

educación y cultura

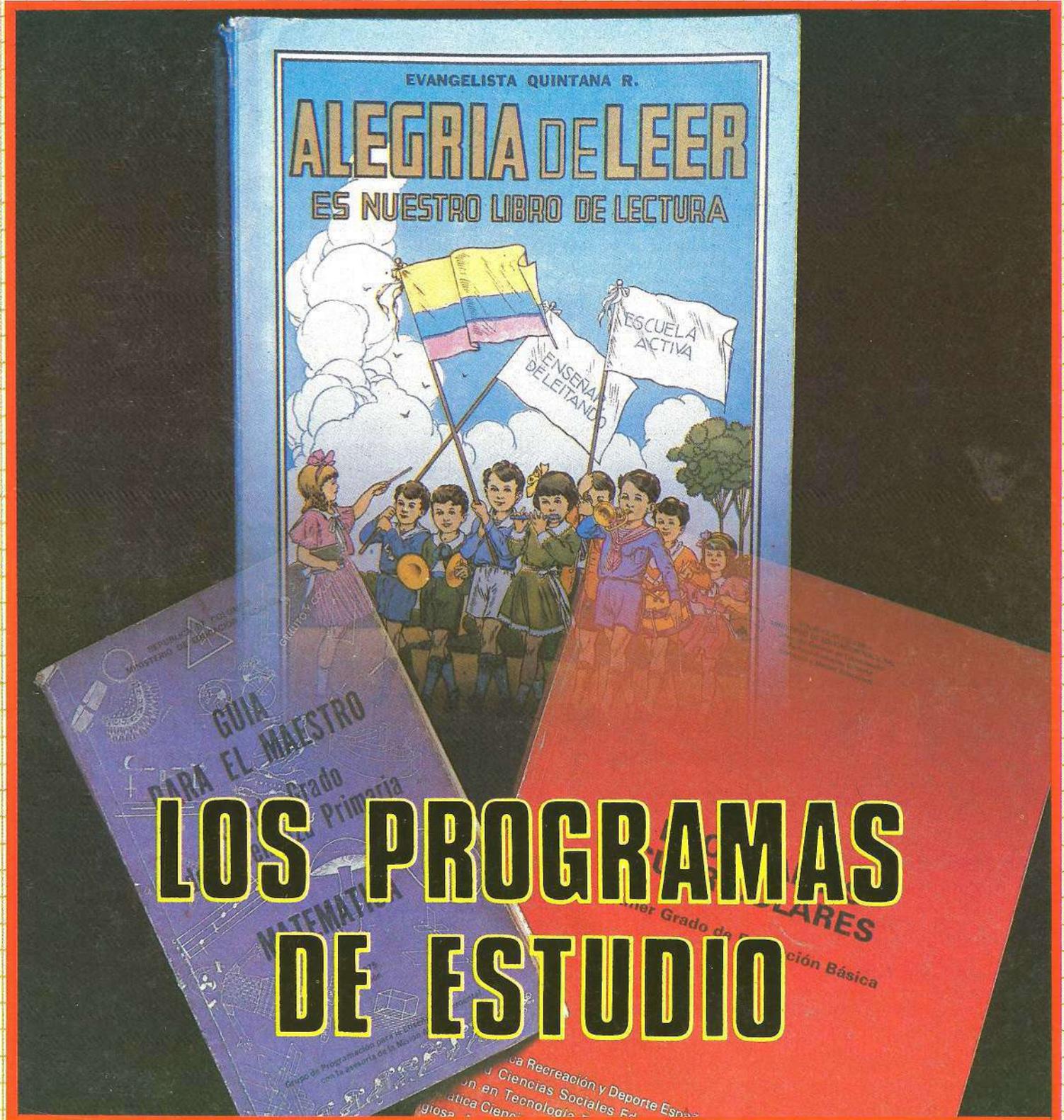
ISSN 01207164

Nº9

BOGOTÁ-COLOMBIA
SEPTIEMBRE DE 1986

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

\$ 150



Tarifa Postal Reducida Nº 572

educación y cultura

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

BOGOTÁ SEPTIEMBRE DE 1986 No. 9

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

Tarifa Postal Reducida No. 572

COMITE EJECUTIVO DE FECODE

Director: Abel Rodríguez Céspedes
Editor: Hernán Suárez J.
Comité de Redacción: Gustavo Escobar B.
Jorge Gantiva S.
Felipe A. Rojas M.
Gustavo Téllez I.

Consejo Directivo del CEID: Abel Rodríguez Céspedes
Arnulfo Bayona
Felipe A. Rojas M.
Alvaro Villarraga
Gonzalo Arcila
Jorge Gantiva S.
Héctor Fajardo A.

Consejo Asesor del CEID-FECODE

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

Caricatura: Diego Herrera (YAYO)

Carátula: Lope Medina

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

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

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

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

Preparación litográfica: Servigraphic Ltda.

Tiraje: 20.000 ejemplares - Impreso en Lito Camargo Ltda.



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

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

CORREO DE COLOMBIA
llega seguro y a tiempo!
MAYOR INFORMACION: TEL. 241531 Y 226842

EDITORIAL	2
DEL LECTOR	4
INFORME ESPECIAL:	
PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	
El papel del Estado en la educación y los planes de estudio	Abel Rodríguez Céspedes 6
La Reforma Curricular en el área de las matemáticas	Antanas Mockus 10 Carlos Augusto Hernández Berenice Guerrero Jorge Charum Luz Marina Caycedo Carlos Federici 18
Las ciencias naturales en la Reforma Curricular	Carmen Rosa Ortiz María Cristina Martínez de J. Gloria Rincón Luz Myriam Burbano C. Margarita Delgado César O. Moreno H. 25
La lengua materna en la escuela y la Reforma Curricular	Julián de Zubiría Miguel de Zubiría 33
La Reforma Curricular en Ciencias Sociales	Carlos Mauricio Suárez A. 38
CONTRAPUNTO	
Al oído de la nueva ministra	Jesús Alberto Echeverry S. 40
HISTORIA Y EDUCACION	
Del Radicalismo a la Regeneración (1863-1886)	Rafael Flórez Ochoa 49
REFLEXIONES PEDAGOGICAS	
El futuro de los maestros: inteligencia con dignidad	Hugo Mondragón Ochoa 55
EDUCACION Y SOCIEDAD	
Derechos y necesidades fundamentales de los niños y de los adolescentes	Pedro Sánchez Ruiz 60
TRIBUNA PEDAGOGICA	
Maestros, a revisar nuestro trabajo	Orlando Pulido Chávez 62
MOVIMIENTO PEDAGOGICO	
El movimiento pedagógico y el problema de la organización	64
El 3er. Seminario Pedagógico Nacional de FECODE	66
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
No sólo de enseñar... vive el maestro	Gustavo Escobar B. 66
15 años amarrado a un palo	Claudia Ospina Moreno 69
LA ALEGRIA DE LEER... Y PENSAR	71

Los planes y programas de estudio

En buena hora los planes y programas de estudio, el qué y el cómo se enseña en la escuela, han vuelto a ocupar el interés tanto de las autoridades educativas como del Magisterio colombiano, así las motivaciones y propósitos de dicho interés no sean coincidentes en principio.

El impulso del Movimiento Pedagógico por parte de Fecode y la implantación de la Reforma Curricular por parte del Ministerio de Educación han abonado el terreno y despertado el interés para que la pedagogía y la educación como fenómeno cultural vuelvan a ser motivo de preocupación y debate por parte de la comunidad educativa y en alguna medida de la sociedad en su conjunto.

De tiempo atrás, a través de numerosos eventos sindicales y pedagógicos y las propias páginas de esta revista, la Federación Colombiana de Educadores ha manifestado su preocupación y decisión de impulsar la transformación sustancial de los planes y programas de estudio actualmente vigentes, consciente de sus profundas limitaciones e insuficiencias para satisfacer las nuevas demandas culturales de la niñez y la juventud.

La actitud crítica del Magisterio y su organización sindical frente a la Reforma Curricular no se deriva de una genérica y cerrada oposición al cambio de los programas y contenidos, sino de la naturaleza y los propósitos que subyacen en los cambios propuestos por el Ministerio de Educación a través de la Reforma Curricular, amén de su carácter inconsulto e impositivo. Al Magisterio, como a ningún otro sector educativo, le interesa y conviene transformar los contenidos actuales de la enseñanza. Es algo demasiado urgente y notorio, sobre lo cual estamos obligados a opinar y decidir creadora y responsablemente.

La necesaria reformulación de los planes y programas de enseñanza no puede ser, como hasta ahora, obra o facultad exclusiva de los planificadores y expertos del Ministerio de Educación. Su importancia y los intereses en juego demandan la participación democrática en su definición. Es la única

manera de que cualquier reforma sea posible y aceptada. Ya es hora de que la sociedad civil, la comunidad, el país recobren su derecho y obligación a intervenir en la suerte y destino de la educación y reducir sustancialmente la desbordada injerencia del Estado en los contenidos, la orientación y evaluación de la acción pedagógica del Magisterio.

La sociedad necesita saber qué, cómo y para qué se enseña en las escuelas y colegios. Su confianza en las instituciones educativas no puede confundirse con su desconocimiento y ello es válido tanto para las autoridades educativas como para el propio Magisterio. De allí la necesidad de propiciar no sólo la participación de los padres de familia sino también de los partidos y movimientos políticos, los gremios económicos, las organizaciones populares, la comunidad científica y cultural, las organizaciones profesionales de educadores, es decir, que los contenidos y propósitos de la educación vuelvan a ser motivo de interés y decisión social y nacional. La suerte corrida hasta el momento por la Reforma Curricular, su no aplicación efectiva en la mayor parte del país, confirman la tesis de que no todo lo que se justifica como legal es necesariamente democrático y conveniente. La legalidad esgrimida por el Ministerio de Educación para justificar la implantación de la Reforma y demandar su cumplimiento, no significa que la Reforma Curricular sea legítima, es decir, que ella haya sido aceptada y reconocida por el Magisterio, su principal destinatario y ejecutor.

Pese a ello, desde el Movimiento Pedagógico hemos impulsado su discusión y su libre examen, a fin de propiciar una actitud consciente y fundamentada frente a la Reforma. Es lo que ha debido hacer el Ministerio por elemental cortesía y sentido común.

Del desconcierto inicial que produjo su improvisada oficialización el Magisterio ha pasado a una etapa de análisis crítico, de formulación de propuestas y enfoques alternativos, como lo evidencian las acciones del Movimiento Pedagógico y la participación, en algunas regiones del país, del Magisterio en los llamados microcentros. Las anteriores consideraciones justifican el presente número de EDUCACION Y CULTURA, dedicado a ofrecer elementos de análisis y a fomentar el estudio y debate colectivo de los fundamentos y programas de la Reforma Curricular, contando, como siempre, con el concurso de investigadores educativos y el especial aporte y esfuerzo de maestros en ejercicio, los cuales presentan los resultados de su trabajo de análisis y convocan al Magisterio a continuarlo.

UNA LARGA Y FECUNDA CARTA

La Amazonia, junio de 1986

Señores
EDUCACION Y CULTURA

Los atardeceres de este lejano Oriente de mi Patria liberan lo que cada uno tenemos escondido como elemento que nos da rubor mostrar: otro yo que tiene un poco de médico, otro poco de poeta y un tanto de loco. Y se necesita un poco de no estar en este mundo de los tecnócratas para decir a ustedes que no me gusta su "profesionalización". Porque no sé en qué universidad gradúan a un alto poeta, a un inmenso músico o extraordinario artista para que los ubiquen en algún "grado", o como "aspirantes" o como "profesionales". Es decir, "graduar" como poeta a Neruda una hora antes de darnos cuenta que es poeta y decirle: "Perdone, maestro; ayer, nadie sabía que era poeta, pero, con este papelito, ya le podemos decir que está candidatizado para el Nobel...". Situación arreglada en 24 horas.

Entendámonos: una escuelita que no está en la mente, ni en el mapa ni mucho menos en los proyectos de los "diseñadores" actuales de nuestra cultura, apoltronados en las pomposas oficinas con aire acondicionado de Santa Fe de Bogotá, Cali, Medellín o Barranquilla; un viejo maestro y, a la vez, un maestro viejo que le gusta serlo en la selva o en la sabana, a donde no van los doctores en pedagogía "profesional" porque se les ensucian los pergaminos; unos niños cuyas miradas tristes y enigmáticas no han sido traducidas por ningún rimbombante psicólogo egresado de las fábricas burguesas de doctores en pre y post o vomitadas por las chimeneas "educativas" de nuestras Atenas mestizas; y una población representativa del marginamiento económico y social con todos sus horrores: tal es la decoración de un pedacito de la Amazonia, digamos a dos días en canoa, o a día y medio como se puede llegar por tierra, desde un poblado cualquiera.

Allí estaba yo una tarde cuando saqué mi bagaje de lector reincidente y me sorprendió la industria tipográfica y la vocación expositiva de unos maestros (o profesores) que deben, también, tener algo de médicos, de poetas y de locos para emprender con tantos riesgos la andadura intelectual de la edición. Y leí, de un solo tirón, dos revistas de EDUCACION Y CULTURA, escritas por maestros, para maestros y... para los demás. Así nos separen algunas ideas

conceptuales, ustedes están reivindicando el sitio donde debe estar el maestro: libre, dinámico, positivo. Allí quisiera estar yo.

Mi formación empírica, pues, saluda en ustedes, con emoción, a calificados expositores de causas, hechos y proyecciones socio-pedagógicas. Tal vez ustedes ya me hicieron una agria mueca. Sí. Con respeto, disiento de algún concepto sobre el maestro "profesional". Porque el doctorado de maestro que se está requiriendo como carta de ciudadanía gremial, nos remite a etapas quemadas, superadas por la verdad pedagógica. Reformas que dan entrada, con todos los honores, a un aula, como doctos pedagogos, a un ingeniero petrolero, un piloto, un cura párroco, un abogado mercantil, un médico, para que hagan entender el concepto de proporcionalidad en la regla de tres compuesta, o cómo funciona el corazón, o el concepto canónico de las indulgencias, o el modo pluscuamperfecto, según lo opuesto para cada caso, constituye, ahora, la filosofía del maestro "profesional"; una vocación por decreto, o por radio, o por correo.

En la zona rural hemos aprobado decenas de cursillos de "actualización" y "profesionalización" dictadas por profesionales de la pedagogía. Nos han traído propuestas didácticas; nos han traído abstractas normas de conducta pedagógica; nos han traído maneras de procedimiento con los alumnos y la comunidad: todo copiado de los centros escolares citadinos que no se pueden transplantar acá porque este es otro cielo y otra tierra y otro paisaje educativos. Ustedes compran la yuca en el supermercado, lavada, seleccionada, pesada y hasta empacada; acá la siembran, las desyerban, se la arrancan al conuco, se la echan al hombro y la venden a menos precio; ustedes la conocen en el plato; acá la hacen nacer, la hacen vivir, la hacen reproducir y mueren sembrándola. Tal es la diferencia, sin afán metafórico, entre los niños y los maestros de allá y los de este lado. Por eso las distorsiones interpretativas, que han hecho componer música llanera "inspirada" en la primavera; o han enseñado a los indígenas a hablar "chévere", a abandonar su lengua, su moral, y a adoptar la enseñanza "chévere" de los casetes de música machista, de borrachos y de vulgaridades. Y así tenemos que a medida que la "civilización" y la "profesionalización" avanzan, los campesinos se van de cabeza a las madrigueras antisociales o a los vistosos antros de prostitución. Es duro expresarlo y es duro reconocerlo.

Los analistas de la educación presentan al niño campesino sólo de pasada; su quehacer está ejempla-

rizado en actividades ciudadanas. Para el niño "montaño" no hay textos ni otros elementos didácticos que sirvan a su mentalidad. Todo se ha consumado en el niño de la ciudad: desde cursillos y seminarios hasta complejos locativos copiados de estructuras sociales donde no hablan español: y no han podido educar al "gamin": se escapa de esos sofisticados medios y vuelve a la calle. Al niño campesino le zampan "esquemas" y "diagnósticos" pasando por encima del cadáver de sus derechos humanos. Quieren obligarlo a que aprenda, primero, los buenos modales en la mesa de los aprendices a burgueses, en vez de que sepa cómo se previene la amebiasis o el paludismo, o cómo se implanta un sistema de riego o cómo se liquida un factura. No hay, pues, "currículos" para ellos. ¡Claro!: eso no tiene importancia contable para los computadores de la "cultura nacional" ...porque acá no quieren ser "doctores" para mostrar en los foros evaluativos de este siglo electrónico, de las luces académicas de las licenciaturas, cuando los jóvenes y hasta los niños civilizados se suicidan y los adultos civilizados asesinan niños.

No se pide agradecimiento. Sabemos que al que enseña no se le agradece y es lo menos que le puede pasar. Pero, mirando la educación desde adentro, se presenta la bofetada humillante desde las oficinas que manejan el moderno ente administrativo: allí se ha establecido una línea divisoria que, a medida que los porcentajes de rendimiento bajan, se va haciendo más enfática: del lado de allá están los docentes formados por las fórmulas aprendidas de los libros y teorías surgidas del campo de las puras hipótesis; del lado de acá, están los maestros estructurados en fórmulas aprendidas de la vida, de las aulas, de los niños. Esa línea la han demarcado los doctores en pedagogía que se han graduado en facultades con profesores y textos de otros idiomas y otros cielos y otras tierras. Son los "profesionales" desconocedores del niño marginado y campesino que no entiende al "profesional".

Y para echarle más pesos al bongo que se hunde, los "profesionales" ya no caben en la maloca común y hasta sindicalmente fundan ranchos aparte: asociaciones, cooperativas, fondos y hasta "academias de la lengua" propias, fuera de los cuales no hay salvación; y ya vemos una campante asociación de directivos docentes que tampoco cupieron en el regazo de la madre común que los amamantó cuando estuvieron en la mala. Uno de ustedes aseguró que el profesional es el graduado en los entes académicos del "sistema"; otro de ustedes asegura que tales entes son los que tienen a la educación patas arriba.

En doctores tenemos un pesado porcentaje de

carga al por mayor. Pero no en didáctica contra el analfabetismo ("ya acostumbrados a vivir con él"), contra la deserción escolar, contra la drogadicción, contra las zonas antisociales juveniles, contra el relajamiento moral, contra el rechazo social al maestro, no hay "profesionales" que valgan. Esta figura sociopedagógica no se puede tasar en términos contables, ni se puede ubicar en un temario para esos frívolos y "actualizados" cursos para ascenso y profesionalización, porque resultaremos montados en un tigre: no nos podremos bajar de él porque no tragará con teorías, títulos y todo. Subiremos, subiremos a tanta altura que sentiremos: o frío y percha intelectual, o el calor de las alas de Icaro; llegaremos a un volcán o a un páramo; porque ese es el dilema de las alturas. Ojalá nos acordemos, allá arriba, que del suelo partimos, para no caer en la desilusión que García Márquez presenta tan gráficamente como "la exquisita mierda de la gloria".

Propongo, desde mi humilde escuelita, el análisis real de la educación "profesionalizada" que han metido desde Bogotá, selva adentro, a la Amazonia o el Llano, por ejemplo. Antes de que por decreto, obliguen a la didáctica lógica a cambiar de cerebro, de color, de índole étnica, y hasta de dejo coloquial, a los desconocidos niños de la Colombia marginada. Aunque ya es una afrenta social (y de "grado") para un profesor de primaria ubicarlo en una escuela rural. Porque el "profesional" es para cosas tan menudas.

No subamos y subamos tan rápido a las licenciaturas del Olimpo docente, pues todavía hay millones de niños de carne y hueso (no de los audiovisuales), con los pies en la tierra, que no saben leer y escribir y que están esperando a unos maestros de carne y hueso (no las abstracciones del país de las hadas) que les sepan enseñar.

Lo anterior no significa que no aspiremos a ser académicamente solventes. Lo que no tiene significado es un doctor en pedagogía que "no sepa nada". Dentro de pocos años se tendrá que pelear otro estatuto docente para obligar a los miles nuevos doctores a dar sus luces a los niños de primaria (donde no cabrá uno más, para mayor problema). Saturación, en términos "profesionales". Simultáneamente, irá creciendo la audiencia de analfabetos.

Arreglen la carga a esa mula, desde ahora, compadres, porque se hace tarde y el camino es culebrero.

JOSEPH BAXTER
Código del FER 13250
C. C. 2.423.092, Cali



El papel del Estado en la educación y los planes de estudio

ABEL RODRIGUEZ CESPEDAS*

En FECODE defendemos por principio la educación pública porque consideramos que en las condiciones de la sociedad contemporánea y dada la situación económica y social de nuestro país, la educación es una función social que sólo puede ser asumida y garantizada por el Estado, como administrador que es de los bienes comunes de los asociados y garante que debe ser de la unidad nacional y de los derechos de los ciudadanos.

La educación pública: Una necesidad social

La necesidad de una educación pública y no privada está determinada por diversas razones de orden social y cultural, enteramente válidas para nuestra realidad. En primer lugar, es una condición indispensable para lograr la democratización de la educación. Nadie niega hoy día que uno de los factores de desigualdad social existente en nuestra sociedad se encuentra en el carácter elitista y discriminatorio de nuestra educación. Tal discriminación educativa es producida principalmente por el sistema de educación privada, que solo admite en su seno a quienes tienen dinero para pagarla. La democratización de la educación, pasa, entonces, por la eliminación de ese sistema.

La administración y financiamiento de la educación por parte del Esta-

do, permite, por otra parte, centralizar y distribuir de manera más racional y equitativa la parte del ingreso que la sociedad destina para la educación, y asimismo, seleccionar en forma más democrática la parte de la población que habrá de dedicarse a impartir y recibir educación, una vez cumplido el ciclo básico obligatorio. Es, además, una manera de prever que la educación cumpla las funciones sociales públicas que le son propias y se corresponda con las necesidades del país y su población. En cuarto lugar, hace posible que el país se dote de un sistema educativo único y de un proyecto educativo nacional, definitorio de los rumbos inmediatos y mediatos de la educación. Por último, señalamos que los mismos costos tan elevados que hoy demanda el proceso de socialización de los conocimientos científicos y tecnológicos, es otra razón en favor del deber ser público estatal de la educación.

En las condiciones actuales del desarrollo de la humanidad, la educación no sólo es un derecho sino una necesidad fundamental de todos los ciudadanos. Tal es su importancia

* Presidente de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE.

Las ideas centrales contenidas en el presente artículo fueron expuestas por el autor en el Encuentro Regional de Bogotá y Cundinamarca "Para dónde vamos en Educación".

los programas de estudio



para el progreso de un pueblo, que su grado de desarrollo se mide por el mayor o menor porcentaje que de su ingreso y de su población dedique a la actividad educativa. Una sociedad para que sea realmente democrática y pueda asegurarse su desarrollo económico y social, necesita garantizarle a todos sus miembros, en igualdad de oportunidades, la posibilidad de acceder al conocimiento necesario para participar en el trabajo útil y en la comprensión y solución de los problemas de esa misma sociedad. Esta tarea es imposible que la pueda cumplir la familia o cualquier otra institución social; tampoco la podemos cumplir los educadores en forma particular.

Mas no por esta razón, el individuo, la familia y las instituciones sociales privadas en general, pierden su carácter de agentes o actores principales de la educación. El hecho de que el Estado asuma la función de prestar "el servicio educativo", no significa que sus representantes y en particular el gobierno, puedan arrogarse el derecho de convertir la educación pública en una educación oficial y menos de sustituir en su papel a quienes son los actores directos e inmediatos de la educación.

En Colombia ocurre que, aunque se repica constantemente acerca de la importancia de que el alumno, la familia, el maestro y la comunidad sean agentes activos del proceso educati-

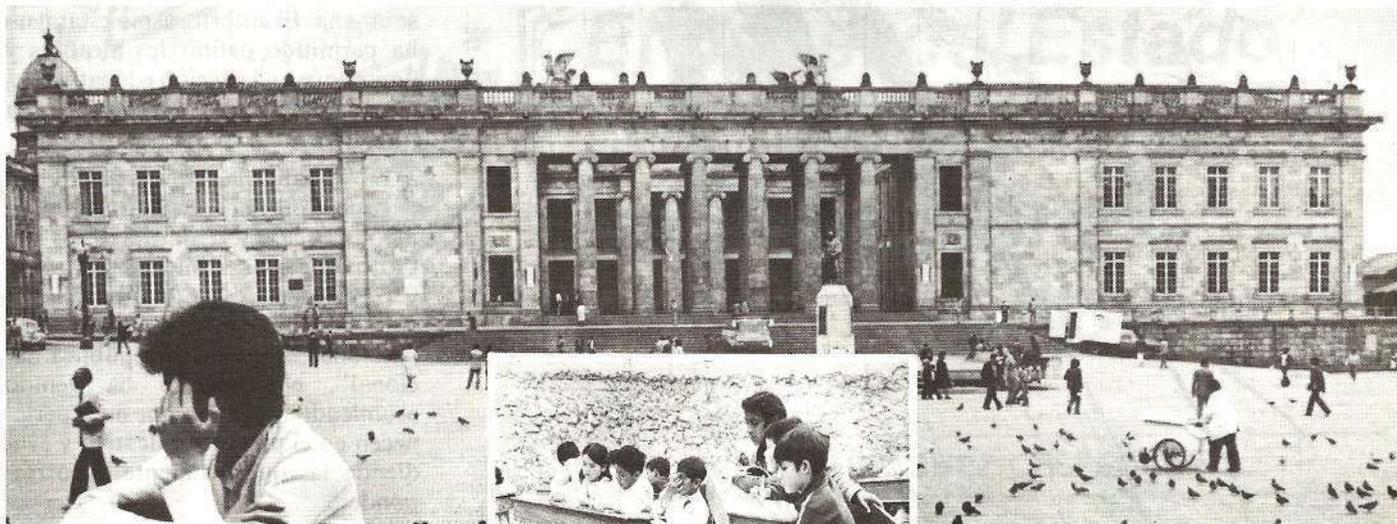
vo, éstos muy pocas o nulas oportunidades tienen de participar en la definición del qué se enseña y para qué se enseña. El autoritarismo estatal no ha permitido definir los alcances y límites que en la acción educativa tiene cada uno de los actores que en ella intervienen.

En virtud de la norma constitucional que le otorga al Estado "la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes públicos y privados" y al Presidente de la República la facultad de "reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional", el gobierno ha venido asumiendo funciones que no le pertenecen en el proceso educativo y evadiendo las que realmente le corresponden.

Intervencionismo desbordado

Ninguna disposición constitucional o legal le asigna expresamente al Ejecutivo la función de fijar los programas de estudio y determinar la estructura del sistema educativo nacional. Sin embargo, arbitrariamente y sin mediar ninguna consulta, el gobierno ha venido atribuyéndose esta función, propia de los estamentos sociales que intervienen en el proceso educativo. Hasta bien avanzado el presente siglo y no obstante que desde 1886 la Constitución le otorgó al Presidente la facultad de "reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional", la estructuración del sistema educativo era tarea del Congreso Nacional. Cuando el gobierno hacía uso de la facultad reglamentaria, acudía previamente a mecanismos de consulta como el Congreso Pedagógico, los Centros de Estudios Pedagógicos, etc.

En sentido contrario, encontramos, por ejemplo, que la obligatoriedad de la educación primaria rige en Colombia desde hace varios lustros. A pesar de ello, el gobierno no ha tomado ninguna medida para asegurar que este mandato legal se cumpla. Otro tanto ocurre con la nacionalización de la enseñanza primaria y secundaria, ordenada por la Ley 43 de 1975. Los departamentos y municipios

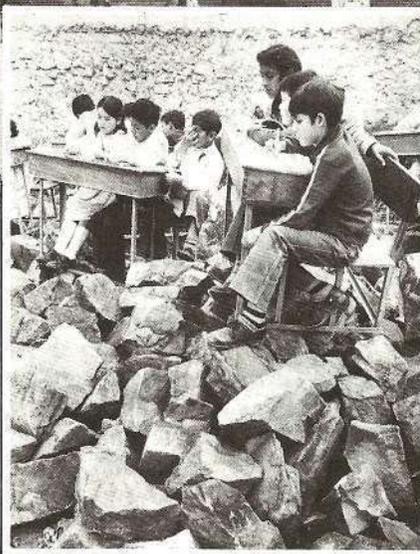


El intervencionismo indebido del Estado en la Educación se acrecentó con el Frente Nacional.

pios continúan sosteniendo planteles y pagando maestros, en razón de que el gobierno nacional no acata dicha disposición.

