en nuestro caso, a una enseñanza de las ciencias que genere un ambiente social en el que halle sentido el desarrollo científico y tecnológico.

En este punto no debe hacerse a un lado la tendencia natural de los docentes a asumir las propuestas curriculares como paquetes instruccionales para ser reproducidos en la escuela y a interpretar la flexibilidad que, en algún momento, cruce dicha propuesta como la simple adaptación de la misma a las condiciones locales en términos de recursos didácticos y acceso a ejemplos familiares para sus alumnos.

Este aspecto pone de manifiesto la insuficiencia de cualquier modelo curricular para permear efectivamente la escuela con procesos de renovación de la praxis del docente en los cuales él mismo ponga en juego su capacidad creativa y se desprenda de su estereotipo de administrador de currículos.

En términos generales, las propuestas que se presentan como alternativas de solución al problema de la enseñanza de las cien-

cias siguen aferradas, en sus aspectos formales, a la tradición curricular de nuestro medio:

— Se sigue manejando una concepción *inductivista* según la cual los procesos educativos aseguran la marcha indefectible del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Se asume así una mirada empobrecida del mundo del niño en la cual, aunque se rescata la reiterada insistencia en el error como un elemento para dinamizar los procesos de aprendizaje, se escinde la cosmovisión de los chicos al hacer a un lado toda la riqueza creativa que desarrollan simultáneamente en otros campos y que, de alguna manera, ellos articulan en explicaciones globales ante los fenómenos del mundo natural.

— Dicha concepción se refleja por demás en un esquema que, si bien flexibiliza el diseño instruccional, sigue conservando una estructura lineal en términos de objetivos, fundamentación conceptual, contenidos mínimos y aspectos didácticos y metodológicos; estructura a la que debe ajustarse el maestro al hacer acopio de todos los elementos que rodean la cotidianidad de los estudiantes y las características del medio para asegurar la construcción de los conceptos y teorías científicos. En este sentido, se apunta a privilegiar una imagen eminentemente utilitarista de los recursos y condiciones del medio que en muy poco responde a las crecientes preocupaciones por un medio ambiente más sano y una relación de estrecha convivencia con la naturaleza.

— Además, las propuestas suelen asumir de manera implícita un pragmatismo a ultranza en el que no se reconoce como dimensiones de la actividad cognoscitiva el goce esté-

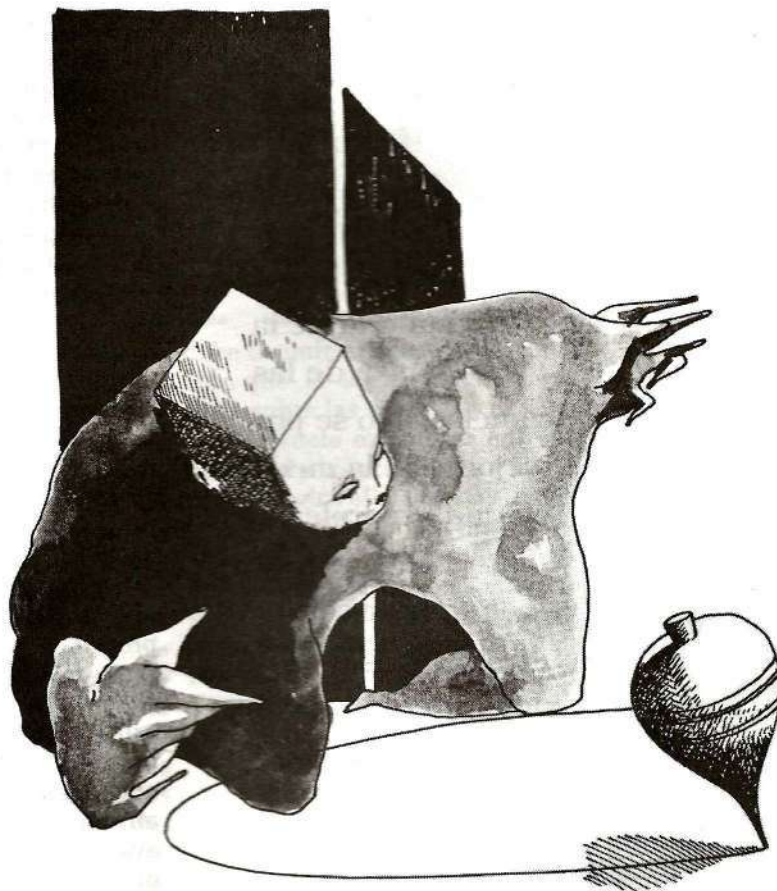
3. Ayala, M. M. et al., "Propuesta de programa de estudios científicos en educación". Colciencias, Preimpresos, 1992.

4. González, M., et al., "La comunicación social, la escuela y su incidencia en la solución del problema de la droga", en *Elementos para la producción de mensajes sociales sobre el problema de la droga en Colombia*, Fundación Santafé de Bogotá, Santafé de Bogotá, marzo de 1992.

tico, el placer lúdico y la satisfacción que la comprensión del entorno proporciona al individuo. Aceptar la actividad científica como una actividad seria y para gente madura que exige esfuerzos sobrehumanos y actitudes estoicas constituye indudablemente uno de los elementos que cruzan las concepciones curriculares y excluyen toda posibilidad de abordar la ciencia en el aula desde los intereses más próximos de los alumnos. No en vano las clases de ciencias naturales, junto con las de matemáticas, constituyen los primeros espacios en donde se desentierra el juego en la escuela y se fomenta una cierta personalidad esquizofrénica en los niños.

—Por lo general, la flexibilidad curricular se diluye hasta perderse en una estructura conceptual que sigue priorizando la definición de contenidos como elemento central de la planeación educativa. Aun más, tal definición se reduce, a nuestro entender, a una reacomodación de los temas usuales que recogen los textos escolares y para su desarrollo se plantea un esquema inductivo que al asumir la trivialidad del conocimiento cotidiano, avanza desde lo más “elemental” a lo más “complejo”.

Tal proceder suele reafirmarse con una concepción del desarrollo humano en esencia reduccionista y psicologicista, desde la cual el sujeto cognoscente parte siempre de estructuras cognitivas “simples” y en su interacción con el conocimiento científico afina sus destrezas y logra desarrollar estructuras más coherentes y “complejas”. Se sigue sosteniendo aquí la linealidad de lo



concreto a lo abstracto en el desarrollo del pensamiento.

— La relación que usualmente se plantea con el medio social, cultural y natural no permite potenciar las posibilidades pedagógicas que se desprenden de la reflexión en torno a lo cotidiano. En este sentido se precisa subrayar la necesidad de redimensionar los vínculos que se pueden establecer entre el conocimiento común y el conocimiento científico, lo que implicaría una mirada totalmente renovadora sobre la función de la escuela como espacio para la construcción de conocimiento y para el desarrollo de visiones integradoras del mundo por parte de quienes interactúan en ella.

Esta serie de consideraciones nos llevan a cuestionarnos en torno al sentido de la actividad curricular en la educación respecto de la pertinencia de la definición sobre los

contenidos que deben ser abordados en la escuela, en relación con un área determinada del conocimiento así como respecto de la conveniencia de establecer parámetros indiscriminados que enruten la labor de los docentes al hacer caso omiso de las condiciones singulares que caracterizan su actividad, de las comunidades escolares concretas y de las inquietudes y expectativas que frente a la educación tienen los miembros de las mismas.

Igualmente, nos conducen a reiterar la importancia de contemplar en términos de la planeación educativa los procesos de intermediación cultural y de recontextualización de saberes que tiene lugar en

el aula de clases y los cuales se encuentran permanentemente afectados por las condiciones socioculturales en que está inmersa la escuela.

Procesos que además reclaman del maestro una gran capacidad innovadora, una autonomía efectiva en el diseño y desarrollo de su actividad docente y una identificación real con su rol de trabajador de la cultura. Y precisan del compromiso declarado por parte de las instancias gubernamentales para coadyuvar en esta labor de las comunidades docentes y convocar a la sociedad civil, y en particular, a los núcleos comunitarios específicos en la definición del sentido y orientación de la educación que mejor responda a sus necesidades.

Estos aspectos han de ser tenidos en cuenta, por demás, en los actuales procesos de descentralización y regionalización de la educación.

La labor del maestro

Las anteriores reflexiones ponen de presente uno de los grandes vacíos de las políticas educativas y de las estrategias gubernamentales orientadas a ejecutarlas.

En efecto, no se suele considerar el papel relevante que desempeña el maestro en la concreción de las acciones que se desprenden de dichas políticas en términos de una enseñanza que apunte a contribuir al desarrollo social, político y económico de la nación. La reflexión en torno a la labor de los docentes y a las estrategias necesarias para dinamizar sus prácticas con elementos innovadores que les permitan asumir la responsabilidad social y la actitud crítica frente a los conocimientos de su área de competencia, debe constituir una preocupación permanente para los diferentes agentes involucrados en la problemática hasta ahora descrita.

Por considerar este aspecto de vital importancia, nos permitimos hacer las siguientes reflexiones:

Si bien en los últimos años se ha venido reconociendo el importante papel que desempeña el maestro en los procesos educativos, este reconocimiento simplemente se ha traducido en considerar que una adecuada capacitación de los docentes constituye el elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación; dentro de dicha capacitación un elemento central apunta a preparar al maestro para una administración objetiva de los currículos "...la inmensa mayoría de los procedimientos que conducen a la formulación de los currículos así como las características e intencionalidades de los mismos colocan al maestro en el papel de simple ejecutor; su papel se reduce a interpretar correctamente los mandatos del currículo para poder ejecutarlo lo más fielmente posible. Diseñar currículos "a prueba de maestros", pareciera que fuera el lema de los diseñadores de los mismos⁵.



"La calidad de la enseñanza de las ciencias sólo se podrá mejorar en la medida en que los profesores comiencen a sentirse y a actuar como miembros de una comunidad académica, es decir, como profesionales".

Ante esta situación, el recurso por el que ha optado el maestro ha sido el rechazo sistemático y sutil a las directrices impuestas, muchas veces arbitrariamente, por las instancias directivas del sistema educativo. Su rechazo se evidencia fundamentalmente en una actitud refractaria a tales "innovaciones" y una indiferencia que se expresa en el total desgano con que son asumidas las mismas en la práctica diaria. Situado en esa condición de exterioridad frente a las transformaciones de su praxis, el maestro se ha dedicado precisamente a falsear el lema de los curriculistas.

Para revertir esta situación se hace imprescindible revalorizar la actividad docente, considerar en todo momento el carácter esencialmente cultural de la misma y su valor de incidencia como factor de cambio social. Es necesario aceptar la comunidad educativa como un conglomerado con una problemá-

tica específica cuya identificación, investigación y solución no sólo constituyen el núcleo de las reflexiones de asesores e investigadores, sino, en especial, de sus miembros, los cuales cuentan con el potencial para transformarla.

Al respecto, el maestro debe tener la oportunidad de emprender una renovación de su ejercicio profesional al asumir la acción educativa como un espacio investigativo y en continuo cambio. Su participación en la tarea de investigación e innovación de las prácticas escolares mediante el ejercicio cotidiano de una actitud crítica frente a los saberes, frente a su labor y al papel de la enseñanza en los procesos de dinamización de la cultura, redundarán con toda seguridad en la necesaria *profesionalización* de los docentes.

Asumir la actividad educativa en el sentido que hemos resaltado en este documento "conlleva una nueva concepción sobre el maestro y su quehacer, la cual le posibilita asumir un papel de protagonismo en el avance de su campo de acción. En otras palabras, le posibilita asumirse como un "profesional de la enseñanza". Sin embargo, la *profesionalización* del maestro sólo es posible en cuanto se construya una comunidad académica de docentes, del mismo modo que para referirse a los profesionales de la física es necesario hacerlo teniendo como referente la comunidad de físicos"⁶. No en vano, el Plan de Desarrollo Económico y Social 1990-1994 llama la atención sobre la necesidad de conformar una "comunidad científica en educación ...que profundice en el entorno social de los procesos educativos y en la relación de educación y desarrollo, para superar la deficiente calidad de la educación"⁷.

5. Bautista, Germán, "¿Capacitación o profesionalización de los maestros de física en ejercicio?", ponencia presentada en la V Reunión Latinoamericana sobre la enseñanza de la educación. Porto Alegre, Gramado, agosto 24-28 de 1992.

6. *Ibidem*.

7. ONP, "Plan de Desarrollo Económico y Social"...

En la perspectiva que planteamos: el docente es un profesional cuando su práctica está dirigida por un conjunto sistemático de concepciones, cuando su labor está subordinada a atender las necesidades de todos los sujetos involucrados en el proceso educativo y cuando está en capacidad de organizar y dirigir autónomamente sus prácticas educativas e incidir en la transformación del contexto en el cual se desarrollan. Para que el maestro sea un profesional debe tener una actitud comprometida con el papel que su profesión puede asumir en la construcción de un proyecto cultural que sea la expresión de los intereses de amplios sectores de la sociedad. No basta que sea el gestor de teorías y métodos para orientar su práctica sino que debe incidir en la definición de políticas generales de dirección de la educación. Desde esta perspectiva la dicotomía que usualmente se plantea entre los maestros como los simples usuarios de los resultados de la investigación educativa, y los investigadores como productores del conocimiento pedagógico, pierde todo sentido.

El reconocimiento de la complejidad de la labor del maestro y de la especificidad de su campo de acción ha conducido, paulatinamente, a reconocer que la calidad de la enseñanza de las ciencias sólo se podrá mejorar en la medida en que los profesores comiencen a sentirse y a actuar como miembros de una *comunidad académica*, es decir, como profesionales⁸.

En virtud de lo antes expuesto, adquiere especial importancia la participación activa de la comunidad docente en el planteamiento y definición de los lineamientos y políticas curriculares, así como en la gestión de los procesos de enseñanza más acordes con sus necesidades, sus intereses culturales y sus expectativas económicas, políticas y sociales; adoptar nuevas formas metodológicas no asegura en sí misma la transformación de las prácticas si ello implica una imposición más a una población de docentes cuyas condiciones de vida y de valoración

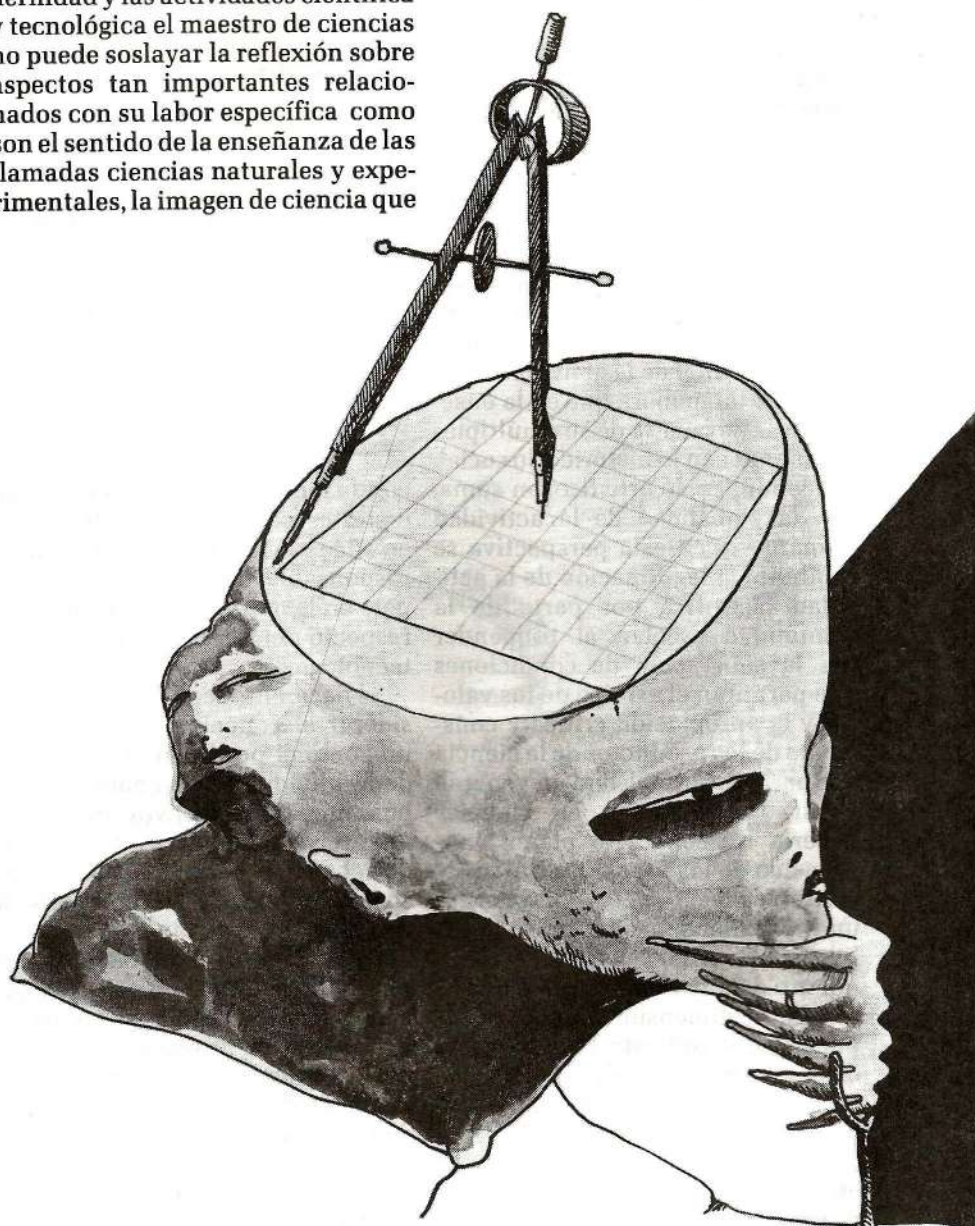
social continúan en franco deterioro.

La enseñanza de las ciencias

Ahora bien, en razón de la complejidad y extensión de la labor educativa, el carácter de gestor cultural que debe asumir el maestro, la concepción que la sociedad, en general, tiene sobre las ciencias y el vínculo que se suele establecer entre modernidad y las actividades científica y tecnológica el maestro de ciencias no puede soslayar la reflexión sobre aspectos tan importantes relacionados con su labor específica como son el sentido de la enseñanza de las llamadas ciencias naturales y experimentales, la imagen de ciencia que

se difunde en la escuela y la pertinencia de la formulación de currículos para las diferentes disciplinas. Reflexión que no puede ni debe ser resuelta mediante una toma de posición de un organismo oficial sino que debe estar en el centro mismo del quehacer del docente profesional. Al presentar las siguientes consideraciones, nos anima el deseo de contribuir a dicha reflexión.

8. Bautista, G., *Ibid.*



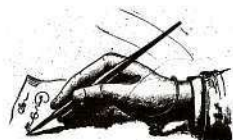
Sobre el sentido de la enseñanza de las ciencias en la escuela

Comencemos por preguntarnos ¿cuál debe ser el sentido de la enseñanza de las ciencias en los niveles básicos de la escuela?, ¿hacia dónde deben dirigirse las acciones educativas en lo concerniente al conocimiento científico? ¿Se reduce la práctica educativa en ciencias a reproducir una concepción pragmática de la actividad científica? ¿Constituye la legitimación de ciertos valores asépticos inmanentes a la ciencia el elemento medular de la acción del maestro del área de ciencias?

Si bien uno de los papeles de la escuela debe ser transmitir y reproducir los valores de la cultura científica, tal acción no debe fincarse en el presupuesto de que dichos valores son incuestionables y por tanto deben privilegiarse frente a otros; se hace necesario considerar la naturaleza contextual de la actividad científica de tal manera que en la enseñanza se dé cuenta de sus múltiples relaciones con lo histórico, lo social, lo económico, lo artístico, en suma, con la globalidad de la actividad humana⁹, y en esta perspectiva se posibilite la legitimación de la actividad científica por parte de la comunidad escolar, al propender por la generación de condiciones que permitan el arraigo de los valores y la apropiación crítica y consciente de los productos de la ciencia por parte de la sociedad en general.

Así, la educación en ciencias debería trascender el plano comprensivo de las teorías científicas y artefactos tecnológicos y desbordar una aproximación consumista y utilitarista para dar lugar al establecimiento de una relación en la que se resalte la dimensión humana y se ponga de manifiesto la autonomía de la sociedad frente a los artilugios que los expertos argumentan como prioridades para ella.

En consonancia, el papel de la escuela y, en particular, de la clase de ciencias proporciona elementos y



La formulación de un currículo sin la participación activa del maestro conlleva a que éste no lo pueda implementar en la práctica debido a su pobre comprensión del mismo o a la carencia de sentido que percibe en las directrices curriculares

condiciones apropiadas para que las distintas personas que interactúan en ella se cualifiquen en el ejercicio responsable del deber que les compete en la definición de prioridades respecto del desarrollo científico y tecnológico.

Se hace, entonces, pertinente considerar el conocimiento científico, no como el producto de la genialidad individual sino como una elaboración de colectivos de pensamiento, de tal manera que se ponga de relieve en la escuela el carácter social y cultural que comporta la actividad científica, así como la necesidad de contemplar las complejas relaciones sociopolíticas que hacen posible la consolidación de una cultura científica en sociedades particulares y sus alcances en la inserción de la actividad correspondiente en la cultura de base.

Así, la construcción de conocimiento en el seno de las comunidades científicas enraizadas y recono-

cidas por la sociedad civil y los procesos de apropiación de dicho conocimiento por parte de los miembros de esta última apuntarían a garantizar el desarrollo de mejores condiciones de vida y la articulación de las formas y manifestaciones de la cultura en un proyecto moderno de sociedad.

Sobre la imagen de ciencia

Uno de los aspectos que hemos destacado es el de considerar como un foco problemático para la formación de los docentes la imagen de ciencia que está en la base de su práctica y que, en la mayoría de los casos, corresponde básicamente a una concepción de corte empirista y positivista que se asume acríticamente, cuando no se reproduce simple y llanamente de manera inconsciente. Ello, como ya se ha subrayado en múltiples artículos y trabajos alrededor de la cuestión, constituye uno de los obstáculos cuya superación demanda una atención prioritaria con miras a dinamizar los procesos de socialización de los saberes científicos en la escuela para coadyuvar, subsecuentemente a la consolidación de una cultura en la que hallen sentido el desarrollo científico y tecnológico.

Ante este requerimiento: ¿cuál es la imagen de ciencia más próxima a la consolidación de una cultura científico-tecnológica? ¿Cuál debe ser, en consecuencia, la imagen que se debe privilegiar en la escuela? ¿Es posible asegurar una actitud positiva hacia la ciencia al hegemonizar una determinada imagen de la misma en los procesos educativos o, por el contrario, al asegurar un espacio en el cual puedan coexistir y expresarse diversas concepciones de ciencia que, en su interacción, permitan al individuo y las comuni-

9. Elkana, Yehuda, "La ciencia como sistema cultural, una aproximación antropológica", *Boletín Sociedad Colombiana de Epistemología*, vol. III, 10-11, págs. 65-80, Bogotá.

dades optar por alguna de ellas? En últimas, ¿en quién reside la potestad de definir cuál es la *imagen* de ciencia que más "conviene" a una determinada sociedad?

— La mayoría de los investigadores educativos coincide en afirmar que el tipo de *imagen* que actualmente predomina en la práctica cotidiana del maestro corresponde a una visión fosilizada del conocimiento científico en la que se absolutizan las nociones de realidad, verdad y método, se asume una práctica ahistórica de los saberes y se reduce la acción educativa a la reproducción de un conocimiento totalmente acabado o, en el común de los casos, a la simple transmisión de una verdad aséptica.

La *imagen* que se privilegia en la escuela hace abstracción de las complejas relaciones culturales que median los procesos de construcción del conocimiento en los cuales la actividad científica corresponde, justamente, a una actividad más dentro de la multiplicidad de espacios creativos y de expresión de la racionalidad humana. En esta misma dirección se desconoce que la individualidad constituye, apenas, un referente para la construcción de los saberes, se halla intermediada por la dinámica propia de las comunidades en que están inmersos los sujetos y adquiere sentido en el reconocimiento de otras individualidades.

— Ello plantea la necesidad de acceder a una *imagen de ciencia* que dé cuenta de la constitución histórica del conocimiento científico, del carácter relativo de las concepciones de realidad y verdad, así como de la naturaleza siempre perfectible de las teorías y conceptos. Una *imagen* tal, concordante con la actualidad de las ciencias que, de paso, redimensione el papel de la sociedad en su relación con el conocimiento científico y sitúe al ciudadano en contacto directo con la definición de políticas nacionales de ciencia y tecnología.

Desde nuestro punto de vista, la interacción de estos aspectos relativiza la superioridad del conoci-



miento científico al situarlo al mismo nivel de otras formas de conocer; igualmente rompe con el estereotipo del hombre de ciencia y hace posible poner en tela de juicio los supuestos valores supremos de la ciencia, de tal manera que se entra a reconocer la dimensión humana de la actividad científica y se sitúa a la ciencia en igualdad de condiciones como posibilidad de opción para los individuos frente a otros campos de realización hu-

mana. Así, aquella *imagen* de la ciencia, como un bien en sí mismo, se vuelve objeto de crítica y permite hallarle un sentido humanista a la enseñanza de las ciencias en la escuela.

Con lo anterior queremos resaltar que no basta con definir como prioritario el desarrollo científico y tecnológico y orientar los procesos educativos con la expresa intencionalidad de concientizar a las nuevas generaciones de tal prioridad si en

esta tarea se desconoce el papel protagónico de los directos implicados en la concreción de los procesos culturales. No basta con institucionalizar en términos del Estado una política de ciencia y tecnología que, por demás, adopta una concepción *instrumentalista* y *utilitarista* de estas actividades para asegurar una dinámica social en la que *encarne con sentido* el desarrollo científico y tecnológico. O lo que es lo mismo, no basta con predefinir como la más apropiada para los intereses de desarrollo nacional una imagen determinada de ciencia, si dicha imagen no logra permear los cimientos de la cultura de base, de tal forma que la actividad científica pueda constituir una práctica cotidiana más en la sociedad y no simplemente un entretenimiento de expertos.

Sobre la formulación de un currículo

Hasta aquí se han venido señalando aspectos de la problemática relacionados con la enseñanza de las ciencias que son especialmente relevantes en la definición de un currículo y que, por lo mismo, deben ser objeto de reflexión sistemática y continuada.

La complejidad de tales aspectos da origen a la formación de múltiples concepciones y escuelas de pensamiento que tornan imposible imponer una sola de ellas desde cualquier instancia. Es precisamente el diálogo y el debate entre las distintas concepciones lo que permite dar respuestas y trazar estrategias que dinamicen los procesos educativos según las circunstancias específicas del momento; además, ellos enriquecen y transforman las mismas prácticas que se dan a la luz de dichas concepciones, así como a las concepciones mismas.

Por otra parte, la formulación de currículos plantea problemas de tipo práctico. Por un lado, se pretende trazar directrices sobre el

Resulta cuestionable pensar que un currículo se reduce a una serie de directrices y planteamientos contenidos en un documento bien elaborado y se vuelve razonable concebirlo como aquello que se desarrolla concretamente en la práctica educativa cuyos actores principales son los maestros y los estudiantes.

proceso de enseñanza-aprendizaje en un área determinada en permanente y rápida transformación. Por otro, es de consenso que la traducción de esas pautas en la práctica pedagógica cotidiana es deficiente; hecho que se suele atribuir a la inevitable mediación del maestro y al entorno escolar.

La formulación de un currículo sin la participación activa del maestro conduce a que éste no lo pueda implementar en la práctica debido a su pobre comprensión del mismo o a la carencia de sentido que percibe en las directrices curriculares. Ello coloca al currículo en una situación estática que lo hace obsoleto a la luz de los rápidos cambios en las ciencias y en la sociedad, a la vez que genera una actitud, en el maestro, de exterioridad y de no compromiso con el proceso educativo.

Resulta, entonces, cuestionable pensar que un currículo se reduce a una serie de directrices y plantea-

mientos contenidos en un documento bien elaborado y se vuelve razonable concebirlo como aquello que se desarrolla concretamente en la práctica educativa cuyos actores principales son los maestros y los estudiantes.

En este panorama vale la pena preguntarse, ¿cuál ha de ser el sentido de las acciones que entidades estatales, como es el MEN, deben emprender para responder a estos procesos de cambio?, ¿cuál ha de ser el sentido de las acciones que las entidades propias de la comunidad de docentes, como lo es Fecode, deben emprender para responder a los requerimientos que la sociedad demanda de ellos?

En el pasado parece ser que la mayoría de las acciones se han planteado desde una concepción de control central con el propósito de garantizar la buena calidad de la educación y de asegurar un cierto grado de homogeneización de la acción educativa, seguramente con el ánimo de contribuir a la formación de una cierta identidad cultural nacional.

Esta concepción ha mostrado en la práctica sus grandes limitaciones. Por otro lado, las nuevas exigencias de democratización y descentralización precisan replantear esta concepción de control central y dar un nuevo sentido a la acción de las entidades estatales, gremiales y académicas para que puedan cumplir con el mandato constitucional: "(Art. 67). La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

...Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumpli-

miento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley".

En este orden de ideas, consideramos que asumir la dinamización y cualificación de los procesos educativos debe ser la preocupación central de las instituciones del sector educativo que conduzca a implementar acciones tales como:

1. Generar espacios y condiciones que permitan e incentiven el análisis y el debate entre los docentes sobre la problemática educativa, para lo cual, además de proveerse la logística y condiciones materiales para que los maestros se puedan reunir en simposios, talleres, etc., a nivel regional y nacional, se debe posibilitar la construcción de un sistema de información y de comunicación entre los maestros que les garantice el acceso a las diferentes concepciones, propuestas, investigaciones, experiencias y logros que sobre su campo de acción se vienen dando en el país e internacionalmente (publicaciones, revistas, boletines, bancos de datos, etc.). Se debe, además, contribuir a la formación de un ambiente de reconocimiento social de los docentes que se

destaquen por su dedicación y aportes a la solución de los problemas educativos.

El establecimiento de este tipo de dinámicas posibilitará la formulación e implementación de currículos que respondan mejor a los problemas y condiciones del contexto particular en que se realiza la labor educativa y que contribuyan a la formación de la identidad cultural nacional.

2. Poner en consideración de la comunidad, y en particular de la comunidad de docentes, los problemas cruciales de la educación según las perspectivas particulares de cada institución educativa. Promover su discusión al generar así condiciones para construir una opinión pública sobre los problemas educativos del país ■

¿LE ATRAE LA IDEA DE NAVEGAR POR EL CAUCA?

COMPENALCO le ofrece "La ruta de las Garzas", un novedoso recorrido por el río Cauca, todos los fines de semana y días festivos.
Salida de Puerto COMPENALCO en el Campamento Los Farallones en La Pintada.
Visita al Puente sobre el río Arma, Puente Iglesias, Bolombolo y regreso a La Pintada.

TARIFAS

Beneficiarios:	\$ 11.000.00
No beneficiarios:	\$ 12.000.00
Particulares:	\$ 15.000.00

EL PROGRAMA INCLUYE:

Recorrido panorámico por el río.
Almuerzo campestre.
Guía acompañante.
Refrescos.
Seguro de viaje.



Informes: Oficina de Turismo Social
Teléfonos: 511 31 33 eXT. 122, 123, 124 ó 233

Anímese y pase un increíble día de sol y emociones

El Currículo una construcción permanente

Daniel Hernández
Psicólogo Universidad Nacional
Grupo Escuela-Universidad

La creación o diseño curricular tiene que amarrar lo que la comunidad es y lo que pretende ser, teniendo en cuenta sus condiciones, su historia, y las fuentes de su riqueza cultural. El currículo es así un instrumento de la educación que le permite a un grupo humano hacerse una imagen posible, material y espiritual de lo que él mismo quiere ser.

¿Qué es currículo?

La concepción menos elaborada de currículo corresponde al plan de estudios, que hay que cumplir "pase lo que pase" y donde el programa es dogma. De ahí el aumento de angustias y trabajos al final de cada período y que no haya tiempo para nada más.

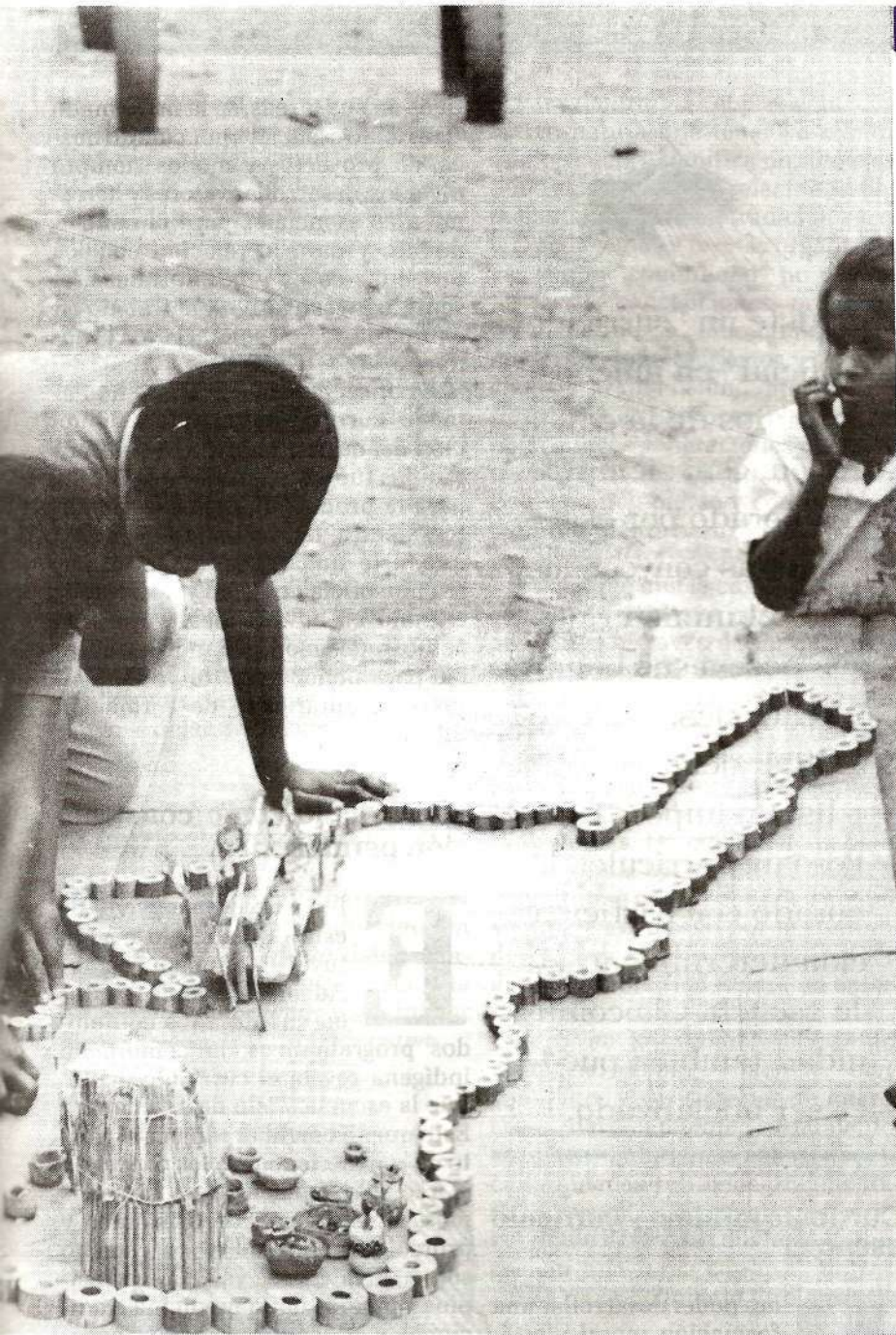
La más alta comprensión parte de la creación conjunta del currículo entre la escuela y la comunidad, entre los encargados de la educación formal y los protagonistas de la no formal, que son todos, incluido el maestro, y encuentra su pleno sentido en los valores y expectativas de la comunidad.

El currículo es, así, un instrumento

de la educación que le permite a un grupo humano hacerse una imagen posible, material y espiritual de lo que él mismo quiere ser.

La creación o diseño curricular tiene, pues, que amarrar lo que la comunidad es y lo que pretende ser, teniendo en cuenta sus condiciones, su historia, y las fuentes de su riqueza cultural.





El "currículo oficial"

Existe un "currículo oficial" en muchos dominios de la educación, casi siempre elaborado por especialistas convocados por el ministerio y que pese a sus buenas intenciones, suele resultar ajeno, centralista e impositivo.

Pero un currículo elaborado con participación determinante de la escuela y la comunidad también puede ser oficializado. En este caso la oficialización curricular implica la estabilización por un tiempo prolongado de un cuerpo organizado de contenidos y de modos y medios de su transmisión o recreación, que responde a necesidades más o me-

nos permanentes y a expectativas y anhelos de la comunidad sobre sus vidas actuales y futuras: sobre la conservación y proyección de sus culturas.

Pero el currículo también debe contemplar condiciones y criterios de flexibilidad, dejando espacios de desarrollo no dirigido y libertad para asimilar cambios no previsibles en el curso general de sus vidas.

La oficialización de un currículo también es útil para proteger legalmente el sentido y la calidad de una educación ya definida.

El currículo oculto

En la convivencia escolar suele desarrollarse un currículo oculto junto con el explícito.

Las formas, el ordenamiento y el manejo del espacio físico, del tiempo y de los objetos, así como los gestos y actitudes automatizados establecen normas y relaciones cotidianas implícitas que, a veces, implican la soterrada violación de normas explícitas. Los valores, modos y contenidos de este currículo constituyen estereotipos de comportamiento tan pegados a la vivencia que suelen escapar a la reflexión.

Si el currículo explícito privilegia la formación intelectual, el oculto privilegia la moral. Criticar esta formación requiere no sólo que la colectividad simbolice y exprese sus contenidos sino que se gesten modificaciones en las formas de convivencia y que esta lenta transformación se desarrolle con la autonomía de individuos y grupos.