El intervencionismo indebido del Estado en la educación se ha intensificado a partir de la vigencia del Frente Nacional, como consecuencia del abandono del debate público sobre los fines y objetivos de la educación y a la par con el proceso de crecimiento de la cobertura escolar. La apropiación por parte del gobierno de las decisiones fundamentales de la actividad educativa, ha terminado por convertir la educación en un problema puramente administrativo y fiscal, subordinado a situaciones y políticas de orden coyuntural. No solamente los agentes directos de la acción educativa han sido desplazados de sus funciones principales; la misma educación ha sido progresivamente despojada de su carácter cultural y de su función social pública, para convertirla en un "servicio público" cuya calidad se mide y se valora únicamente en función de la inversión realizada, el rendimiento obtenido y el "número de usuarios" beneficiados.

La Constitución Nacional garantiza la libertad de enseñanza, pero esa libertad en su connotación esencial no existe. Existe libertad para que los particulares puedan fundar y sostener



planteles, es decir, para cubrir las deficiencias del Estado, pero no existe libertad de enseñar, porque la enseñanza se encuentra bajo control del Estado. Otra cosa es que su ineficacia administrativa no le permita imponer su voluntad y porque además, el proceso del conocimiento opera y se desarrolla independientemente del control político más afinado. Aquí solamente los controles sociales surten algún efecto retardador.

Si repasamos las normas orgánicas de nuestro sistema educativo, sector público y sector privado, las que fijan los planes y programas de estudio, encontramos que los actores directos de la educación han perdido prácticamente toda capacidad decisoria. El Ministerio de Educación y sus institutos anexos la han absorbido. De acuerdo con los Decretos 088 de 1976, "Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación"; 1419 de 1978, "Por la cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la

administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional"; 80 de 1980, "Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria"; 1002 de 1984, "Por el cual se establece el plan de estudios para la educación Pre-escolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana" y disposiciones que los reglamentan, el Ministerio de Educación, en nombre del Estado, ha pasado de ser el director e inspector de la educación pública nacional, a convertirse en la única instancia de poder en donde se decide omnímodamente todo el quehacer del proceso educativo. Para la educación superior, esta tarea la cumple el Ministerio a través del todopoderoso Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (IC-FES).

Rescatar la educación para la comunidad

Ninguna de las disposiciones citadas, que conforman una completa reforma de la educación nacional, fue objeto de consulta o consenso social. Tampoco consagran mecanismo alguno de participación de la comunidad en la gestión de la educación; por el contrario, los que figuraban en el papel fueron eliminados, como es el caso de la Junta Asesora Nacional de

Educación creada por el Decreto 3157 de 1968.

Las mismas corporaciones públicas producto de elección popular, como el Congreso Nacional, las Asambleas Departamentales, y los Concejos Municipales, han sido relegados de los procesos de decisión de nuestra educación. Cuando por mandato constitucional deben intervenir, delegan en el Ejecutivo, a través de facultades extraordinarias, sus menudadas atribuciones.

Contrario a lo que suele afirmarse, como resultado del fenómeno descrito, nuestra educación se ha despolitizado. Ha dejado de ser objeto de la confrontación democrática amplia y abierta. Cuestión diferente es que su prestación en el sector público se haya convertido en un fortín de la politiquería y los gamonales y que algunos pocos maestros extremistas tanto de derecha como de izquierda y tanto del sector público como del privado, la utilicen como instrumento para hacer proselitismo abierto y descarado.

Para superar la situación planteada y lograr una verdadera democratización de la toma de decisiones en el proceso educativo, se requiere de una radical reforma institucional y de un

cambio profundo de mentalidad de los diferentes estamentos sociales que deben intervenir en la actividad educativa del país, sobre su papel en dicha actividad. La reforma debe comenzar por limitar las funciones del Estado a aquellas que le son propias: garantizarle a todos los colombianos una educación básica que les permita participar útilmente en el trabajo y en la vida pública nacional, y de ahí en adelante, atender las necesidades educativas que demande el país para su progreso y bienestar (financiamiento y administración); que la educación impartida contribuya a fortalecer la unidad y la identidad nacional, a desarrollar la cultura nacional y a formar un hombre intelectual, ética y físicamente apto para participar en las transformaciones sociales (inspección y vigilancia). Al delimitar las funciones del Estado, se deben precisar con exactitud las atribuciones del gobierno y las de las corporaciones representativas. No de otra forma es posible acabar con el autoritarismo que gobierna nuestra educación.

Es preciso, paralelamente, recuperar para la comunidad el derecho a participar decisoriamente en la definición de los asuntos fundamentales de la actividad educativa; lo cual sólo

es posible a través de sus instituciones sociales representativas, como los partidos políticos, las asociaciones gremiales y cívicas y las organizaciones de padres de familia.

Para que los alumnos dejen de ser agentes pasivos del proceso educativo, además de las acciones pedagógicas, es necesario crearles mecanismos de participación directa en la gestión escolar. Para ello, es indispensable comenzar por garantizarles el derecho a organizarse en forma independiente y autónoma de las autoridades educativas.

Sobre el rescate de la autonomía que debe tener el maestro para pensar y decidir su trabajo pedagógico, así como el derecho a participar a través de sus organizaciones sindicales y profesionales en las decisiones educativas, el Movimiento Pedagógico habrá de dar cuenta de este propósito.

Resulta evidente, entonces, que la defensa de la educación pública no puede limitarse únicamente a luchar para que el Estado asuma la financiación y administración total de la educación nacional. Implica, igualmente, recuperar para los educadores, estudiantes y comunidad educativa en general, su condición de actores principales del proceso educativo. ■

PROYECCION

La educación tiene la palabra

Programa Radial de la Federación Colombiana de Educadores

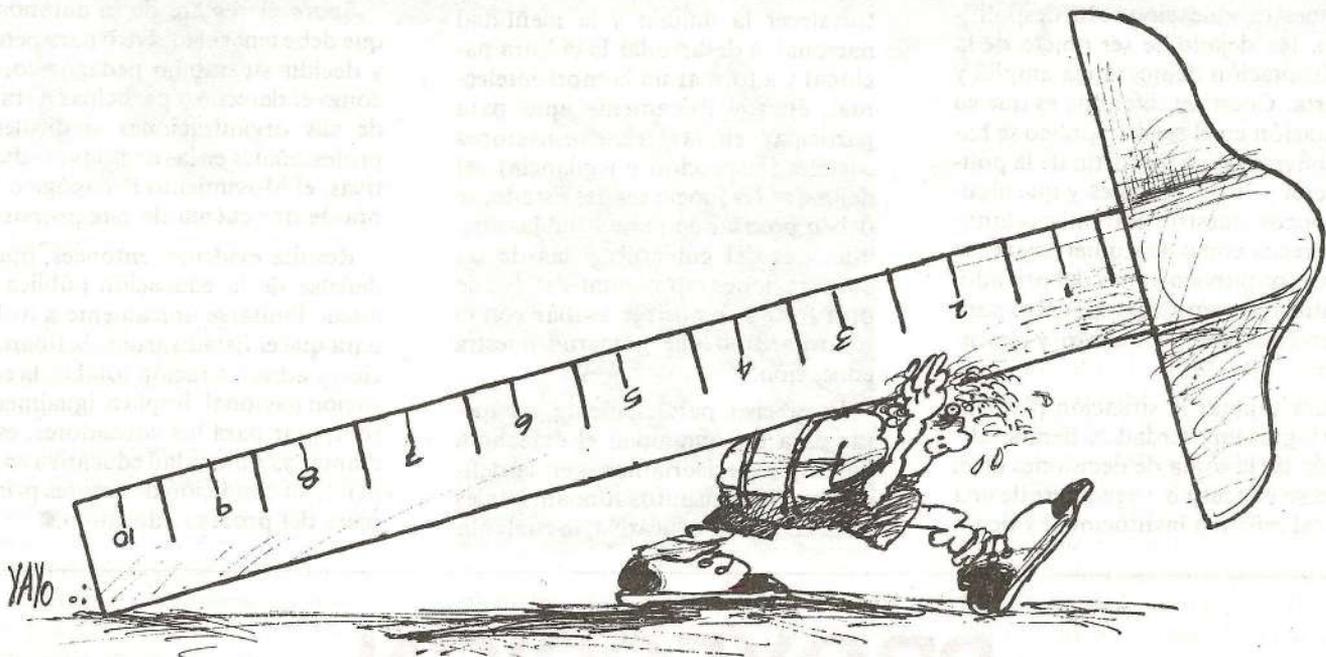
Sábados de 8:00 A.M. a 9:00 A.M.

Sintonicelo en las emisoras locales del GRUPO RADIAL COLOMBIANO

*Esperamos sus críticas y colaboraciones en
la Carrera 13A No. 34-36 - Bogotá*

La Reforma Curricular en el área de matemáticas*

ANTANAS MOCKUS, CARLOS AUGUSTO HERNANDEZ, BERENICE GUERRERO,
JORGE CHARUM, LUZ MARINA CAYCEDO, CARLOS FEDERICI



En diciembre de 1981 se celebró en Bogotá el **Primer Simposio Nacional sobre la enseñanza de las ciencias** cuyo propósito era someter al examen de investigadores y universidades los Programas Experimentales elaborados por el Ministerio de Educación para la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales. Las recomendaciones más sustanciales del Simposio fueron ignoradas: no se suspendió la aplicación masiva en el Distrito y no se puso en marcha un **proceso democrático** de reforma que debía empezar con una amplia consulta seguida de la elaboración de una fundamentación filosófica y pedagógica que debería someterse luego a un debate público con plena participación de la comunidad y de las instituciones académicas.

Con autorización de la Revista *Notas de Matemáticas* de la Universidad Nacional, se reproduce a continuación una parte de la ponencia presentada a ese Simposio por el grupo de investigación de dicha Universidad coordinado por el Dr., Carlos Federici. La parte que se publica, dividida en dos artículos, examina los marcos teóricos y los programas de matemáticas y de ciencias naturales.

El grupo de programadores del M.E.N. y su asesor, el Dr. Carlos Eduardo Vasco, tuvieron en cuenta —en una versión

posterior de los programas de matemáticas— algunas de las críticas específicamente dirigidas a esos programas tanto en esta ponencia como en otras dos provenientes de los Departamentos de Matemáticas de la Universidad Nacional y Universidad de los Andes (ponencias publicadas en los números 13 y 14 de *Notas de Matemática*). Las nuevas versiones de los programas tomaron en consideración más las críticas de detalle que las de conjunto. Posteriormente, los profesores Myriam Acevedo de Manrique, Mary Falk de Losada Gilma Rodríguez de Villamarín y Alberto Campos, del Departamento de Matemáticas de la Universidad Nacional realizaron un minucioso examen de la nueva versión. EDUCACION Y CULTURA, considerando que un análisis de detalle como ese contribuye a explicitar el conjunto de decisiones que están detrás de las instrucciones consignadas en los programas, publicará dicho informe en el próximo número de la revista. ■

* Este trabajo se inscribe dentro de las actividades del grupo de investigación sobre el problema de la formación de una actitud científica en primaria, dirigido por el Dr. Carlo Federici, Universidad Nacional, Bogotá, noviembre de 1981.

El marco teórico

Debemos, en un comienzo, subrayar las virtudes de este marco teórico que, si no estuviera fundamentando una reforma de la magnitud de la que se pretende hacer (una reforma que pretende determinar *en su detalle* la labor futura de centenares de miles de maestros y de millones de niños colombianos), constituiría una propuesta interesante para ser debatida en el ámbito cultural del país, divulgada, conocida y apropiada por los educadores, y que podría servir para fundamentar eventualmente una experimentación a pequeña escala.

Este “marco teórico” aparece como resultado de serios estudios y reflexiones y deben reconocérsele las siguientes virtudes:

— Una clara voluntad de ser consecuente con las finalidades expresadas a nivel de lo que hemos llamado “consideraciones generales”.

— Un claro esfuerzo de coherencia interna (lo mismo no podría decirse del marco teórico de ciencias naturales).

— Una concepción de la educación relativamente elaborada a la que intenta dar una fundamentación teórica, tanto en lo que se refiere a la elección de contenidos, como en lo concerniente a metodología.

— El reconocimiento del carácter activo de los procesos de conocimiento y el intento de asimilar algunos elementos de la llamada “escuela activa”.

En lo que sigue abordamos los aspectos problemáticos del marco teórico y en particular aquellos que más intensamente se ponen de manifiesto en los propios programas.

El enfoque de “sistemas” como principio unificador de contenidos

Aunque en la presentación de los programas, se parte del reconocimiento importante de que: “En la actualidad, después de haber experimentado la llamada ‘matemática moderna’, no sólo no se han obtenido los frutos esperados, sino que las habilidades para el cálculo mental y manejo de símbolos han disminuido notoriamente...” [1, p. 9]* no se hace ningún análisis de ese fracaso y en cambio con base en un argumento realista (los múltiples destinos laborales posibles del niño que asiste a la escuela pública), se concluye que el programa debe “Incluir temas tanto de la ‘Matemática Tradicional’ como de la ‘Matemática Moderna’ ”. [2, p. 5].

A esta superposición de perspectivas (que debería fundamentarse más), se añade “la dispersión obligada de los variados contenidos provenientes de las diferentes ramas

de la Matemática” (ibid), amenazando con convertir en caos el conjunto de contenidos elegidos. La defensa contra ese caos va a ser, pretendidamente, el concepto de sistema:

“Es necesario, pues, precisar un enfoque unificante que permita abarcar la multiplicidad de contenidos sin caer en la dispersión incoherente” (ibid).

Este enfoque se establece:

“...alrededor de un concepto clave más amplio que el de conjunto, que es el concepto de *sistema*.”

El concepto de *sistema* tiene la ventaja de no ser exclusivo de la Matemática, ya que es empleado en una u otra forma en todas las ciencias. Cada ciencia se ocupa de sistemas especiales, y por consiguiente debe establecer reglas específicas para interpretarlos y para manejarlos, y debe garantizar además una utilización adecuada del Lenguaje de los Sistemas y de la Teoría General de Sistemas” (ibid).

Ya en este párrafo se expresa, con toda intensidad, un problema central que afecta el Marco Teórico en Matemáticas: el empleo de una misma palabra, inclusive con connotaciones analógicas, no garantiza la identidad conceptual. Hay que prevenirse, en declaraciones tan *generales* como la anterior, contra lo que Bachelard denomina el “obstáculo verbal”.

Guardando las debidas proporciones, la palabra “sistema” podría estar amenazando en convertirse en una metáfora tan universal, tan general, y por lo mismo tan seductora como lo fuera la de la “esponja” en el siglo XVIII [17, p. 87-98]. Se habla del concepto de Sistema, y del Lenguaje de los Sistemas y de la Teología general de Sistemas, cuando el propio Bertalanffy, pionero en estas áreas señala en 1972 [18, p. 137-155] la imposibilidad de precisar una definición de “sistema” en general y subraya la diversidad de trabajos y proyectos que caben bajo rótulos como “Lenguaje de los Sistemas” o “Teoría General de Sistemas”.

Según el marco teórico que venimos discutiendo: “Sistema es un *conjunto de objetos* con sus *relaciones y operaciones*”.

Esta podría ser tal vez una modesta definición convencional con evidentes posibilidades de empleo legítimo en las matemáticas. Pero, renglón seguido, se llega a afirmar que:

“Con base en esta definición pueden identificarse y analizarse sistemas en diversos campos de la actividad científica, económica, política, etc.” [2, p. 7].

Cabe preguntarse ¿cuál sería la diferencia, entonces, entre los sistemas propios de la matemática y los de las otras ciencias? De nuevo nos parece que actúa el obstáculo verbal: con asombrosa facilidad se ligan nociones del lenguaje común (“relación”, “operación”) con conceptos matemáticos homónimos, ellos sí rigurosos y precisos. Lo importante es, sobre todo desde un punto de vista pedagógico, lo que distingue al concepto matemático de la

* Esta cita y todas las que hacen relación a los programas de la Reforma Curricular NO corresponde a los libros “rojo, verde o amarillo”. Corresponden a los documentos citados en la bibliografía que se encuentra al final del artículo *Las ciencias naturales en la Reforma Curricular* que se publica en esta misma revista en la página 16. El primer número indica el Documento y el segundo la página, [2, p. 5] (Nota del Editor).

noción común; es el comienzo de un uso *regulado* característico del campo de la matemática.

¿Vale la pena violentar también el sentido que le da el lenguaje común a la palabra "objeto" para establecer una noción vaga que de todos modos arrastrará luego las connotaciones físicas que le otorga el sentido común? Aún más grave sería el olvido de las diferencias claves entre *parte* de un objeto y *elemento* de un conjunto o de una clase lógica (y de los diferentes sentidos correlativos de "pertenencia"), que resultaría de la extensión inmediata de la definición a otros campos científicos, olvido que sólo un atomismo forzado, que convirtiera a las partes en subconjuntos, podría formalmente remediar*. Afirmar, por ejemplo, que la frente es una de las partes que "contiene" el cuerpo (como dice la "ronda del cuerpo humano" divulgada ya a nivel distrital) es un atentado contra el lenguaje y el conocimiento que posiblemente se ha hecho en aras de una integración fundamentada en aquella definición.

En cuanto a las virtudes unificadoras del currículo, atribuidas a la noción de sistema entendido como "conjunto de objetos con sus relaciones y operaciones", debemos señalar que éste es un principio formal y muy general, que podríamos llamar metalógico o metamatemático, que probablemente es demasiado abstracto y rígido para convertirse en guía estructural de la enseñanza de las matemáticas a cualquier nivel, y *sobre todo* a nivel primario. La prueba es que los propios programas no recurren, afortunadamente, ni en la exposición de los contenidos, ni en las explicaciones que anteceden a algunas actividades, a esa formalización.

El potencial práctico de nuestra noción de sistema, potencial ordenador, que hubiera podido servir para no abandonar un sistema hasta tanto no se hubiera trabajado con alguna asiduidad, no ha sido aprovechado. En otras palabras, nos parece que el empleo de la noción de sistema no salva a los programas de caer en cierta "dispersión incoherente" debida a la "multiplicidad de contenidos" y a la equívoca voluntad de intercalar "nociones" de lógica, conjuntos, topología y probabilidad.

Por otra parte, aparece en los programas una extraña consonancia: el "enfoque de sistemas" resulta ser al mismo tiempo el enfoque administrativo-formal que adopta la reforma. Al aparecer en el marco teórico, con cariz de cientificidad, rinde un nada despreciable servicio de legitimación. Estas connotaciones ideológicas del lenguaje de los sistemas han sido ya señaladas con fuerza en el ámbito de los Estados Unidos:

"Como la ecología, la teoría de sistemas encarna una nueva visión de la unidad. Pero mientras que la ecología se basa en la metáfora del organismo y tiene antecedentes románticos, la teoría de sistema apela a una metáfora

* Sobre los múltiples sentidos de pertenencia véanse también las distinciones de Piaget [19, p. 15-24].



mecanicista más afín a la conciencia tecnocrática (...). Si la ecología tiene un fuerte matiz populista, la teoría de sistemas está imbuida de un elitismo más fuerte, pues es 'la ideología «natural» de los planificadores y centralizadores burocráticos...' (Robert Lilienfeld, *The Rise of Systems Theory*, Nueva York, 1978, p. 263)" [20]

Metodología: Piaget y los sistemas

Apoyarse en Piaget posiblemente se justifica desde el punto de vista de la psicología, pero debe procederse con prudencia. La educación nacional todavía no se ha repleto de los efectos de las mismas pretensiones hegemónicas de otra corriente de la psicología, el behaviorismo. Desde muchos puntos de vista, parecemos desprovistos de tradiciones culturales y de capacidad y confianza en nuestro juicio frente a las modas psicológicas. Vivimos con sincera intensidad violentos vaivenes prácticos, efec-

to a veces de vaivenes que en otros países desbordan apenas el ámbito académico.

Cabe señalar, en este sentido, el tono excesivamente seguro, casi dogmático, con el que se presenta la reseña de la Psicología Evolutiva de Piaget en los programas. En el texto que ha servido de base a esta reseña, el propio Flavell subraya el carácter problemático de la noción de "etapa" y del esquema de las etapas [22, p. 465-6], y, reconociendo sus limitaciones, intenta precisar el espacio en el que su uso puede justificarse. Esta tendencia a absolutizar resultados científicos dogmatizados, puede comprenderse como cientificismo. ¿O es que se considera necesario el tono dogmático para nuestros maestros? (Contrasta la forma propuesta de educar al alumno y la forma en que se pretende educar al educador).

En particular la opción investigativa de Piaget de tratar de desvincular parcialmente el desarrollo del conocimiento del desarrollo del lenguaje, y valorizar la actividad concreta manipulativa y sus representaciones [19, p. 9-29], tuvo una indudable importancia, pero puede tener los más nefastos efectos si después de afirmar que "mediante la actividad concreta y la manipulación de los objetos el niño va progresando en su desarrollo intelectual" [2, p. 18] se descuida el lenguaje y la relación de esa práctica con el lenguaje. (Recuérdese cuán fuertemente está vinculada al lenguaje la simbolización, la imaginación y la efectividad). El lenguaje es decisivo, aun en la formación de futuros matemáticos.

Evidentemente, el reconocimiento por parte del maestro de características especiales del pensamiento de los niños, y la idea de que es necesario "trabajar a su nivel", pueden ser elementos valiosos mientras no se asocien a una sobrevaloración y fetichización de las "cuatro etapas", mientras no se imponga la manipulación como estrategia dominante para la "etapa de operaciones concretas" (que cubriría toda la educación básica), y mientras no se reduzca el "aprender haciendo" a ejecutar actividades diseñadas por otros.

El énfasis en las actividades "concretas" está asociado aquí al mito del "redescubrimiento": las estructuras matemáticas están en las cosas, o en las operaciones sobre ellas, y basta con manipularlas para *redescubrirlas*¹. Extraño realismo éste, en el que "El niño se encuentra siempre con sistemas", realismo que naturaliza nociones duramente ganadas en la historia, nociones ganadas *contra* las evidencias inmediatas, nociones construidas, depuradas, abstractas.

Por otra parte, el mismo marco teórico, en su resumen de la psicología evolutiva, afirma que:

"Sólo más tarde, hacia los doce o catorce años, se independiza el niño de las colecciones figurales y no figurales y maneja un sistema con inclusiones, uniones e intersecciones. Así llega al concepto abstracto de conjunto y al de los sistemas formados por ellos con sus operaciones y relaciones" [2, p. 22].

No se ve entonces ningún fundamento para la enseñanza (y menos para una enseñanza con pretensiones realistas) de nociones como "conjunto", "elemento", "reunión", etc., desde primero de primaria. Esto constituye por lo menos a primera vista, una grave inconsistencia en los programas.

Lógica y Lenguaje. Consideraremos algunos problemas de la enseñanza de "nociones" de lógica propuesta por los programas:

"En la columna de Lógica, por ejemplo, se propone que en primero trabajen con las *conectivas* 'y', 'o', pero teniendo en cuenta el lenguaje con que se le habla al niño y las actividades que debe realizar; para segundo se propone que trabajen con otras expresiones que los niños emplean frecuentemente (aunque no saben que se llaman *cuantificadores* ni hace falta decirselo), y que se les oriente para que vayan progresando hasta que en cuarto y quinto adquieran conocimientos más específicos sobre el lenguaje lógico" [2, p. 11].

Un objetivo específico en segundo año es "Utilizar expresiones del lenguaje común, en las cuales se incluyan los cuantificadores todos y algunos". En el curso de la actividad propuesta "El maestro señalará cómo al usar expresiones que incluyan palabras como todos y algunos se hace referencia a la cantidad de elementos que cumplen una condición, sin recurrir a conteo" [3, p. 46-7]. La misma idea se reitera en los tres siguientes años. Después de utilizar frases de la vida cotidiana con expresiones como "todos", "para todos", "cada uno", "todo", "algun" y "algunos", se indica que estas "...tienen la característica de señalar cuántos individuos realizan una acción o cumplen una condición, sin decir el número exacto de ellos. Por eso dichas expresiones se llaman cuantificadores" [5, U.I., p. 24].

Es obvio que "cuantificador" y "cuantos" están etimológicamente ligados; pero concluir de ellos que un cuantificador indica *cuántos*, aunque sea en "alguna forma" (en este sentido "pocos" y "muchos" lo serían con mayor propiedad), soslaya todo el problema de la cuantificación.

El lenguaje común, por oposición a la voluntad misma de univocidad de la lógica, es esencialmente polisémico: las palabras suelen tener múltiples sentidos y múltiples connotaciones. Es el contexto y la situación concreta, incluyendo los interlocutores concretos, lo que puede determinar para esa situación, uno de los muchos sentidos posibles. En particular, el "*algunos*" del lenguaje común posee diversos sentidos y connotaciones: la de *pocos* (en sentido absoluto o relativo)², la de *no todos* y la de *por lo*

1. Para una crítica de lo que Stella Baruk llama "mito del hacer", véase su texto [21].

2. Los propios programas ilustran involuntariamente este sentido, por ejemplo en la frase: "Entre quienes no desean el cambio puede haber *algunos* que tienen alguna razón pero también puede haber *muchos* realmente equivocados" [4, p. 3].

menos unos. Por otra parte siempre connota pluralidad, y por lo tanto difiere netamente de “algún”³.

El desconocimiento de las rupturas entre lógica y lenguaje común puede tener su origen en difundidos textos de lógica que trabajan la lógica proposicional con expresiones del lenguaje natural, en vez de delimitar con claridad el espacio propio de un “juego lingüístico” que tiene sus propias reglas.

Los lenguajes naturales sí tienen estructura, pero ésta es tan compleja que existen diversas escuelas de lingüística y de filosofía analítica del lenguaje que, aunque nacieron con las mismas pretensiones logistas aquí criticadas, debieron muy pronto reconocer diferencias fundamentales entre los lenguajes naturales y los lenguajes formales.

Del mismo modo se puede mostrar cómo las conjunciones “y” y “o” del lenguaje común no son las conectivas lógicas, V y V. La “y” suele tener connotaciones temporales “¡Ponte contra la pared y cuenta hasta cinco!”, no es lo mismo que “¡Cuenta hasta cinco y ponte contra la pared!”, y en cada caso no basta con realizar las dos actividades en cualquier orden para “quedar bien” [2, p. 91]⁴. Ni el más prolongado y subrealista juego de la madre y sus tres hijos [5, U.I., p. 10] puede darle al “o” de “les compro zapatos o les compro camisetas” el sentido inclusivo que pretende darles (este sentido inclusivo se establece tan forzosamente que, luego, para poder diferenciar de él el “o” exclusivo, es necesario acudir a proposiciones que se excluyen *fácticamente*: “es de día o es de noche”, lo que anula la diferencia *lógica*). Ni se hace lógica, ni se respeta el lenguaje. El “o” corriente denota comúnmente alternativa. Precisamente por ello se llama conjunción disyunta (para asegurar la inclusividad se recurre a veces a la expresión “y/o”).