¿Y cuál es la fuente más rica de esta autonomía? Sin duda, la que más permita su ejercicio. La que más deje actuar tomando distancia de las relaciones necesarias o "serias": el juego y el arte, o más genéricamente la expresión estética. En el juego o, por ejemplo, en la dramatización se puede llevar la experiencia de la realidad a la ficción. Detener esa "realidad", contemplarla y

manipularla en la rueda infinita de las suposiciones, liberando al intelecto, y en la baraja infinita de las opciones, liberando la moralidad. Por ello, y con toda razón, el juego y la expresión estética rechazan las soluciones únicas y las moralejas que no permiten la autonomía y que someten y limitan en vez de liberar y desarrollar las posibilidades creadoras y comunitarias de los individuos. Pero la formación moral no se consume sino en la actuación comunitaria. Para esto se necesitan los espacios que la permitan: periódicos estudiantiles, encuentros literarios, deportivos, festivos... así como la participación en las decisiones organizativas y académicas y en la proyección sobre la comunidad en general.

Esta proyección es de vital importancia, pues si bien la escuela es un medio privilegiado para desarrollar la experiencia comunitaria de los estudiantes, haciendo posible que se gesten sentimientos e imágenes de pertenencia e identificación con el cuerpo escolar y su ideología; esta cristalización comunitaria puede cargarse hacia afuera de tendencias excluyentes y descalificadoras y cobijar intereses egoístas alrededor de los cuales "los otros" tiendan a ser instrumentalizados. Por ello, la formación moral de la comunidad escolar ha de contemplar teórica y prácticamente su pertenencia individual e institucional a la comunidad que la circunda... y al país, al género y al planeta. Esta tarea es más apremiante donde la comunidad ha dejado de ser empírica. Muchas escuelas han comenzado a ser gestoras comunitarias al realizar "Encuentros de la Palabra" con los abuelos del sector, en actos abiertos... o recordando viejos personajes en carnavales infantiles que se toman los barrios aledaños... o cambiando el sentido de la tarea —inútil en sí misma— por actividades en las que pueden participar personas y organismos de fuera de la escuela, que, además de proveer conocimientos, resultan interesantes y útiles.



Existe un "currículo oficial" en muchos dominios de la educación, casi siempre elaborado por especialistas convocados por el ministerio y que pese a sus buenas intenciones, suele resultar ajeno, centralista e impositivo. Pero un currículo elaborado con participación determinante de la escuela y la comunidad también puede ser oficializado.

Currículo mínimo y currículo esencial

Para poder desarrollar una formación moral y estética, es decir, el sentido comunitario y la autonomía, algunos maestros de primaria han impulsado con los niños "proyectos" relacionados con el reciclaje, con la organización y la realización de carnavales, con el estudio de "las sociales" fundamentado en la vida cotidiana y organizativa del barrio... etc. A esta intención de desarrollo integral, en la que los niños interactúan con las comunidades en calidad de escolares, e incluyen elementos estéticos y afec-

tivos en sus tareas, se la ha llamado "currículo esencial", por cuanto busca, en proyectos y modos siempre diversos, desarrollar valores y herramientas esenciales para el conocimiento y para la relación con los otros, las cosas y la naturaleza: el sentido investigativo y el trabajo en equipo, la acción solidaria y la autonomía, etc.

A consecuencia de esto se ha llamado "currículo mínimo" a la reducción del currículo oficial a sus contenidos fundamentales y necesarios para la promoción de los estudiantes; dentro del sistema. De modo que, a lo que se renuncia del currículo oficial es a lo superfluo y extraño a la cultura local y que pesa como imposición, ganando ese espacio para poder desarrollar elementos comunitarios y de formación integral.

El currículo como construcción permanente

El ejemplo más vivo de esta dinámica lo constituye la etnoeducación. Además de los acuerdos en cuanto a los contenidos programáticos, la comunidad indígena revela el currículo oculto que la escuela... "sin darse cuenta". Esto quedó corroborado por el relato de la experiencia de los paeces en el reciente encuentro de escuelas para la formación de asistentes y promotores de salud: el indígena no sólo aporta y hace valer los principios y medios de su medicina tradicional y de su transmisión, aceptando y rechazando con criterio penetrante lo que aporta la occidental, sino que muestra igual agudeza selectiva frente a las pruebas evaluativas, a la utilización del espacio y del tiempo y a las relaciones que la escuela tiende a reproducir automáticamente.

Lo adecuado se encuentra trabajando con la comunidad. Así el proyecto educativo ya no resulta de supuestos sino de certezas, de necesidades y aspiraciones de seres humanos reales. Pero, tanto los logros

del proceso educativo como los cambios y transformaciones de la dinámica social crean, sin cesar, espacios de incertidumbre y desadaptación. La respuesta a este movimiento es la construcción permanente y el sentido de adecuación de los programas.

Durante la Asamblea Constituyente, al ser cuestionado Lorenzo Muelas por qué las culturas indígenas "vivían en la repetición", mientras que los occidentales lo hacían en el progreso respondió que, frente al empuje de ese "progreso" de consumo, violencia e información sobre las culturas indígenas, éstas se ven obligadas a crear todos los días nuevas formas de resistencia para proteger y conservar sus tesoros milenarios, su lengua, su vestido y sus tradiciones. "Para nosotros —concluyó— dejar de crear significa desaparecer".

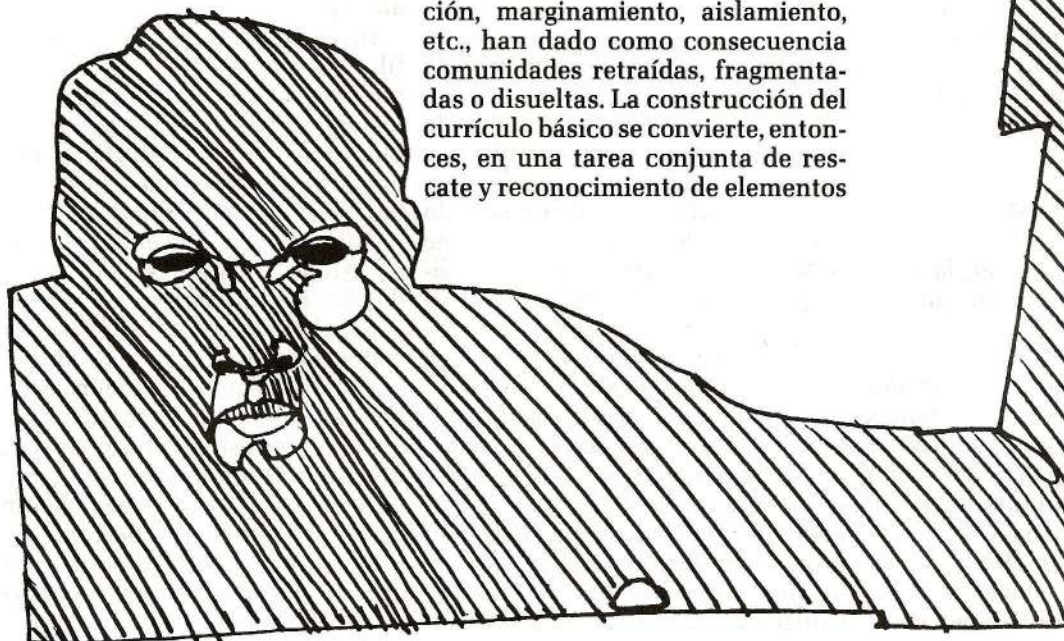
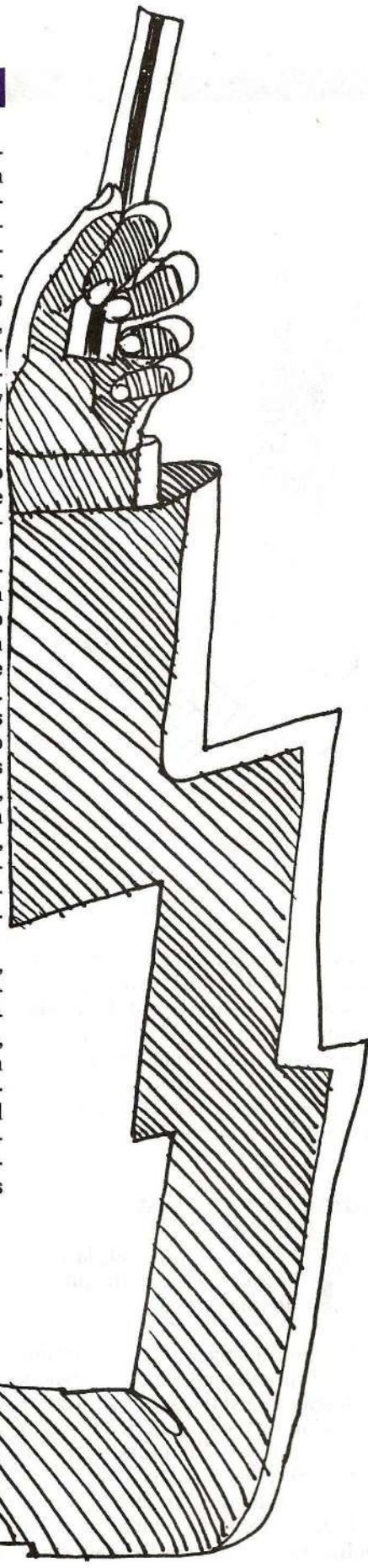
El currículo básico

El currículo básico es el acuerdo establecido en un momento determinado entre la escuela y la comunidad, para iniciar juntas la construcción educativa.

Para determinar el proyecto educativo habría que tener en cuenta que "escuela" significa no sólo contenidos, insumos y relaciones formales sino también tradición escolar, pedagogías y formas organizativas y que "comunidad" no sólo es territorio, concepciones, prácticas, creencias, obras... sino también formas tradicionales, ritmos y secuencias de transmisión, iniciación y formación en el proceso de integrar a las nuevas generaciones al ejercicio pleno de sus culturas. Todo esto ha de contemplarse y confrontarse conjuntamente para obtener un currículo básico.

Es posible que la comunidad tenga viejas relaciones con el sistema educativo a través de un currículo oficial adaptado mecánicamente a sus condiciones, y que lo considere como algo natural o incuestionable. O que no haya sufrido imposiciones extrañas a su cultura en su proceso formativo. O todas las posibilidades intermedias. De cualquier manera, el currículo básico ha de llegar a constituirse como necesidad actual, sentida y expresada por la comunidad y ha de producirse en la coincidencia de voluntades para un determinado proceso educativo.

Pero, en la ciudad y el campo, industrialización, violencia, consumo etc., y sus secuelas de migración, marginamiento, aislamiento, etc., han dado como consecuencia comunidades retraídas, fragmentadas o disueltas. La construcción del currículo básico se convierte, entonces, en una tarea conjunta de rescate y reconocimiento de elementos





culturales y comunitarios propios, desde los cuales adquiera sentido el contemplar lo universal. Esos elementos fundamentales también, que no sólo individual sino colectivamente nos vinculan con el cuidado del planeta, con los derechos y con el género humanos.

Currículo y política

Anivel institucional, la educación es primero que todo una política.

Esa política participa en la visión y conceptualización de las demás políticas del Estado, en general, y del gobierno, en particular, y le propone a la educación el cumplimiento de objetivos y la orientación hacia fines determinados por ella.

Para adaptar la educación a la política general se constituyen equi-

pos interdisciplinarios capaces de interpretar tendencias históricas y de hacer el diagnóstico de la situación actual y de las posibilidades efectivas para poder reorientar el proceso educativo, mediante el diseño de planes específicos.

Todo plan educativo contempla unos conocimientos, unos valores y unas actitudes (cuyo conjunto constituye el perfil), que tienen sentido política e ideológicamente y que buscan proyectarse sobre la realidad apoyados en las disciplinas científicas.

Tales conocimientos, valores y actitudes, convertidos en contenidos de la educación, son clasificados y ordenados según sus leyes internas y lingüísticas (por epistemólogos y lingüistas); luego son secuenciados y dosificados de acuerdo con leyes del desarrollo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje (por psicólogos y pedagogos...); y son adap-

tados para que puedan penetrar los distintos ambientes socio-culturales por historiadores, sociólogos y antropólogos).

De aquí se desprende que "el perfil..." depende de las relaciones de poder (políticas, económicas e ideológicas); que la organización y la planeación en la movilización de los medios y fuerzas sociales para cristalizar este perfil constituye el currículo oficial y que el trabajo asignado a las disciplinas científicas es diseñar ese currículo. De modo que el papel de los investigadores encargados del diseño curricular sería revisar los documentos teóricos, políticos e históricos y vincularse con los distintos estamentos educativos (maestros, estudiantes, administradores...) y con las diversas comunidades, mediante las herramientas de penetración de sus distintas ciencias (encuestas, entrevistas, experimentos, etnográficas, ... etc.) y así

poder concretar vías expeditas y fuerzas adaptativas en la relación del plan de estudios con la sociedad.

En este esquema abstracto, al magisterio le queda la implementación de la parte del currículo que le corresponde (ya que el plan mismo tiene derivaciones no explícitas sobre los medios masivos de información, sobre el poder formativo delegado a entes religiosos y privados, etc.) pues, como hemos visto, a los académicos se los ocupa en el diseño-evaluativo-adaptación del currículo... Y los políticos e ideólogos asociados a los centros del poder (Banco Mundial, gobierno, etc.) elaboran los perfiles y desencadenan el movimiento de su realización, ejerciendo de este modo la hegemonía sobre la imaginación productiva.

No obstante, la realidad misma siempre mantiene sus distancias de los esquemas; y la muestra está conformada por fuerzas y centros diversos que han acumulado poderes autónomos en el proceso histórico,

tanto por la cualificación de sus fuerzas reactivas, cuanto por el des-alíneo y corrupción que invaden desde hace tiempo a sectores importantes de la administración del Estado. En este complejo proceso (que demanda un estudio especial por parte de cada sector) ha optado el gobierno no sólo por la "apertura económica" y la disolución de parte del aparato estatal, sino por la confrontación en el terreno legal, que abrió nuevos espacios de democratización de la vida civil, con la Constitución del 91.

De parte de los educadores ha habido un importante proceso de cualificación, que tuvo su primer gran encuentro nacional en el Congreso Pedagógico de 1987; donde precisamente lo pedagógico se puso en primer plano, destacándose especialmente las experiencias de formación autónomas, en las que algunos maestros y comunidades se apropiaban de su "imaginación productiva" y trabajaban por ese "humano

posible", utilizando "nuevas pedagogías".

Dentro de estas nuevas pedagogías tomaron auge la "libre expresión", una nueva valoración de lo estético, el "autogobierno escolar"... y los vínculos entre la escuela y la comunidad. Un caso especial de esto lo constituyen algunas comunidades étnicas que, al elaborar sus propios currículos, han reconquistado sus derechos y poderes de decidir sobre sus vidas a partir de sus culturas: el derecho a darse forma desde sus imaginarios.

Frente a este expansivo movimiento pedagógico de carácter nacional, el Estado ha comenzado a desarrollar su política de flexibilización curricular y de asimilación de las llamadas "innovaciones", con lo que el espacio para fundar su propio currículo por parte de distintas esferas educativas, vinculadas con los diversos grupos que conforman nuestra sociedad, no puede ser más propicio ■

Llegamos a todo el mundo!



Adpostal

Estos son nuestros servicios utilícelos!

- SERVICIO DE CORREO ORDINARIO
- SERVICIO DE CORREO CERTIFICADO
- SERVICIO DE CORREO ESPECIAL
- SERVICIO ENCOMIENDAS ASEGURADAS
- ENCOMIENDAS CONTRA REEMBOLSO
- SERVICIO CARTAS ASEGURADAS
- SERVICIO DE FILATELIA
- SERVICIO DE GIROS
- SERVICIO DE ELECTRONICO BUROFAX
- SERVICIO DE INTERNACIONAL APR/SAL
- SERVICIO "CORRA"
- SERVICIO RESPUESTA COMERCIAL
- SERVICIO TARIFA POSTAL REDUCIDA
- SERVICIOS ESPECIALES

Teléfonos para quejas y reclamos:

334-0304
341-5536
Bogotá

Cuente con nosotros
Hay que creer en los correos de Colombia

DISEÑO Y EVALUACIÓN CURRICULAR

Nelson Ernesto López Jiménez

Profesor de la Universidad Surcolombiana de Neiva.
Asesor CEID-Fecode.

Resulta de particular importancia en la situación actual por la que atraviesa la educación colombiana propiciar un proceso de reflexión y discusión permanente en torno de la cultura curricular que hoy caracteriza y determina la labor académica de los docentes en todos los niveles educativos.

La expedición de la Ley 30/92 y el proceso que se adelanta actualmente en el Congreso en relación con la expedición de la Ley General de la Educación, son puntos de referencia obligados para contextualizar el análisis sobre las implicaciones, efectos, consecuencias y posibles cambios en la labor académica y en nuestra práctica docente, tendientes a materializar el anhelo que concita el interés del magisterio, en general, cual es lograr calidad y excelencia educativa en todos los procesos desarrollados.

La calidad de la educación es un fenómeno que viene siendo estudiado y analizado de manera per-



manente en la última década¹; actualmente se apoya en el concepto de autonomía institucional y autonomía escolar y por ello es conveniente destacar que la autonomía no se decreta sino que se logra y se ejerce y para ello deben precisarse aspectos que ponen en cuestión la posibilidad de ejercerla o no, y por tanto, la posibilidad de lograr la calidad y excelencia deseada.

La autonomía institucional y la autonomía escolar son asumidas como la posibilidad y derecho constitucional para definir su propio rumbo, dotarse de sentido, definir su intencionalidad, reconocerse como instancias con posibilidades de realización y acción que responda a sus principios y finalidades.

Dentro del propósito específico de este artículo resulta válido reseñar que las instituciones de educación superior han venido supeditando su labor académica al cumplimiento de las normas establecidas², lo cual ha originado la estructuración de planes de estudio que, si bien cumplen con la norma, no impulsan procesos de creación e innovación curricular que propicien verdaderos cambios en la concepción y formación de profesionales dentro de las diferentes áreas del conocimiento, razón por la cual se cuenta con planes de estudios carentes de coherencia, con marcado enciclopedismo, desactualizados y superficiales en sus relaciones con el contexto nacional e internacional; obviamente se acentúa el proceso de devaluación académica y, por ende, los niveles de calidad no son los esperados (la discusión sobre el futuro de las unidades formadoras de docentes se encuentra implícita en esta realidad).

Los estilos internos que se ofrecen en las instituciones en relación con el proceso de diseño y desarrollo curricular no son el resultado de un proceso de indagación sistémico, puesto que los soportes investigativos se reducen a la consulta de otros programas o planes de estudio y en la mayoría de los casos a la experiencia o voluntad de colaboración de algunos docentes, con lo cual se

origina, entre otros fenómenos, una descontextualización total; una ausencia de pertinencia académica; poca participación; planes rígidos; un débil enfoque social e investigativo; una desvinculación marcada de la teoría con la práctica; planes monoprofesionales en los que el concepto de interdisciplinariedad es muy precario; repercusión negativa en la posibilidad de creación de comunidades académicas; finalmente la interinstitucionalidad y el contacto con otros programas e instituciones no es la característica central y su enfoque es muy parcial y restringido.

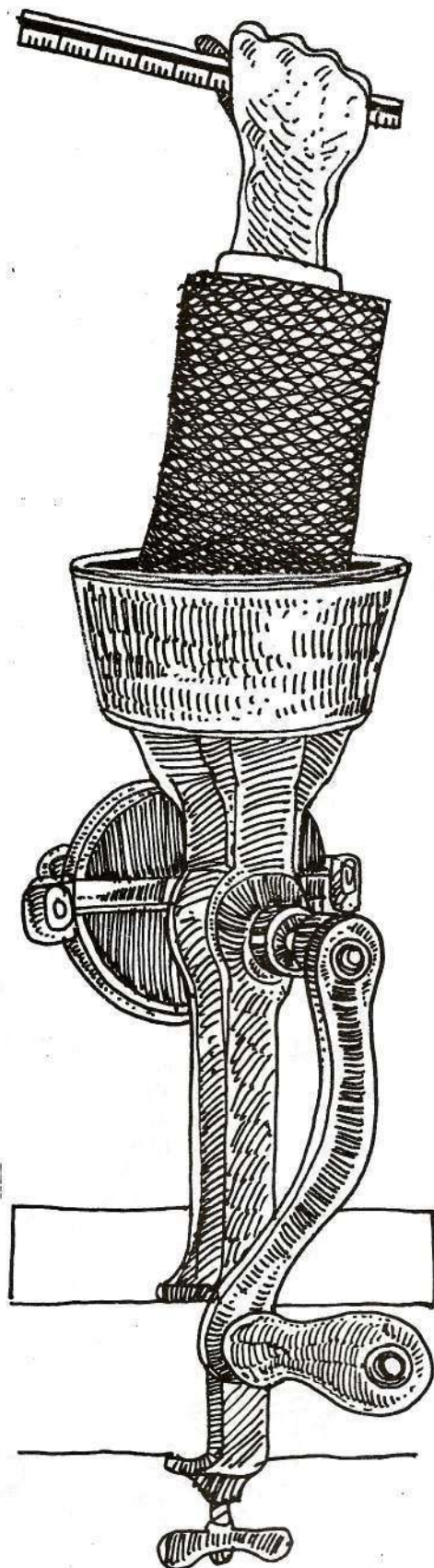
En cuanto a los niveles básicos (preescolar - primaria - secundaria - media) la situación no es muy diferente; un estudio reciente³ avanza hacia su caracterización histórica y destaca el predominio del currículo centrado en las disciplinas de estudio, con ignorancia de la cultura de la pertinencia, de la cultura histórica y de la cultura de la cotidianidad; prevalece una concepción racionalista y tecnológica en la cual se hace énfasis en los fines-objetivos y medios, y básicamente podría caracterizarse por ser un currículo producto de una planificación centralizada, uniforme, con anhelos y aspiraciones de adaptación y flexibilidad, diferenciado y delimitado en disciplinas y resultado de la importación de modelos surgidos en otros contextos sociales y políticos,

1. En la investigación interinstitucional e interdisciplinaria, "Currículo y calidad de la educación superior en Colombia", se intenta dar cuenta de las diferentes tendencias que ha asumido la investigación sobre la calidad educativa. ICFES-COLCIENCIAS 1989. Equipo investigador: Nelson López, Magdalena Mantilla, Renato Ramírez, Santiago Correa, Clara Beatriz Díaz, Alberto Malagón.

2. Decreto 2745 de 1980. Establece el régimen de licencia de funcionamiento y aprobación de programas de educación superior.

Decreto 3191 de 1980. Reglamenta las unidades de labor académica ULAS, de que trataba el artículo 40 del decreto 080/80.

3. Abraham Magendzo. *Currículo y cultura en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación P.I.I.E. Santiago de Chile, agosto, 1991.



además de ser currículos eminentemente excluyentes de los sectores mayoritarios (valdría la pena detenernos en los índices de deserción en nuestro "sistema" educativo).

Lo anterior permite contextualizar la dinámica curricular existente hoy en día en Colombia y se convierte en punto de apoyo válido para la presentación de una propuesta curricular alternativa que defienda y consolide la función emancipatoria de la educación ante todo tipo de dominación y sometimiento; emancipación ante el interés técnico e instrumental que determina una parte significativa de nuestro quehacer educativo; emancipación que permita la formación de individuos útiles a la sociedad con un alto nivel de compromiso y responsabilidad en su desempeño profesional, investigativo, laboral, familiar; emancipación que nos permita obtener como frutos de la misma una sociedad más humana, justa y equitativa⁴.

Diseño, desarrollo y evaluación curricular como resultado de la labor investigativa permanente

Es conveniente destacar que se asume el currículo como un proceso de selección, organización y distribución cultural⁵, lo cual hace indispensable reflexionar sobre la forma como se selecciona la cultura: ¿quién participa en dicha selección?, ¿cuáles son los criterios que se manejan en la selección? Estos, entre otros interrogantes.

No obstante, es oportuno enfatizar que no existe neutralidad valo-

rativa en el proceso de hacer currículo; al igual que en la acción investigativa, se debe tener un posicionamiento que permita generar un proceso de interacción comunicativa que dé cuenta de aspectos relacionados con la sociedad, la historia, la política, la concepción de hombre, la economía, la propia cultura, la ciencia, la investigación, el conocimiento, etc.

Superar la concepción de diseño y desarrollo curricular como una mera acción operativa e instrumental, como un listado de asignaturas inconexas entre sí, como una yuxtaposición de cursos, como el resultado de un proceso acrítico, es el propósito que persigue la propuesta curricular fundamentada en procesos de investigación y evaluación permanente, con lo cual se garantiza pertenencia social y académica de la labor desarrollada, y que en aras de la brevedad del artículo se puede resumir en los siguientes planteamientos:

La estructura curricular por asignaturas o la estructura curricular por núcleos temáticos o problemáticos

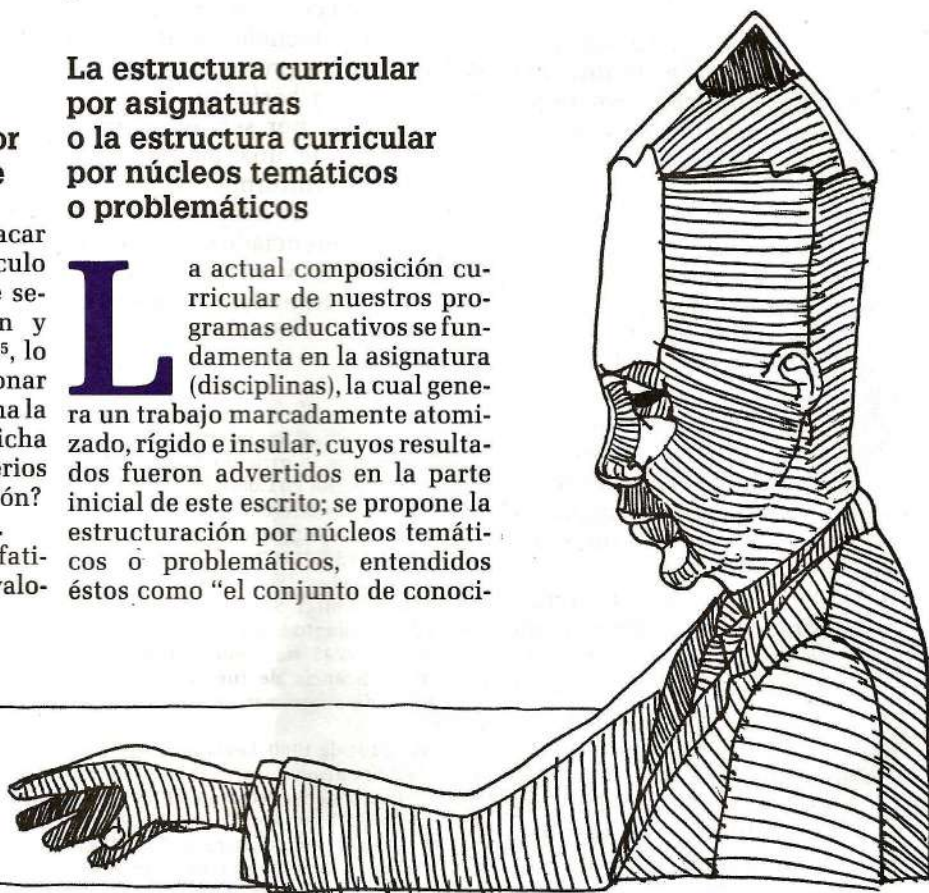
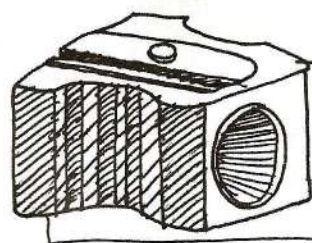
La actual composición curricular de nuestros programas educativos se fundamenta en la asignatura (disciplinas), la cual genera un trabajo marcadamente atomizado, rígido e insular, cuyos resultados fueron advertidos en la parte inicial de este escrito; se propone la estructuración por núcleos temáticos o problemáticos, entendidos éstos como "el conjunto de conoci-

mientos afines que posibiliten definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría-práctica y actividades de participación comunitaria". Permite la integración real entre docencia, investigación y extensión; vincula al docente con la realidad de su contexto y con el conocimiento de sus necesidades y posibilidades de desempeño profesional.

Al posibilitar el trabajo interdisciplinario de los docentes, pues cada uno desde su campo de formación

4. La investigación reseñada en la cita número 1, avanza en la justificación, conceptualización, elementos constitutivos, criterios para la ejecución y evaluación de procesos curriculares con pertinencia social y pertinencia académica, información que, por obvias razones, no se incluye en este artículo, pero que puede ser obtenida a través del C.E.I.D. Nacional.

5. Magendzo Abraham, *Op. cit.*, p. 11.



aporta a los núcleos temáticos y participa en su desarrollo, crea las condiciones básicas para la formación de verdaderas y auténticas comunidades académicas.

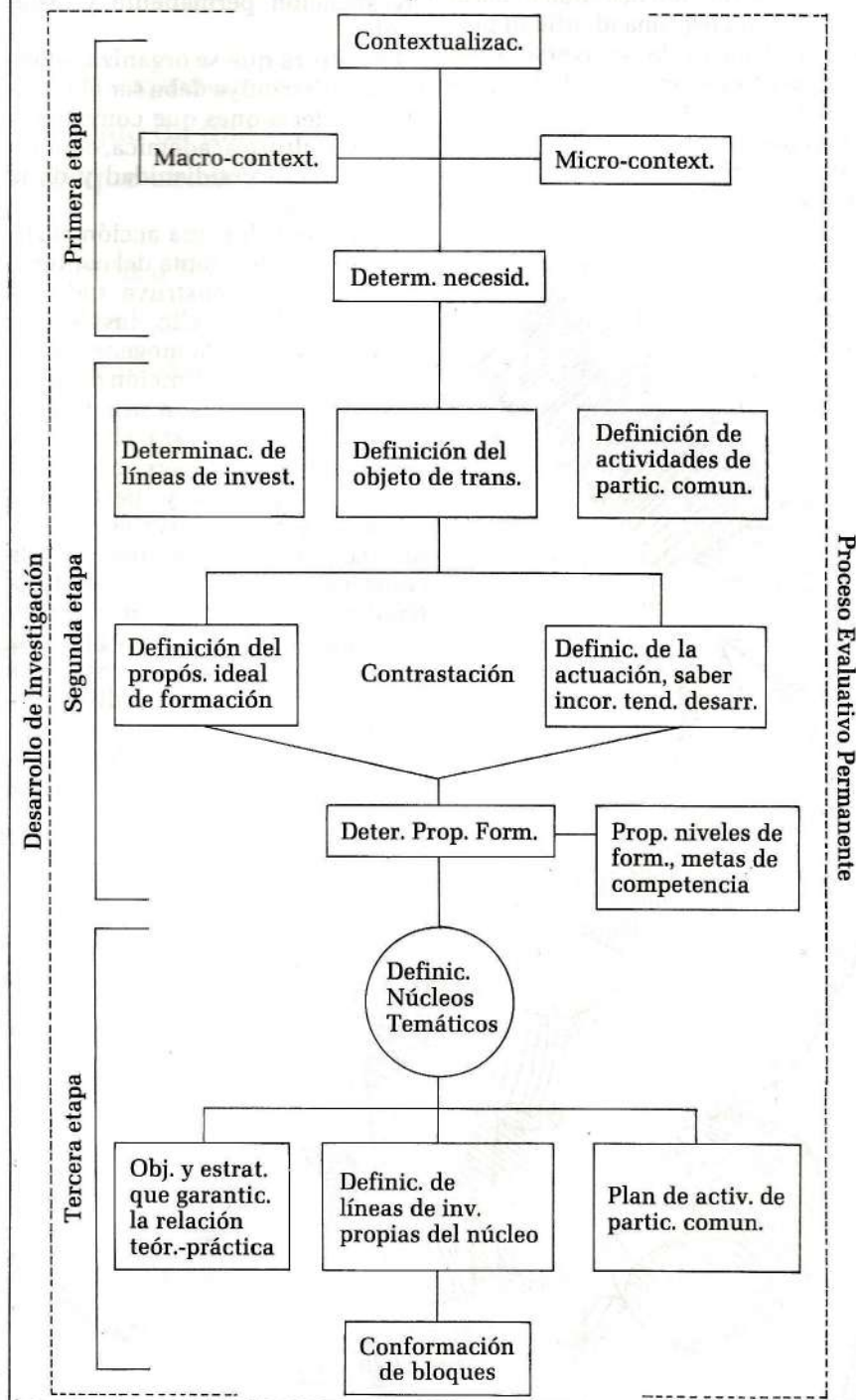
2. El docente "dictador" de clase o el docente integral

Es muy común advertir que en los currículos enciclopedistas o de colección, la labor del docente está signada por la función de "dictador" de clase; en los currículos de integración su desempeño debe ser integral, es decir, se disminuye su función de informador y se le articulan y complementan acciones relacionadas con su labor de creador: investigación disciplinaria; renovación metodológica o didáctica de los saberes; trabajo con la comunidad; capacitación docente e investigativa⁶.

Permite, además, generar un ambiente de relación entre los homólogos o pares académicos, tan ausentes en nuestra labor cotidiana, además de poder cultivar y consolidar la tradición escrita, elemento vital para la concreción de acciones de reformulación y reorientación de destinos educativos. Este tipo de desempeños serán respuestas contundentes a los retos generados de la autonomía institucional, escolar, intelectual, en procura de niveles óptimos de calidad y excelencia.

6. Basil Bernstein denomina al currículo como algo en que los contenidos están aislados y separados por fronteras, bien demarcadas; diferencia un currículo de colección o enciclopédico del currículo integrado en que estas delimitaciones se abren y los contenidos se relacionan. Los conceptos de clasificación y de enmarcación serán utilizados por Bernstein para describir el grado de aislamiento o integración de los contenidos y su relación con la división del trabajo y el conocimiento educativo. Todo esto con el propósito de revelar las estructuras básicas de los mensajes curriculares. Reflexión elaborada en el artículo. Una opción prevaleciente en América Latina. El currículo centrado en las disciplinas de estudio.

ESQUEMA DE LA PROPUESTA PARA ELABORAR CURRÍCULOS CON PERTENENCIA SOCIAL Y PERTINENCIA ACADEMICA PRODUCTO DE INVESTIGACION PERMANENTE



La creación de esta alternativa curricular supedita el trabajo individual al trabajo colectivo, a la conformación de grupos permanentes de docentes comprometidos con la reflexión-cuestionamiento y replanteamiento de la práctica académica y docente realizada. La inercia, la rutina, la indiferencia serán relegadas por una acción decidida hacia el logro de una legítima identidad profesional, hacia la conversión en interlocutores legítimos de los problemas educativos; la tradición como paradigma esencial, será agotada por un paradigma de innovación y cambio.

3. La investigación como proceso vinculante

En esta propuesta se señala que los diferentes procesos adelantados en el diseño —desarrollo y evaluación curricular— estarán avalados por un proceso de investigación permanente y sistemático.

La cultura que se organiza, selecciona y distribuye debe ser el resultado de decisiones que convoquen, tanto la cultura académica, como la cultura de la cotidianidad y de la socialización.

No es pensable una acción curricular que no dé cuenta del contexto en el cual se construye todo un tejido social; por ello, las formas estereotipadas, la homogeneización de la realidad, la definición de perfiles universalistas, son argumentos empobrecidos por esta alternativa curricular; si se quiere garantizar pertenencia social y pertinencia académica es insoslayable adelantar acciones permanentes hacia la construcción de una actitud investigativa por parte de los docentes.

En los criterios de ejecución de la propuesta curricular alternativa se plantea como acción definitiva adelantar procesos de difusión y discusión de la misma a través de seminarios investigativos, entendidos co-

mo práctica pedagógica que procura una síntesis creativa entre la docencia y la investigación, que alimente el espíritu de indagación, tanto del estudiante como del profesor, al dejar atrás prácticas obsoletas y rutinarias, al argumentar en la acción la necesidad de una formación integral en, para y desde la libertad.

A manera de conclusión provisional

Es claro que la validez de la propuesta no radica en una posible coherencia teórica; por el contrario, su contrastación con la realidad será el crisol definitivo para su viabilidad y adopción, como se demuestra en el gráfico que se anexa (ver recuadro). No es un proceso lineal, ni mucho menos algorítmico; aspira a convertirse en un proceso de búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre diversas expresiones de la cultura; esto permitirá al docente colombiano reflejarse en el proceso curricular como un creador, un innovador, un crítico, que supere su condición de apéndice del diseño instrumental y tecnológico, y enrute la acción educativa por los senderos de la renovación y el cambio ■



GRACIAS COLOMBIA

Los educadores de Colombia expresamos nuestro más sentido reconocimiento a todos los que de una u otra forma han creído en lo justo y legítimo de la lucha que abanderamos.

Hacemos una especial mención a los padres de familia y estudiantes que se unieron estrechamente a nosotros por la defensa de la educación pública, los derechos de los niños, los jóvenes y los educadores y en contra de la privatización.

Igualmente, nuestros agradecimientos a los parlamentarios, concejales, diputados, gobernadores, alcaldes y dirigentes políticos y sociales, a la iglesia y a los periodistas, a las organizaciones sindicales y populares que apoyaron y contribuyeron a una solución favorable al conflicto entre el gobierno y los educadores.

Así mismo, llamamos a los maestros, padres de familia, estudiantes y a la ciudadanía en general a permanecer atentos al cumplimiento de los acuerdos por parte del gobierno.

En horabuena, por la educación pública de nuestro país.

FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES
F E C O D E

JAIME DUSSAN CALDERON.
presidente

BORIS MONTES DE OCA A.
secretario general

 fecode



La autonomía de la escuela

Ricardo Hevia R.

Coordinador de Educación de la Secretaría del Convenio Andrés Bello

El espacio para las decisiones de la escuela sobre sus objetivos, sus formas de organización y gestión, su modelo pedagógico, la constitución de sus equipos de trabajo y la forma de organizar su rutina, prácticamente no existen. Esto indica que las políticas de descentralización no han llegado a reconocer la necesaria autonomía de la escuela.



Se me ha solicitado concentrarme en el tema de la autonomía de la escuela. Pero quiero iniciar esta presentación al ubicar este tema en el contexto más amplio de la discusión sobre los rasgos principales de la crisis del modelo de desarrollo educativo en América Latina. En la última reunión de trabajo de los ministros de Educación de la región realizada en Quito en 1991 (PROMEDLAC IV) se denunció el agotamiento del modelo de desarrollo educativo que se había mantenido vigente en las últimas décadas al no ser capaces los estilos de

crecimiento por los que optaron los países de conciliar el crecimiento cuantitativo del sistema con niveles satisfactorios de calidad y equidad.