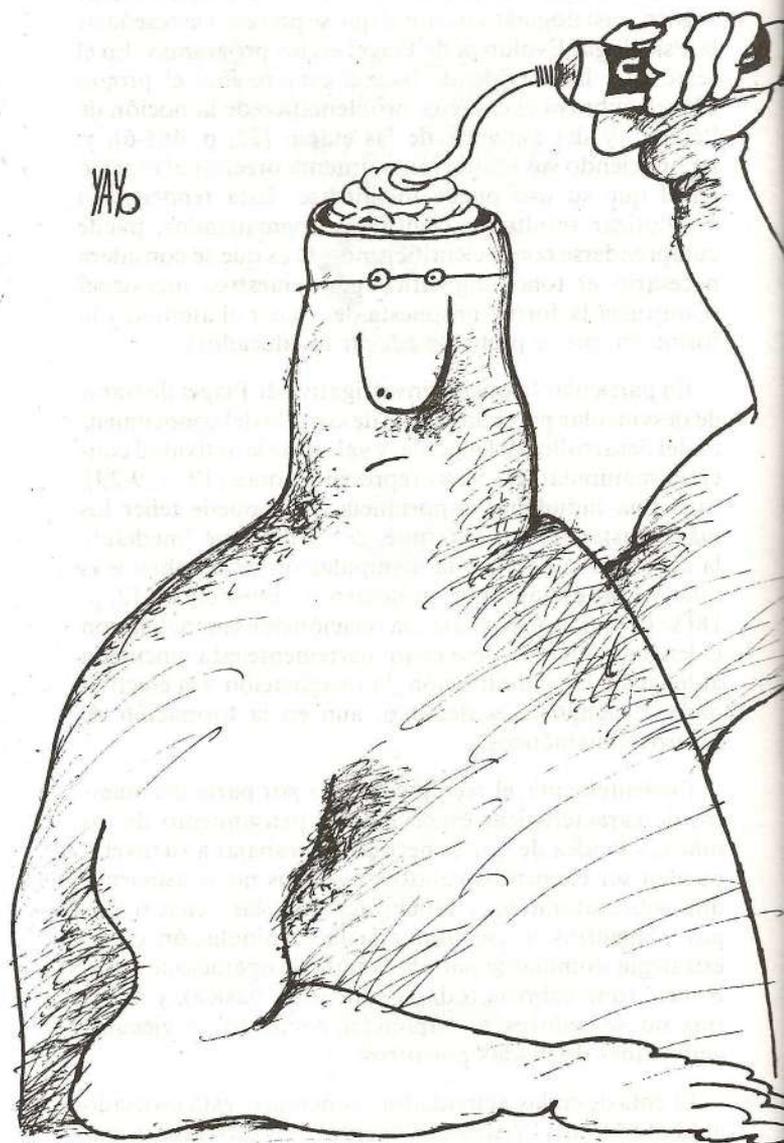
La complejidad de las relaciones entre lógica, lenguaje y razonamiento común ha sido también objeto de estudio por parte de la psicología (Piaget, Del Val y otros).

Conocer y dominar el lenguaje (hablar y escribir con una sintaxis adecuada) es, a nuestro parecer, la mejor preparación para el futuro aprendizaje de la lógica⁵. Si a toda costa se quiere hacer una enseñanza precoz de nociones de lógica y de conjuntos, se debe delimitar el espacio de esa enseñanza como el espacio propio de un juego lingüístico específico, con sus usos y sus reglas peculiares (para que el niño sepa en qué universo —o sistema, si se quiere— de *lenguaje* habla o escribe).

Matemáticas y vida cotidiana

En el marco teórico se asume que:

“La solución y formulación de problemas concretos ubican al estudiante en *su* realidad, lo obligan a ser creativo, ingenioso y lo preparan para afrontar otros problemas que se le presenten en la vida” [2, p. 33] (cursiva nuestra).



3. Del “algunos” del lenguaje natural al “algunos” existencial de la lógica contemporánea hay además un laborioso camino tanto histórico como ontogenético.
4. Tal vez cabría aquí, aunque no “quede bien”, expresar algún escrúpulo respecto a las resonancias morales del juego: de lo que se trata en él es de captar con precisión qué es lo que se debe y qué es lo que “*basta* hacer para queda bien”. ¿No contribuye esto colateralmente a formar toda una perspectiva frente a la acción? ¿O acaso se trata de una voluntad de los programas de ponerse a tono con cierta moralidad?
5. Bastaría una formación que simplemente evitara una redacción como la siguiente: “En las propiedades o en la organización de los sistemas, algunos cambios pueden ser de manera notoria observables inmediatamente, y se realizan generalmente en periodos cortos de tiempo, por ejemplo, ciertas reacciones químicas; otros, son casi imperceptibles, pero se puede comprobar el cambio empleando técnicas, métodos y procedimientos capaces de demostrar las diferencias entre los estados inicial y final o actual, por ejemplo, la dilatación térmica; y, hay otros sistemas que cambian tan lentamente y por consiguiente se efectúan durante largos periodos de tiempo, como ocurre en algunos cambios geológicos o en la evolución de las especies, etc.” [7a., p. 9].

Veamos a este respecto un ejemplo típico tomado del programa de segundo grado. El objetivo es “Utilizar la sustracción para resolver situaciones concretas”:

“Ahora el maestro presentará a los niños una *situación que requiera* el uso de la sustracción para que entre todos la resuelvan. Por ejemplo: un agricultor tiene una parcela con 89 hoyos para sembrar en cada hoyo una semilla. Si sólo tiene 57 semillas ¿cuántos hoyos quedan sin sembrar?”. [3, p. 94] (cursiva nuestra).

La situación planteada a nuestro parecer no requiere, no exige la sustracción; la pregunta tal vez sí, pero ¿“requiere” la situación esa pregunta? Es claro que no: ateniéndonos a las formas actuales de la vida cotidiana es, en primer lugar, muy improbable que un agricultor haya contado sus 89 hoyos y sus 57 semillas; en segundo lugar, la situación sugiere desenlaces más “naturales” que el de la sustracción. Podríamos conjeturar algunos: “no le alcanzaron”, “va a traer más”, o “de un vistazo, estima *aproximadamente* cuántas semillas faltan”, o “siembra las que tiene y cuenta directamente los hoyos sin sembrar”. Además la cantidad de semilla no suele medirse contando unidades, ni el precio de las semillas corrientes justifica esa precisión en el cálculo. Pero aún, en el caso extremo de que así fuera, ¿no buscaría el agricultor más bien ajustar el número de hoyos al número de semillas?

Si para “aplicar” la matemática es necesario falsear las situaciones, se tornan vanas las intenciones de que la enseñanza de la matemática esté orientada hacia la solución de problemas de la vida cotidiana.

La idea de poner en relación la matemática y los problemas de la vida cotidiana es excelente. Pero esta relación no puede establecerse construyendo “situaciones” pseu-

do-concretas que, en vez de llamar a la actividad matemática —dándole más sentido— son un disfraz que hace aún más extraño el problema, salvo para los niños que reconocen rápidamente el ejercicio matemático allí camuflado.

Hablar además de “utilizar la sustracción para resolver situaciones concretas” más que una ligereza de lenguaje, es un olvido de la diferencia entre situación y problema: toda “situación” es multiforme y puede generar una gran diversidad de preguntas (o problemas), así como no sugerir ninguna. El paso decisivo, que es el paso de la situación al problema, no puede ser subrayado ni artificiosamente construido; lo que está en juego es esencial para la formación de una actitud científica en el niño. De no prever la autonomía de maestros y alumnos necesaria para tener ese paso en cuenta, lo que se estaría haciendo sería matemática “aplicada”, en el peor de los sentidos, dándole un barniz matemático a la realidad, o un barniz de realidad a la matemática, en detrimento del conocimiento de ambas.

Advertencia: En esta parte, nuestra ponencia ha pretendido examinar algunas dificultades importantes de los programas de matemáticas, más que precisar sus aciertos. Debe reconocerse, en efecto, que estos programas contienen, sobre todo en el área de aritmética, buenas sugerencias e ideas que merecen ser conocidas, comprendidas, examinadas y eventualmente apropiadas por los maestros. Esto requiere capacitación y autonomía. Si se pretende (a través del formato curricular adoptado) lograr simplemente que los maestros “sigan” esas sugerencias, es probable que incluso las mejores recomendaciones conduzcan a resultados opuestos a los que pretenden lograr.■

Las ciencias naturales en la Reforma Curricular

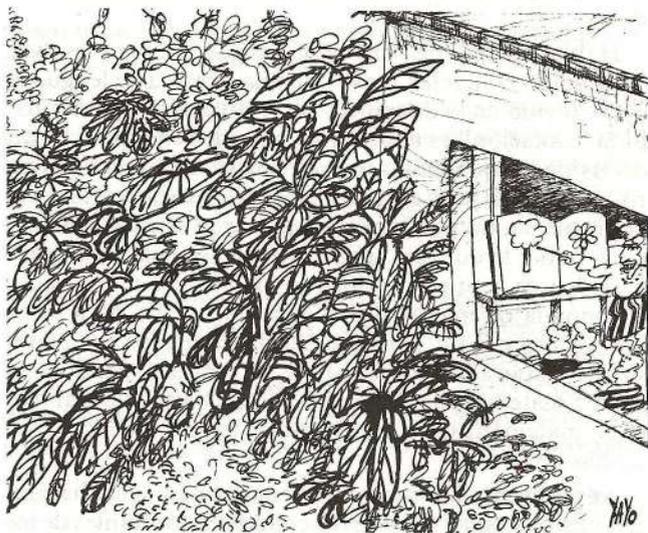
ANTANAS MOCKUS, CARLOS AUGUSTO
HERNANDEZ, BERENICE GUERRERO,
JORGE CHARUM, LUZ MARINA CAYCEDO,
CARLOS FEDERICI

Por razones de presentación hemos separado el presente artículo, el cual formaba un único documento con el de Matemáticas. Documento que fue presentado al Primer Simposio sobre enseñanza de las ciencias en la escuela, convocado por el Ministerio de Educación en 1982. Agradecemos a sus autores su autorización para publicar el presente documento en las páginas de EDUCACION Y CULTURA.

En la propuesta curricular de Ciencias Naturales de educación básica primaria, las contradicciones del “marco” teórico tienen notorias implicaciones sobre el desarrollo de los programas.

En lo que sigue, examinaremos dos elementos que consideramos fundamentales: la idea de un currículo centrado en el alumno y la teoría del conocimiento que orienta los programas.

Como se ha señalado al principio de este trabajo, se plantean, en la presentación de los programas, unas consideraciones que abren el espacio a una formación científ-



fica, creativa y dinámica, atenta al medio en el cual se hacen o se enseñan las ciencias.

“Un programa curricular cumple su cometido cuando sus contenidos, objetivos y actividades, responden con claridad y eficiencia a las características del medio y atiende a los intereses y a las necesidades del destinatario” [7a., p. 3]*.

En los “aspectos generales” de los programas se dice que:

“El proceso educativo está centrado en el alumno, ya que atiende a sus necesidades e interés, desarrollándose armónicamente con él, por medio de las actividades de aprendizaje en las cuales participa activamente” [7a., p. 23].

Se dice que el programa de Ciencias Naturales “Promueve la investigación en forma permanente y la adquisición y renovación de conocimientos sobre los problemas actuales o futuros de su comunidad” [7a., p. 23-4].

Se diría que por fin la enseñanza de las ciencias comienza a tomar en serio su papel cultural y sus posibilidades de mejorar las condiciones de vida, mediante una formación acorde con las necesidades y recursos del medio.

La formación científica que debe darse para formar individuos capaces de enfrentar las exigencias de un desarrollo nacional, en lo material y en lo cultural, está caracterizada en estos términos:

“En el aprendizaje de las Ciencias Naturales los estudiantes no deben conformarse solamente con descripciones detalladas de los fenómenos, sino que además, deben buscar la forma de responder el cómo y el por qué sucedieron así y por qué no ocurrieron en otras formas (...). La formación científica, por tanto, les permite introducirse al campo de la investigación en donde pueden expresar toda su capacidad y creatividad” [7a., p. 5].

Este es un principio fundamental. Lo que interesa es que el estudiante aprenda a investigar los fenómenos naturales, que se pregunte sobre el sentido de lo que lo rodea en tanto que puede ser comprendido y transformado por la colectividad. No se trata de atiborrarlo de información que, a la postre, resulte inútil o sin sentido. Se trata de que aprenda a plantearse problemas y a elaborar las estrategias para resolverlos. El fin de la enseñanza de las ciencias es formar un espíritu científico y no imprimir datos en un receptor pasivo.

El conocimiento realmente significativo, perdurable y dinámico, surge en el espacio creado por el interés natural del niño frente a los fenómenos; la pregunta formulada por el niño debe ser el motor de su aprendizaje. La pedagogía activa propuesta, requiere desarrollar la curiosidad y orientarla con las herramientas del conocimiento, llegar a la universalidad trabajando los problemas que, a propósito de los acontecimientos de la vida cotidiana, de los objetos que se manipulan, de las inquietudes que dejan las discusiones o las explicaciones parciales, van surgiendo en el niño.

Como dicen los aspectos generales:

“La actividad de orientación dentro del proceso educativo, considera al alumno como un individuo único y complejo, con necesidades y potencialidad diferentes en sus aspectos físico, psicológico y social” [ibid., p. 27].

La consideración anterior tiene implicaciones importantes. Se trata de reconocer que los individuos no aparecen en el mundo en el momento de su ingreso a la escuela, que tienen una historia y una experiencia extraescolar que no puede ignorarse y desde la cual han aprendido a ver el mundo y a responder sus propias preguntas. Como dice Bachelard:

* Ver Bibliografía al final del artículo, el No. 7a. corresponde al Documento y p. 3 a la página (N. del Editor).



Enseñar las ciencias es formar un espíritu investigativo y no transmitir fórmulas o datos simplemente.

“Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo, pues tiene la edad de los prejuicios. Tener acceso a la ciencia es rejuvenecer espiritualmente, es aceptar una mutación brusca que ha de contradecir un pasado” [17, p. 16]; “...no se trata, pues, de *adquirir* una cultura experimental sino de *cam-biar* una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana” [ibid, p. 20].

Aunque estas aclaraciones sean más o menos obvias, el propio Bachelard ha señalado la razón de insistir en ellas: “Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu comienza con una lección...” [ibid., p. 21]. No basta con hacer una demostración, hay que explorar el modo como esa demostración es comprendida. Frente al error, la actitud no puede ser de evitarlo o ignorarlo; debe dársele la oportunidad de aparecer para enfrentarlo. Si no hay equivocaciones, si el conocimiento se construye como partiendo de la nada (como si nada hubiera antes de él), evitando las contradicciones, no habrá la oportunidad de comprender la especificidad de un conocimiento ordenado en un espacio racional trabajosamente constituido a lo largo de la historia, que construye un tipo específico de experiencias *distintas* de las del conocimiento común y que comprende sus resultados como productos de una crítica de las primeras apreciaciones.

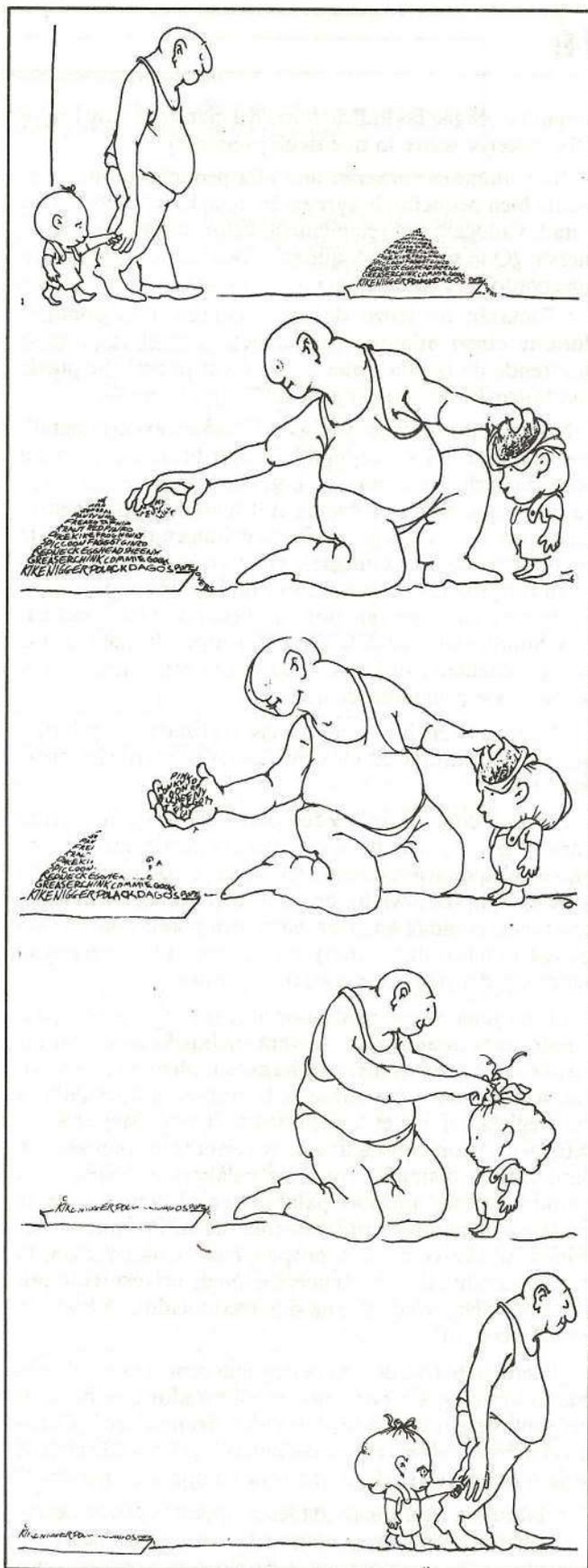
“La pedagogía antigua se negaba a lanzar al niño por caminos llenos de obstáculos. Los peldaños a escalar creía que debía rebajarlos antes para despojarlos de cualquier tropiezo, elaborar, para hacer más fácil la ascensión, todo un sistema artificioso de apoyos y escalones que frenaba la investigación y cortaba los impulsos espontáneos” [23, p. 41].

Aquí, Freinet habla de una pedagogía de explicaciones y demostraciones que no tiene en cuenta el interés y la inquietud del niño por problemas *que le atañen directamente*, y que lo conducen por un camino artificialmente fácil que va de la observación a la explicación, fomentando la actitud pasiva frente al fenómeno y a la afirmación investida de autoridad.

En algunas de las consideraciones de los “aspectos generales” de los programas de Ciencias Naturales encontramos, pues, razones para esperar que, a lo largo del desarrollo de los temas y actividades, se recojan los elementos importantes que hemos subrayado y que la enseñanza tradicional ignoraba cómodamente, produciendo una actitud pasiva y repetitiva frente al saber, un rechazo a la investigación y una ignorancia de las necesidades y los recursos del medio, cuyas lamentables consecuencias hemos tenido que reconocer.

Infelizmente las “actividades y sugerencias metodológicas” parecen haber olvidado el espacio abierto por las consideraciones anteriores, y el “currículo centrado en el alumno” es comprendido allí en el sentido de convertir al estudiante en un manipulador de objetos que hará las demostraciones que el maestro tradicionalmente debía hacer.

El estudiante no hace *su* exploración ni plantea *sus*



preguntas. Sigue las indicaciones del maestro sobre lo que debe hacer y sobre lo que debe preguntar.

“Los alumnos tomarán una olla pequeña u otro recipiente bien pequeño, le agregarán agua hasta menos de la mitad. Colocarán el recipiente al calor hasta que el agua hierva. ¿Qué sucede? ¿A qué se debe el cambio de estado observado? [7c, p. 37].

“Tomarán un trozo de papel común y lo pondrán durante cinco minutos en contacto con el gas que se desprende de la olla: ¿qué le sucede al papel? ¿Se puede identificar la sustancia gaseosa?”. [ibid., p. 38].

Nos encontramos muy lejos del “tanteo experimental” que llevaría a la formación de un espíritu científico. Aquí no se ha hecho una pregunta antes de la experiencia, no se ha planteado como problema el diseño del experimento. Las indicaciones son precisas y se evitan cuidadosamente las oportunidades de incurrir en el error. Las preguntas están formuladas de antemano y no hay una exploración de las explicaciones que podrían llevar a otras experiencias. Simplemente se pide, para el ejemplo propuesto, que se experimenten cambios de estado con otras sustancias y se hace la aseveración de que:

“Con base en las experiencias realizadas concluirán que el calor influye en los cambios de estado de los cuerpos” (ibid.).

En esta “conclusión” se desconoce el trabajo requerido para llegar, a partir de la experiencia particular, a la ley universal que acabamos de enunciar; se olvida el difícil tránsito que ha llevado, en la historia, a proposiciones abstractas como la anterior, para formular la cual ha sido necesario pasar de los cuerpos concretos a los cuerpos en general y del fuego y el calórico al calor.

El maestro, preocupado por alcanzar el objetivo propuesto para la actividad, se verá inclinado a ignorar las respuestas equivocadas, a rechazar simplemente los errores, a conducir a los niños a la respuesta adecuada, a “corregirla” si no es exactamente la que esperaba y a satisfacerse con conseguir que se formule la solución, sin tematizar la distancia entre las palabras utilizadas y el sentido de esas mismas palabras en el contexto de la explicación científica propiamente dicha. Por nuevos caminos, se vuelve pues, a propiciar la memorización, la respuesta adivinatoria, la aceptación de un resultado por el hecho exclusivo de que ha sido reconocido como válido por el maestro.

¿Puede hablarse de una pedagogía centrada en el niño cuando éste es, simplemente, el espectador que hace las preguntas esperadas o se pliega a las del maestro? ¿Cuando el niño es “el secretario del mago”? ¿O cuando es él, el objeto que se traslada o que rota en una demostración?

Cualquiera de las actividades propuestas puede llevarnos a hacer las mismas, o parecidas, observaciones; pero permítanos examinar un ejemplo que consideramos fundamental por su reconocida importancia histórica: se trata de la polémica entre geocentrismo y heliocentrismo.

En la actividad correspondiente, el maestro hace que

los niños giren en rueda para observar que un objeto (por ejemplo otro niño), iluminado por un costado, tiene zonas claras y zonas oscuras.

A continuación:

“El maestro orientará a los alumnos para que suspendan la bola de icopor o la naranja (previamente preparadas) en la siguiente forma”.

(Aparece una figura donde un niño sostiene una bola colgada de una cuerda de modo que pueda hacerla girar sobre sí misma) [7b, p. 38].

“Los alumnos concluirán que cuando los objetos giran sobre sí mismos las caras del objeto cambian de posición durante el giro, cuando ellos están quietos y cuando el objeto está quieto y ellos se mueven ven diferentes caras” [ibid, p. 39] (Como siempre, conservamos en la cita la puntuación del texto original.

El maestro hablará luego con los niños del sol “se levanta” y “se oculta”. Finalmente hará girar una bola de icopor frente a una linterna para ver que una zona pasa de la oscuridad a la luz y

“El maestro orientará a los estudiantes para que concluyan que así como la bola de icopor al dar una vuelta completa, presenta una parte oscura y otra iluminada durante un cierto tiempo, la tierra también al girar sobre sí misma y dar una vuelta completa, presenta un período de claridad y otro de oscuridad. La duración total de estos períodos seguidos es lo que se llama *día terrestre*” [ibid, p. 41].

Habría muchas cosas que examinar a propósito de este modo de plantear y resolver el problema. ¿Qué se entiende aquí por “orientar”? En la pedagogía activa no se niega el papel del maestro como orientador, en el sentido de alguien que trabaja junto con los niños en la solución del problema que ellos plantean y que él puede ayudar a precisar (y no precisar unilateralmente). En este sentido, el maestro no “orientará” a nadie a sacar unas determinadas conclusiones; su papel será buscar los medios para evitar que el trabajo de los alumnos se quede en círculos que impidan continuar la investigación, cuestionar las falsas soluciones e invitar a buscar otras nuevas, tratar de que las explicaciones propuestas se expresen claramente y lograr que los estudiantes lleguen a sus propias conclusiones, que no tienen por qué ser inmediatamente las más “correctas” —ya que es mejor una solución comprendida en el lenguaje propio del niño que una frase con palabras “del texto”, que se repite porque sí.

Donde se escribe “orientar”, en los programas, habrá que leer casi siempre “dirigir” y algunas veces “ordenar”.

La relación fundamental que limitaba las oportunidades de ensayar y equivocarse, que impedía el desarrollo de la creatividad y la imaginación; la relación vertical en la cual el maestro decidía todo lo que había que hacer y señalaba de antemano los caminos correctos (presuponiendo que los niños no pueden “investigar” y desconociendo su capacidad de enfrentar problemas con el auxi-

Objetivo específico

1. Reconocer y simbolizar el número de elementos de un conjunto.

Indicador de evaluación

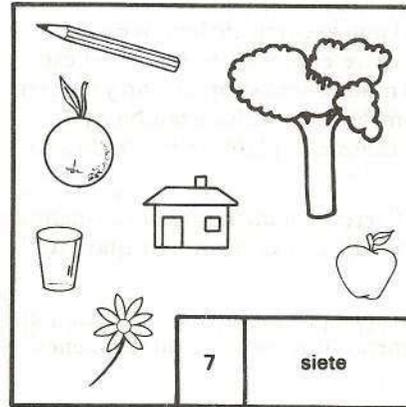
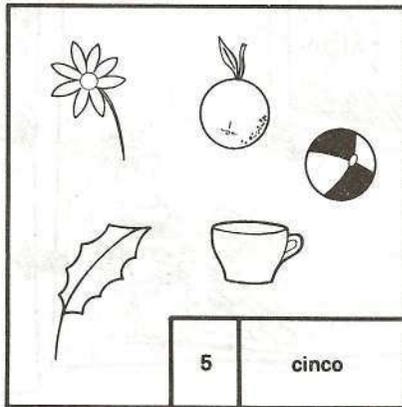
El niño contará y escribirá en cifras y en letras, el número de elementos de un conjunto.

Actividades y sugerencias metodológicas

Una actividad para el logro de este objetivo se podrá organizar utilizando cartulinas, sobre las cuales se pegarán recortes de revistas y periódicos que muestren objetos. Así, cada niño formará sobre una cartulina un

conjunto de objetos. En la parte inferior de la cartulina se dejará un espacio para que los niños, luego de contar los elementos del conjunto, representen en cifras y en letras el número de objetos de cada conjunto.

Por ejemplo:



También podrán hacerse dibujos directamente sobre la cartulina o en los cuadernos de los alumnos

El anterior texto ha sido tomado de los programas curriculares, Libro Verde, e ilustra el tipo actividades y sugerencias que alimentan los nuevos programas.

lio-eventual del adulto) es una relación que, en el fondo, no ha cambiado a pesar de los buenos propósitos iniciales.

Cuando lo consideran útil, los programas presuponen una experiencia previa del niño,

“Antes de tener esta experiencia, nosotros creíamos que el sol es el que ‘sale’ o se ‘oculta’, es decir, es el que se mueve alrededor de la tierra pero en realidad es el movimiento de rotación de la tierra el que produce estos efectos aparentes” [ibid, p. 42].

Aludir de este modo a la experiencia anterior del niño es una manera de ignorarla. En general, ni siquiera se hace referencia a lo que “creíamos antes”.

Las actividades propuestas en relación con el movimiento de la tierra resultan ser inconducentes. Después de la clase, y hasta cuando no haya la oportunidad de apropiarse realmente del problema (y de su solución) —es decir, hasta tanto no se comprenda lo que significa que el movimiento de la tierra, siendo “real”, no se percibe— el heliocentrismo de la escuela y de la cultura y el geocentrismo de la experiencia sensible, pueden convivir sin molestarte, pueden superponerse sin contradecirse.

No es necesario insistir en que no se ha dado ninguna prueba de que la tierra es la que se mueve. Es incluso improbable que se haya comprendido la idea de que, para

explicar el día y la noche, es *equivalente* la traslación del sol a la rotación de la tierra. Tal como se plantea en el programa, esta idea no responde realmente a ninguna pregunta.

“Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” [17, p. 16].

Es necesario asumir esta doble característica del conocimiento científico: que responde a una pregunta y que es construido. Si se trata de adquirir simplemente información, habrá que hacer un inventario de respuestas, pero si se busca desarrollar una actitud científica, si se quiere formar hombres capaces de plantearse y resolver correctamente los problemas que encuentran en su contexto natural y social, será necesario que los conocimientos reconstruidos respondan a preguntas que les den un sentido y una coherencia racional.

En la raíz de las falsas generalizaciones, de las explicaciones erróneas del sentido común y de la magia, suele advertirse la ausencia o la debilidad de la pregunta.

“Se ve claramente que en todas esas racionalizaciones imprudentes, la *respuesta* es mucho más clara que la *pregunta*, más aún, la respuesta ya está dada antes de que la pregunta se aclare” [ibid, p. 52].