Agotamiento del modelo educativo

Algunos de los rasgos que identifican esa crisis se refieren al aislamiento con que se ha desarrollado la educación frente a la sociedad y a otros sectores del Estado. Un segundo rasgo que nos interesa resaltar es la

caracterización de centralista, burocrática y autoritaria de la misma administración educacional. Un tercer rasgo se refiere a que los estilos de desarrollo curricular predominantes en América Latina en los últimos años han estado centrados en los procesos de enseñanza más que en los de aprendizajes; es decir, se ha homogeneizado la oferta edu-

* Texto elaborado por el autor con base en la intervención del 2 de marzo en el Seminario Nacional sobre la Reforma de la Enseñanza y el Currículo organizado por el CEID-Fecode del 2 al 5 de marzo en Bogotá.



cativa para poblaciones culturalmente heterogéneas.

Pero al mismo tiempo que se denuncia el agotamiento de un estilo de desarrollo educativo, se están dando circunstancias que abren expectativas respecto a un cambio de énfasis que posibilitará nuevas acciones en este campo. El libro de CEPAL y UNESCO "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" muestra cómo la educación pasa a ser una prioridad en la agenda de discusiones sobre crecimiento y desarrollo. La educación es uno de los factores claves que contribuye a otorgarle

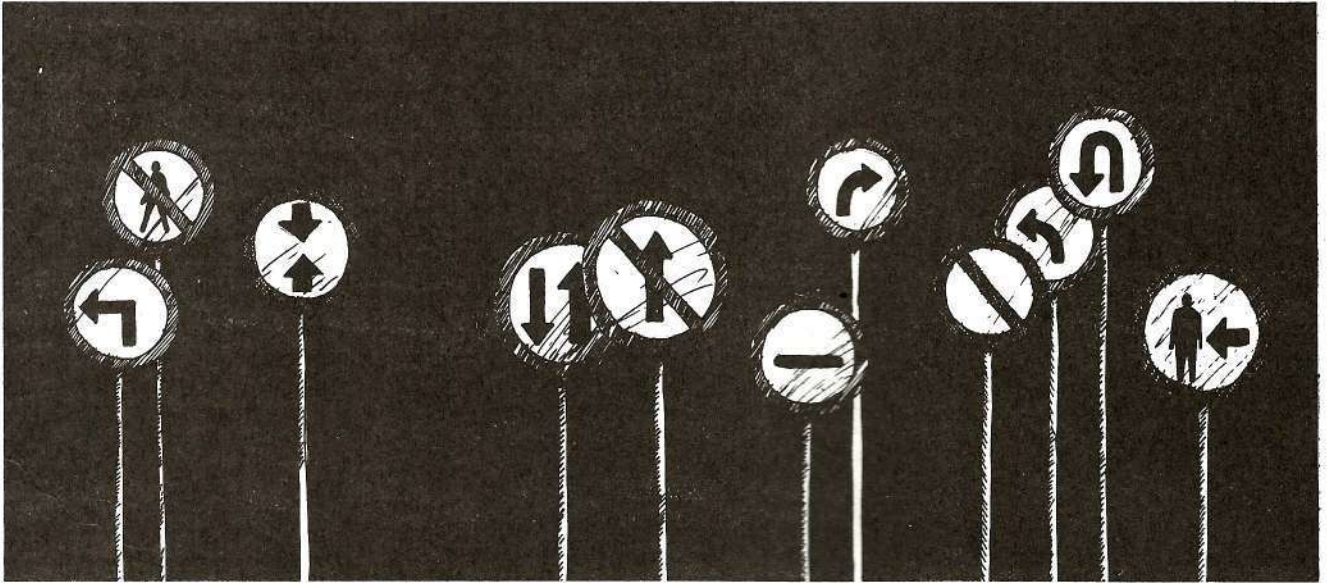
valor agregado a la producción de nuestros países. Es por ello que los ministros de educación son invitados cada día con más frecuencia a los foros donde se discuten las políticas de crecimiento económico y de desarrollo tecnológico.

Ahora bien, se pueden identificar tres fenómenos que están ocurriendo en el campo de la educación y que denotan una tendencia esperanzadora con respecto a los cambios positivos que se auguran para el sector. En primer lugar, desde el punto de vista político, en algunos países más que en otros hay evidencias de los esfuerzos de concerta-

ción nacional que se están haciendo para desarrollar programas de mediano y largo plazos que superen los períodos que duran los ministros incluso los gobiernos. Esto es lo que Juan Carlos Tedesco llama "la urgencia del largo plazo". En segundo lugar, desde el punto de vista de la estrategia interna del sistema, está operando un cambio de estilo en la manera de administrar la educación: desde un estilo tradicionalmente centralizado y burocrático se está pasando a una gestión descentralizada, que en último término apunta a generar un espacio de autonomía en cada una de las unidades del sistema educativo. En tercer lugar, desde el punto de vista propiamente pedagógico, los nuevos diseños curriculares tienden a plantearse desde la perspectiva de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje más que desde los modelos de enseñanza, las metodologías o las tecnologías educativas.

Las políticas de descentralización educativa

Si bien estos tres elementos están estrechamente ligados entre sí, los dos últimos son los que más se condicionan y potencian mutuamente. Ambos tienen que ver centralmente con el tema de la autonomía de la escuela. El origen de esta tendencia se encuentra en las políticas de descentralización educativa que en la década de los 80 se impusieron prácticamente en todos los países de la región. Estas han apuntado a mejorar la eficiencia del sistema mediante la racionalización de recursos y la readecuación de las funciones del Estado central. Sin embargo, evaluaciones hechas sobre la implementación de algunas políticas de descentralización muestran que ellas no han sido eficaces en mejorar los aprendizajes escolares. Ello puede deberse a las racionalidades políticas con que se han implementado dichas políticas de



descentralización, o a que esas propuestas nunca han tenido como verdadero objetivo llegar a descentralizar hasta el nivel de la unidad educativa, de modo de dotarla de capacidad de gestión para poder elaborar su propio proyecto educativo. Esta tesis es de Guiomar Namode Mello.

Por otra parte, llama la atención que políticas educativas tan descentralizadas como las de Estados Unidos, o tan centralizadas como en Francia, hoy tengan como objetivo fundamental de sus reformas educativas el lograr la autonomía y el fortalecimiento de las escuelas. Es que en ambos contextos se reconoce como uno de los rasgos característicos de las escuelas su *enajenación*: toda la rutina de la vida escolar está organizada desde fuera de ella. El espacio para las decisiones de la escuela sobre sus objetivos, sus formas de organización y gestión, su modelo pedagógico, la constitución de sus equipos de trabajos y la forma de organizar su rutina, prácticamente no existen. Esto indica que las políticas de descentralización no han llegado a dotar de autonomía a las escuelas, entendiendo por autonomía de la escuela la capacidad de elaborar y poner en práctica un proyecto educativo propio, en beneficio de los alumnos y con la participación de todos quie-

nes están involucrados en el proceso educativo: directores, profesores, padres y alumnos.

Ahora bien, hay investigaciones en Estados Unidos que muestran cómo durante años se intentó mejorar la calidad de la enseñanza aumentando y perfeccionando los insumos ofrecidos a las escuelas conforme a un patrón único. A esta política la podríamos denominar la de la "suma de insumos". Pero tomados aisladamente los insumos muestran poca relación con el mejoramiento de los aprendizajes escolares. Esto parece indicar que hay formas de organización de las escuelas que las transforman en más o menos capaces de optimizar el uso de esos insumos y de combinarlos de un modo más eficaz.

Por otra parte, los insumos no debieran manejarse igual para todas las escuelas, sino que ellas debieran tener un razonable poder de decisión para determinar cuáles son los insumos que necesitan y en qué momentos en función de su propio proyecto educativo. Es este el que le da un toque distintivo a cada escuela: el que le da el sentido del uso de los insumos que esa escuela tiene o necesita. Por ejemplo, la capacitación docente pensada a nivel central y aislada del proyecto educativo del establecimiento puede hasta llegar a perder sentido si no responde a

una necesidad valorada por la dirección y el colectivo de profesores de esa escuela, al punto de colocarla en los planes de desarrollo del propio establecimiento.

Las formas de organización escolar

El enfoque de cambio educativo que tiende a prevalecer, en el nivel de la administración y gestión del sistema, es el de los procesos, más que el de los insumos. Esto implica atender más a las formas de la organización escolar, a fijarse más en cómo se "cocinan" los diferentes insumos de cada unidad educativa. Las escuelas que parecen efectivas en determinar el uso de los insumos que poseen tienen algunas características comunes. Entre estos rasgos se pueden mencionar:

a) La existencia de un proyecto pedagógico común que incluye las formas propias de organizar las condiciones favorables de enseñanza-aprendizaje, el tiempo, el espacio físico y la asignación de recursos humanos.

b) La forma de gestión y los diferentes niveles de participación de los agentes educativos.

c) El tiempo en que el equipo escolar viene trabajando junto y el

grado de consolidación de la experiencia. La existencia de un trabajo de equipo efectivo.

d) Una dirección con autoridad y capacidad de liderazgo.

Estos parecen ser los rasgos que determinan la eficacia de una escuela. Otro asunto es, sin embargo, caracterizar los factores que constituyen a una buena escuela. Entre estos factores encontramos: capacidad de decidir sobre sí misma o la escuela como centro de decisiones; debe poseer una mínima cantidad de recursos cuyo uso pueda ser decidido a nivel de la propia escuela; debe tener una dirección responsable y capaz de rendir cuentas a los órganos competentes y estamentos de la comunidad educativa; debe poseer un sistema salarial que permita la competitividad y, por tanto, atraer a los mejores docentes de la zona. Esto debiera echar por tierra el viejo slogan sobre el cual se ha construido una historia de luchas sindicales: "a igual trabajo, igual remuneración". Sabemos que no todos los maestros trabajan lo mismo y producen los mismos buenos resultados en términos del aprendizaje de sus alumnos. Otro elemento que debe tener una buena escuela es un buen sistema de evaluación y control, pero en el entendido que sus resultados se den a conocer a la comunidad que tiene sus hijos o hijas en estas escuelas. En definitiva, son los padres de los niños los que tienen que estar preocupados por los niveles de logros de las escuelas y tener además la posibilidad de cambiar a sus hijos a aquellas escuelas que mejores resultados de aprendizaje les aseguren.

Juan Carlos Tedesco señala que más importante que la escuela sea pública o privada, lo que determina su eficacia en términos de aprendizaje es su modo de gestión interno y la identidad institucional que logra entre sus miembros, la elaboración y puesta en marcha de su propio proyecto educativo.

Pero hay que tener en cuenta algunos riesgos que encierra la política de otorgarle autonomía a las escuelas. Entre ellos cabe destacar

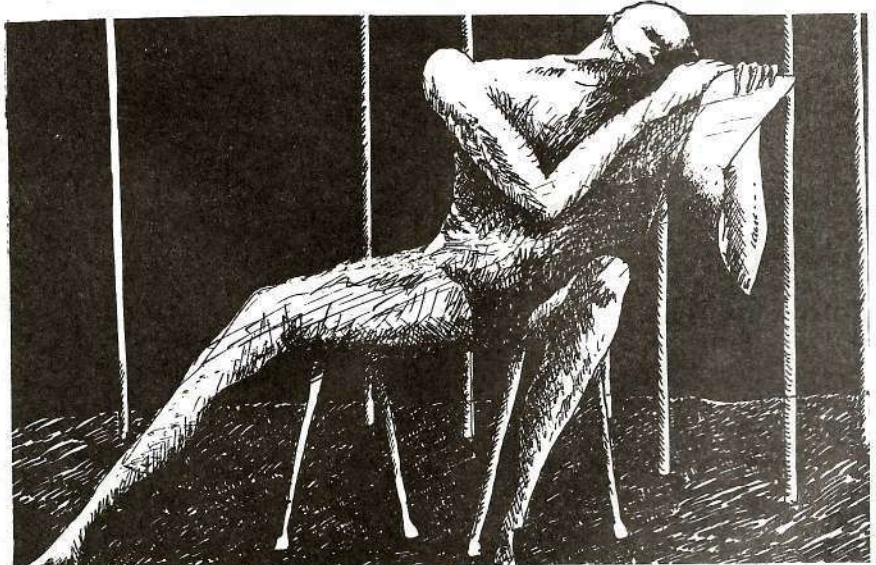
el efecto de la "recentralización" del poder que puede darse a nivel de la escuela. Este fenómeno se ha estudiado como efecto que determina políticas de descentralización han tenido a nivel regional o local. Pero también puede ocurrir que la propia escuela se vuelva insensible a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y vulnerable al autoritarismo y clientelismo político de los caudillos locales. Otro riesgo innegable es que la excesiva fragmentación del sistema haga perder el control de dirección a las autoridades centrales, lo que posibilitaría caer en una suerte de anarquía. Ligado a ello, otro riesgo es que la rotación de las autoridades locales lleve a la tentación de querer comenzar todo de nuevo a cada cambio de autoridades.

La autonomía escolar: un medio, no un fin

Estos peligros deben llevar a pensar en la necesidad de tener en cuenta algunos parámetros claros cuando se trate de generar políticas tendientes a fortalecer la autonomía de las escuelas. En primer lugar, pensar que la autonomía escolar no es un fin en sí mismo sino un medio para lograr mejores aprendizajes en los alumnos. Luego, que la autonomía de las

escuelas no exime al Estado central de intervenir, pero que se deben repensar sus funciones tradicionales. Por ejemplo: diseñar un sistema de financiamiento y de transferencia de recursos a las escuelas mediante un sistema de compensación de las desigualdades sociales; tener directrices mínimas y flexibles en cuanto a los contenidos curriculares; evaluar resultados con el fin de programar asistencia técnica; ofrecer alternativas diversificadas de capacitación en servicio para los maestros y de modelos de gestión para los administradores, etc.

Finalmente conviene señalar, como lo advierte Guiomar Namó de Mello, que llevar la descentralización a las escuelas es un problema eminentemente político a nivel del Estado central. Este problema no se soluciona con ir ganando espacios de participación desde la base a la cúpula del sistema, porque en este entendido siempre quedarían intactas las estructuras del poder central. Por tanto, tiene que haber una decisión del poder central de otorgar autonomía a las escuelas, lo que sólo puede hacerse eficientemente con una estrategia de propedéutica de la democracia. La descentralización en definitiva no es más que esto: aprender a hacernos cargo colectivamente y con responsabilidad de las instituciones en las que nos hallamos involucrados ■



Educación y Diferencias Cognitivas

Christian Hederich Martínez
Angela Camargo Uribe

Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional

Si estamos de acuerdo en que el ideal es que todos los individuos logren sus aprendizajes básicos, necesitamos reconocer en cada uno sus potencialidades y habilidades. Ellas nos indicarán las mejores formas de lograr ese aprendizaje. Al trabajar sobre las diferencias lograremos que, por caminos diversos, cada uno de nuestros alumnos llegue a su mejor logro. Esto es equidad.



Cuando en el contexto escolar un alumno enfrenta un nuevo proceso de aprendizaje se encuentra inmerso en una situación en la que la mayor parte de la información que recibe proviene de dos fuentes: su maestro, y su texto. La información recibida de estas dos fuentes usualmente coincide. No hay mayores diferencias entre los contenidos encontrados en el texto y los del discurso del maestro.

En general, el proceso requiere que el alumno asimile esta información a nivel individual. Esto es, la proveniente de fuentes "superiores" y lejanas debe ser comprendida y precisada en una experiencia que resulta socialmente aislada. Los ejercicios deben ser trabajados individualmente, el proceso de repaso debe ser realizado como tarea personal, fuera del horario escolar y, por supuesto, las evaluaciones de-

ben ser resueltas aisladamente por cada alumno. La ayuda de otros alumnos (especialmente en las evaluaciones) es considerada una grave falta.

Por otro lado, cuando los resultados de las evaluaciones se entregan, cada alumno mide su éxito en el proceso en relación con el logro de los demás de su clase. En este contexto, aunque no siempre se hace explícito, se intenta inducir a la competencia por la denominación del "mejor alumno del salón".

Este esquema educativo, que llamaremos de "educación frontal individualizada", funciona en forma muy eficaz con cierto tipo de alumnos. Ellos son los "mejores del curso". Usualmente se les considera los "más inteligentes" y, usualmente también, son una minoría en nuestros salones².

Sin embargo, tal esquema educativo no resulta tan eficaz con otro grupo de alumnos. Tradicionalmente, a estos alumnos se les considera "poco aptos" para el trabajo académico. Las expectativas sobre éstos son menores. Es común que, incluso, ellos piensen así sobre sí mismos.

Al examinar las características del modelo educativo frontal, el contraste entre estos dos tipos de alumnos se hace evidente. Mientras los unos prefieren trabajar individualmente y se sienten cómodos al seguir sus propios procesos, los otros encuentran dificultades para

hacerlo. Estos últimos prefieren trabajar en grupo con sus compañeros de clase. En ellos, la interacción social es la fuente principal de su motivación y el origen de toda su información. Por ello, a veces, resultan ser los más amables y simpáticos del salón, aun cuando estén lejos de ocupar los primeros puestos en su rendimiento.

Las diferencias individuales

Hasta el momento, hemos caracterizado dos tipos de alumnos. La diferencia básica entre los dos es la fuente de información que cada uno de ellos privilegia y el medio en el que la consigue. Estos dos tipos de alumnos poseen lo que conocemos como *estilos cognitivos* diferentes; es decir, formas distintas de elegir y procesar la información disponible.

1. El presente artículo es una reelaboración de algunas ideas que ya han sido presentadas en publicaciones previas (Hederich, 1990; Hederich y Camargo, 1992). Tales ideas han surgido en el marco del proyecto de investigación "Estilos cognitivos en Colombia", desarrollado en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, y cofinanciado por Colciencias.

2. El término "educación frontal" se toma de E. Schieffelin (comunicación personal), y alude a la situación de separación social y afectiva (e incluso espacial) entre los agentes del proceso educativo, presente en un típico salón de clase.

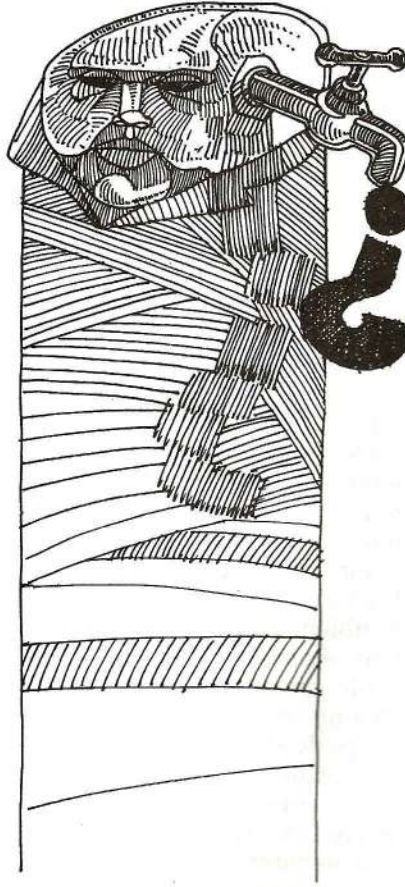


¿Cuáles son estos estilos cognitivos? La psicología ha desarrollado muchas formas de conceptualizarlos. Por definición, un estilo cognitivo es una modalidad estable de procesamiento de la información. Esto significa que cada uno de los alumnos desarrolla ciertas particulares habilidades para aproximarse a la información y no desarrolla otras. En este sentido, cada estilo cognitivo presenta ventajas frente a ciertos tipos y fuentes de información y desventajas frente a otros. Esto implica que, por principio, no existe un estilo cognitivo pretendidamente superior. Para ciertas tareas, cierto estilo puede ser más apropiado que otro. Para otras, la situación se invierte.