La diferencia entre una pedagogía que busque, como se dijo al comienzo, introducir a los alumnos a la investigación y permitirles expresar su capacidad y creatividad, y una práctica pedagógica que no satisface estos ideales, como la que intenta reformar el nuevo currículo, puede estar en el énfasis que, en uno y otro caso, se dé a las preguntas de los niños, a sus intentos de explicar y organizar las observaciones, y a la dinámica de las discusiones entre los alumnos.

En los programas del nuevo currículo hemos encontrado una contradicción entre el propósito de que el estudiante sea el centro y el modo como se organizan y dirigen las actividades. Esta contradicción se hace también patente en las formas de evaluación que plantean los “indicadores de evaluación”.

“Dada una lista de 10 seres el alumno dirá por lo menos una adaptación de acuerdo con el medio en que vive” [7b, p. 12].

“Dados 5 artefactos que produzcan luz artificial, el estudiante dirá por lo menos dos usos que puedan tener” [8, p. 69].

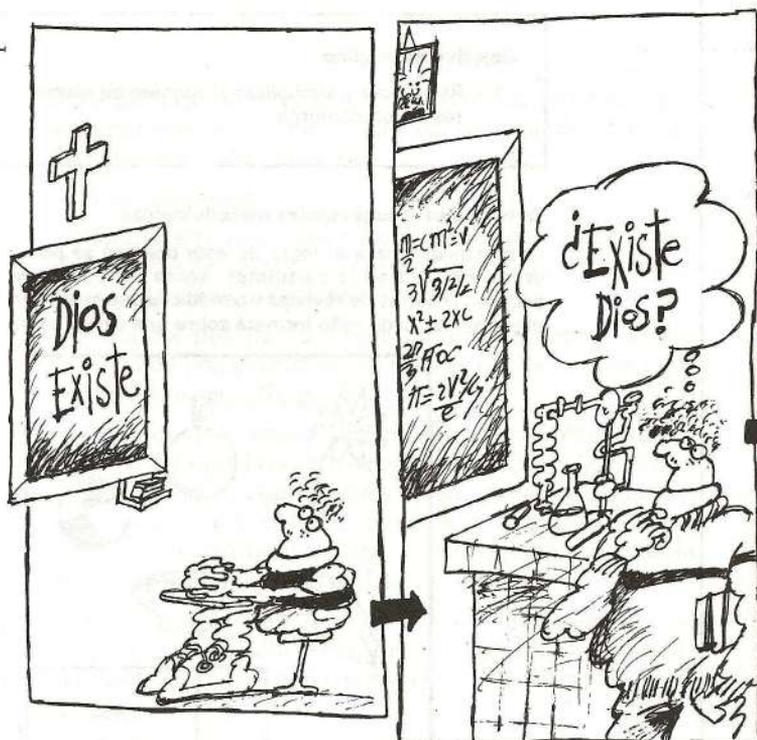
“El alumno nombrará 5 organismos que se encuentran en un medio acuático y terrestre y establecerá la relación con cada uno de éstos” [7c, p. 13].

No todos los “indicadores de evaluación” expresan una reducción tan pobre a lo cuantitativo, pero no encontramos que en la evaluación se vaya más allá de pedir que se repita una actividad —o una parte de una actividad— hecha en clase, de proponer la clasificación de un grupo de “seres” (o movimientos o relaciones), o de señalar que debe indicarse un número o una medida. En los últimos grados se piden explicaciones —razones de un acontecimiento—, en los términos: (teóricos o experimentales) empleados en clase para un fenómeno similar, pero, en los primeros grados, el sentido de la palabra “explicar” se degrada hasta perder prácticamente toda determinación:

“El alumno explicará cuántas semanas y cuántos días tiene un año calendario” [7c, p. 53].

Los anteriores ejemplos indican cómo la necesidad de establecer criterios “objetivos” y “cuantificables” en la evaluación pervierte las relaciones con el conocimiento y con el lenguaje a pesar de la buena voluntad de trascender la medición a ultranza y de valorar la actividad misma.

Una nueva filosofía del currículo debería implicar una nueva filosofía de la evaluación; no se puede seguir subordinando la vida escolar a la evaluación, y menos si ésta se reduce a los resultados o a repeticiones de las experiencias hechas en clase (modificadas o no); hay que pensar en las actitudes que se van formando en el niño frente al saber. Las discusiones que, a propósito de un problema, se suscitan entre los alumnos, son un buen índice de “cuánto” se ha comprendido. Las conclusiones a las cuales los niños llegan, aunque no coincidan con el “objetivo” de la actividad, y aunque sean equivocadas, pueden ser decisivas en la historia de la relación del niño con el conocimiento. La sana reducción de contenidos inútiles en los



programas debe ir acompañada de la posibilidad de entregarse a una investigación en grupo, por un tiempo suficientemente amplio, que permita encontrarse con las dificultades, afrontarlas y hacer los cambios de ruta que se consideren necesarios.

Ideas difíciles de implementar, como los paseos al campo, en las cuales el programa afortunadamente insiste en varias ocasiones, o como el “rincón de ciencias”, que puede ir enriqueciendo el material de la escuela (y hacer más productivos los paseos al campo), son un buen comienzo para una enseñanza de las ciencias que forme individuos capaces de apreciar y cuidar los recursos del medio y de utilizarlos racionalmente. Estas experiencias pueden cualificar la relación del niño con la naturaleza y deben cambiar y educar también al maestro. El maestro puede aprender, al tiempo con sus alumnos en las exploraciones realizadas conjuntamente.

Según las citas en los “aspectos generales” hechas hasta ahora, se podría pensar que, al menos allí, hay un punto de vista coherente y acorde con la idea de un currículo abierto, flexible y dinámico. Sin embargo, también en los “Aspectos Generales” encontramos puntos de vista filosóficos que, a nuestro parecer, se contradicen.

Por una parte se afirma, con toda razón:

“La adquisición de conceptos requiere de numerosas experiencias vividas en situaciones diferentes. Para que un concepto sea aprehendido y aprendido por los alumnos, debe tener significado, debe ser el resultado de expe-

1. Los programas, afortunadamente, parecen ir en la dirección de librarse de las limitaciones y los modos pasivos de aprendizaje, que imponen los libros de texto.



riencias integradas, lo cual implica un aprendizaje activo” [7a, p. 12].

En efecto, los conceptos científicos tienen una historia que es también la de sus diferentes campos de aplicación. Podría hacerse una reconstrucción de las aplicaciones sucesivas de los conceptos de las ciencias constituidas, como se ha hecho ya con los de “espacio”, “masa” y “energía”, que sacaría a la luz el carácter dinámico y práctico del concepto científico, y que mostraría cómo los conceptos de las ciencias naturales no son simples elementos lógicos, sino también herramientas de trabajo práctico que organizan la experiencia y reciben de ella su sentido.

Es claro en el énfasis que se ha dado en la cita a la experiencia, que se ha comprendido esta materialidad del concepto. Una formación que presuponga que la ciencia es solamente un discurso y que recoge los resultados científicos conociendo el trabajo de investigación se opone a la constitución de un espíritu científico².

Sin embargo, en los mismos “aspectos generales” encontramos, por otra parte, la siguiente definición:

“Se entiende por *concepto* el producto de la operación mental que sirve como base a la formación de juicios y conclusiones” [ibid., p. 11].

Semejante reducción lógica, semejante generalidad, excluye el carácter dinámico del concepto científico que hemos tematizado. A renglón seguido se nos explica cuál es la “operación mental” que produce los conceptos:

“Los conceptos se forman en el hombre mediante la abstracción de las propiedades fundamentales o esencia-

les y generales de un conjunto de objetos. Para lograrlos, se parte de las cualidades, fenómenos o comportamientos que se pueden apreciar en los objetos, hasta llegar, mediante operación mental a la esencia de los mismos, es decir, gráficamente hablando, de afuera hacia adentro, por eso traspasa la frontera de la simple experiencia sensorial” (ibid).

Se nos habla de “esencia”, lo que significa un adelanto respecto del empirismo elemental, que se precia de su negativa a ir más allá del ordenamiento de los datos de los sentidos, pero el modelo de la inducción persiste:

“El concepto implica, repetimos, la abstracción de lo más general de todos los objetos del conjunto (...)” (ibid).

El conocimiento no sigue este desarrollo lineal. En la historia de la ciencia se la advierte sometido a “saltos” que implican cambios en la perspectiva del análisis, saltos en los que se expresan formas distintas de comprender el mundo y que enfatizan caracteres diferentes de “lo dado”. También en la historia intelectual del individuo se presentan discontinuidades en los procesos de síntesis, como lo han reconocido la psicología genética.

Si el modo de ver de la inducción simple fuera tan sólo una perspectiva filosófica sin implicaciones importantes, nos limitaríamos a señalarlo como incompleto o como aplicable sólo en algunos casos. Pero en el desarrollo del programa descubrimos que esta concepción del conocimiento sirve de guía al modo como se dará el primer encuentro del niño con las ciencias naturales en la escuela y oculta la *ruptura* entre el conocimiento común y el conocimiento científico.

El primer objetivo específico de Ciencias Naturales es:

“Identificar mediante la observación, características de los seres, tales como: forma, color, tamaño, textura, peso, sabor, olor, sonoridad, consistencia, flexibilidad, transparencia, temperatura y otras” [7b, p. 3].

Vale la pena notar, en primer lugar, la cuidadosa exclusión que se hace en esta lista y en las correspondientes “actividades y sugerencias metodológicas” de características tales como: familiaridad, deseabilidad, belleza, utilidad, dificultad de acceso al objeto, tiempo y lugar en los cuales se ha tenido contacto con él, etc. Muchas de estas determinaciones aparecerían seguramente, en una actividad de reconocimiento del objeto libre de las restricciones impuestas por el punto de vista propuesto en el objetivo.

Algunas de las características excluidas serán tenidas en cuenta más tarde, pero lo que nos interesa señalar es cómo ni siquiera se tematiza el por qué se separan unas cualidades de las otras, cuando, en la experiencia de la relación con los objetos, están todas integradas y, más aún, cuando algunas de las excluidas (como “manipulabilidad”) son fundamentales y primarias. Nuestra relación con los objetos del mundo es casi siempre reconocerlos

2. En este sentido puede ser de interés la lectura de los trabajos de Max Jammer [24] y Bachelard [25] y la recopilación de Lindsay [26].

primero como objetos manipulables o deseables y luego, en un primer distanciamiento, discernir sus distintas cualidades.

Se conoce en la interacción directa, práctica, con los objetos y éstos no tienen un sentido primario en el hecho de que en ellos se reúne un cierto número de cualidades discernibles de acuerdo con los cinco sentidos (segundo objetivo específico).

Al iniciar así a los niños en el aprendizaje de las ciencias se está dando, pues, una selección de la experiencia *que no se tematiza*. En la medida en que no se pone de manifiesto la especificidad de esta selección y no se reconoce su diferencia con los anteriores modos de ver, esta aproximación al objeto se presenta, inclusive a los ojos del maestro como la forma en la cual, "naturalmente", se inaugura todo conocimiento.

La abstracción de las cualidades físicas, como tales, separadas de la totalidad de la experiencia, constituye en la historia de la humanidad, y también en la historia de la formación de un espíritu científico en el niño, una "revolución", un cambio de perspectiva respecto del conocimiento común. El conocimiento científico no surge de un examen ingenuo de las "cosas mismas", implica un ordenamiento de las cualidades desde una racionalidad constituida en contra de lo que "ya sabíamos". Antes de cualquier clasificación en términos de color o sabor o tamaño ha habido una "clasificación" cuyos criterios son más oscuros y difíciles. Una clasificación que excluyó las determinaciones como "apetecible", "extraño" y "viejo". Una clasificación que ha separado lo que atañe a las ciencias naturales (lo que pertenece al espacio de sus explicaciones) de lo que no les concierne. Si estas mutaciones no son tenidas en cuenta, las imágenes y las valorizaciones del sentido común aparecerán una y otra vez para obstaculizar la comprensión del concepto.

En los programas ni siquiera se discute qué hacer con las determinaciones que no pueden acomodarse a las impresiones inmediatas de los sentidos.

No analizaremos aquí otras serias contradicciones del Marco Teórico, como la existente entre la afirmación de que

"...el universo está constituido por sistemas interactuantes que mantienen un equilibrio dinámico, los cuales a su turno, están conformados por sistemas cada vez más pequeños" [7a, p. 30] y la afirmación de que:

"El concepto (...) no tiene análogo concreto en la realidad objetiva" [7a, p. 11].

Dejamos al lector que compare y juzgue las implicaciones de estas aseveraciones.

Por otra parte, tampoco nos extenderemos sobre la arbitraria transposición al mundo de los niños, de un esquema del "método científico" insostenible a la luz de las discusiones metodológicas y epistemológicas de los últimos años (Popper, Kuhn, Feyerabend y otros).

La inmediatez del paso de la "actividad" a la ley,

discutida en la primera parte de nuestro análisis, descansa en el empirismo ingenuo y en la ilusión de que existe un camino sin tropiezos hacia la verdad, cuyo itinerario estaría definido por el "Método Científico".

La propuesta curricular y los maestros

Respecto a esta relación, que es decisiva, nos limitaremos aquí a indicar algunos problemas:

1. El principio de *la participación de los maestros* es ciertamente fundamental. Aunque a nivel de los Centros Experimentales es posible que haya habido cierta interacción real, los ofrecimientos de participación a los demás maestros son puramente formales³. Además existen los siguientes obstáculos para que la participación de los maestros sea real:

- La difusión y circulación de los materiales ha sido relativamente restringida.
- Los programas se han ido poniendo en práctica sin su conocimiento previo por parte de los maestros.



— Los maestros no disponían de trabajos de análisis de la propuesta curricular elaborados independientemente del Ministerio.

— Las preocupaciones de detalle correspondientes a dificultades inmediatas (por ejemplo, dificultades para manejar nuevas formas de evaluación, para llenar planillas sometidas a control, y en general para lograr una apariencia formal de cumplimiento frente a las exigencias de las instancias de control) obstaculizaron la posibilidad de un análisis de los programas por parte de los maestros.

3. Es interesante señalar cómo la propuesta curricular indica varias veces que, para que el maestro colabore, necesita... "sentirse participante activo de la reforma". [4, p. 3] (Subrayamos esta expresión por corresponder a una estrategia usual de la administración de personal: "Aún si en la práctica no se puede hacer colaborar al trabajador en la reestructuración de su trabajo, los hechos prueban que interesa hacerlo participar psicológicamente en las nuevas medidas..." [27, p. 383].

— Los esfuerzos críticos de los maestros no pueden ser sino fragmentarios en la medida en que no existen corrientes pedagógicas fuertes en el seno del magisterio.

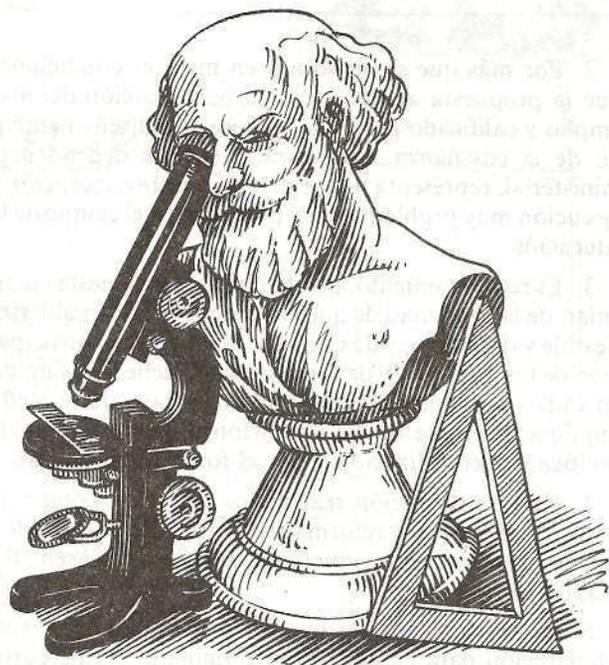
2. En los programas se olvida que los maestros también tienen *pasado*. En vez de invitarlos a una reflexión sobre las formas de enseñanza tradicionales que probablemente practican (o sobre otras que eventualmente pueden haber ensayado), se pretende más bien disimular las diferencias mediante expresiones como "...bajo el título 'CONTENIDOS' se encuentran los conceptos que en algún momento el maestro *puede haber olvidado*, y que necesita *repasar* para orientar el trabajo de los alumnos" [3, p. 23].

3. Precisamente a esta no tematización de todos los conocimientos y experiencias anteriores, corresponde la *ilusión tecnocrática* según la cual, mediante la persuasión o el poder, lo minuciosamente dispuesto, planeado y previsto habrá de ejecutarse tal cual (o con pequeñas modificaciones que serán oportunamente comunicadas a la oficina central, para que esta "reajuste" permanentemente su plan). En efecto, de implementarse la reforma curricular, quierase o no, habrá un proceso de *hibridación* en el que se fusionarán elementos de las formas propuestas de educación con las formas anteriores.

En este sentido, toda evaluación de los programas, realizada en situaciones especiales que cuentan con suministros, atención, asesoría y supervisión excepcionales, es irreal. El problema es la hibridación; por ejemplo, la posibilidad de que sistemas coactivos de implementación y control privilegien precisamente aquellos elementos de los nuevos programas, que puedan ligarse a los peores restos de la enseñanza tradicional (por ejemplo, logrando eficazmente los nuevos "objetivos" a través de los viejos métodos autoritarios y memoristas, lo cual, después de una lectura de los objetivos específicos y sobre todo de sus indicadores de evaluación, parece bastante factible).

4. Los programas son impulsados por el Ministerio. Este no sólo es el empleador de los maestros, sino que es un empleador con el cual, por múltiples razones (baja remuneración, condiciones de trabajo deficientes, incumplimiento frecuente en el pago, etc.) los docentes tienen relaciones tirantes. A esto se añade el hecho de que el propio Ministerio vigila, en principio, la implementación de la reforma, creando todo un espectro de dificultades que, incluso en el caso de que la propuesta de reforma fuera excelente (manifiestamente no lo es) afectaría indudablemente su implementación. En particular cuanto más coactiva tanto más formal será esta implementación; los maestros en vez de "nutrirse", de las buenas ideas allí contenidas, se verán obligados a hacer el "mínimo para quedar bien".

5. Hasta donde hemos podido ver en reuniones con maestros del distrito, existen muchas resistencias más o menos elaboradas, frente a los nuevos programas; se realizan grandes esfuerzos para satisfacer las exigencias que han acompañado la reforma ("parcelar" las unidades, "llenar" las hojas de evaluación, etc.); las quejas sobre



los cursos de capacitación son frecuentes; los maestros ni siquiera disponen de suficientes ejemplares de los programas; la hibridación es un hecho y en general predominan las formas tradicionales, y esto, no sólo por conservadurismo, sino también porque los maestros ven que el año pasa y que los niños ni siquiera aprenden "lo fundamental"; y su responsabilidad con ellos —y con los padres— los obliga a abandonar "el experimento".

6. La "participación de la comunidad" es también un buen principio. Sin embargo, lo que intenta a este respecto la reforma es, fundamentalmente, lograr su aceptación por parte de la comunidad. En efecto, para que una nueva forma de enseñanza, asociada además a cambios de contenidos, tenga posibilidades de supervivencia y de efectividad, es necesario el reconocimiento de su legitimidad por parte de la comunidad. Pero esa legitimidad no se logra a través de una estrategia de Trabajo Social, se logra a través de un movimiento pedagógico fuerte en el interior del magisterio, movimiento en el cual las innovaciones, discutidas, apropiadas, y puestas en práctica por los propios maestros, cobren realidad social.

Conclusiones

1. Reconociendo que parece existir un mayor esfuerzo en la fundamentación y en la elaboración de los programas de matemáticas que en los de ciencias naturales, consideramos que, a pesar de los buenos propósitos expresados en ambos, los problemas que hemos señalado en este trabajo no pueden resolverse con modificaciones de detalle.

2. Por más que se elaborara en mejores condiciones que la propuesta actual, y con la participación del más amplio y calificado grupo de asesores, un diseño detallado de la enseñanza, centralizado en una dependencia ministerial, representa una separación entre concepción y ejecución muy problemática y peligrosa en el campo de la educación.

3. El reconocimiento, por parte de la propuesta curricular, de la necesidad de que el currículo debe ser abierto, flexible y dinámico, y de que debe involucrar la participación de los maestros y de la comunidad, debe ser asumido en todas sus consecuencias, aún en el caso de que ello implique liberarse de las limitaciones impuestas por la política de centralización y por el formato curricular.

4. Una participación real de los maestros, condición indispensable de una reforma curricular, sólo es posible a través de un fuerte movimiento pedagógico en el seno del magisterio.

5. La capacitación de los maestros no puede ser su preparación para ejecutar un determinado diseño curricular; debe ser, en cambio, uno de los caminos para lograr su fortalecimiento científico y cultural.

Resumen

Principios acogidos a nivel general por la propia propuesta curricular, nos sirven para juzgarla en su conjunto. Otras ponencias seguramente discutirán los diversos errores de detalle.

Ambos programas, que, por someterse a las exigencias del formato curricular adoptado, contradicen algunos de los principios educativos expresados en su fundamentación, manifiestan también problemas de concepción general, que en parte obedecen a inconsistencias presentes en los marcos teóricos.

En particular, el importante principio pedagógico de "aprender haciendo" se ve muy limitado por el formato curricular adoptado. Por otra parte, dicho principio está asociado, en los programas, a una cuestionable mitología del "descubrimiento" (de "estructuras subyacentes" o de "leyes") basada en un empirismo más o menos elaborado, que desconoce las rupturas por las cuales debe pasar la construcción y reconstrucción del saber científico, y que, confiando en una falsa inducción, cree facilitar la enseñanza ocultando esas rupturas. ■

7. Bibliografía

- Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal, *Presentación de los Programas de Matemáticas*, mimeo, M.E.N., Bogotá, 1981.
- _____, *Programa Experimental de Matemática, Primer grado de Educación Básica Primaria*, M.E.N., Bogotá, 1981.
- _____, *Programa Experimental de Matemática, Segundo Grado de Educación Básica Primaria*, M.E.N., Bogotá, 1981.
- _____, *Programa Experimental de Matemática, Tercer Grado de Educación Básica Primaria*, M.E.N., Bogotá, 1981.
- _____, *Programa Experimental de Matemática, Cuarto Grado de Educación Básica Primaria*, M.E.N., Bogotá, 1981.
- _____, *Programa Experimental de Matemática, Quinto Grado de Educación Básica Primaria*, M.E.N., Bogotá, 1981.
- _____, *Programa Experimental de Ciencias Naturales, Primer y Segundo Grados de Educación Básica Primaria*, M.E.N., Bogotá, 1981. (Tiene tres numeraciones: "Marco Teórico" (7a.), Primer Grado (7b), y Segundo Grado (7c).
- _____, *Programa Experimental de Ciencias Naturales, Tercer Grado de Educación Básica Primaria*, M.E.N., Bogotá, 1981.
- _____, *Programa Experimental de Ciencias Naturales, Cuarto Grado de Educación Básica Primaria*, M.E.N., Bogotá, 1981.
- _____, *Programa Experimental de Ciencias Naturales, Quinto Grado de Educación Básica Primaria*, M.E.N., Bogotá, 1981.
- Franco de Machado, C., Santamaría de Reyes, P., "Fundamentos teóricos de tecnología educativa en los programas de mejoramiento cualitativo que adelanta el Ministerio de Educación Nacional", incluido en Colciencias, M.E.N., O.E.A., *Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia*, Ed. Centro Don Bosco, Bogotá, 1978, pp. 25-59.
- Campbell, D.T., "Assesing the Impact of Planned Social Change" en *Curso sobre evaluación de proyectos en educación*, (Hernando Gómez Duque, recop.), Colciencias, Bogotá, 1979.
- Wittrock, M. C., Lumsdaine, A. A., "Instructional Psychology" en *Ann. Rev. Psychol.* 1977, 28: 417-59.
- Santamaría de Reyes, P., Bonnet Vélez, F., "Proyecto multinacional de tecnología educativa O.E.A.", incluido en Colciencias, M.E.N., O.E.A., *Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia*, Ed., Centro Don Bosco, Bogotá 1978, pp. 225-238.
- Revista de Tecnología Educativa*, vol. 4, No. 3, 1978.
- Lebot, I, *Educación e ideología en Colombia*, La Carreta, Medellín, 1979.
- Bachelard, G., *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, 1948.
- Von Bertalanffy, L., *Perspectivas en la teoría de sistemas*, Alianza, Madrid, 1979.
- Piaget, J., Inhelder, B., *Genese des structures logiques élémentaires*, Delachaux et Niestlé, Nanchatel, 1967.
- Gouldner, A. W., *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, Alianza, Madrid, 1980.
- Baruk, S., *Echec et Maths*, Seuil, París, 1973.
- Flavell, J., *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, Paidós, Buenos Aires, 1978.
- Freinet, C., *La enseñanza de la ciencias*, Laia, Barcelona, 1973.
- Jamer, M., *Conceptos de Espacio*, Editorial Grijalbo, México, 1970.
- Bachelard, G., *La filosofía del no*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973.
- Lindsay, R. B., *Historical development of concept*, Dowden, Hutchinson & Ross, Inc., Stroudsburg, Pensilvania, 1975.
- Friedmann, G., *Los problemas humanos del maquinismo industrial*, Suramericana, 1956. ■

La lengua materna en la escuela y la Reforma Curricular

GLORIA RINCON B., CARMEN ROSA ORTIZ, MARIA CRISTINA MARTINEZ DE J., LUZ MYRIAM BURBANO C., MARGARITA DELGADO, CESAR O. MORENO H.

El presente artículo fue realizado colectivamente por los docentes Gloria Rincón B., maestra de primaria de la escuela "Julio Arboleda" de Cali, Licenciada, Estudios de Magister y Coordinadora del CEID Valle; Carmen Rosa Ortiz, maestra de primaria de la escuela "Honorio Villegas" de Cali, Licenciada, Estudios de Magister en Lingüística y Español, integrante del CEID-Valle; María Cristina Martínez de Jiménez, Magister en Lingüística y profesora de la Universidad Santiago de Cali; Aída Margarita Delgado, Licenciada en Literatura e Idiomas, maestra en la escuela "Fray José Ignacio Ortiz" en Cali; Luz Myriam Burbano C., maestra en la escuela "Francisco de Paula Santander" de Cali, Magister en Lingüística de la Universidad del Valle, y por César Octavio Moreno, profesor de la Normal Departamental para Varones, de Cali, Licenciado en Literatura e Idiomas.

Antecedentes de la enseñanza del español

Hasta el momento la enseñanza del español se ha considerado como un área más del currículum escolar, desconociendo el lenguaje como parte vital del pensamiento, de la imaginación, de la interacción y de la adquisición de conocimiento. Las áreas sociales y naturales y las matemáticas han ocupado un lugar privilegiado en el conjunto de la educación, pero las operaciones lógicas que se involucran en las matemáticas, y los conocimientos que se dan en las ciencias tienen como medio de transmisión y adquisición la lengua materna.

Tradicionalmente en la práctica pedagógica, la enseñanza del español se ha limitado a una gramática de salón de clase basada en la descripción de palabras y oraciones aisladas de contexto que no tienen en cuenta el habla cotidiana del estudiante

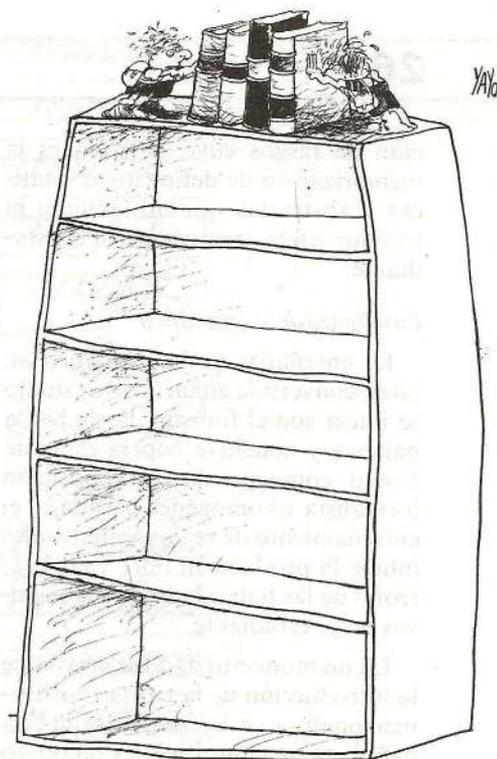
creando una brecha entre él y la lengua que se analiza, e instituyendo una práctica selectiva en razón de criterios de corrección y normatividad.

Una práctica como tal, se aleja de la realidad esencial de la lengua desconociendo el uso real que ofrece la sociedad al niño en el proceso de interacción verbal cotidiana.

A pesar de que no existe una información teórica sobre las prácticas pedagógicas reales, las observaciones y las experiencias en el proceso docente nos permiten puntualizar ciertos aspectos que caracterizan la enseñanza tradicional del español.

Lengua del hablante frente a la lengua de la clase

Existe un total divorcio entre la actuación lingüística del estudiante y el sistema lingüístico como objeto de estudio en el salón de clase. Por ello, los estudiantes no le encuentran sen-



tido a una enseñanza del español que ignora su actuación lingüística. Surge entonces una práctica artificial en clase motivada por la imposición o el afán de la nota, que no trascenderá el marco del salón y que hará inútil este estudio. Esta lengua se advierte entonces como una negación de la identidad cultural del estudiante.

Uso del texto guía

En general, aunque ellos pretendan estar de acuerdo con las orientaciones del momento, lo cierto es que las innovaciones se limitan a simples cambios de formas y de títulos pero los contenidos siguen siendo los mismos. Infortunadamente la formación del maestro no le permite crear sus propios materiales y siempre está en una relación de dependencia con el texto como única verdad.

Estudio de los niveles lingüísticos

La enseñanza tradicional del español presenta los aspectos fonológico, fonético, morfológico, sintáctico y semántico en forma separada negando toda interrelación entre ellos. La presentación de las palabras aisladas y de oraciones descontextualizadas hace que sólo se alcance una descrip-

ción de rasgos cuyo objetivo es la memorización de definiciones estáticas y abstractas que no facilitan ni promueven la creatividad en el estudiante.

Enseñanza de la gramática

La enseñanza de la gramática es, pues, convertida en un fin. Su estudio se inicia con el fonema, la sílaba, la palabra y concluye con la oración. Como consecuencia, esta posición formalista y homogénea basada en el entrenamiento de reglas gramaticales inhibe la producción libre y el desarrollo de las habilidades comunicativas en el estudiante.

En un momento dado se creyó que la introducción de la teoría transformacionalista en la enseñanza del español era una innovación y un punto de vista diferente, pero la realidad nos muestra que esto se quedó en un nivel descriptivo de ramificaciones arbóreas.

Evaluación

La evaluación se basa en la comprobación de la memorización de reglas puestas al servicio de la ortografía y el análisis de elementos gramaticales inscritos en ejemplos homogéneos que no admiten pluralidad de significados puesto que están fuera de contexto.

La descodificación lexical y la buena entonación, así como la copia de dictados y el buen uso de las reglas ortográficas, son los criterios que rigen en la evaluación de la lectura y la escritura.

Los programas curriculares y la enseñanza del lenguaje

*Marco teórico**

“Si bien las anteriores programaciones le habían dado importancia a la enseñanza de la lengua materna y habían insistido en la necesidad del desarrollo de las habilidades comunicativas, en ellas no se había explicitado suficientemente un enfoque teórico de la enseñanza de la lengua del cual se desprendiera una metodología coherente, que se convirtiera en un auxiliar del maestro”¹.

Es cierto que en las programaciones anteriores no se había explicitado un enfoque teórico, sin embargo, las prácticas pedagógicas que se llevaban a cabo traducían de alguna forma la concepción teórica subyacente a ellas.

El énfasis en la “enseñanza memorística de abstracciones lingüísticas” significa el énfasis en la descripción sincrónica de la forma y funcionamiento del sistema lingüístico, implica una concepción racionalista de la lengua, basada en la reflexión lingüística de carácter formal y descriptivo.



Para una concepción de este tipo la lengua se presenta como un producto terminado, abstracto, que se transmite de generación en generación, listo para utilizar y dejar de utilizar cada vez que se desee; es la negación de la lengua como hecho social evolutivo y potencialmente significativo. Por ello, basan la significación en la descripción de la oración aislada del contexto.

La enseñanza de la lengua materna desde un punto de vista Semántico-Comunicativo, significa colocarla dentro de los avances actuales de la lingüística, en los que existe una interdisciplinariedad entre las diversas ciencias que tienen que ver con el lenguaje y significa también, esencialmente, el reconocimiento de la existencia simultánea del componente psicológico y del componente social en la lengua (individuo-sociedad).

Un enfoque Semántico-Comunicativo implica además la comprensión

de la lengua orientada ya no hacia la identificación de elementos normativos estables, sino hacia la apreciación de la nueva calidad contextual, de la significación que toman los elementos en determinado contexto. Si la orientación anterior aísla la lengua de la corriente de la comunicación verbal, el enfoque actual la toma como un proceso vivo y evolutivo con sus funciones sociales.

Aunque en el marco conceptual de la programación actual de la enseñanza de español y literatura se afirma la ubicación de dicha enseñanza en el enfoque Semántico-Comunicativo, nos llaman la atención ciertos enunciados que muestran una gran inconsistencia con lo que sería este tipo de enfoque.

“El enfoque del área, fundamentado en teorías lingüísticas, psicológicas y epistemológicas”¹.

Nos preguntamos entonces, ¿cómo puede el enfoque del área llamarse semántico-comunicativo si desconoce una fundamentación en teorías sociolingüísticas? La base de este enfoque es tener en cuenta la lengua ya no como un sistema abstracto sino primordialmente como un *hecho social*, como un proceso verbal interactivo.

“El lenguaje es tanto social como individual; por ser social se hace posible la comunicación entre dos o más personas que conozcan el sistema; por ser individual cada persona lo puede utilizar e interpretar”².

Esta definición presenta la concepción sausriniana del lenguaje. En ella se manifiesta una visión utilitarista del lenguaje, como si la lengua fuera algo externo al individuo, algo acabado que se puede tomar y dejar.

* En el artículo “La Renovación Curricular y los Programas de Lecto-Escritura” (“Educación y Cultura” No. 4) se planteaba una contradicción entre el marco teórico con un enfoque Semántico-Comunicativo y los programas para la enseñanza de la Lengua Materna. Análisis posteriores muestran inconsistencias importantes, que reformulan esta afirmación.

** Marcos Generales de los programas curriculares, MEN, 1984, pág. 34.

1. Idem. pág. 34.

2. Ibid. pág. 35.

Definitivamente *no*. Es por la lengua que tomamos conciencia de nosotros mismos e interpretamos la realidad; es a través de ella que nos hacemos personas y adquirimos una personalidad ocupando un papel social dentro de un grupo. *La lengua es de naturaleza social, no individual.*

“El proceso de asimilación de la lengua materna es un proceso de integración progresiva del niño en la comunicación verbal. En la medida en que esta integración se dé, su conciencia se forma y recibe su contenido” (Bakhtine 1930)³.

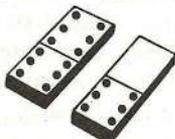
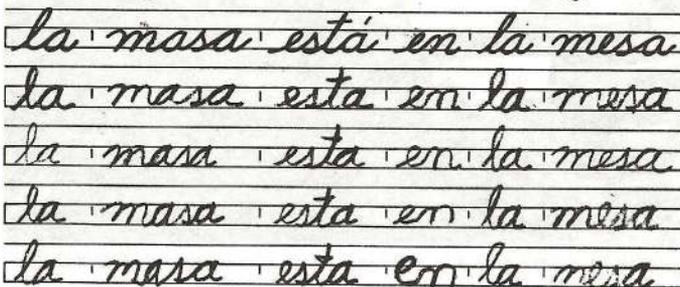
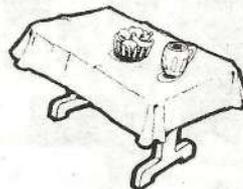
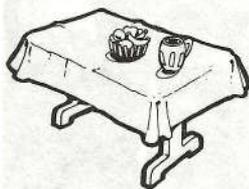
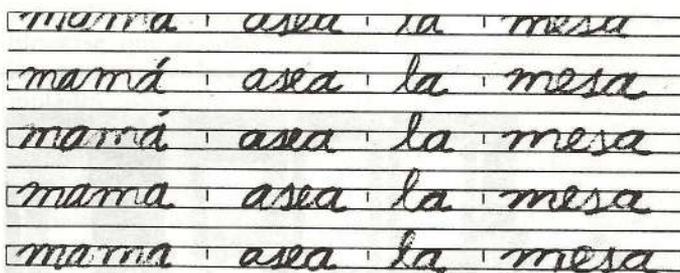
En la cita anterior podemos ver cómo se establece el proceso cíclico entre sociedad e individuo, en ella se explica el verdadero carácter social de la lengua.

La lengua como instrumento de comunicación y pensamiento

“La lengua española es un *sistema* que conforma una *unidad*, sus elementos fonético, fonológico, morfosintáctico y semántico, están interrelacionados y cada uno influye sobre los demás: al acercarse a ella como unidad, se le puede considerar bajo dos aspectos: como instrumento de comunicación y de pensamiento y como objeto de conocimiento científico”⁴.

Existe en este enunciado una contradicción con lo que debería ser el objeto de estudio de un enfoque semántico-comunicativo. Si para la concepción teórica de los programas anteriores el objeto de estudio era la *oración monológica aislada del contexto*, para un enfoque que tiene en cuenta la lengua como un hecho social, la unidad de análisis debe ser el *discurso*, visto como resultado de la interacción de individuos socialmente organizados y cuyas producciones e interpretaciones se hacen teniendo en cuenta condiciones de tipo social y epistemológico. El objeto de estudio de este enfoque debe ser la *comunicación verbal, oral o escrita*, no la lengua como sistema abstracto.

Estamos de acuerdo en que metodológicamente es necesario hacer consciente al niño, en primera instancia, de la relación existente entre pen-



32

12-10-8-6-

Cursiva 1

Método de Escritura (sic) cursiva para niños de 2o. año de primaria. ¿Los comentarios sobran o abundan?

samiento y realidad mediados por la lengua; es decir, de la función de expresión del pensamiento.

En una segunda etapa es necesario hacer que tome conciencia de que tanto la función de expresión de pensamiento como la función de comunicación se dan simultáneamente en la *interacción*. Pensamos que toda explicación de la *función* de la lengua, que es el aspecto que tiene en cuenta la Básica Primaria, debe hacerse dentro del marco de la *comunicación verbal*.

La lengua como objeto de conocimiento, aspecto que se tiene en cuenta en la Básica Secundaria, puede también analizarse en el marco de la interacción verbal, observando la *forma* y el *funcionamiento* de la lengua en los diferentes tipos de discurso, punto de partida para la constitución de una gramática funcional del español que muestra cómo los términos toman valores diferentes según el contexto.

Como vemos, la unidad de base, el objeto de estudio de una enseñanza semántico-comunicativa de la lengua debe ser EL DISCURSO (oral o escrito) producto de la interacción. Por ello, afirmar que el “conocimiento de la relación que existe entre la realidad, el pensamiento y la lengua es la base de la comprensión al escuchar y leer y de la propiedad y corrección en la expresión oral y escrita”⁵ nos parece limitante. No es suficiente conscientizar al niño sobre esta relación, por cuanto la significación completa se encuentra en el proceso comunicativo verbal, es necesario además que el estudiante sea consciente de la manera como opera el lenguaje en el discurso escrito y en el discurso oral; ello sí garantizaría el desarrollo de las habilidades comunicativas.

3. Bakhtine, Mikhail (1930) “Le marxisme et la philosophie du langage”. Essai d’application de la méthode sociologique a la linguistique”. Edition Minuit Paris 1977.

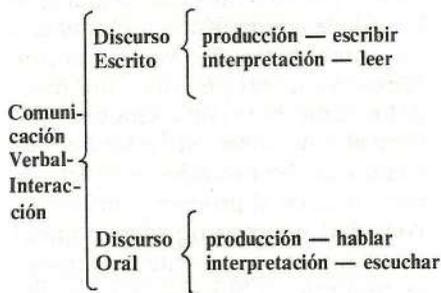
4. Ibid. pág. 37.

5. Ibid. pág. 33.



La enseñanza de la lectura se ha restringido a la transmisión de técnicas e inculcar hábitos.

Cuando se habla del desarrollo de las habilidades comunicativas, debemos tener en cuenta que dicho desarrollo implica el mejoramiento de la competencia comunicativa que todo hablante nativo posee, por medio del desarrollo de estrategias de producción (hablar, escribir) y de interpretación (escuchar, leer), para hacer de nuestra lengua materna un medio para aprender y comunicarnos de manera eficaz.



Un enfoque que tiene en cuenta la lengua como un hecho social, como interacción verbal, no puede regirse por criterios o etiquetas normativas como son la corrección, el buen uso y la propiedad puesto que son criterios que se ajustan a la lengua como sistema estable; una concepción social de la lengua implica criterios de *adecuación* y *variación lingüística* acordes con la realidad de la lengua como signo cambiante y flexible.

“Que el estudiante afiance su estructura mental lógica mediante el estudio científico de la estructura morfo-sintáctica de la lengua”⁶.

“En la lengua debemos evaluar los aspectos fundamentales: fónico, léxico y sintáctico*. El fonético puede medirse... el *sintáctico* como es el que se refiere a la organización del pensamiento y a la manera como éste se vierte en palabras y expresiones u oraciones con sentido y correctamente estructuradas, se evalúa con pruebas...”⁷.

La concepción de la estructura sintáctica de la lengua como un espejo de la estructura mental es una concepción racionalista que data del siglo XVIII; espíritu mentalista y normativo que promovía una gramática universal y que es en definitiva el marco teórico que parece subyacer a la gramática tradicional, y que aquí curiosamente se retoma.

Metodología de la enseñanza

El plantearse la enseñanza de la lengua materna desde un enfoque semiántico-comunicativo, supone un diseño metodológico acorde con los adelantos psico y sociolingüísticos, donde las actividades de clase, deben surgir de la realidad significativa de los sujetos, de los diferentes procesos

de aprendizaje, de la reflexión sobre los objetos, sus propiedades y relaciones, teniendo en cuenta la realidad circundante y no como una actividad masificadora.

Sin embargo, la ambigüedad e indefinición por una teoría lingüística determinada, que hemos notado en el marco teórico, se manifiesta también en los aspectos metodológicos.

Si bien se plantean una serie de actividades propias de la enseñanza de la lengua materna (la narración, descripción, composición escrita, etc.), éstas siguen siendo vistas y aun denominadas como *ejercicios*, es decir, sin funcionalidad por fuera del salón de clases y obedeciendo a una planeación externa a la actividad, mas no como resultado de situaciones comunicativas reales.

La lectura y la escritura a pesar de que se enuncien como formas de comunicación y por ende de producción de sentido, se siguen desarrollando como hábitos o técnicas: “En cuanto a la escritura, el maestro, cada vez que estime necesario, dará orientaciones para que los niños adquieran hábitos y técnicas correctas”⁸.

Como se observa, el énfasis continúa haciéndose en criterios formales: normas, rapidez, dicción, ortografía, etc. No se hace ver al niño la importancia y necesidad de la escritura en un medio esencialmente oral como el suyo, pero sí se realiza la escritura como copia e imitación de modelos: “El maestro atenderá especialmente a la construcción correcta de oraciones y párrafos presentando modelos que sean fáciles para los niños”⁹.

En vez de imitar modelos debiera proponerse la reflexión y autocorrección a partir de la escritura personal o de otros autores. Cuando con el niño se hace un trabajo progresivo, no es necesario limitarlo desde criterios externos; es él quien autorregula y da medida a sus producciones. Esto permite a los alumnos la responsabilidad

6. Ibid, pág. 34.

7. Ibid, pág. 131, los subrayados son nuestros.

* Nótese que no mencionan el aspecto semiántico.

8. Ibid, pág. 75.

9. Idem.

y conciencia de participación en este proceso.

Se busca especialmente la lectura oral para controlar sus aspectos formales más que la generación de sentido.

La comprensión de lectura se sigue realizando en forma directiva por medio de preguntas que buscan una respuesta homogénea fácilmente recuperable en el texto, que no implica ningún proceso de reflexión, ni crítica.

En últimas, parece que en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua, lo que se pretende es lograr individuos capaces de cumplir una orden y repetir un mensaje.

El conocimiento sobre los procesos de comprensión y producción de discursos, no aparece como aspecto básico para contribuir a dotar a los maestros de herramientas que les permitan crear estrategias en su enseñanza.

A todo esto sigue imperando, a pesar de citarse los desarrollos psicológicos de Piaget, una concepción del niño como imitador y del aprendizaje como producto sólo de la percepción y la memoria mediante la repetición: "Podemos afirmar, entonces, que el hombre ha adquirido su lengua materna por simple contacto, es decir, que ha aprendido a hablar, como aprendió a caminar, por imitación"¹⁰.

Se olvida así, la competencia lingüística y comunicativa de los niños, lo mismo que el desarrollo de sus capacidades cognitivas (histórico y socialmente diferenciado) y se los piensa incapaces de ciertos niveles de abstracción. Veamos un ejemplo: "A partir de quinto grado puede introducirse la elaboración de resúmenes escritos"¹¹.

A través de nuestra experiencia docente y de su reflexión, hemos comprobado, cómo desde mucho antes es posible iniciar este tipo de producciones, si la escritura no se concibe como copia, sino como resultado de un proceso de construcción en situación comunicativa, desde el primer curso escolar.

Se plantea que en primaria debe buscarse que el niño sea capaz de interpretar y analizar contenidos formulados oralmente o por escrito, y que esto no puede lograrse mediante reglas ni definiciones, sino como se enuncia, tomando la lengua como comunicación, comprendiendo la relación entre lo que se dice y los objetos, cualidades y eventos (no procesos solamente) y la organización sintáctica como resultado de las necesidades de comunicación. Pero no se menciona para nada el contexto, la posición jerárquica que el emisor y el receptor asumen en la interacción, las características determinadas por los portadores de texto (no se maneja el discurso igualmente en una revista, en un libro, en una propaganda, en un periódico, etc., así se esté refiriendo al mismo tema) y en general, los aspectos aportados en el acto comunicativo que completan la significación lingüística.

Por otro lado, ¿por qué pensar que sólo desde segundo grado puede incluirse la hora de biblioteca? Precisamente a partir de las teorías piagetianas, se ha comprendido cómo mediante la interacción y contacto con los eventos lecto-escritos es que el niño construye y valora este proceso y la biblioteca es un centro fundamental para ello.

La evaluación

Cuando se trata la evaluación en esta área (pág. 120 y ss.), se enuncia que deben tenerse en cuenta las situaciones comunicativas de clase, porque "permite la evaluación en situación natural". Sin embargo, este aspecto, congruente con un enfoque semántico-comunicativo, no se desarrolla. No se explica cómo hacer este tipo de evaluación. Lo que se busca es preparar al maestro en la realización de pruebas objetivas.

"Hay aspectos para los cuales la prueba objetiva es idónea, como la ortografía, la lectura, la gramática; hay otros para los cuales no parece tan adecuada, como la literatura y otros que rechazan la prueba objetiva como la expresión oral y escrita"¹².

Por un lado, se evidencia también aquí la separación por niveles de la lengua y no su integración en la búsqueda del sentido de la expresión oral o escrita. Por otro lado, sólo concibiendo la lectura como un ejercicio de reconocimiento de elementos formales y significados literales y la gramática como descripción e identificación de elementos presentes en una oración o sus definiciones, es posible evaluarlos mediante este tipo de pruebas "de fácil aplicación y calificación"¹³.

Si asumimos la gramática como un sistema de reglas que los hablantes construyen y actualizan de acuerdo con las situaciones comunicativas en que se hallan inmersos (competencia comunicativa) y la lectura como interpretación y producción de los sentidos posibles a partir de elementos visuales y no visuales (conocimiento previo con que el lector se enfrenta al texto), entonces no se puede pensar en "respuestas concretas y previsibles" o que "en vez de gastar el tiempo en escribir, lo consume en pensar, pues el responder, una vez que ha llegado a una conclusión, es extremadamente sencillo; escribir un número, encerrar en un círculo una letra o un número, escribir una palabra o una frase, etc."¹⁴.

Es más importante que el estudiante argumente sus respuestas, porque así está indicándonos su manejo de la gramática y la interpretación de lectura que él ha realizado.

Los programas para 1o., 2o. y 3o. grados

Sólo se nos ha dado a conocer hasta el programa de tercer grado de Educación Básica Primaria (hecho en sí mismo discutible).

A partir de la lectura y análisis de éstos y de los contenidos básicos enumerados en las páginas 58 a 69 de los marcos generales, podemos notar cómo

10. Ibid, 91.

11. Ibid, 89.

12. Ibid, pág. 133.

13. Ibid, pág. 120.

14. Ibid, pág. 133.

mo al concebir los programas dentro de un diseño instruccional, desaparece el enfoque comunicativo y el semántico es tomado como un cambio de nomenclatura.

Ejemplificaremos esta afirmación con el seguimiento a través de estos tres grados, del aspecto tal vez más novedoso de la Reforma Curricular en el área de español.

La relación lengua-realidad-pensamiento, se reduce a incorporar en los contenidos de la semántica y morfosintaxis, las llamadas "categorías de la realidad". Como sólo se trata de nuevos términos para discriminar, identificar o diferenciar (porque todo debe ser medido, cuantificable, observable), no se ve claro *por qué* se deben manejar estos conceptos y *para qué* sirven en relación con la comunicación.

Por otro lado, como es notorio el desconocimiento de esta teoría, se distorsiona su conceptualización:

a) Para "clarificar" y facilitar la comprensión se las asimila con las categorías gramaticales tradicionales (ver pág. 47, marcos generales);

b) Como hay que "dosificar" su enseñanza (según criterios externos del modelo del currículo, no de la teoría), se dividen las categorías en cada uno de los grados y se definen aisladamente, olvidando su ubicación, función e interrelación con el contexto global de la teoría semántico-comunicativa: es imposible hablar de acción sin hablar de agente, hablar de proceso sin hablar de paciente, hablar de acción-proceso sin tener en cuenta el agente y el paciente. Cada tipo de evento implica la presencia conceptual de determinado objeto,

c) Por lo anteriormente anotado, la capacitación o el "conocimiento" de los maestros y a través de éstos, de los estudiantes, también se va parcelando y, sólo es posible saber hasta donde se puede repetir del programa:

"Nota: las palabras que designan acción-proceso, proceso-proceso y fenómeno se tratarán en los grados siguientes".

Advierte el programa de segundo

de tercero página 184: "...por lo tanto *no debe* hacer ningún análisis al respecto, ya que este tema se tratará en los grados posteriores".

Este "enredo" se resuelve de la siguiente manera:

— Capacitadores y maestros: "Antes se decía verbo, *ahora* se dice evento".

— Textos de enseñanza: "Las palabras habla, corre, estudia nos están indicando una acción o movimiento, por tanto son *procesos*"¹⁵.

— Vendedor de textos: "Fíjese que aquí al verbo, ya lo llamamos evento".

En fin, un injustificado cambio de nombres y una confusión (¿procesos o eventos?) y distorsión (¿es lo mismo verbo que evento?), que nos parece, será más nefasto que lo que venía haciéndose en la clase de gramática.

Analícemos más detalladamente cómo se "propone" trabajar este aspecto según los programas:



Primer grado

"Objetivo 21: *Discriminar* palabras que designen objetos y palabras que designen cualidades"¹⁶.

Lo primero que notamos es la separación entre este objetivo y los que le preceden y continúan. Por otro lado, como es sólo un objetivo, es muy posible que se traduzca en una clase de un día cualquiera, que luego no es necesario para lo que debe seguirse enseñando en esta área.

Como lo que se busca es *discriminar*, esto se puede repetir y no es nece-

sario comprender su función. Es más, al aislar los conceptos del contexto global de la teoría a la cual pertenecen, no se comprende qué relación hay entre este objetivo, las sugerencias metodológicas y la relación lenguaje-realidad-pensamiento.

Por ejemplo: Cuando a los niños se les pide referirse a un objeto, lo más común es que nos mencionen para lo que sirven o cómo se relacionan con él: Carro = "para ir al centro". Helado = "nos gusta mucho".

Porque los niños reales no hablan en palabras aisladas que se definen en sí mismas, ni responden con las oraciones que el programa espera obtener.

Por otro lado, en el lenguaje popular es común escuchar expresiones como: "vos sos muy perro"; aquí perro, ¿se les dirá a los niños que es objeto o una cualidad?

O tal vez lo que debe hacerse es tomar los ejemplos del programa y de los textos, no la lengua viva y cotidiana de los estudiantes.

Segundo grado

"Objetivo 17: *Distinguir* palabras que designen objetos y palabras que designen cualidades"¹⁷.

En las "sugerencias" se busca diferenciar clases de objetos: animados ("tienen vida") e inanimados ("no tienen vida") y los estados en que se presentan en la naturaleza (sólidos, líquidos, gaseosos), en relación con sus cualidades.

Para aplicar el conocimiento, se transcribe una poesía "El vendedor de manzanas", en la que los niños deben subrayar con un color los objetos y con otros las cualidades.

La primera estrofa dice:

¡Manzanas llevo, dulces manzanas!
¡Manzanas llevo, para vender!
¡Manzanas dulces de aroma grato!
¡Manzanas dulces como la miel!¹⁸.

15. "Globo mágico 3" Español y Literatura, Educar Editores, 1984, pág. 35.

16. Programa Curricular, Segundo grado, MEN, 1983, pág. 33.

17. Idem.

18. Ibid, pág. 35.

Si lo que se busca es hacer listas de objetos y de cualidades, nos parecen problemáticos varios aspectos:

— La utilización de la literatura para ejemplificar la reflexión sobre la comunicación cotidiana. ¿Será que se conciben como idénticas? ¿Con iguales procesos de elaboración e interpretación? O se sigue viendo la literatura como el agregado que hay que justificar de alguna manera en la clase de español: que sirva aunque sea para ejemplificar, despojándola de su especificidad como función estética. (A este respecto, pensamos que la literatura debe merecer una discusión y análisis exhaustivo).

— Al tratar de hacer listas de conceptos definidos con una significación en sí, descontextualizándolos se pierde su comprensión desde un enfoque semántico-comunicativo: No importan lo que significan en el discurso y según el contexto comunicativo (ser un poema por ejemplo o una conversación cotidiana) y lo que se busca es distinguir *palabras*.

Manzanas = objeto

llevo = ¿objeto o cualidad?

para vender = (Cada una aparte ¿qué son?)

de aroma grato = (¿grato es cualidad y aroma también?)

como la miel = (¿Miel es objeto? Pero... ¿en este contexto también?).

Lógicamente, tendremos que hacer que nuestros alumnos sean iguales a los que el programa supone para que no nos veamos en estos problemas.

Es curioso cómo, en las actividades y sugerencias metodológicas, aparece un párrafo, que nos parece más lógico como objetivo:

“Con estos ejercicios se busca que el niño capte la relación entre la realidad, el pensamiento y la lengua: El hombre puede pensar y expresarse con palabras sobre todo lo que ve a su alrededor, en la realidad, elabora conceptos y los transmite a los demás mediante la lengua”¹⁹.

Pero claro, esto no sería medible ni observable para cuantificar. Además implica analizar la comunicación globalmente, no en los dos términos

que hasta este momento pueden manejarse.

“Objetivo 18: *Distinguir* palabras que siguen procesos que son acciones”²⁰.

Como hasta ahora, sólo se han enseñado objetos y cualidades, no comprendemos cómo pueda enseñarse una categoría de eventos (no procesos como equívocamente los denominan), sin haber trabajado el concepto global (tema de tercero) que implica a su vez la presencia conceptual del objeto-agente, lo cual, según los contenidos generales, sólo se estudiará en cuarto.

Más bien, parece que *acción*, se estuviera tomando como sinónimo de verbo (Verbo es la palabra que indica acción o movimiento), es decir, cambios de nombre, confundido con proceso (tampoco trabajado hasta este momento).