Existen diferentes aproximaciones teóricas a los estilos cognitivos. Entre ellas, pueden mencionarse las polaridades "impulsividad/reflexividad" y "dependencia/independencia del medio"³. En relación con esta última, que resulta ser la más estudiada y documentada hasta el momento, existen dos estilos. El primero de ellos, de "dependencia del medio", caracteriza a los individuos cuya orientación fundamental tiende hacia el grupo humano con el cual interactúa. Estos individuos buscan la información para su aprendizaje en los otros y, particularmente, en su grupo de pares.

El segundo de los estilos, de "independencia del medio", caracteriza a aquellos individuos cuya orientación básica no es hacia el grupo, sino hacia sí mismos. Estos individuos realizan "experimentos internos" con la información que reciben. En este tipo de personas la interacción grupal podría, incluso llegar a ser un obstáculo para el aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué hace que un alumno posea un estilo cognitivo y no otro? La respuesta es múltiple y compleja. Por un lado, existen factores de tipo básicamente individual, que actúan por separado sobre cada persona del grupo. Por otro lado, existen factores de tipo cultural que inciden sobre todo un grupo humano en su conjunto.



El hecho de que el alumno sea hombre o mujer, su edad, algunos rasgos fisiológicos, la personalidad de sus padres, son ejemplos de factores individuales. La presencia de este tipo de factores hace que en cada grupo, aunque haya homogeneidad cultural, existan fuertes diferencias entre algunos de sus individuos. Esto no puede ser evitado. En este sentido, y al volver al salón de clase, cuando asumimos un único modelo educativo, siempre estaremos poniendo en desventaja a un subgrupo de alumnos.

Por otro lado, existen factores que influyen en el estilo cognitivo y que actúan en todo un grupo humano. Ejemplos de este tipo de factores son las valoraciones positivas o negativas que la comunidad hace del comportamiento autónomo de sus miembros, o la concepción de tiempo en la cultura. Estos factores, comunes a todos los individuos que conforman un grupo cultural, hacen

que cada cultura muestre una cierta tendencia hacia un estilo cognitivo dado. Esto significa que, dentro de un grupo cultural particular, existirán más individuos que muestren el estilo cognitivo privilegiado por esa cultura.

Ahora bien, el hecho de que una cultura dada muestre una tendencia cognitiva particular hace que esta misma genere modelos educativos que favorezcan ese tipo de tendencia cognitiva. Así se tendría un modelo educativo orientado hacia la tendencia cognitiva privilegiada por la cultura.

Este modelo educativo generado por la cultura no es siempre el que se adopta formalmente. Examinemos con más detalle este punto, en referencia con nuestra situación. Para ello debemos describir algunos rasgos del caso latinoamericano.

La cultura latinoamericana

Existen múltiples descripciones del contexto cultural latinoamericano. Entre ellas, la cultura latina ha sido frecuentemente caracterizada como "centrada en las personas", o "centrada en el grupo". Tal tendencia, llamada "tendencia adscriptiva", se contraponen a una tendencia de tipo individualista, presente, por ejemplo, en la cultura norteamericana. En términos generales, las tendencias de tipo adscriptivo establecen sus prioridades en el contexto de las relaciones interpersonales, mientras que las tendencias de tipo individualista dirigen sus prioridades hacia el logro económico (McClelland, 1955; Stewart, 1974; citados por Ardila, 1982).

En una segunda línea, muy ligada a la contraposición entre las ten-

3. Más conocida como dependencia/independencia de campo. Un compendio actualizado de la investigación dentro de esta línea aparece en Hederich y cols. (1992).

dencias adscriptivas e individualistas, es posible relacionar una contraposición análoga entre las culturas con "orientación a la cooperación" y las culturas con "orientación a la competencia", respectivamente (Potter, 1954; citado por Ardila, 1982). Así, por ejemplo, mientras para los latinoamericanos resulta muy importante preservar la afiliación al grupo o estrechar estas relaciones de amistad, para los norteamericanos la competencia individual representa la primera forma de motivación en la cultura.

En una tercera línea, la cultura latina ha llegado a ser caracterizada como "lúdica" u "orientada hacia el juego" (Carrizosa, 1987). En esta caracterización, a partir de análisis económicos informales, se intenta conceptualizar el pensamiento latinoamericano como orientado hacia el placer y cuyos valores estarían centrados en el disfrute del momento presente. En una cultura así caracterizada, la importancia que las relaciones interpersonales llegan a tener, como fuentes inagotables y siempre cambiantes de placer, es muy significativa.

En síntesis, existe un fuerte contraste entre la cultura latinoameri-

cana y culturas como la norteamericana en lo relacionado con su orientación "asociativa" en contraposición con la "individualista". Esto contribuye a la determinación de tendencias cognitivas diferentes para estos dos tipos culturales⁴.

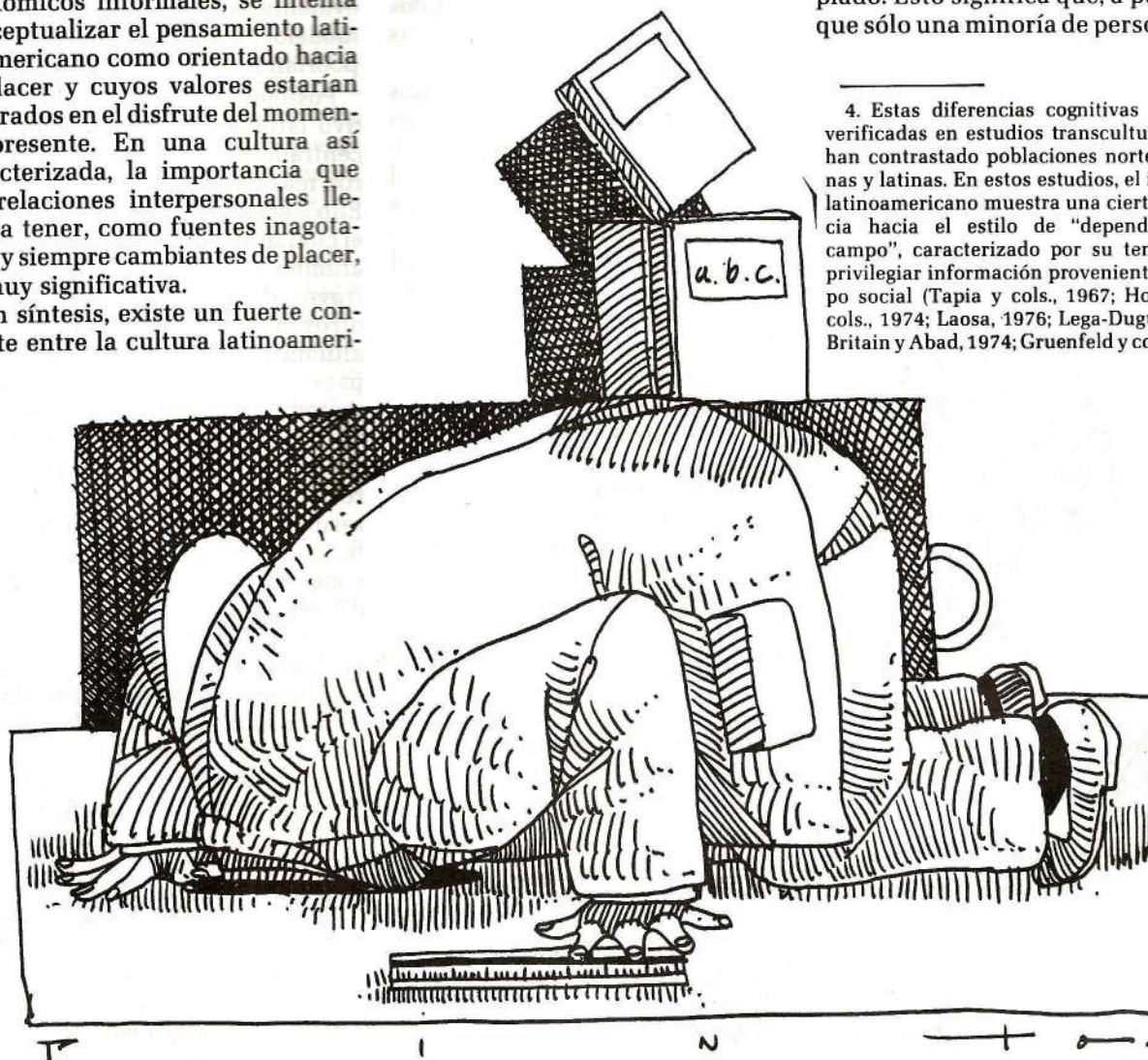
La contradicción cultura - modelo educativo

Caracterizadas así las diferencias entre las culturas latinas y las anglosajonas, queda todavía por ver la adecuación entre el modelo educativo que se adopta para cada uno de estos tipos culturales.

Hemos descrito ya el modelo educativo utilizado en Occidente como individualista, competitivo y frontal. Este tipo de caracterización muestra evidente similitud con los rasgos propios de la cultura anglosajona. Esto era de esperarse, si recordamos que tal tipo de modelo educativo fue concebido para grupos de esta tendencia cultural que, además, mantenían altos ingresos económicos (Lennon, 1988).

Otro es el caso para la cultura latinoamericana en donde se ha adoptado el mismo tipo de modelo educativo. En efecto, para un grupo cultural tan centrado en el grupo social, un modelo educativo que fomenta el individualismo y la competencia es claramente inapropiado. Esto significa que, a pesar de que sólo una minoría de personas se

4. Estas diferencias cognitivas han sido verificadas en estudios transculturales que han contrastado poblaciones norteamericanas y latinas. En estos estudios, el individuo latinoamericano muestra una cierta tendencia hacia el estilo de "dependencia de campo", caracterizado por su tendencia a privilegiar información proveniente del grupo social (Tapia y cols., 1967; Holtzman y cols., 1974; Laosa, 1976; Lega-Duguet, 1977; Britain y Abad, 1974; Gruenfeld y cols., 1973).



ve beneficiada por este tipo de modelo, es precisa e infortunadamente este el modelo que se adopta.

Ahora bien, ¿cómo se manifiesta en nuestro sistema educativo esta contradicción? De nuevo aparecen aquí las diferencias individuales. Algunos alumnos pueden adaptarse, tienen más puntos de contacto con el perfil cognitivo que subyace en el modelo. Otros, en cambio, rechazan esta forma de aprender. Dos tipos de rechazo se pueden mencionar.

La forma más notoria de rechazo individual al modelo educativo es una que podemos llamar de tipo "activo". En ella, el individuo actúa en forma rebelde frente al sistema y sus valores. Estos casos de "indisciplina" son rechazados y excluidos del sistema y forman parte de las altas tasas de deserción escolar.

En otra forma de rechazo, menos abierta, podemos mencionar un rechazo de tipo "pasivo". El individuo se adapta sólo aparentemente al modelo educativo y, en especial, a sus formas de evaluación. Son individuos que aprenden más que el conocimiento reproducido, las técnicas de respuesta adecuada para sobrevivir dentro del sistema. Esto no siempre se logra, lo que conduce a situaciones de repitencia y mortalidad académica. Algunos terminan engrosando por esta vía las tasas de deserción. Otros concluyen el ciclo educativo, pero sin haber logrado aprendizajes significativos para su futuro.

Esto último fue hallado, en el caso colombiano, en la evaluación de la calidad de la educación realizada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN-SABER, 1992). De acuerdo con los resultados de este

estudio, los alumnos colombianos de los grados tercero y quinto, logran apenas las habilidades más superficiales de la lectura y las matemáticas sin que se llegue a niveles de comprensión y aplicación de los conceptos estudiados. Los alumnos han aprendido a responderle al profesor, pero no logran una conceptualización clara de su objeto de aprendizaje.

Las soluciones

Frente a una situación como la que hemos descrito pueden proponerse varias soluciones. En primer lugar, aparece como evidente la necesidad de encontrar modelos educativos propios. ¿Cómo podrían ser estos modelos?

Posiblemente un modelo educativo latinoamericano debiera estar centrado en el grupo de compañeros, más que en el profesor y el texto. Ello significa más trabajo grupal en el cual se estimule la interacción del alumno con el objeto de estudio, a través de su interacción con los otros miembros del grupo. Algunos alumnos podrían ser de gran ayuda para sus compañeros. Una buena metodología podría ser la de enseñanza "por proyectos", en la que el grupo de alumnos debe investigar y resolver aquellos problemas que le resultan relevantes, proceso durante el cual van construyendo los conocimientos necesarios de las diferentes áreas.

Por otra parte, los mecanismos de evaluación tendrían que ser diferentes; en ellos debería minimizarse la importancia que se le da a la rapidez, a la memorización y a la exposición académica del conocimiento, para dar lugar a formas de evaluación *in situ* sobre la práctica, en la resolución de problemas reales y concretos. Esta búsqueda de soluciones podría darse como tarea a un grupo de alumnos, más que a individuos aislados.

Dicho tipo de modelo educativo podría ser más apropiado dentro de los rasgos que caracterizan nuestro



contexto cultural. Sólo quedarían un par de problemas por resolver. El primero, es el hecho según el cual todos somos latinoamericanos, existe multitud de rasgos culturales propios de regiones más pequeñas. Basta recordar el caso colombiano en el que se observan fuertes diferencias de calidad educativa entre los complejos culturales que conforman el país (MEN-SABER, 1992; Hederich y Camargo, 1992).

Existe otro problema mucho más difícil cual es el de las diferencias cognitivas individuales dentro de un mismo grupo cultural. En efecto, como ya lo hemos expuesto, siempre es posible encontrar individuos con orientaciones individualistas o asociativas en un grupo dado. Por esta razón, un único modelo educativo, cualquiera que sea éste, nunca será apropiado para todos los individuos de un grupo escolar. En este sentido, la solución definida por el diseño de modelos educativos culturalmente apropiados, cualquiera que sea su forma, discriminará siempre a un subgrupo del salón de clase.

Esto significa que si se quiere llegar a todos los individuos del grupo, al maximizar sus posibilidades de aprendizaje debemos, necesariamente, exponer frente al grupo diferentes posibilidades de aproximarse al mismo tipo de conocimiento. Se trata de dar a cada cual la mejor oportunidad de lograr su aprendizaje.

Este tipo de solución en la que se proponen múltiples formas de presentación, reproducción y evaluación del conocimiento, es lo que hemos llamado "pedagogía diferencial" (Hederich y Camargo, 1992). En cierto sentido, más que una sola pedagogía, se proponen múltiples pedagogías, tipos de material y

currículos en cada grupo de individuos. Así, cuando un individuo presenta dificultades para aprender dentro de un modelo, puede adoptar otro.

En esencia, si estamos de acuerdo en que el ideal sería que todos los individuos logren sus aprendizajes básicos, necesitamos reconocer en cada uno sus verdaderas potencialidades y habilidades. Ellas nos indicarán las mejores formas de lograr ese aprendizaje. Así, al trabajar sobre las diferencias, lograremos que por caminos diversos cada uno de nuestros alumnos llegue a su mejor logro. Esto es equidad ■

Referencias

- Ardila, N. (1982). "Criterios y valores de la cultura anglosajona y de la cultura latina. Sus implicaciones para la psicología transcultural". *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 14, No. 1, págs. 63-79.
- Britain, S. D.; Abad, M. (1974). *Field-independence: A Function of Sex and Socialization and an American Group*. Informe presentado en la reunión de la American Psychological Association, septiembre. New Orleans, Louisiana.
- Carrizosa, J. (1987). Conferencia dictada en el Colegio Verde de Villa de Leyva, Colombia.
- Gruenfeld, L. W.; Weissenberg, P.; Loh, W. (1973). "Achievements Values, Cognitive Style and Social Class: A Cross-Cultural Comparison of Peruvian and U.S. Students". *International Journal of Psychology*, 8, págs. 41-49.
- HEDERICH, C. (1990). *Informática, educación e inteligencia en Colombia. Tres aproximaciones de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones - CIUP.
- Hederich, C.; Camargo, A. (1992). "Cultura y educación: hacia una pedagogía diferencial", *Revista Colombiana de Educación CIUP*, No. 25, págs. 99-105.
- Hederich, C.; Camargo, A.; Guzmán, L.; Pacheco, J. C.; Charry, A. (1992). *Estilos cognitivos en Colombia. Informe final de la primera fase*. Universidad Pedagógica Nacional - CIUP, Colciencias.
- Laosa, L. M. (1976). "How Psychology can contribute", *Journal of Teacher Education*. Vol. XXVIII, No. 3, págs. 26-30.
- Lennon, O. (1988). "Variaciones culturales, estilos cognitivos y educación en América Latina", *Revista Perspectivas*. Unesco, Vol. XVII, No. 3, págs. 435-443.
- Lega-Duguet. (1972). *A Cross-Cultural Study of the Relationship between Field-independence and Conservation*. Tesis doctoral. Universidad de Temple.
- MEN-Saber. (1992). *Sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria*. Colección: Documentos del Saber No. 1, Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
- Stewart, E. C. (1974). *American Cultural Patterns: A Cross-Cultural Perspective*. Pittsburg: Regional Council for International Education.
- Tapia, L. L.; San Román, A.; Díaz-Guerrero, R. (1967). *Percepción, inteligencia, formación de conceptos y cultura*. En: C. F. Hereford y L. Natalicio (eds.). *Aportaciones de la psicología a la investigación transcultural*. México: Ed. Trillas.

Desarrollo Ciencia y Tecnología

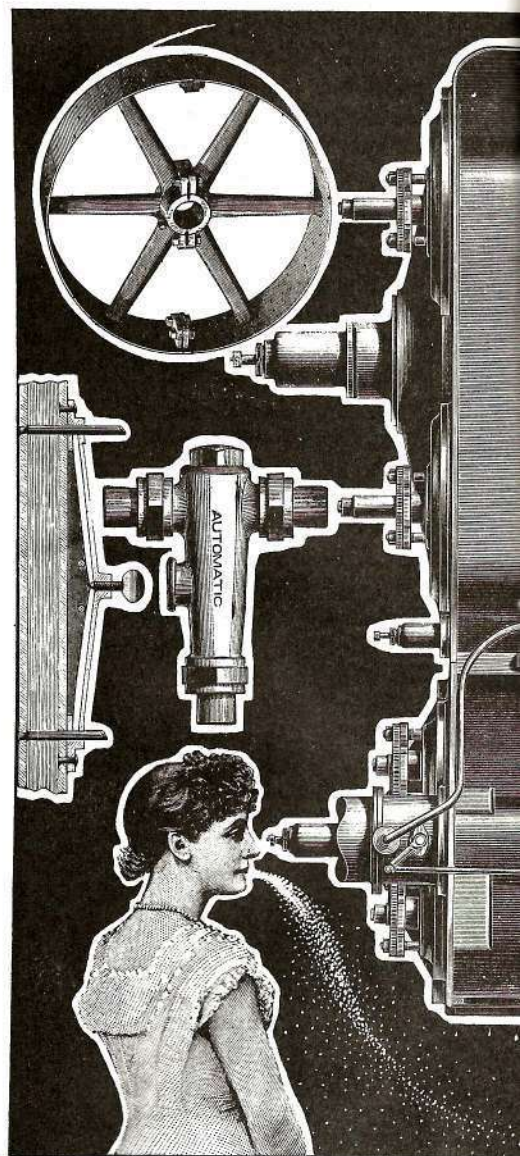
Alberto Alzate P.