Sin embargo, se afirma que “Los niños concluirán, ayudados por el maestro, que las acciones son realizadas por los objetos, o que los objetos realizan acciones, que podemos referirnos a ellos *utilizando varias palabras y que todas juntas y con sentido las llamamos oración*. Ejemplo: “Los perros ladran”²¹. (Los subrayados son nuestros).

En el afán de simplificar, el niño puede llegar a generalizar que siempre hay objetos que realizan acciones y no comprender ni semántica ni comunicativamente expresiones donde no hay agente o que éste no es el que aparece antes de la acción, como en el caso de “La piedra rompió el vidrio”, que permitiría producir expresiones como “La gallina hace la comida para los pollitos”.

Parece que debemos seguir con la definición de “oración es la menor unidad del habla con sentido completo” que cambiar de enfoque implica abandonar y reemplazar por la de discurso, funcional desde el punto de vista semántico-comunicativo, ya que no comunicamos ni expresamos nuestros pensamientos sólo mediante oraciones y menos descontextualizada.

19. Idem.

20. Ibid, pág. 33.

Tercer grado

“Objetivo 12: *Distinguir* las diferentes clases de procesos que se dan en la realidad”²².

Después de leer las sugerencias metodológicas, podríamos concluir que agente es lo que está escrito antes del “proceso” y paciente lo que está escrito después. Porque, este es el esquema de los ejemplos que se trabajan (además iguales a los que siempre han traído los textos, como si las formas de hablar de la realidad no cambiaran). Exigir la presencia *escrita*, para poder concebir la categoría, es ignorar la economía del lenguaje, el conocimiento compartido, las informaciones que el contexto proporciona y, otros aspectos que determinan la organización sintáctica de la expresión oral o escrita. Esto no puede llamarse *Enfoque semántico-comunicativo*.

Por ejemplo, en el Valle del Cauca es común decir “me baño”, y no: “yo me baño el cuerpo”, como aparece en el ejemplo del programa. En el primer caso, ¿hay agente? ¿Hay paciente? ¿O, porque no están escritos (yo y el cuerpo) no existen?

Igualmente sucede con expresiones como:

Mi papá trabaja.

Mi papá trabaja la madera.

El análisis no puede ser la descripción de los elementos *presentes* en la oración (esto es gramática descriptiva con otros nombres), sino la reflexión sobre el por qué utilizamos una u otra expresión en un momento dado, cuáles son sus significados contextuales, cómo relacionamos la lengua, la realidad y el pensamiento en este acto comunicativo, para producir una u otra expresión y en fin un proceso más complejo, donde no basta distinguir, discriminar, sino comprender, reconstruir, reflexionar y producir, no repetir.

Esto es sólo un aspecto de la forma como se invalida la teoría semántico-comunicativa en su aplicación pedagógica, al inscribirla en un diseño instruccional.

21. Ibid, pág. 35.

22. Programa Curricular de 3o. MEN, 1985, pág. 182.

Podríamos agregar: Los niveles lingüísticos y las actividades (entonación, pronunciación, narración, descripción, etc.) siguen estudiándose separadamente (objetivos para cada uno de ellos) y sin interrelación con lo semántico-comunicativo. No se consideran las variaciones dialectales, desconociendo los aportes sociolingüísticos: pretender la correcta pronunciación "hasta lograr que el objetivo se cumpla en todas las situaciones".

Los ejemplos no se toman de la lengua viva y cotidiana ni en situaciones comunicativas reales.

En general, no se supera la visión descriptivista, que no consulta ni los intereses ni las necesidades de los estudiantes ni les permite transformar su desempeño lingüístico y menos aún los impulsa a ser creativos en la producción lingüística.

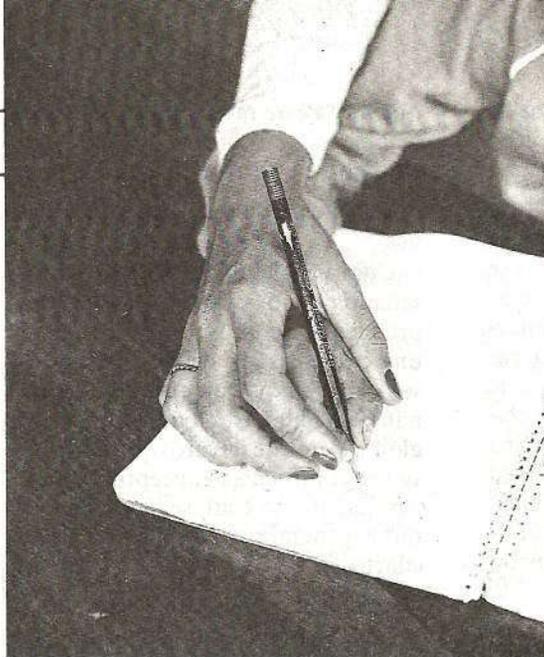
Podríamos concluir que, infortunadamente, seguimos en el círculo del cambio por estar a la moda, del decir y teorizar divorciados del quehacer y de las prácticas cotidianas. En últimas, de la negación de la relación realidad-pensamiento-lenguaje.

Notas para una propuesta de trabajo

A través del análisis realizado, hemos ido definiendo lo que sería un enfoque semántico-comunicativo y sus incidencias en la enseñanza aprendizaje de la lengua materna, las cuales se complementan con las implicaciones enumeradas en el artículo "La renovación curricular y los programas de lecto-escritura".

Nos interesa ahora, puntualizar algunos aspectos, que contribuyan en la construcción de una propuesta pedagógica que partiendo de este enfoque, transforme las prácticas escolares en esta área.

La enseñanza de la lengua como comunicación no puede tenerse en cuenta únicamente como una metodología; es más que esto puesto que se basa en la interacción en el salón de clase, es toda una pedagogía en la que el alumno se hace partícipe de su propio aprendizaje, en donde el énfasis no está tanto en la necesidad de



Las "planas" siguen ocupando lugar destacado en la enseñanza de la lecto-escritura.

adquirir estados de conocimientos sino sobre todo en *cómo el conocimiento se produce*.

Es una pedagogía centrada en el alumno, en sus necesidades individuales y sociales, sus deseos, motivaciones y estrategias que permiten una unión más estrecha en la relación maestro-alumno, por cuanto cambia la naturaleza de las relaciones de autoridad.

Entraña un proceso en el que se enfatizan, se promueven e incrementan *las diversas formas de conocer*. Es, pues, una pedagogía del aprendizaje, autorregulativa que intenta desarrollar una autonomía a través de actividades grupales que maximizan las capacidades del alumno para descubrir y aprender y "hacer accesibles los principios para la generación de nuevo conocimiento" (Bernstein 1971).

Se trata de crear situaciones de aprendizaje, que partiendo de interacciones en el contexto escolar, busquen favorecer el proceso de construcción de este objeto de conocimiento.

En tal sentido, el programa de este proceso no puede estar previamente determinado: El es el objeto por construir.

Aprender a leer y escribir no puede separarse de leer y escribir para... aprender, informarse, no olvidar, comunicarse con los ausentes, divertirse..., en fin, comunicarse.

Y todo acto comunicativo tiene *sentido*. Se realiza no como sumatoria de sonidos o letras sino para co-

municar algo: Una información, un cuento, una noticia, una pregunta, un aviso, un listado, etc.

El contacto con todo tipo de material escrito (libros, revistas, periódicos, empaques, etiquetas, murales, avisos, etc.) y con eventos lecto-escritos, donde él participa u observa, favorece el *descubrimiento*, de las características fundamentales de la lengua escrita y del acto de leer.

Sólo después que el niño ha comprendido los principios de funcionamiento tanto del discurso oral como del discurso escrito, podrá utilizar productivamente sus habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Este objeto de conocimiento lo debe construir cada niño y efectivamente lo hace, cuando se le permite inferir, deducir, confrontar y ante todo... producir. Para esto, no necesita que se establezcan pasos pre-determinados, impuestos desde fuera del proceso, que convierten la lengua en suma de letras y sonidos, que el niño aprende a "identificar" o "reconocer" mediante repeticiones (en la cartilla, en el tablero, en el cartel, en el cuaderno). Es diferente copiar e imitar escritura, que escribir a partir de la comprensión de los principios de funcionamiento de nuestra lengua. Para lograr esto, los niños ensayan, construyen hipótesis, regularizaciones que ponen a prueba en sus escrituras espontáneas.

Por esto la actitud del docente no puede ser la del censor que sólo ve errores en la escritura de los niños o quien determina lo que éste debe es-

cribir. Debe ser la del investigador que también trata de descubrir las hipótesis que manejan sus alumnos para "ayudarles" a superarlas, confrontarlas. Aquel que está dispuesto a colaborar con los niños cuando éstos se lo soliciten: Resolver la duda, cuando ésta surja (no cuando él desea), y todas las veces que surja (resolver no sólo es decir).

Así, las actividades para la enseñanza de la lengua materna no están previamente definidas: se construyen cotidianamente con las expectativas de los niños, con los recursos del medio, con los problemas que se vayan planteando.

Todo espacio es pedagógico: las calles, las casas de los niños, el parque, etc.

El intercambio, y la cooperación en el proceso son fundamentales. No promover la competencia, sino la cooperación: Cada quien aporta lo que sabe. Por ello las calificaciones aparecen como elementos innecesarios y

más bien obstaculizadores del proceso.

No se trata de renunciar a incidir en ese proceso

"Caminante no hay camino, sino estelas en el mar".

Machado.

Se trata de comprenderlo como tal: un proceso de conocimiento. De esta manera, no es algo que se logra por un *solo* camino, o método privilegiado. Se trata de crear situaciones de aprendizaje variadas, en vista de las variadas estrategias de los alumnos.

La labor pedagógica que dicho enfoque preconiza requiere de un docente que posea una formación que le permita:

1o. Tener una actitud abierta y ser capaz de cuestionarse a sí mismo y aceptar los puntos de vista de otros.

2o. Elaborar sus propios materiales eliminando así la dependencia pe-

dagógica de los manuales escolares y de los programas.

3o. Considerar la enseñanza-aprendizaje como un proceso en el que no se pueden evaluar sólo resultados.

4o. Establecer un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional (centrado en los programas y contenidos), hacia el alumno como centro de dicho proceso y su consecuente autonomía.

5o. Crear actividades que maximicen el proceso haciendo énfasis en las capacidades más que en los problemas de aprendizaje y en consecuencia tenga en cuenta el *ritmo*, aspecto primordial en este tipo de enseñanza.

6o. Partir del mundo lingüístico y cultural del niño, sus prácticas comunicativas, sus relaciones y significaciones, centrándose en sus intereses, motivaciones y necesidades para desarrollar la actividad creadora a partir del lenguaje.■

La Reforma Curricular en Ciencias Sociales

JULIAN DE ZUBIRIA*

MIGUEL DE ZUBIRIA**

¿Una Reforma inconsulta?

El año pasado se inició la adopción generalizada de la reforma curricular que diez años atrás se había puesto en práctica en un pequeño grupo de escuelas bajo la orientación del Centro Experimental Piloto del Distrito Especial de Bogotá (DIE-CEP).

A pesar del largo tiempo de experimentación, los diversos sectores vin-

culados con el sector educativo han manifestado que no fueron consultadas y llegan incluso a calificarla de "reforma clandestina"¹. Todo indica que esta afirmación es particularmente válida para el caso de las Ciencias Sociales. En las áreas de Ciencias y Matemáticas se realizaron, durante 1981, importantes simposios nacionales para evaluar y presentar sugerencias y al programa previamente

acordado por la División de Currículo del Ministerio de Educación. En el campo de Ciencias Sociales no se realizó el simposio previsto, ni el programa alterno se logró promover en los CEPS (Centros Experimentales Pilotos), quedando, como dice el profesor Vasco, el área de Sociales a la deriva².

Amplios sectores del movimiento pedagógico han rechazado la orien-

* Economista Universidad Nacional, Jefe Departamento de Sociales, Colegio San Carlos, Miembro Fundación Alberto Merani para el desarrollo del pensamiento.

** Psicólogo Universidad Javeriana. Profesor Universidad Nacional y Universidad Incca. Director Pedagógico Instituto para Superdotados Alberto Merani.

1. Al respecto ver Zeta Periodismo Investigativo. "Una reforma clandestina", en Revista EDUCACION Y CULTURA No. 4, 1985.
2. Vasco Carlos. "Conversación informal sobre la Reforma Curricular". En EDUCACION Y CULTURA No. 4, 1985.

tación de la reforma, su carácter inconsulto y en particular los efectos negativos que tendría la adopción del diseño instruccional sobre la autonomía, identidad y estabilidad del Magisterio³. Sin embargo, en la evaluación de sus contenidos programáticos y en su secuenciación, ha sobrado formalismo y faltado contenido en sus críticas; se han dejado de lado los avances que representa respecto a los currículos anteriores, y —lo que es mucho más grave— no se ha contribuido en la elaboración de propuestas alternas.

Estas líneas buscan en el caso específico de Ciencias Sociales evaluar sus objetivos y alcances, y plantear al Magisterio los lineamientos de una nueva concepción pedagógica que facilita la construcción de proyectos alternos y contribuir al análisis propuesto por el Movimiento Pedagógico sobre los destinos de la educación y su calidad.

La educación informativa entra en crisis

Para nadie es un misterio que la educación en Ciencias Sociales se ha tornado en un verdadero fracaso. Después de interminables días, semanas y años, de recitar nombres y fechas, de recordar accidentes y sucesos insustanciales, nuestros estudiantes terminan su bachillerato sin una mínima comprensión del funcionamiento de la sociedad.

En realidad esta educación —si así puede llamarse— parte de suponer que el objetivo fundamental de la práctica educativa es dotar de conocimientos e instruir al estudiante, en últimas, *informar*.

Para ello el estudiante tiene que recurrir casi que exclusivamente a la memoria: recordar, recitar e identifi-

Cultivar los valores patrios



car; pero en ningún momento hay lugar para la reflexión o el análisis, es decir, para una educación verdaderamente humana.

La Reforma Curricular ha puesto de manifiesto esta crisis que ya muchos maestros y estudiantes habían encontrado: La crisis de una educación basada en la *información*.

Una de las maneras más claras de evaluar el currículo tradicional para primaria y bachillerato es analizando los textos escolares allí utilizados. En últimas, son la herramienta fundamental que utiliza el maestro en su quehacer pedagógico.

Lo primero que se comprueba al examinar estos textos es el gran parecido observado con los textos por nosotros utilizados en viejas épocas escolares. Casi no han variado en nada, los contenidos, la redacción, las ilustraciones y las evaluaciones. En aras a la verdad, algo ha mejorado, la diagramación y el color, pero en el fondo todo sigue igual, porque la concep-

ción pedagógica que subyace es la misma: Una pedagogía informativa, acumulativa y descriptiva; donde el alumno es un ente pasivo, una caja en la cual se deposita la información la que debe repetir el día de la evaluación; y entre más parecida sea su respuesta a lo visto en clase, mejor será la calificación. Se evidencia, lo que sabiamente llamó Paulo Freire, una “concepción bancaria” de la educación. Para obtener resultados satisfactorios es conveniente que el alumno piense poco, comprenda poco y cree poco. El rendimiento académico se encuentra de esta manera inversamente relacionado con el desarrollo de las estructuras de pensamiento⁴.

El maestro Zuleta hablará de “una educación sin filosofía”, en la cual se transmiten los resultados del conocimiento que otros adquirieron, sin enseñar los procesos del conocimiento requeridos para comprenderlos; es decir, sin la posibilidad de pensar, de hacer preguntas o de ver contradicciones⁵.

Esta abismal separación entre pensar y estudiar es fruto de una pedagogía que desconoce las formas como el niño y el joven se acercan al conocimiento.

¿Ha pensado usted alguna vez aprenderse parte del Directorio Telefónico? Palabra más, palabra menos,

3. Al respecto ver las conclusiones del XIII Congreso de Fecode, Numeral 6o., 1985 y Mockus y otros, “La reforma curricular y el magisterio”. Ponencia presentada al XII Congreso de Fecode. Bucaramanga, 1982.
4. La psicóloga Leonor Guzmán de la Universidad Javeriana en su tesis de grado intitulada “Rendimiento académico y estructuras jerárquicas del pensamiento” (1985), demuestra que no existe ninguna correlación entre la inteligencia y el desempeño escolar, e incluso parecen en el campo de las Ciencias Sociales insinuarse correlaciones negativas...
5. Suárez, Hernán. *Entrevista a Estanislao Zuleta*, en Revista EDUCACION Y CULTURA No. 4, 1985.

la educación tradicional en Ciencias Sociales guarda un gran parecido. Hay que aprender una lista interminable de nombres inconexos, fechas, accidentes, ríos, límites, anécdotas insustanciales, alturas, capitales, etc. Entre este aprendizaje y la memorización de nombres y teléfonos de un directorio, no hay mayor diferencia.

¿Qué se puede evaluar en este tipo de enseñanza? Pues necesariamente lo mismo que se ha visto: Cuáles son los 5 productos principales de exportación de Cundinamarca, la ubicación de 10 nevados y tres accidentes geográficos, el nombre de una batalla, el nombre de la esposa del héroe, su fecha de nacimiento y muerte...

En fin, toda una serie de informaciones que el cerebro humano menos desarrollado las almacenaría por horas o en el mejor de los casos por algunos días; pero que de todas maneras, un día antes o un día después, irían a engrosar el basurero. ¡Y menos mal que así es! ¿Qué tal desperdiciar el cerebro en la conservación de informaciones tan insustanciales?

La renovación curricular

¿Ha solucionado la Reforma Curricular los problemas señalados? En realidad no. Después de elaborar un importante marco conceptual en el que se establece como primera pauta metodológica la necesidad de enfocar las ciencias sociales de manera que estas permitan "...comprender, explicar y ayudar a la transformación, evolución y superación de situaciones sociales determinadas en un momento dado" y de definir que deben "...centrar su interés en la transformación de la sociedad actual para posibilitar al hombre la realización auténtica de su libertad y de sus ideales más humanos"⁶; incluyendo como uno de sus objetivos la necesidad de "educar políticamente, es decir, capacitar para el debate de ideas sobre el poder y las fuerzas que actúan en y a través de las instituciones, para que el futuro ciudadano pueda participar consciente y responsablemente en el funcionamiento y el desarrollo de las estructuras sociales, económicas y políticas"⁷. Aún así, es muy poco lo

que de ello se plasma a nivel de los programas curriculares editados por el Ministerio.

La fundamentación científica y el marco conceptual adecuado que elabora la Renovación no guarda relación con un nuevo currículo, que en esencia reproduce los Decretos 1710 de 1963 y 080 de 1974. Algunas innovaciones se introducen para los grados primero y décimo, pero a partir de segundo y hasta noveno grado, en lo fundamental se conserva la misma concepción pedagógica que dio luz a los currículos tradicionales: La pedagogía informativa. La misma pedagogía contra la cual se rebelaron los gestores de la Reforma. La misma que nos ha inhabilitado para comprender el funcionamiento del mundo social, para optar ante él, y para desarrollar las habilidades y las destrezas que cada día nos exige la convivencia social.

Podemos, pues, hablar de una Renovación Curricular parcial para primero y décimo grados y de una renovación en el marco y la fundamentación general del currículo; pero en el currículo mismo, en los contenidos, en su articulación y en la filosofía que plasma no hemos avanzado un ápice.

Mediante los Decretos 1710 y 080 se estudiaban la historiografía y la

geodescriptiva de unos lugares específicos en un tiempo determinado: Colombia, América y el mundo, en sus épocas Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea. Mediante los currículos derivados de la Renovación Curricular por el contrario se estudiarán la geodescriptiva y la historiografía de un espacio específico en un tiempo determinado: Colombia, América y el mundo en sus épocas Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea...

Algunas objeciones

Bajo el supuesto de que el conocimiento debe iniciarse a partir de los objetos más próximos y vivenciales al niño y que la experimentación e información realizadas durante los primeros años escolares le permitirán "...ir progresivamente a un proceso de generalización y abstracción del pensamiento sobre su realidad...", el MEN elabora una propuesta curricular en la cual se podrían distinguir claramente las cuatro etapas señaladas en el recuadro.

6. Ministerio de Educación Nacional. *Marcos generales de los programas curriculares*. Págs. 195 y 197, 2o. ed., 1984.

7. Ministerio de Educación Nacional. *Fundamentos generales del Currículo*. Pág. 26.

ESQUEMA DE LA REFORMA CURRICULAR

Etapas	Grados	Características
1a.	1o. a 3o.	Los niños, conjuntamente con los docentes, indagan y exploran la vida a su alrededor. Para ello se debe partir de la descripción y observación de las condiciones de vida de los niños en la familia, en el barrio, para luego pasar al conocimiento del pueblo o la ciudad y posteriormente al de la región.
2a.	4o. a 5o.	Contempla el estudio de la riqueza, las condiciones de vida, las organizaciones del país y la historia de la Nación colombiana hasta nuestros días.
3a.	6o. a 9o.	Se abordará el estudio evolutivo de las civilizaciones del viejo mundo y América desde su surgimiento hasta nuestros días.
4a.	10o.	Los jóvenes emprenderán de manera sistemática una formación teórica que les permita, en mayor grado, la adquisición, dominio y manejo de los elementos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales.

Evidentemente entre el salpicón que se enseñaba en primer grado, que incluía desde la reiterativa narración del Descubrimiento de América hasta las normas de tráfico y los símbolos patrios, la renovación Curricular avanza algo al plantear un trabajo a nivel nacional sobre la organización, la formación y la producción en la vida circundante del niño. Aún así, este avance es limitado, si se tiene en cuenta la clara incidencia del activismo experiencial de principios de siglo, que conduce a sustituir el conocimiento conceptual de la sociedad por el "conocimiento práctico de la realidad" y que les permite afirmar "...la percepción posibilita a los niños conocer la vida a su alrededor, comprender las relaciones entre los hombre y las relaciones entre las familias, la escuela y la sociedad y reconocer sus propias condiciones de vida"⁸, concepción fácilmente rastreable hacia los albores del siglo XVIII.

Suponen, pues, equivocadamente que los niños, en su afán de conocer, comprender y cambiar el mundo que los rodea, "realizan un proceso de estudio similar al del investigador", desconociendo la sustancial diferencia cualitativa entre los dos, al estar este último dotado de los instrumentos conceptuales necesarios para poder comprender la información mientras que el niño no los posee.

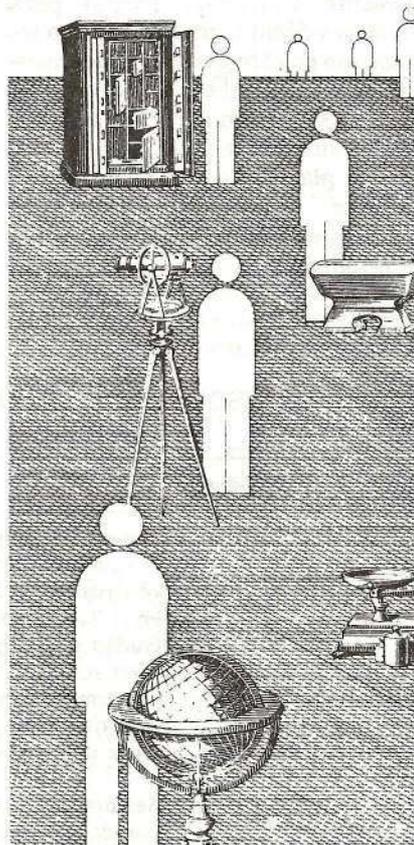
También yerran al suponer arbitrariamente que al niño le es más fácil comprender su medio circundante, sin advertir que para comprender el funcionamiento de una ciudad es necesario manejar una serie de conceptos de igual nivel de dificultad a los que se requieren en la comprensión de una región o un país. (Para colocar sólo algunos ejemplos: Producción, intercambio, concentración poblacional, migración, clase social, etc.).

¿Qué entenderá el niño cuando le decimos cómo se organiza el poder del Estado (2o. grado) o qué relación existe entre la región y la Nación (4o. grado), si no comprende qué es el Poder, el Estado, la Nación, una relación, la región o las clases sociales? Es decir, ¿si no maneja el instrumental conceptual necesario para acceder al conocimiento?

Por ello aunque es loable el interés por la formación teórica que garantiza la comprensión del mundo social, no se entiende por qué ésta sólo se realizaría en 11o. grado. Entonces es pertinente preguntarse: ¿De qué sirve lo que se ha hecho hasta ese momento?

Sobre los demás cursos (2o. a 10o. grados) es poco lo que se puede agregar; esencialmente porque no hay modificaciones sensibles a los programas anteriores y de allí que lo dicho sobre la pedagogía tradicional habría, pues, que repetirlo para una renovación curricular en la cual se conserva el currículo anterior con sus contenidos y secuenciacines.

¿Para qué, entonces, una renovación curricular que no renueva nada?



El debate pedagógico y el debate histórico

Al interior del movimiento pedagógico se ha ido abriendo paso una equivocada concepción de la Refor-

ma en la enseñanza de las Ciencias Sociales, sobre lo cual es necesario hacer unos comentarios. Frente a una historia según la cual las acciones principales se realizan en los campos de batalla y en los palacios presidenciales, se reivindica el papel cumplido en los espacios políticos, la economía y la sociedad por los sectores populares y las fuerzas políticas y socio-económicas. Desde el punto de vista de la historia, a excepción de unos cuantos representantes actuales de la historiografía romántica y académica⁹, muy pocos rechazarían esta concepción.

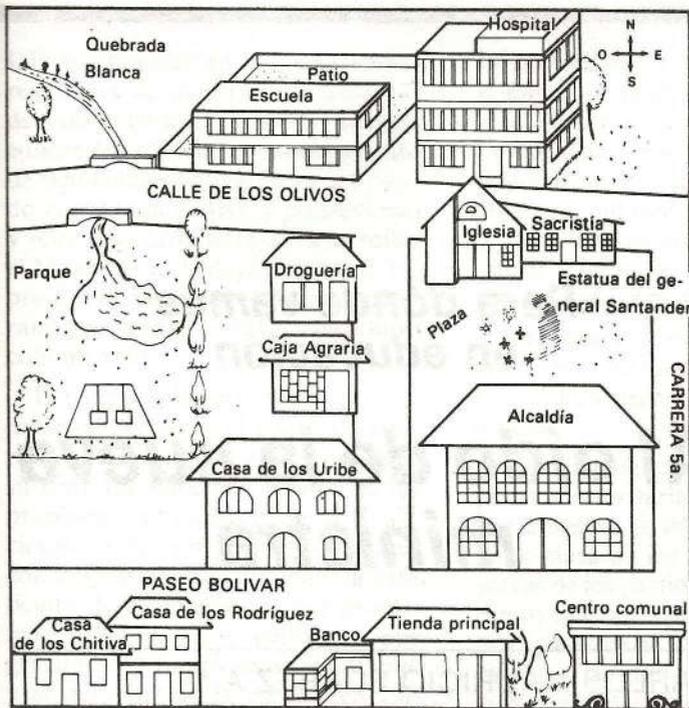
Quien hace la historia, nos parece que es un problema ya resuelto por la ciencia histórica. En nuestro medio, dicha revolución habría que abonársela y agradecerse a la llamada genéricamente "La nueva historia".

Pero uno es el problema de quién hace la historia y otro el de cómo y qué debe enseñarse a niños y jóvenes de la historia misma. El primero es un problema que concierne fundamentalmente a la ciencia histórica, en tanto que el segundo es un problema esencialmente pedagógico. Creemos que dentro del movimiento pedagógico en varios casos se han mezclado los problemas señalados. Veamos un ejemplo:

Mientras la historiografía tradicional enseñaría la independencia mediante la narración minuciosa de la vida y obra de los precursores y los héroes militares, adornando todo ello de discursos, anécdotas y particularidades propias de especialistas, pero profundamente sosas e incomprensibles para el niño y el adolescente, la nueva historia insistiría en los conflictos socio-económicos y políticos que condujeron a la independencia, con métodos más científicos de análisis y con el aporte del desarrollo actual de las diversas Ciencias Sociales. Es indiscutible el avance que di-

8. DIE-CEP. *Marco conceptual 1o., 2o. y 4o. grados en Ciencias Sociales*. Material mimeografiado, pág. 16, 1983.

9. Ocampo Javier. *De la historia romántica y académica a la "Nueva Historia" de Colombia*. Rev. Gaceta Nos. 12-13, Págs. 64-72.



Sugerencia "metodológica" para enseñanza elemental del plano. Programas Curriculares, Libro Verde.

cha concepción significa desde el punto de vista histórico, pero pedagógicamente la variación hasta allí no es relevante.

Un niño no podrá comprender el proceso de independencia americana así sea explicado bajo una concepción más científica, sin que disponga previamente de un manejo adecuado de los conceptos: Colonia, clase social, proceso histórico, el Estado, las relaciones entre los Estados, la producción, España, el siglo XIX, América, la dependencia, etc. Sin el manejo de todo este instrumental conceptual, pedagógicamente estaremos enfrentados al mismo problema: El estudio sobre la independencia americana se tornará en un aprendizaje hueco, sin comprensión, sin que participe el pensamiento en dicho proceso.

El debate que le dio la nueva historia a las concepciones lineales, historicistas y heroicas de la historia, hay que aplaudirlo; pero ellos no abordaron el problema pedagógico, pues no era éste su problema. Los maestros de Sociales debemos enfrentar este nuevo reto.

¿Dónde están las Ciencias Sociales?

Ya creemos haber sustentado la incapacidad de la renovación curricular para hacer frente a una crisis evidente de la pedagogía basada en la información. Vemos así que el MEN no logró resolver el problema central que hoy día defiende el debate pedagógico: Instrumentos del conocimiento o conocimientos. Por ello los nuevos programas de historia y geografía para 4o. y 5o. grados, podrían ser unos excelentes programas para el pregrado de Historia de la Universidad Nacional o de los Andes; pero no para un niño de 10 u 11 años que hace sus primeros pinitos en el pensamiento formal.

Y hablamos de Historia y Geografía porque los currículos desarrollados por la Renovación Curricular así lo conciben. ¿Dónde están las Ciencias Sociales? ¿Dónde están los conceptos económicos, políticos, sociales, psicológicos e históricos, sin los cuales no es posible comprender la historia?

La integración alcanzada por los nuevos currículos entre la Historia y la Geografía se asemeja a los trabajos en grupo realizados por nuestros

estudiantes, en los cuales después de realizar cada uno de sus integrantes un trabajo individual deciden unirlos poniéndole un gancho común. Integrar no es amontonar. La integración por lo tanto debe darse en los conceptos que las dos Ciencias y no sólo ellas sino todas las Ciencias Sociales utilizan en común.

Por respeto a las Ciencias Sociales, a nuestros estudiantes y a los maestros, ya es hora de estructurar un programa escolar que garantice la comprensión de los fenómenos sociales; y esto no será posible mientras no entendamos que en tanto un estudiante no maneje los instrumentos cognoscitivos necesarios (los conceptos) no podrá comprender las Ciencias Sociales. La información, pues, no puede ser el punto de partida del conocimiento social. Hay que dotar a nuestros estudiantes previamente de las herramientas necesarias que se requieren para comprender el mundo social, de lo contrario cometeríamos el grave error en que incurre el inexperto programador introduciendo datos e informaciones específicas, antes de dotar al computador de un programa, para que el propio computador le señale en su pantalla: "BAD ERROR"... Y esto es cualitativamente más grave si pensamos que estamos formando los hombres del siglo XXI.

¿Qué enseñar? Cuándo hacerlo y cómo hacerlo siguen siendo hoy día, preguntas pertinentes. ■

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



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

Además es rápido y seguro!

CORREO DE COLOMBIA
llega seguro y a tiempo!
MAYOR INFORMACION: TEL: 2411531 Y 262842

contra punto

**Para dónde vamos
en educación**

Al oído de la nueva ministra

CARLOS MAURICIO SUAREZ A.*

Ya al final del cuatrienio Belisario Betancur y con el sol a sus espaldas el Ministerio de Educación Nacional tomó la iniciativa de realizar una "amplia consulta nacional", bajo el lema *¿Para dónde vamos en educación?*

Acostumbrados como estamos a presenciar un verticalismo asfixiante y la ausencia de canales de consulta y expresión sobre los destinos de la educación colombiana, el evento del M.E.N. es saludable en principio.

El slogan dado al evento resulta revelador del desconcierto en que se debaten las autoridades educativas sobre los resultados de sus ejecutorias, las cuales realizaron bajo su exclusiva responsabilidad y el desconocimiento del magisterio y la comunidad educativa. Tanto en los documentos presentados como en el revelador discurso pronunciado por la señora ministra de Educación, Liliam Suárez Melo, es explícito el reconocimiento de que en materia educativa transitamos un camino lleno de yerros, órdenes y contraórdenes, entusiastas impulsos e inexplicados frenos, planes a granel y una realidad desalentadora, frente a lo cual el país se pregunta no sólo para dónde vamos en educación, sino también, qué han hecho con la educación y qué porvenir le espera.



Marina Uribe de Eusse, Ministra de Educación.

Propiciar el encuentro de la comunidad educativa colombiana, sin antecedentes en los últimos 8 años, y ofrecer un temario de reflexión amplio es un acierto, que sería necio desconocer, así él haya sido utilizado por algunos para socializar la culpa y repartir las responsabilidades.

Una Torre de Babel necesaria

En el encuentro tuvieron expresión los diversos sectores que integran el complejo sistema educativo colom-

biano, desde los representantes del sector privado, la educación católica, las facultades de educación, el magisterio, hasta los funcionarios del sector educativo en todos sus niveles. En medio de la diversidad de opiniones, expresión de intereses y enfoques, se pudieron establecer algunas coincidencias en la identificación de los problemas centrales de la educación y precisar también las divergencias, sobre todo, en las propuestas de solución.

En particular fue notoria la posición corporativista del sector privado de la educación y su afán de convertir el evento en ocasión para demandar mayores estímulos económicos de parte del Estado y especial protección y reconocimiento a su gestión educativa. Asimismo, los representantes de la educación católica, agrupados en CONACED, y elocuentemente interpretados por la Hermana Camila, hicieron especial énfasis en la orientación ideológica de la educación demandando la conservación de los privilegios que de tiempo atrás amparan a la educación católica a través del Concordato.

El magisterio, representado no sólo en el Comité Ejecutivo de FECO-

* Maestro en receso pero activo.

DE sino también en las delegaciones regionales de maestros, expresó sus demandas en torno a la defensa de la educación pública, el cumplimiento de elementales obligaciones del Estado en materia salarial y prestacional y reiteró su propuesta de desarrollar el Movimiento Pedagógico como expresión de las preocupaciones culturales y pedagógicas de los educadores colombianos.

El temario y las deliberaciones permitieron constatar el renovado interés de los sectores educativos por superar los estrechos límites de los problemas administrativos y financieros de la educación y examinar con amplitud y detenimiento la cara oculta de la educación: sus problemas pedagógicos y culturales que gravitan con fuerza sobre el presente y el porvenir de la escuela en Colombia.

El Ministerio de Educación, en su carácter de convocante, asumió una actitud de "oído atento y receptivo", sin arriesgar mayores opiniones y compromisos, consciente de las limitaciones que le imponía el final del mandato del presidente Betancur.

Aunque la ministra de Educación insistió en que los objetivos y resultados del Encuentro no se proponían hacer un diagnóstico que sirviera de empalme con el nuevo gobierno, la realidad de los hechos lo impone así. Lo contrario significaría que la consulta realizada está condenada, como tantos otros foros oficiales y no oficiales, a dormir el sueño de los justos, desconociendo sus conclusiones y las expectativas creadas en sus participantes y conduciría a pensar que el evento no fue más que un muro de las lamentaciones, creado para salir al paso a las demandas de participación y para que todo siga igual.

Necesidades y propuestas no faltan

Lo sensato y elemental es que el nuevo gobierno y su ministra de Educación, Marina Uribe de Eusse, recojan las conclusiones y recomendaciones y a partir de ellas inicie la formulación de su política educativa,

evitándose la excusa de no decidir a la espera de largos y exhaustivos inventarios y procesos de empalme. Las conclusiones y documentos del Encuentro ofrecen abundantes diagnósticos y un interminable listado de propuestas y recomendaciones, de lo que se trata es de priorizar y definir una verdadera política educativa.

En especial el nuevo gobierno debería tener en cuenta la recomendación del encuentro que textualmente señala:

"Actualmente la educación no es política prioritaria del Estado, aunque antes de la década del 50 hacía parte clara de los programas y proyectos de los partidos políticos. Esperamos que este Encuentro sea un primer paso para que esta situación cambie y permita que haya una reflexión permanente sobre la educación y la pedagogía en Colombia".

Al magisterio le interesa vivamente encontrar un nuevo espacio y motivo para sus luchas y preocupaciones: el espacio de la cultura y la pedagogía, su especial y propio terreno.

¿Tendremos hacia adelante la oportunidad?

La voluntad política es la clave

Ahora que se anuncia un "gobierno de partido" y de "dar prioridad al gasto del sector social", es la ocasión de poner a prueba la disposición del gobierno de hacer de la educación pública una "política prioritaria del Estado". Una condición esencial para ello es que exista la *voluntad política* de sacar las relaciones Estado-educadores del fatigante y viciado terreno de los conflictos financieros y administrativos y el recurrente pago

oportuno de los salarios, algo francamente desalentador en pleno final de siglo. Es decir, que las relaciones Estado-educadores tengan otros motivos de interés, de preocupación y de conflicto y ese terreno es la dimensión cultural y pedagógica, frente a lo cual los educadores tienen un conjunto de propuestas que hacer, mostrar y desarrollar.

No es posible que el Estado someta al magisterio a un desgaste permanente y que sus energías tengan que concentrarse exclusivamente en demandar el cumplimiento de elementales derechos como el pago oportuno de su salario y que tal situación tenga, por ejemplo, un costo de 70 días de paro, como ocurrió regionalmente en el presente año. La voluntad política que se demanda compete esencialmente al Estado, ya que el magisterio no tiene nada que sacrificar, no es de su responsabilidad la crisis actual, por el contrario, ha sido una de sus víctimas al igual que los millares de alumnos del sector público.

Al magisterio le interesa vivamente encontrar un nuevo espacio y motivo para sus luchas y preocupaciones: el espacio de la cultura y la pedagogía, su especial y propio terreno.

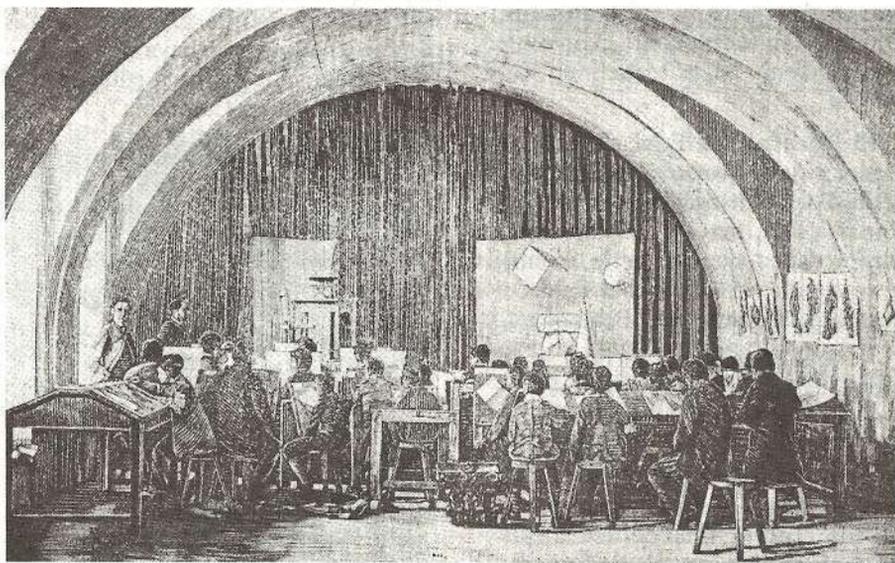
Como lo señaló en alguna oportunidad el profesor Abel Rodríguez "el magisterio quiere ocuparse de la educación como fenómeno cultural, social y político, lo que ocurre es que no nos dejan". ¿Tendremos hacia adelante la oportunidad?

Otra de las tesis señaladas por el Encuentro está relacionada con la urgencia de "mejorar las condiciones de calidad de la vida del educador. Este elemental y olvidado principio, unido a la elevación de la calidad de la educación y el "colocar la educación como prioridad de la alta política del Estado", constituyen por sí solos un programa educativo urgente y necesario. No podrá alegar el nuevo gobierno que faltan programas o propuestas, lo que falta es la voluntad política del Estado y el partido de gobierno, ahora que se habla del desmonte definitivo del Frente Nacional, para hacerlo realidad. Vale la pena apostar, esperar y juzgar. ■

Del Radicalismo a la Regeneración (1863-1886)

Los avatares del maestro durante la Reforma Instruccionista y la Regeneración — Siglo XIX (1a. parte)

JESUS ALBERTO ECHEVERRY S.*



El programa educativo del radicalismo tuvo realizaciones como metas inalcanzadas.

1. Antecedentes de la Reforma Instruccionista

Desde comienzos de la República, en el siglo XIX, el proceso de conformación de la instrucción pública se vio inmerso en un juego plural y desigual de fuerzas representadas en la Iglesia, el Estado, la herencia colonial. Tales fuerzas buscaban definir jurisdicciones, localizaciones, intercambios e individualizaciones en la práctica pedagógica. Las pugnas entre estas fuerzas generaron dos tipos de estrategias, la del poder político y la del poder moral, que no deben entenderse como opuestas, por el contrario, sus relaciones fueron a veces coincidentes, otro tanto complemen-

tarias, en algunas circunstancias de dominación, pero también en algunos casos opuestas; ambas estrategias tenían como blancos: el saber, el maestro, las instituciones de saber, el hombre, la moral, en fin, toda la trama moral, política, social y de saber que constituían la práctica pedagógica.

Hacia mediados del siglo XIX el liberalismo inició una serie de reformas con el gobierno de José Hilario López (1849-1853). Entre estas mencionamos:

* Profesor e investigador de la Universidad de Antioquia en el proyecto "Historia de la práctica pedagógica en Colombia", que dirige Olga Lucía Zuluaga.

a) Libertad absoluta de imprenta y de palabra.

b) Libertad religiosa.

c) Libertad de enseñanza¹.

La Constitución de 1853 reglamentó la separación entre la Iglesia y el Estado. Dicha medida, trascendental en todo sentido, redujo sustancialmente la intervención del poder moral como estrategia reguladora de la práctica pedagógica.

El Radicalismo al materializar la libertad absoluta de imprenta y de palabra, se fijó como objetivo liberar los medios de impresión de la palabra escrita, de los posibles controles que sobre ellos pudiesen ejercer la Iglesia y el Estado o los agrupamientos políticos. En el caso de la libertad religiosa se tendió a relativizar las creencias y a pluralizar las normas de conducta práctica. La libertad de enseñanza se orientó hacia la reglamentación del régimen de circulación de la verdad en un contexto en donde el individuo se consideraba su único portador desde el punto de vista de la ley.

La reglamentación de la circulación de la verdad comprendió los siguientes territorios: la moral, la política y el conocimiento. En estos territorios los radicales instalaron un soberano: *El individuo*. Empero el poder moral pretendió a lo largo del siglo XIX someter estas esferas al vasallaje del magisterio de la Iglesia. No se puede dejar de mencionar que las disputas que tuvieron lugar en torno a la reglamentación de la verdad, en su tránsito por las sendas del conocimiento, la política y la moral, no se circunscribieron al sistema de instrucción pública; por el contrario, sus confrontaciones coparon amplios espacios de la sociedad civil y la sociedad política. Uno de los instrumentos que utilizaron los radicales para ampliar el espacio del enfrentamiento fueron las Sociedades Democráticas, especie de clubes intelectuales en donde se debatían las reformas más audaces de la sociedad, incluyendo las relaciones con la enseñanza y su incidencia en la formación política de los colombianos.

Para contrarrestar el influjo del radicalismo, los activos del poder moral organizaron las "sociedades de

artesanos", la "Sociedad del Niño Dios" y naturalmente las "Sociedades Católicas", de quien fuera importante gestor don Mariano Ospina Rodríguez, y que se constituyeron en uno de los instrumentos más valiosos para que la Iglesia recuperase el ejercicio de su magisterio en el seno de la instrucción pública.

Una vez decretada la separación Iglesia-Estado en 1853, e instituidas las libertades de culto, imprenta, enseñanza y propiedad, aparecieron los enfrentamientos a nivel intelectual y militar. Entre los ideólogos que se vieron comprometidos en esta lucha destacamos a Manuel Ancizar, Santiago Pérez, José Manuel Rojas Garrido, Miguel Antonio Caro, Mariano Ospina Rodríguez, Manuel Murillo Toro, Florentino González, José María Samper, Ezequiel Rojas, Mallarino, Martínez Silva, José Manuel Groot y otros no menos importantes como Salvador Camacho Roldán y Rafael Núñez.

Intelectuales, militares, políticos, periodistas, poetas, se caracterizaron por asumir una posición doctrinaria en el curso de los debates que se dieron en torno a la Instrucción Pública. Libertarios extremos en cuanto a las libertades en los procesos de enseñanza, proclericales en grado sumo otros; finalmente creyentes todos en la letra de la ley, se puede decir que fue la instrucción pública el eje de sus contiendas políticas y de sus guerras civiles².

La naturaleza internacional del enfrentamiento al respecto de la práctica pedagógica entre radicales y el partido católico, fue proclamada por Miguel Antonio Caro en el periódico "El Tradicionista", que en su enunciación programática rezaba así:

"Esta escuela es, por otra parte, eminentemente internacional, o como otros dirían, cosmopolita (nombres ambos desgraciadamente profanos), por los espirituales brazos de fraternidad que bajo su inspiración socian a los hombres entre sí...; de tal manera que ninguna otra escuela puede establecer entre sus miembros relaciones internacionales tan fuertes y profundas como la escuela tradicionalista..."³.

La anterior declaración programática enmarcaba el enfrentamiento que por definir los límites entre el magisterio de la Iglesia y la escuela pública, sostenían católicos y radicales dentro de la estrategia que Pío IX había definido para neutralizar y reducir a su mínima expresión las ideas socialistas, la práctica protestante y la masonería. Con la finalidad de refinar las tácticas de lucha contra estas corrientes Pío IX reunió el Concilio Vaticano I, que se centró en la defensa de la infabilidad pontificia, a no dudarlo cabeza de puente de lo que Gramsci llamó la "Internacional Católica". El refinamiento de dichas tácticas se condensó en la publicación del "Syllabus", en donde la Iglesia Romana condenó la instrucción laica, gratuita y obligatoria; condensación que serviría de base programática en asuntos pedagógicos al poder moral y a sus extensiones partidistas y de masas. Es así como este planteamiento conciliar fue ampliamente producido y agitado en "La Sociedad" y "El Tradicionista", periódicos voceros, el primero de las "Sociedades Católicas" y el segundo del partido católico. Así, la gran avalancha ideológica fue azuzada por Juan Pablo Restrepo, uno de los más conspicuos editorialistas de "La Sociedad" al lado de Mariano Ospina Rodríguez, quien destaca que "en la proposición 45 se condensa el error de los que dicen que la Iglesia no debe tener intervención alguna en la enseñanza, y que, prescindiendo por alguna razón especial de los colegios seminarios, los demás establecimientos de instrucción corresponden todos y enteramente al gobierno civil"⁴.

Forja el historiador Juan Pablo Restrepo con su pluma editorialista, lanza y escudo a partir del "Syllabus", configurando desde Medellín una unidad de regiones, más bien focos de resistencia en el orden periférico con-

1. Gerardo Molina, *Las ideas liberales en Colombia 1849-1914*. Tomo I, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1980, p. 28.

2. Véase Alvaro Tirado Mejía, *Las Guerras Civiles en Colombia*.

3. *El Tradicionista*, No. 1, 7 de mayo de 1871.

4. *Idem*.



La educación y la pedagogía ocuparon lugar destacado en la confrontación política entre el liberalismo radical y el conservadurismo.

tra el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 (DOIP) y un bloqueo nacional a la influencia de los francmasones y su pretendido “plan universal de enseñanza” impuesto desde el gobierno. En tal sentido la proposición 48 del “Sillabus” que reza: “el error de los que sostienen que en las escuelas de instrucción primaria debe descartarse por completo la doctrina cristiana”⁵, se convierte en piedra angular de la unidad de acción en Antioquia, Tolima, Cauca, Pasto y Bogotá.

En el “Diario de Cundinamarca” se concentró la defensa del Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP). Allí se acogió favorablemente la corresponsalia instruccionalista en favor del DOIP enviada por Eustacio Santamaría, Adriano Páez, Rafael Núñez y otros. Así, de acuerdo con una comunicación remitida por Adriano Páez, cónsul colombiano en 1872 en El Havre (Francia), casi toda Europa tenía legalizada la obligatoriedad para la instrucción públi-

ca primaria y su carácter laico y gratuito. En aquellos parajes la instrucción pública estaba claramente reglamentada y producía excelentes resultados, lo que sería el mejor justificativo para el DOIP en los Estados Unidos de Colombia, teniendo en cuenta que la pedagogía que inspiró la filosofía del DOIP fue la experimentada por Pestalozzi con sus escuelas normales, organización administrativa, idoneidad docente, metodología de la enseñanza y programa de estudios.

El mandato que pregonaba una educación obligatoria, gratuita y laica dejó de ser una consigna agitadora para convertirse en una realidad, tal como acontecía en el viejo continente. A la juventud debía protegerse del dogmatismo y las imposiciones clericales; el ser pedagógico de los colombianos debería ser verdaderamente libre. De ahí que se haga completamente inteligible el énfasis que la política instruccionalista colocó en la escuela primaria y además la exi-

gencia de que cada liberal debía ser un maestro.

De igual manera importa destacar la incidencia que las guerras tuvieron en los avatares que la instrucción pública vivió, sobre todo en aquellos conflictos que involucraron la formación de maestros en las confrontaciones entre el Estado y la Iglesia en razón de la enseñanza de la religión y la moral en las escuelas públicas. En consonancia con tal situación, dos guerras que influyeron de manera significativa en los procesos de constitución del sistema nacional de enseñanza fueron la del año de 1876, denominada la Guerra de las Escuelas, y muy posteriormente la llamada Guerra de los Mil Días, en la que murieron gran parte de los maestros pestalozzianos.

5. El Tradicionista, No. 1, 7 de mayo de 1871.

2. El Decreto de Instrucción Pública de 1870

2.1 *La unificación del método.* Debe entenderse la unificación del método en el DOIP de esta manera:

a) Como la creación de un mecanismo que controle la circulación de los flujos del saber en la Nación.

b) Como un procedimiento operativo para enseñar a aprender y para enseñar a enseñar.

c) Como la formulación de unas reglas que dirijan correctamente las proposiciones de los doctores de la Patria hacia la verdad.

Es por todo ello que se debe entender el edificio de la instrucción pública como la materialización de un método con el objetivo de reformar las vías de acceso de los ciudadanos al conocimiento.

Hasta el momento de la expedición del DOIP, las diferentes legislaciones en materia de instrucción pública buscaron la supremacía del centralismo sobre el federalismo. Únicamente la consigna de libertad absoluta de estudios es la que posibilita la autonomía de las regiones y los individuos en la enseñanza, aunque con resultados paradójicos, pues llevó a la instrucción pública a la ruina. El Decreto de Instrucción mostró una significativa diferencia en cuanto a la legislación escolar, dado que para su implementación se respetó la soberanía de los Estados Federales, al ser consultados los diferentes gobiernos regionales a propósito de la centralización pedagógica y administrativa. Consulta que implicó la posibilidad de la no aceptación del DOIP, como en efecto aconteció en los Estados del Tolima y Antioquia.

La centralización del saber pedagógico se llevaría a cabo mediante un periódico llamado "La Escuela Normal", singular instrumento de cohesión, pues en planes anteriores fue ensayada a partir de una academia de sabios, como se planteó en el Código de Instrucción Pública de 1834 o en una Secretaría del Interior, según se proponía en el Plan Santander.

2.2 *Vigilancia e inspección.* Sin és-

tas no es posible acometer ninguna centralización, lo que no quiere decir que la centralización que se proponía el DOIP se pudiese asimilar a la prescripción de textos y autores que celosamente proponía el Plan Santander y cuyos ejecutores eran los mismos funcionarios de la política tanto a nivel central como departamental. Por el contrario, el DOIP dejó escapar connotaciones harto originales para las circunstancias históricas del momento, tal como sucedió al vincular un nuevo tipo de intelectual a la Dirección de Instrucción Pública. El nuevo intelectual reunía dos cualidades: primera, formación empresarial y técnica; segunda, formación humanística como fue el caso de Dámaso Zapata y otros inspiradores de la Reforma Instruccionista. Quizá por primera y única vez, un selecto grupo de hombres de Estado se volcaba sobre la instrucción pública, dentro de los cuales había periodistas, empresarios, políticos, ensayistas, ingenieros, todos ellos adscritos al partido radical. Con ellos buscó tal agrupación política, dotar al proceso de reforma de la instrucción pública de una dirección capaz de hegemonizar la reforma de las prácticas pedagógicas y de los asuntos culturales, técnicos y políticos concomitantes con ella y que la época, según ellos, requería.

El grupo de intelectuales que se vinculó al proyecto instruccionista cumplió una función histórica sobresaliente:

a) Demostró que el Estado laico podía gobernarse a sí mismo en los aspectos éticos y docentes, esquivando una alianza permanente con la Iglesia y sus funcionarios, fuesen estos clérigos o católicos-laicos.

b) Dio pruebas fehacientes de la efectividad de la escuela para generar normas de conducta prácticas y mecanismos de control de la población desprendidos de la ley civil.

c) Devolvió la confianza en la capacidad del Estado como órgano de disciplina social al adiestrar un ejército pedagógico de naturaleza liberal y laica concebido como eje de la unidad nacional.

d) No dejó dudas acerca de la ca-

pacidad del maestro para responsabilizarse de la totalidad del proceso de enseñanza sin necesidad de acudir a la fragmentación de su oficio (el maestro instruye y el clérigo educa y forma).

e) Subrayó la importancia de la formación ciudadana del niño como medio de integrarlo en la vida pública, y el ejercicio de ésta; procurar cultivar los sentidos internos y externos del niño para el ejercicio racional de sus derechos y deberes.

f) Este agrupamiento de intelectuales concibió al maestro como difusor de una ética de lo público y no sólo como enseñante de meras instrucciones, buscando así una vinculación directa al hombre ordinario. Por ello mismo se privilegiaba la escuela primaria.

g) Reivindicó los sentidos del cuerpo como instrumentos claves de la razón y de la acción, y a la voluntad del individuo como la única soberana de dicho cuerpo.

No fueron estos logros una aproximación maliciosamente gradual a la base del pueblo y que tuviera por objeto enredarlos en sus propias supersticiones y mitos. No, rotundamente no. Se tendió a elevar su nivel de civilización y hacer más próximo su contacto con los intelectuales esclarecidos del liberalismo.

Habría que agregar que los planteamientos de los ideólogos de la Reforma Instruccionista entraron en contradicción con las propuestas pedagógicas del poder moral. Escuetamente señalamos las expuestas en el Plan Ospina para trazar un rumbo bien diferente a la instrucción pública. En el Plan Ospina se partía del supuesto de que la religión católica era la religión del Estado y que, por tanto, los saberes impartidos por el maestro debían concordar con los dogmas de la moral y el evangelio. Consecuente con ello se encargó a los curas de la inspección y vigilancia de las escuelas primarias. Constituíase de este modo al sacerdote en una especie de "superego" del maestro, y como depositario de la palabra de Dios, decidía sobre la idoneidad del maestro en cuestiones de moral, co-

nocimiento y política. Desde un campo externo a la práctica pedagógica se instaló una serie de normas sobre el saber impartido por el maestro.

A diferencia del Plan Ospina, la Reforma Instruccionista situó al maestro en el corazón de la nacionalidad, liberándolo de dominaciones milenarias como fueron las del cura y el gamonal, y colocándolo en relación directa con un Estado centralizado del cual emanaban minuciosas directrices para hacer cada vez más eficiente la práctica pedagógica. La difusión de estas directrices estuvo a cargo del periódico "La Escuela Normal", a la vez revista, libro y maestro de maestros. La propuesta de dicho periódico modeló la formación pedagógica para los maestros; además de hacerla profundamente actualizada, fue práctica y realista si se compara con los planes de formación de maestros que fueron discutidos con anterioridad y que hacían residir la formación de los maestros en la Academia Nacional de Ciencias.