Profesor Asociado Universidad de Córdoba

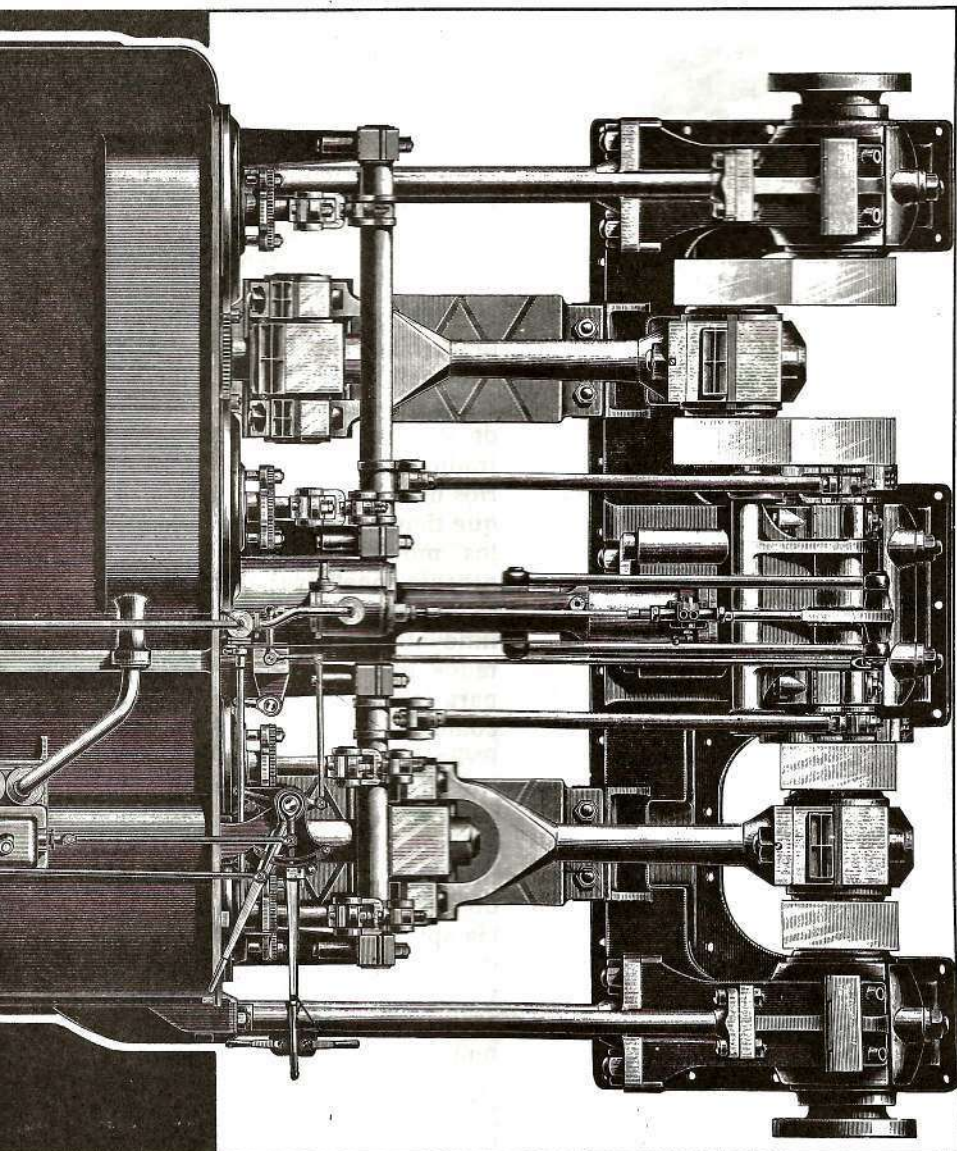
El desarrollo, preso aún de concepciones dicotómicas entre el mundo natural y el mundo social, que alimentan también la dicotómica construcción del conocimiento social y el conocimiento básico, no puede pensarse sino como crecimiento cuantitativo con apoyo de procesos científico-tecnológicos acumulativos y procesos educativos inductivistas. Hasta tanto el medio ambiente no sea seriamente tenido en cuenta en todos estos procesos, no será posible pensar en un desarrollo científico sustentable.

Desde el mismo momento en que se concibe el mundo natural creado en forma separada, también se concibe creado el hombre, se genera la dicotomía entre el hombre-racional y la naturaleza, la cual debía ser dominada como recurso externo al hombre o como cuerpo, que el mismo hombre carga consigo, pero que debe dominar por la razón de *perversidad* que la naturaleza biológica ostenta frente al

espíritu. Con el fundamento de esta filosofía, la construcción de conocimientos sobre el mundo natural tomó un rumbo y la construcción de conocimientos de la organización y comportamiento humanos tomó otro. El criterio hasta entonces de acumular conocimientos para dominar la naturaleza (científicos y tecnológicos) se hizo común como elemento fundamentador y componente del desarrollo. Los sistemas educativos, con el criterio sociologista de



reproducir el conocimiento pasado como la mejor forma para que el hombre se adecúe al presente, han reproducido las dicotomías enunciadas antes con fundamento en principios pedagógicos tan obsoletos como el de Enseñanza-Aprendizaje, con lo cual se generan así actitudes de dominio de la naturaleza que llevan a la depredación y a la expoliación, no sólo de los recursos naturales, sino también de los recursos sociales y culturales.



nuevas necesidades sociales que, desafortunadamente, la sicología ha fundamentado como carencias en el hombre, las cuales deben ser llenadas con el desarrollo, entendido como aumento y crecimiento de la solución de carencias. Esta correa sin fin o alocada carrera, ha sido tan exigente que la tecnología fue asumida como insumo en los costos de producción en la empresa privada, con un avance a mayores velocidades que la misma ciencia asumida por los Estados y las universidades como tarea social (ICA, universidades públicas, etc.). La esquizofrenia del crecimiento exige entonces más tecnología y a su vez genera más necesidades que en el contexto social; son carencias las cuales de alguna manera deben llenarse. La esquizofrenia de esta carrera sin fin crece, ya que los medios de sensibilización (propaganda, venta a crédito, obsolescencia inducida, etc.), crean más necesidades, lo cual implica el crecimiento también de la basura (residuos químicos, nucleares, no biodegradables, etc.), y a su vez genera el consumo de más recursos, lo cual presiona la naturaleza, presión ésta que se convierte en expoliadora cuando los recursos no se consideran bienes de capital sostenibles y capitalizables, sino como bienes donados gratuitamente por la naturaleza.

“La revolución tecnológica, iniciada con el uso de los combustibles fósiles y la electricidad a finales del siglo XIX, potenciada con la llegada de la electrónica, la cibernética y el uso de la energía nuclear durante el siglo, desencadenó otro momento de crisis en la relación sociedad-naturaleza” (Ossa, 1992).

En las diez tesis sobre desarrollo-ambiente que para América Latina trae el informe Nuestro Futuro Común (Informe Brundtland), se plantea al respecto que “La implementación (de una nueva racionalidad productiva que haga compatibles el beneficio social y el ambiental), requiere de la puesta en marcha de una política científica y

Por esta razón el desarrollo científico-tecnológico para el servicio del desarrollo como crecimiento, ha sido y seguirá siendo desequilibrante entre los grupos sociales y la naturaleza, así como de los componentes de los mismos grupos entre sí.

2. La organización social y la naturaleza

En la medida en que el hombre tiende a sedentarizarse como uni-

dad familiar, requiere de más técnica para apropiarse de la naturaleza y a su vez de más recursos naturales, ya que construye nuevas organizaciones sociales y deja atrás la recolección de frutos y aún las formas de producción itinerantes. La interacción social genera la necesidad de mercados de productos que a su vez exigen nuevos instrumentos técnicos. Este proceso, en la medida que el hombre ha perfeccionado sus formas de conocer, ha generado permanentemente

tecnológica que tome en cuenta las condiciones naturales, sociales, económicas y culturales de cada país o región para el aprovechamiento integrado de sus recursos" (Brundtland, 1988). Es decir, una política que, antes que impulsar como prioritarios la producción de Ciencia de Frontera y el uso de Tecnología de Punta, haga énfasis en el conocimiento de las Tecnologías Apropriadas de la región y país y ponga en marcha procesos educativos innovativos y propositivos de tecnologías, no a nivel de élite, sino en forma masiva entre la población en edad escolar.

3. ¿Ciencia y tecnología para quién?

Es sintomático ver cómo mientras Colciencias impulsaba la llamada por los naturistas "Investigación Básica" dentro de los más tradicionales criterios de producción del conocimiento impoluto y aséptico, el ICA desarrollaba la investigación para la transferencia tecnológica dentro de la estrategia de la Revolución Verde y en tanto la técnica se aplicaba y adecuaba en los Departamentos Técnicos de la empresa privada. Las universidades al presente hacen esfuerzos por desarrollar la llamada "Investigación Académica", con el convencimiento de estar produciendo conocimiento de frontera e investigación básica como suelen llamarse por algunos, pensando más en alimentar la cátedra, ya que consideran que la universidad ante todo es un centro educativo, reproductor del pasado, con algún nivel de adecuación al presente.

Algunos gobiernos recientes al echar las bases del aperturismo cambiaron entonces la tarea tradicional del ICA y lo pusieron a recuperar tecnologías apropiadas para adecuarlas y ajustarlas a las condiciones culturales locales y regionales y Colciencias es trasladado al Departamento Nacional de Planeación —DNP— para que sirva, muy de cerca, las estrategias de los



La tendencia que se impone hoy de colocar el proceso de conocimiento al servicio de la estrategia económica aperturista, induce peligrosamente a la universidad y al sistema educativo en general a mercadear el proceso de conocer.

planes de desarrollo de los gobiernos. Paralelo con todo esto, el ICFES también asumió la responsabilidad de impulsar la investigación en las universidades, pero dentro del criterio más tradicional de la llamada "Investigación básica" (ver Módulos de Metodología-ICFES).

Paradójicamente, y según lo informan inventarios hechos por Colciencias, la investigación social aplicada, se desarrolló en la universidad privada, con predominio de la Universidad de los Andes de Bogotá; y al recorrer las agendas de la investigación del nivel estudiantil de las universidades no pasa de ser una investigación de ajustes técnicos (mas no tecnológicos) para lograr eficiencia en la aplicación de técnicas transferidas.

Por esta razón en dicho panorama la política de ciencia y tecnología que impulsa actualmente el

DNP a través de Colciencias, se plantea con apoyo de las universidades, pero con centro nuclear en las Corporaciones Regionales de Desarrollo (Corpes) y la empresa privada; el ICA se convierte así en organismo mixto que debe servir a nivel regional las políticas de desarrollo que orienta el Estado e implementa la empresa privada.

Al lado de este andamiaje científico-técnico que premia a los más audaces que logran notoriedad en la frontera del conocimiento, se ha desarrollado la investigación social realizada en centros de desarrollo que han asumido los riesgos de ensayar metodologías en contradicción con parámetros y criterios de validación tradicionales, y que tienen como caldo de cultivo los movimientos sociales. Este proceso construye paradigmas que se van consolidando alternativos e innovativos, muchas veces cooptados por las políticas estatales para los planes de acción social, como ha sucedido con el DRI, con el PNR y otros.

Al frente de este gran panorama se torna simplista la discusión bizantina que se sigue haciendo al interior de la universidad sobre la dicotomía de ciencia básica y ciencia aplicada, de investigación académica e investigación de servicio; y decimos simplista, porque la arena del debate serio en el momento radica en la pregunta: ¿para quién es el desarrollo científico-tecnológico? La respuesta a esta pregunta nos lleva a buscar el alcance del programa de ciencia y tecnología de Colciencias en la estrategia aperturista que actualmente se impone como modelo en nuestro país y en cuya coyuntura se ha introducido la Ley de reforma universitaria. Por ejemplo, ya se oyen críticas que apuntan a resaltar la generación de actitudes elitistas respecto del conocimiento entre los niños que competirán (no emularán) por la calidad y excelencia como antivaleores opuestos a la solidaridad, a la cooperación y a la interdisciplinariedad (Eloísa Vasco, 1992), como

también críticas que resaltan la exclusión del tema medio-ambiental del programa desde el punto de vista de la relación de equilibrio sociedad-naturaleza (Juan Pablo Ruiz, 1992), por cuanto la baja de aranceles permite el flujo libre de mercados, los cuales ofrecen también vía libre a la basura internacional como por ejemplo, los residuos tóxicos (Revista Semana, noviembre 17-20, 1992) y los residuos de las centrales nucleares de los países superconsumidores que convierten en botaderos a nuestros países, con el señuelo de una supuesta *contraprestación* para aliviar la deuda externa (El Espectador, noviembre 22-92).

El sector oligopólico y monopolístico que venían siendo favorecidos con el modelo proteccionista cepalino de desarrollo hacia adentro al prohibir con altos aranceles la entrada de productos que dichos monopolios producían, no deben enfrentar ahora más que la exigencia de innovar la técnica productiva al transferir tecnología con el apoyo de sus particulares sistemas de financiamiento que de tiempo atrás ya tenían. La ciencia y tecnología para este sector productivo será de ajuste por cuanto al abrirse los mercados, el flujo de tecnología

de punta será más expedito, por lo cual los departamentos técnicos de la empresa privada responderán en parte ante los nuevos y más avanzados requerimientos para el ajuste de la transferencia tecnológica y serán hechos por la nueva empresa mixta de investigación en cabeza del ICA. La inserción de la universidad en este proceso será muy desventajosa, no obstante existir al respecto decretos gubernamentales que le exigen a la empresa privada dar prelación a la universidad.

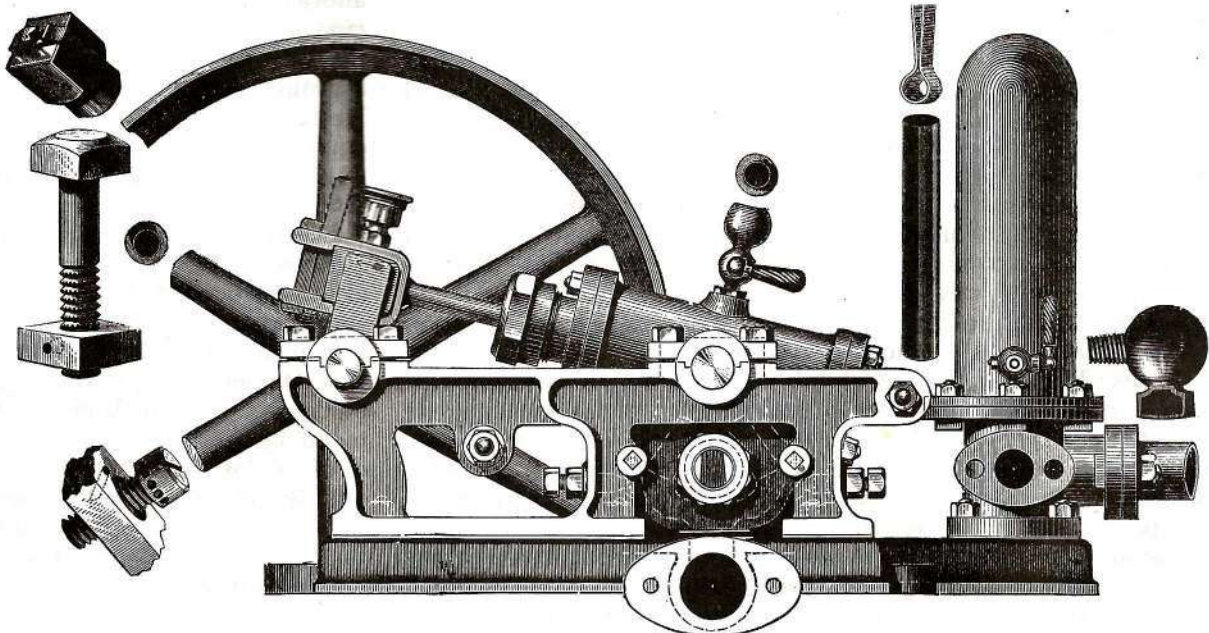
Por otra parte, el sector productivo pequeño y medio (asociativo o microempresarial) rural o urbano, deja de ser apoyado con políticas de Estado para su financiamiento; la Caja Agraria y el Fondo Cooperativo se convierten en bancos comerciales y la Corporación de Desarrollo Popular queda convertida en la nueva institución privada, Corporación de Desarrollo Financiero. Este sector en competencia con los grandes monopolios (nacionales e internacionales) está imposibilitado para la destinación de los recursos en la búsqueda de tecnología, por lo cual se ve obligado a asumir técnica transferida para lograr de esta forma aceptables niveles de competencia, al

menos en los mercados internos; el reto de la calidad para este sector no sólo radica en la aplicación acertada de técnica productiva, sino en mejorar todo el proceso productivo (gestión, administración, disciplina productiva, cumplimiento, etc.).

Por fuera de estos sectores se encuentra la franja de producción (agrícola y urbana) del rebusque, que no tiene posibilidades de asumir técnicas ni de innovar, ni de invertir en investigación; además, su marginalidad en el mercado de la competencia será mayor.

La franja socio-económica que presta servicios, especialmente de carácter profesional, aplica técnica de acuerdo con su capacidad particular o a veces, asociada. Este sector social es consumidor nato.

Por esto, la discusión al orden del día es: ¿para quién es la ciencia y la tecnología? Acoger por tal razón programas de ciencia y tecnología sin beneficio de inventario y sin estrategias claras desde la universidad, muy especialmente en la coyuntura actual del aperturismo, es extender con candorosa ingenuidad ciertas políticas en cuya construcción no se ha participado y cuyos sectores a los que debe favorecer se desconocen.



4. Papel de la universidad en ciencia y tecnología

La tendencia que se impone hoy de colocar el proceso de conocimiento al servicio de la estrategia económica aperturista, induce peligrosamente a la universidad y al sistema educativo en general a mercadear el proceso de conocer, de tal manera que el mercado del conocimiento será el regulador del conocimiento que se considere útil y necesario. Si la estrategia busca transferir tecnología de punta, el proceso de conocer estará a su servicio; en este caso la búsqueda científica no irá más allá del ajuste e innovación del mismo. La recuperación y ajuste de tecnologías históricamente apropiadas, la investigación para hacerlas más eficientes, la búsqueda de innovaciones pedagógicas, la investigación para producir tecnología limpia, etc., quedarán excluidas de un programa de ciencia y tecnología que pretenda mercadear el conocimiento dentro de la estrategia aperturista.

En este contexto, los currículos científicistas que alimentan perfiles para la formación profesional en conocimientos básicos (o ciencias básicas), como es el caso de la universidad, ni siquiera están en condiciones de asumir el reto de formación profesional para el mercado del conocimiento que exige la estrategia aperturista; mucho menos en condiciones, como de manera ilusa lo creen algunos, de producir conocimiento de frontera, y que para muchos se ha convertido en complejo de inferioridad frente a la sofisticada ciencia de frontera y tecnología de punta de los países mal llamados por algunos desarrollados, pero que realmente son superconsumistas de recursos.

Cuando los currículos son camisas de fuerza inflexibles que no ofrecen posibilidad a la creatividad del estudiante o del profesor en procesos innovativos y propositivos; currículos que se arrojan sobre los estudiantes, generando



Una estrategia posible es pensar la ciencia y la tecnología desde la recuperación y manejo del ambiente, entendido no sólo como ambiente natural, sino como ambiente sano para que la vida se desarrolle en forma más digna

en ellos actitudes pasivas y no potenciadoras de propuestas, de proyectos o alternativas, puesto que es un proceso que se desarrolla dentro del más obsoleto principio filosófico-pedagógico, cual es el de enseñanza-aprendizaje, en el cual quien sabe enseña contenidos que se suponen validados por el paso del tiempo, a quien no sabe. Este sociologismo pedagógico parte del criterio según el cual el conocimiento de los principios que han resistido al pasado en el aula de clase es el más apropiado proceso educativo para que el estudiante se adecue en mejor forma al presente. Grupos de estudiantes que simultáneamente desarrollen proyectos productivos asociados como mecanismo pedagógico de prácticas, según intereses y acordes con la vida cotidiana y futura profesional de los estudiantes, no caben en este modelo educativo, puesto que así se generan posibili-

dades de establecer diálogo de saberes entre el estudiante y el maestro, cosa que muchos cancerberos de currículos tradicionales no permiten, con lo cual se frustra así la capacidad solucionadora de problemas prácticos entre los estudiantes.

Este tipo de *escuela* no responde a la estrategia de planetarización de mercados que nos impone la homogenización del Nuevo Orden Internacional impulsado por los países del Norte en detrimento de los Ordenes Regionales y Ordenes Locales (André Fontaine, 1992), ni tampoco a la ilusión de producir ciencia de frontera y tecnología de punta. Grave situación esta, cuando muchos piensan que así como están las cosas andamos más o menos bien y, otros, más contemporizadores, aceptaron ya la reforma universitaria aperturista, sin poner siquiera en duda o en discusión la filosofía curricular implícita en ella, engolosinados con los incentivos leoninos del Decreto-Ley 1444.

5. El ambiente en este contexto

Si ciencia y tecnología están ahora al servicio de la planetarización de mercados, deberán convertirse en un ejercicio de élite que acumula conocimientos (Antanas Mockus, 1990) que romperá o desequilibrará el ambiente de cooperación, de solidaridad, cogestión e interdisciplinaria, los cuales deben ser el fundamento del proceso de conocimiento, como saber elaborado y validado desde nuestros países. El ambiente de equilibrio justo entre sociedad-naturaleza (Daniel Vidart, 1988), seguirá en crisis puesto que la ciencia y la tecnología continuarán al servicio de modelos de desarrollo cuyo objetivo único es el crecimiento de indicadores de riqueza, promediada habilidosamente por la estadística entre los que más acumulan y entre los que sólo subsisten ya que no pueden acumular más

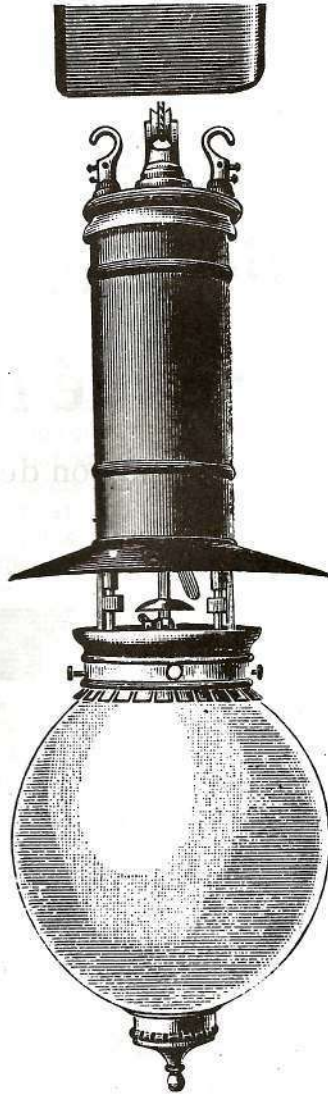
que pobreza. En esta carrera de apoyo, ciencia y tecnología se montan contra los recursos naturales, culturales y sociales, de tal manera que la biodiversidad sigue pensándose como recurso donado por la naturaleza para el beneficio de la humanidad, y no capital sustentable para los países en donde se ubica (Germán Andrade, 1992).

La sostenibilidad del desarrollo y de los recursos para las generaciones del mañana se extiende desde los países del Norte a partir del control del nacimiento y crecimiento de las poblaciones, de la extensión planetaria del servicio de la biodiversidad, de la distribución igualmente planetaria de las responsabilidades de la degradación y contaminación del mundo y de la reversión de los intereses de la deuda externa de nuestros países para protección de la biodiversidad nacional.

Si ciencia y tecnología se planean para servir a este tipo de estrategias, son ciencia y tecnología pensadas con sutileza para continuar con la depredación de recursos, con la concentración desequilibrante de ingresos, con la exclusión y barrido de culturas regionales, con la homologación de la cultura de consumo, en fin, para continuar con alternativas viabilizadoras del modelo de desarrollo de crecimiento de indicadores de riqueza, pero en ningún momento sobre las bases para un modelo de desarrollo alternativo desde el cual nuestros países puedan innovar simultáneamente y recuperar nuestras culturas regionales con el equilibrio de la relación sociedad-naturaleza. En resumen, ciencia y tecnología para continuar reproduciendo la dependencia.

6. Estrategia posible

Pensar ciencia y tecnología desde la recuperación y manejo del ambiente, entendido no sólo como ambiente natural, sino como ambiente sano para que la vida se desarrolle en forma más digna; es



decir, ambiente pensado desde el equilibrio justo entre sociedad-naturaleza. Lo ambiental entendido como dimensión, mas no como objeto particular de conocimiento, debe fundamentar la articulación de un programa de ciencia y tecnología a nivel regional con la transformación de los currículos que alimentan procesos educativos por objetivos, hacia currículos flexibles que generen procesos educativos por proyectos de investigación y de acción transformadora (¡simultáneamente!) en la solución de problemas regionales, especialmente para los sectores sociales más vulnerables. De no ser así, ciencia y tecnología utiliza-

rán la universidad como agente que valida desde el campo académico los objetivos de servicio a la planetarización de mercados, a la acumulación diferencial y al desequilibrio sociedad-naturaleza ■

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- ANDRADE, Germán, GÓMEZ, Rafael y RUIZ, Juan Pablo. *Biodiversidad, conservación y uso de recursos naturales*. Fescol-Cerec. Bogotá, octubre de 1992.
- BRUNDTLAND, Gro Harlem et al. *Nuestro futuro común*. Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo. Naciones Unidas. Alianza Editorial. Madrid, 1988.
- EL ESPECTADOR. "Peligro: vienen con plutonio". Sección: El hecho internacional. Noviembre 22 de 1992. Bogotá, p. 13A.
- FONTAINE, André. "Las incógnitas del nuevo orden internacional", *Revista La era de los descubrimientos*. Noviembre 27 de 1992. Bogotá.
- MOCKUS, Antanas. "Formación básica y actitud científica", *Revista Educación y Cultura* No. 17. Fecode. Bogotá, marzo de 1989.
- OSSA PATIÑO, Luis Alberto. *Interpretación de la historia de los movimientos ecologistas y ambiental*. Inédito. Pereira, octubre de 1992.
- REVISTA SEMANA. "Contaminación del ambiente". Noviembre 17-20, Bogotá, 1992.
- VIDART, Daniel. *Filosofía Ambiental*. Nueva América. Bogotá, 1986.
- RUIZ, Juan Pablo. "La crisis ambiental: lo global, lo regional y lo nacional". Fundación Natura. Documento interno. Bogotá, noviembre de 1992.
- VASCO, Eloísa. "Calidad de la educación en el programa de Ciencias: ciencia y tecnología. Una visión crítica". Ponencia. Seminario Calidad de la Educación organizado por CINEP. Bogotá, noviembre 5 de 1992.

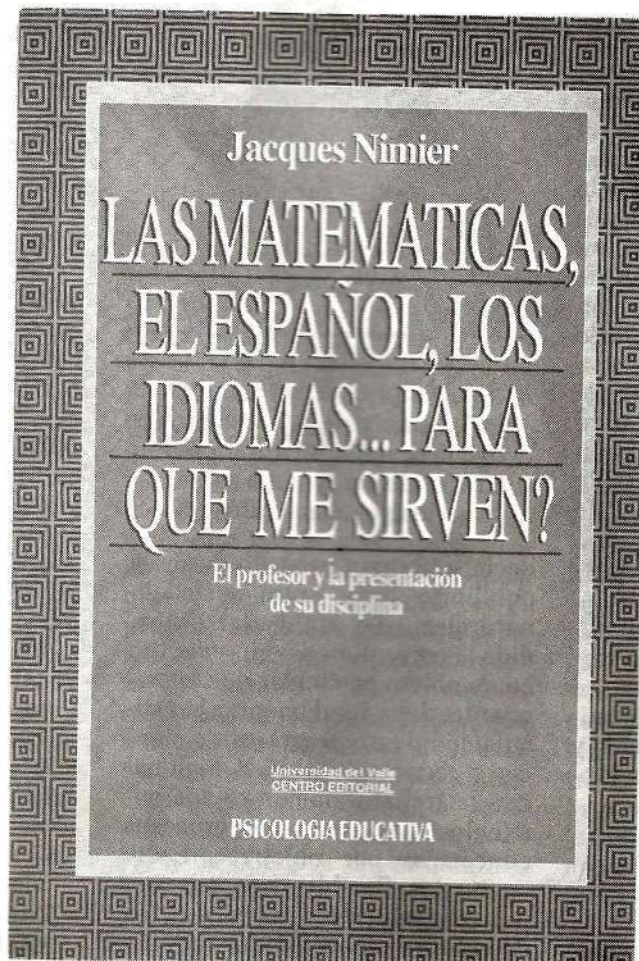
Las matemáticas, el español, los idiomas...para qué me sirven?

El profesor y la representación de su disciplina

La mayoría de los profesores reconocen que, si bien la elección de la docencia como profesión fue el resultado de las circunstancias y no de una vocación, el área en la cual ejercen la docencia—ciencias, matemáticas, español, etc.— si está directamente relacionada con un gusto, un interés, una afinidad personal. Es este gusto por la disciplina que se enseña, lo que Jacques Nimier analiza en un libro que lleva por título el nombre de este artículo, y que la Universidad del Valle acaba de editar.

En qué se funda Nimier para realizar su exploración? En dos fuentes complementarias: su experiencia personal, y la de muchísimos docentes a quienes entrevistó en profundidad. Retomemos primero su experiencia, tal como él nos la cuenta:

Luego de una escolaridad más que mediocre —con un cero constante en ortografía y notas regulares en lo demás— Nimier encuentra en las matemáticas una ley no arbitraria (como él piensa que es la de la ortografía), ley que le permite progresivamente encontrar referencias y una seguridad. *En últimas, fue pues muy temprano como las matemáticas encontraron su lugar entre los componentes de mi personalidad, y a esto le*



siguió el placer de hacer matemáticas (p. 19).

Nimier se vuelve profesor de matemáticas y durante

varios años intenta, copiando a sus buenos maestros, diseñar clases excelentes que, para su gran desilu-

sión, "no llegan a sus alumnos". *En un solo instante me di cuenta de la distancia que me separaba de mis alumnos, realicé la amplitud de la ilusión fusional que un profesor puede fabricarse y comencé a instalarme en una soledad creciente* (p. 22). Pierde así el placer y la seguridad que las matemáticas ofrecían, se estremece al pensar que habrá de pasar el resto de su vida condenado a realizar clases que no son apreciadas ni disfrutadas por sus alumnos, e inicia un psicoanálisis. *Se me había exigido, para tener el derecho de ejercer mi oficio, pasar demasiados años estudiando teoremas muy complejos, pero nunca se me había comprometido a hacerlo sobre lo que ocurre en una relación entre dos personas y en particular entre un profesor y un alumno* (p. 24).

Nimier sigue entonces una formación universitaria de psicólogo que él combina con una formación como terapeuta. No obstante, su preocupación de base sigue siendo la misma: ¿qué ocurre en una

* Jacques Nimier, *Las Matemáticas, El Español, Los Idiomas... ¿Para Qué Me Sirven? El profesor y la Representación de su Disciplina*, Ediciones Universidad del Valle, Colección Textos Universitarios, Cali, 1993.

relación profesor alumno, y de qué manera la disciplina enseñada determina esta relación? Se dedica entonces a investigar este problema, y luego de obtener su diploma de Doctor de Estado en Psicología ha seguido trabajando para ayudar a los docentes con sus investigaciones y con grupos terapéuticos que impulsan y orienta.

El recuento que acabo de resumir ocupa tan sólo el capítulo introductorio al libro. Y no es casual que quien quiere hablar del docente como persona empiece por exponerse él mismo. A partir de allí seguirá contándonos de todos esos profesores con quienes habló extensa y profundamente sobre lo que para cada uno de ellos significa la materia que enseña, y en particular, las matemáticas. *Me dirigi a los profesores mis colegas. ¿Qué representaba para ellos las matemáticas? ¿De qué manera el objeto matemático se había inscrito en su vida, en su historia per-*

sonal? Les pregunté lo que esto les permitía vivir, y lo que deseaban transmitir a sus alumnos en función de su experiencia (p. 36).

La escuela clínica que Nimier hace de las respuestas de sus entrevistados permite a estos sondear en su historia, decir lo que estando en ellos no sabían, explorar su relación con la materia que enseñan y lo que ésta les permite entretejer o no con sus alumnos.

No existe relación pedagógica pura. La relación que un profesor de matemáticas, de gimnasia o de historia tiene con sus alumnos está moldeada por la disciplina que él enseña. El contenido disciplinario tiene una importancia incluso en las dimensiones relacionales.

Igualmente, no hay contenido disciplinario puro. Puede parecer chocante pero las matemáticas enseñadas por Rogelio o por Clara no son las mismas. Su enseñanza está marcada por su personalidad,

por lo que cada uno quiere transmitir a sus alumnos y esto, incluso en matemáticas.

Una reflexión de este tipo es novedosa en nuestro medio*. El constructivismo nos ha enseñado a cuestionar nuestros métodos, a replantear nuestra modalidad de docencia. Nimier nos aporta aquí una perspectiva psicoanalítica novedosa que abre un campo aún no explorado: *la importancia de esta dialéctica contenido disciplinario/relación pedagógica en el proceso de transmisión de conocimientos y por tanto en la práctica del oficio de profesor (p. 13).*

El libro tiene una ventaja suplementaria: no exige un conocimiento previo de la teoría psicoanalítica para seguir los planteamientos de Nimier. Su prosa es sencilla, su discurso directo. Es su sensibilidad de terapeuta la que nos guía y nos permite oír de una manera nueva lo que quizá está también dentro de nosotros como docentes.

La Universidad del Valle logró la primicia de la traducción al español de este texto —que por primera vez se publica en esta lengua—. Los docentes y los psicólogos educativos deben sacar ventaja de este hecho retomando los planteamientos de Nimier, apoyándose en ellos para reflexionar sobre la docencia y proponiendo nuevas formas de formación del docente.

María Cristina Tenorio
Directora del Magister
en Psicología
Universidad del Valle.

* Encontramos en Jerome Bruner (*Realidad Mental y Mundos Posibles*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1988, p. 133) una argumentación que reafirma y complementa la reflexión de Nimier:

"Yo no creo ni por un minuto que se pueda enseñar ni siquiera matemática o física sin transmitir una actitud hacia la naturaleza y hacia el uso de la mente. La idea de que cualquier materia *humanística* puede enseñarse sin revelar la actitud propia hacia los asuntos de esencia y sustancia humana es, desde luego, una tontería".

educación
y cultura

Av: 28 N° 36-07
Tel: 2696919
Santafé de Bogotá.

SUSCRIBASE

DEL N° _____ AL _____ 1 AÑO \$5.000 _____
2 AÑOS \$9.300 _____

Fecha _____
Nombre _____ C.C. N° _____
Dirección _____ A.A. _____ de _____
Ciudad _____ Depto. _____ Tel.: _____
Profesión _____ Institución _____

Elija la forma de pago deseada

Consignación DAVIVIENDA Cta. Nal.: N° 0089-0065047-7 La Magdalena - Bogotá

Favor enviar recibo de consignación con este cupón

Tarjetas: Credibanco Credencial BIC Diners N° Cuotas _____

Cárguese a mi tarjeta de crédito

Fecha Vencimiento: Mes: _____ Año _____

Firma _____

La suma de \$ _____

NOTA: Este cupón debe ser diligenciado sin enmendaduras

Clínica Fundadores

Brinda los servicios de:

**URGENCIAS
CONSULTA EXTERNA
CONSULTA ESPECIALIZADA
LABORATORIO CLINICO
RAYOS X**

**Ofrece tarifas especiales
para padres de docentes casados
y a hijos mayores de 12 años**

**Santafé de Bogotá, D.C. Cra. 39 No. 25-15
Conmutador: 2440424 - 2693797 - 2693839**

**ADMISIONES: 2446082
URGENCIAS: 2443667**



FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL

Protegemos la salud del educador

**Diseñamos y organizamos el servicio
médico-asistencial para el Magisterio
y el Fondo del Pasivo Social
de los Ferrocarriles Nacionales de Colombia**

**Pioneros en la prestación de los servicios
médicos asistenciales en Colombia para el sector oficial.**

BOGOTA: Carrera 27 No. 45A-09 - Tels.: 2442417 - 2442381 - 2440129

SANTA MARTA: Carrera 12 No. 20-38 - Tel.: 232 681

BARRANQUILLA: Carrera 42 No. 76-157 - Tels.: 563277 - 351552 - Fax: 584519

CUCUTA: Avenida 1 No. 16-12 - Tel.: 713192 - Avenida 1 No. 6-72 - Tel.: 710049 - Fax: 715153

VALLEDUPAR: Carrera 12 No. 15-60 - Fax: 730449

Mercadeo y Policlínico: Carrera 9ª No. 14-32 - Tel.: 722726

y en las principales poblaciones de la Costa Atlántica.
Próximamente en otros departamentos del país.

***PROTEGEMOS EL FUTURO
DE QUIENES SIEMBRAN FUTURO***



**FIDUCIARIA
LA PREVISORA LTDA.
ALTA GERENCIA AL SERVICIO DEL ESTADO**

VIGILADO SUPERINTENDENCIA
FINANCIERA

CALLE 72 No. 10-03 PISOS 4 Y 5 TEL: 3100111 FAX 2488458 BOGOTA COLOMBIA