La propuesta de la academia de sabios, como institución encargada de la formación de maestros, deambuló por los más diversos planes de estudio durante el siglo XIX. Aparece en el plan de 1822 insinuada de manera rápida, ocultándose en los ciclos de predominio jesuítico y renaciendo en momentos en donde los extremos se armonizan, como cuando tomó presencia en el proyecto de Código de Instrucción Pública de 1834. En el discutido proyecto, la referida academia de sabios funcionó como una teta que conectaba la boca del magisterio ignaro a la ciencia universal. Es necesario recabar que la imprenta como solución al problema de la actualización pedagógica y cultural del magisterio, fue una solución ideal para el momento, pues eligió el medio técnico más ágil y único que podía colocar al maestro en contacto con el saber pedagógico universal.

La educación laica implicó no sólo diferir el control de la iglesia sobre el saber impartido en el sistema nacional de enseñanza, sino que a la vez significó que el Estado tomó para sí las funciones de inspección y vigilancia del quehacer del maestro. La Re-

forma Instruccionista no se detuvo en las funciones represivas, sino que por todos los medios buscó la formación de un ciudadano liberal educado desde la cuna por una escuela guiada por los principios de la pedagogía de Pestalozzi, relegando en esta forma a un plano secundario las funciones que el poder moral adjudicaba a los padres de familia y a los párrocos. Con razón afirmaba el por entonces Arzobispo de Bogotá su Ilma. Vicente Arbeláez, "en las rodillas de las madres comienza la moral de la patria". Los radicales meditaron profundamente el asunto de la formación de la niñez, pues para ellos era un problema de Estado, por lo cual



Maestro apóstol: ideal de la pedagogía católica.

inherente a ello lo era también el de la formación de maestros, ya que la formación de la nacionalidad pasaba por el maestro, difusor por excelencia del espíritu civilista contenido en las consignas vigentes durante el período de la Reforma Instruccionista.

3. Obstáculos y dificultades de la Reforma Instruccionista

Casi siempre las primaveras han sido intensas pero cortas. ¿Por qué habrían de ser las primaveras magisteriales una excepción? ¿Si ellas, tal

como sucedió con la Reforma Instruccionista, fueron fruto de la contienda política e ideológica que en su intensa movilidad le fueron recortando sus objetivos políticos y civilistas? Los forcejeos se localizaron en prácticas muy específicas: propiedad y control sobre el saber moral. Puede resultar difícil de expresar el contenido de esta colisión, pues genera un juego de fuerzas:

El juego de las jurisdicciones.
El juego de las individualidades.
El juego de los intercambios.
El juego de las localizaciones.

Nota aclaratoria: *Estos juegos hicieron posible la distorsión del DOIP y principalmente su descontextualización a partir de las desintegraciones que sufrió en las distintas composiciones de fuerzas en que el DOIP pugnó con el poder moral. La estrategia del poder político no supo rodear al DOIP de la suficiente cohesión interna y de una uniformidad tal, que le permitiese ser impermeable y no ceder a las presiones proclericales, en puntos tan álgidos como el de la vigilancia del discurso moral y religioso.*

3.1 *El poder moral busca salir a la luz pública erosionando la práctica pedagógica. A partir de poner en juego las jurisdicciones, las individualidades, los intercambios y las localizaciones, que rotaban en los procesos de enseñanza, en el espacio institucional de la escuela, en la garganta del maestro y en el saber pedagógico, buscaba el poder moral potenciar el magisterio de la iglesia expandiendo y haciendo efectivas sus doctrinas mediante la máquina llamada escuela.*

3.2 *El juego de las jurisdicciones. Caracterizado por su aleatoriedad, con la más grande facilidad, las jurisdicciones entran en el teatro de las guerras, en las disputas sobre el silogismo, en las dilucidaciones en torno al método, o de idéntica manera en las acotaciones alrededor de la democracia o en las decisiones del Estado emparentan los estudios con lo absoluto y el monolitismo religioso con la política. Llegados a este punto debemos preguntarnos: ¿jurisdicciones sobre qué? Naturalmente, jurisdiccio-*

nes sobre el maestro, la escuela y el saber pedagógico. ¿De quién? Del poder político y el poder moral que buscan cercar con sus signos las actividades del maestro en relación con la escuela y el niño. Fue la guerra civil (1876) un escenario en donde se intentó definir las jurisdicciones entre la escuela, la Iglesia y el Estado. Discusiones que empezaron en la mesa del director de Instrucción Pública y terminaron en el campo de batalla; y los discutidos reglamentos, como aquel famoso en el que Enrique Cortés prevenía a los maestros acerca de la enseñanza de la religión (publicado en mayo de 1871), se tiñeron de pólvora y retracción. En él, de manera doctrinaria se afirmaba: “prevenga usted a los directores de establecimientos de educación primaria en el Estado de Cundinamarca que no permitan en ellos enseñanza alguna religiosa dada por cuenta o a nombre del gobierno, prevención que convendrá hacer extensiva a los demás establecimientos de igual clase puestos bajo la dependencia del gobierno general por si tuviese necesidad de ella”⁶.

He aquí cómo se llevó a cabo el establecimiento de una primera jurisdicción, propensa no obstante el tono a resquebrajarse ante las múltiples arremetidas del poder moral y sus organizaciones de masas (acción católica, juventud católica, etc.).

3.3 *El juego de los intercambios.* En la medida que el Magisterio de la Iglesia fue desalojado de los espacios públicos de la práctica pedagógica, la Iglesia y el partido católico (con sus filiales regionales), iniciaron un movimiento tendiente a tener la supervisión de los saberes que en la escuela tenían que ver con la moral y la religión. Este movimiento, en un principio regional se fue generalizando hasta llegar a adquirir un carácter nacional, poniendo en calzas prietas los logros de la Reforma Instruccionista. Sus reivindicaciones se centraron en la modificación de los lugares que ocupaba el maestro en la práctica pedagógica. Dichas reclamaciones fueron puestas al alcance de la opinión pública por el Arzobispo de Bogotá su Ilma. Vicente Arbeláez, en ellas retomaba el argumento de la libertad



Manuel Murillo Toro



Santiago Pérez



Manuel Ancizar

sancionada por la Constitución para solicitar que se diera cumplimiento al artículo 36 en su totalidad, diciendo “el gobierno no interviene en la instrucción religiosa, pero a los alumnos se les debe dejar tiempo suficiente para que, según la voluntad de sus padres, reciban la instrucción de sus párrocos o ministros”⁷.

Manuel Ancizar responde a nombre del gobierno, negando la posibilidad de una alianza Estado-Iglesia a nivel de lo que se hace público en la práctica pedagógica, pues ello convertiría al Estado laico en un propagandista de la religión católica. Afirmaba: “en países políticamente constituidos como el nuestro, la instrucción a cargo del gobierno tiene que ser puramente laica”⁸. Ancizar defiende la jurisdicción del Estado laico y se niega en principio a cualquier intercambio de sujeto (maestro-cura) que implique la localización de ministros de la Iglesia como autoridades morales vigilantes de la práctica pedagógica.

Ante la posición de Arbeláez por parte del clero y la de Ancizar por parte del Gobierno, se reunió el Consejo de Instrucción Pública (en el Estado de Cundinamarca), el cual deroga el reglamento y resuelve que “los maestros y maestras de las escuelas primarias no den enseñanza religiosa y que en las horas dedicadas a esta den lecciones de urbanidad, que los ministros de la Iglesia podrán instruir a los niños conforme a sus creencias si los padres lo solicitan”⁹.

Se abre aquí la rendija por donde el clérigo habrá de retornar a la escuela en compañía de los padres de familia. Este “eterno retorno” se llevó a cabo en dos dimensiones:

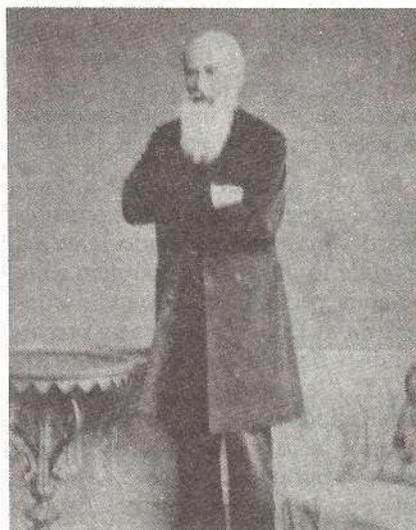
a) Incorporación de la familia a las prácticas pedagógicas de la escuela, al hacer que el padre de familia arrebatase las responsabilidades morales y de formación ideológica al maestro.

6. Segundo Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca, 1872, p. 48.

7. Citado por Enrique Cortés en: *Ibid.* p. 47.

8. *Ibid.*, p. 49.

9. *Ibid.*, p. 48.



Mariano Ospina Rodríguez

b) La escuela es abierta al clérigo mediante la adecuación de un espacio y un tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas públicas; inserción que fragmenta la práctica pedagógica como campo unificado de formación de los futuros ciudadanos de la patria. El niño se forma en un intercambio entre práctica pedagógica y prácticas pastorales en las que estas últimas son las encargadas de la dirección moral del niño, del maestro y de los saberes impartidos.

3.4 *El juego de las localizaciones.* Abierta la brecha de los intercambios, se crearon las condiciones necesarias para el reconocimiento institucional de un lugar para el magisterio de la Iglesia en las prácticas pedagógicas. Localización que inicia el derrumbe de los objetivos éticos de la Reforma Instruccionista y que institucionaliza la división del saber del maestro en un saber profano y un saber sacro, debilitándolo políticamente dado que lo reduce a una acción meramente instrumental, tal como rezaba en los reglamentos y programas —“enseñar a leer y a escribir”— quedando anulada su acción como formador de ciudadanos.

3.5 *El juego de los individuos.* No sólo irrumpe la figura del clérigo en la escuela, sino que busca la alteración del estatuto de saber del maestro, con argumentos como aquel que sustentaba que la base de la formación de

los maestros no debía ser el conocimiento, sino la moral. Los planteamientos de los mismos radicales fueron preparando a los maestros laicos para vehiculizar las prácticas pedagógicas del Magisterio de la Iglesia; así sucedió con los llamados de Santiago Pérez (radical católico), en donde exigía a los maestros ser católicos y además enseñar la religión en las escuelas¹⁰. Parece ser que se buscaba hacer del oficio del maestro un oficio tan elástico que maestros pudiesen ser muchos individuos, sólo con una condición *sine qua non*: estar adscritos al poder moral.



Mons. Manuel José Mosquera

4. Los saboteos a la Reforma Instruccionista

El poder moral pensó que una de las misiones esenciales de la instrucción pública se debía orientar por el mandato de purificar y engendrar el sentimiento religioso¹¹. En tanto la escuela no encajaba en este ideal, se consideró por parte de los opositores a la Reforma Instruccionista que era mejor la no asistencia a la escuela y hasta llegaron a apellidar como santa la ignorancia. En el manual del ciudadano, Santiago Pérez, Director de Instrucción Pública, logró dilucidar

la naturaleza de los enfrentamientos en que fue involucrada la práctica pedagógica: “por su parte, los que en cuanto a religión no abogan por la libertad de enseñanza sino por el monopolio en favor de ellos”¹². Hasta aquí llega la parte del desciframiento, unos por la libertad, otros por el monopolio. Enseguida denuncia los estilos de la oposición que han dado en Boyacá y Cauca escándalos de fanatismo y han llegado a apedrear a los maestros partidarios de las escuelas laicas, sin embargo los objetivos son definidos por Pérez como objetivos que no van contra nadie. “La lucha durará lo que dure la ejecución del decreto y lo que tarde en llevar hasta los más prevenidos la evidencia de que el actual sistema de educación popular no es una propaganda protestante”¹³, y agrega “como con una sola generación que se eduque en los principios de la tolerancia se obtendrá no que la religión católica desaparezca, sino que no sea impuesta por la fuerza o el fraude”¹⁴. Algo más, Pérez logra identificar claramente los terrenos de la disputa; no es en primer lugar motivo de la controversia una práctica moral o religiosa, por lo tanto el conflicto no es con la religión como doctrina, sino con los requisitos que aquella postulaba para

José Eusebio Caro



10. Cartas de Santiago Pérez. Tomo IV, pp. 9-10.

11. Idem, Pág. 12.

12. Cartas de Santiago Pérez. Idem.

13. Idem.

participar en los procesos políticos que le garantizaran el magisterio sobre la moral en las escuelas y la vigilancia e inspección de los contenidos éticos enseñados en las prácticas pedagógicas.

Formuló Pérez una tesis de gran agudeza; una educación para la tolerancia, he ahí lo que más fastidiaba al poder moral en la instrucción pública: el pluralismo.

Entre tanto el poder moral, materializaba su política, en la consigna de escuelas libres que alentaba a la población católica a construir su propio sistema educativo paralelo al laico, en el caso de que no alcanzaran la sustitución de las jurisdicciones, las localizaciones, los intercambios y los individuos en la práctica pedagógica de las escuelas públicas. Ello equivalía a obligar al Estado a adoptar la pedagogía católica como la pedagogía del orden.

5. Los disturbios

La Circular 39 de mayo 13 de 1876 sobre manifestaciones políticas que envía la Dirección General de Instrucción Pública de la Unión a los directores y superintendentes de los Estados, pone en conocimiento que en el Estado del Cauca y parte del de Cundinamarca se ha iniciado un movimiento hostil a las escuelas públicas, haciéndolas aparecer como contrarias a las creencias católicas de la mayoría de habitantes, exaltando el ánimo de la gente y dando muestras de que se desea trastornar el orden público.

La Dirección Central de Instrucción Pública trató de hacer todo lo que estaba a su alcance para impedir que los maestros se sumaran al movimiento de las escuelas libres y se unieran a curas, párrocos y padres de familia bajo el mandato de que en un pueblo de mayoría católica la educación debería ser católica.

6. Las respuestas a nivel de las regiones

En las respuestas de los estados a la circular 39, se da cuenta de la magni-

tud del movimiento, al mismo tiempo que se retrocede y se insinúa diplomáticamente la reorganización de la enseñanza pública.

En Boyacá los maestros de las escuelas superiores de Sogamoso, Cocuy, Pesca y Tibaná, enviaron informes satisfactorios acerca de la conducta de los párrocos de aquellos distritos y de idéntica manera informaron los maestros de las escuelas elementales.

El eje de la subversión anti-instruccionista estuvo formado por el eje Antioquia - Pasto - Cauca - Cundinamarca y a nivel de las poblaciones por la alianza párrocos-padres de familia; estos últimos no sólo aconsejaron la no asistencia de los hijos de padres católicos a las escuelas, sino que llegaron a crear situaciones de hecho, como ocurrió en Villa de Leyva en donde un serio incidente entre el director de la escuela produjo graves situaciones de orden público¹⁵.

En Santander se contestó que no se había visto que los directores de escuela hubiesen firmado ninguna clase de escritos apoyando las manifestaciones políticas del partido católico o cualquiera de sus organizaciones, y que si llegase a suceder se castigaría a los maestros apoyándose en las disposiciones legales vigentes¹⁶.

En el Tolima el magisterio estaba constituido por maestros católicos en su totalidad y por lo tanto enseñaban la religión que profesaban los habitantes del Estado, y que si allí se produjese algún tipo de movimiento no sería en contra de las instituciones pedagógicas vigentes sino en contra del poder detentado a nivel central por los radicales¹⁷.

En Magdalena y Panamá, pueblos nada fanáticos, sabrían resistir con energía todo ataque contra las instituciones de la Nación, en especial cuando se tratara de explotar maquívicamente los sentimientos religiosos de los pueblos¹⁸.

En Bolívar, según el informe los maestros no firmaron manifiestos de tipo político, pero el informe deja el margen suficiente para que se realicen manifestaciones religiosas, siempre y cuando se hagan dentro de la ley¹⁹.

Llama la atención el hecho de que en los informes llegados a la dirección central se diera cuenta únicamente de las reacciones de los maestros, en muy pocas ocasiones de la población o región en su conjunto. Lo cual pone de presente las distancias insalvables que aún subsistían entre maestros y los hombres del pueblo.

La paz de que se dio cuenta en las comunicaciones anteriores se fue progresivamente deteriorando y hacia 1876 las reclamaciones de las "sociedades católicas" condujeron al Arzobispo Arbeláez a presionar en nombre del magisterio de la Iglesia y los padres de familia para que se otorgaran nuevas garantías para la enseñanza religiosa que iban más allá de las que se habían logrado en 1872. Tanto por las divisiones internas de su agrupamiento, como por el fortalecimiento del partido católico, los radicales no estuvieron en condiciones de defender una política instruccionista de orientación laica. En cuanto hace a las divisiones internas y al surgimiento de posiciones moderadas entre los radicales, debemos tener muy en cuenta que ello fue posible gracias a la conformación de una fracción que preconizaba un "realismo político" que abogaba por la conservación de lo existente en materia pedagógica, cultural y política a cualquier precio, y que en función de los intereses económicos decidió pactar con la iglesia, en particular con su magisterio, tanto pedagógico como moral, que aspirar a formar un estado pedagógico en el sentido de un estado maestro de sus ciudadanos; transacción que aseguraba no sólo la domesticación del vulgo, sino su alejamiento de las ideas liberales. Se dejaba por lo tanto al pueblo en manos de los intelectuales laicos del catolicismo. Todo ello sonaba a retirada y reconciliación, como en efecto sona-

14. Idem.

15. Circular No. 39 de mayo 13 de 1876 sobre manifestaciones políticas. Escuela Normal, Bogotá, Tomo VII, p. 41.

16. Contestación a la Circular 39 sobre manifestaciones políticas de los maestros. Escuela Normal, Bogotá, Tomo VII, p. 65.

17. Idem.

18. Ibid., p. 121.

19. Ibid., p. 90.

ba la última circular enviada por el director general de Instrucción Pública de la Unión a los directores y superintendentes, en la cual cedía a las peticiones formuladas por su Ilma. Vicente Arbeláez:

“Exito a ustedes para que procuren allanar las escuelas públicas por medio de conferencias y otros medios conciliatorios. La línea de conducta de ustedes en particular debe ser el de procurar que en todo caso se alíe la política que el gobierno ha adoptado en este asunto, con los derechos y deseos de los padres de familia”²⁰.

7. Las fuerzas del poder moral no se detienen en la conciliación

Más bien, consideraron las fuerzas del poder moral, que era el momento oportuno de infiltrar sus localizaciones en la práctica pedagógica sin ningún tipo de intercambio, doble triunfo: implantación del cura en la escuela, ojo garante de la moralidad en la práctica pedagógica; modificación del estatuto del maestro, su ser es moral, no cognoscitivo. Pletóricos de dicha se preparan a ocupar su lugar en las escuelas:

“Todos los señores curas han cumplido gustosos el encargo mandado por el clero y como hasta ahora no se ha expedido reglamento alguno en que se organice de manera uniforme y satisfactoria la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales y que por tanto varios curas han esperado para cumplir con su deber”²¹.

La escuela pública se va transformando gradualmente en una extensión del Magisterio de la Iglesia, con argumentos como los que afirmaban: “Si en las escuelas oficiales los alumnos son católicos, los maestros también deben serlo”. Las exigencias de Arbeláez en 1876 especificaban las calidades que debían poseer los maestros que se dedicasen a la enseñanza de la religión, en el caso de que no fueren sacerdotes por escasez de éstos, deberían suplir su función maestros debidamente autorizados por las jerarquías eclesiásticas y sus lecciones debían guiarse por textos recomendados por ellos²².

8. Los laicos y el Magisterio de la Iglesia en las escuelas

Manuel Ancízar en 1876 publica a nombre del poder ejecutivo nacional un documento²³ institucionalizando las localizaciones espaciales y temporales de los ministros de la Iglesia, en las regiones éticas y morales de la práctica pedagógica, “que distribuyan las materias de estudio de modo que quede una hora diaria para que los ministros del culto católico puedan dar enseñanza religiosa a los alumnos cuyos padres lo soliciten”²⁴. Se institucionaliza el intercambio desigual de individuos creándose las condiciones para que los maestros laicos se desempeñen en prácticas religiosas o para decirlo rudamente, para que maestros laicos ejerciesen el Magisterio de la Iglesia en la práctica pedagógica. Intercambio que dejó apreciar múltiples variantes: laicos que ejercen el Magisterio de la Iglesia en una práctica pedagógica pública, pero se trata de laicos adscritos al poder político, no agentes directos del poder moral, como sucedió más tarde con los hermanos cristianos. La otra variante que se materializó en plena Regeneración (1886-1903), fue la de los laicos organizados en órdenes religiosos, adscritos directamente al poder moral y que tomaron directamente la administración de objetos de la práctica pedagógica, como el niño y la formación de institutores de instrucción primaria.

Como habíamos dicho anteriormente, ese fue el caso de los Hermanos Cristianos, cuya apropiación de objetos de la práctica pedagógica como el maestro y el niño, fue preparada por los intercambios que promovieron a maestros laicos vinculados al Estado a vehicular saberes de instituciones privadas que buscaban como objetivos políticos la privatización del espacio público de la enseñanza. Dejemos vía libre para que los directores de escuela transiten por las vías que el poder político organizó y creyó más expeditas para garantizar su control de los hombres del pueblo: ¡una alianza permanente con el poder moral!

¿De qué manera nos podemos representar ligeramente el agitado pa-



Hacia finales del siglo XIX, tras la derrota de los radicales, la Iglesia y la Pedagogía Católica recuperaron su hegemonía en la educación.

norama en que las fuerzas del poder moral y del radicalismo sitiaron a la Reforma Instruccionista?

La introducción de prácticas religiosas en una práctica pedagógica pública sancionó la consagración de la Iglesia y sus organizaciones de masas (familia, partido católico, órdenes religiosas, asociaciones civiles) como los únicos mecanismos de censura, moralización y penalización de los procesos de enseñanza. De ratificarlo se encargará una de las guerras más sangrientas del federalismo, la de 1876 y de la que a pesar de su triunfo militar, los radicales saldrían divididos y debilitados, porque la guerra se había perdido desde el momento mismo en que se había sellado la alianza que intentó compartir la práctica pedagógica con el poder moral, en espera de aplacar la insaciable sed de moldear el corazón de los niños y los sentimientos de los maestros. Sin embargo, el avance del poder moral se hacía inexorable, pues sus ramificaciones copaban desde los secretos funcionamientos de las pasiones del alma y el cuerpo del hombre hasta la geografía más recóndita de la Nación.■

20. Circular No. 42 sobre la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales, Escuela Normal. Bogotá, Tomo VII, p. 105.

21. Documentos sobre enseñanza religiosa. Escuela Normal, Bogotá, Tomo VII, p. 106.

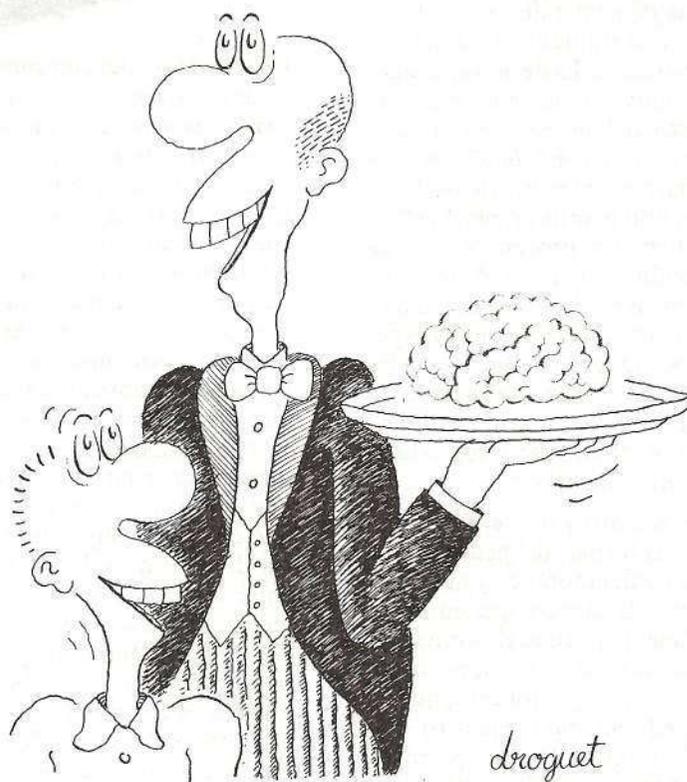
22. Idem.

23. Nos referimos a la citada Circular No. 42 sobre la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales de 1876.

24. Idem.

El futuro de los maestros: Inteligencia con dignidad

RAFAEL FLOREZ OCHOA*



reflexiones
pedagógicas

Aunque ninguno de nosotros pueda dejar de recordar con gratitud, la figura de aquel maestro excepcional que en algún momento estelar de nuestra vida nos abriera un horizonte, asombrara nuestra ingenuidad o nos colocara en una perspectiva reestructuradora del mundo, la verdad es que nuestras mentes fueron “subalimentadas” en su paso por la escuela básica, por las limitaciones intelectuales de la mayoría de los maestros,

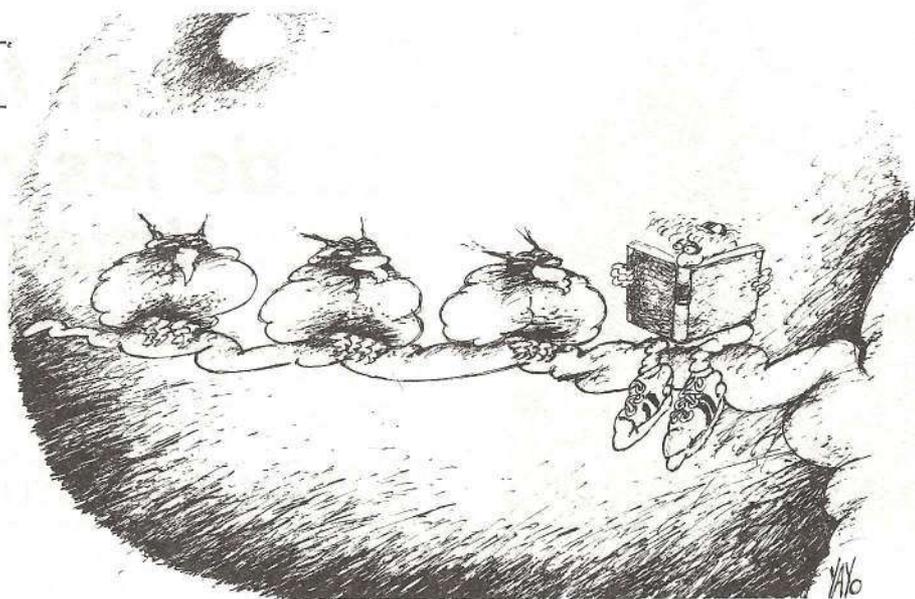
y probablemente la misma suerte corran hoy la mayoría de los niños. Limitaciones por supuesto originadas *no* en insuficiencias cerebrales, sino en *el desuso persistente de las funciones intelectivas superiores en la actividad pedagógica del maestro*. Voy a mostrar a continuación cómo la labor docente de los maestros en las

* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

escuelas es *no-inteligente* en lo pedagógico, en lo científico y cultural, y en su potencialidad irrealizada de reflexión:

1. Los rasgos pedagógicos observados durante los últimos cinco años en varios grupos poblacionales de educadores de Medellín, me permiten caracterizar su pensamiento como eminentemente *tradicionalista*¹, por ser esencialmente autoritario en la relación maestro-alumno, repetitivo, memorístico y formalista en la metodología de enseñanza, y por ser transmisionista de contenidos ya hechos y acabados que el alumno debe almacenar pasivamente. Es decir, la pedagogía tradicionalista que guía la acción pedagógica del maestro es precisamente *la negación de la inteligencia* de los muchachos, pues ésta, lejos de ser una tabla donde se imprimen huellas, es más bien un proceso activo de construcción y creación. Y los mismos maestros *no* disponen de canales de mutua comunicación de sus experiencias pedagógicas, sobre las cuales pudieran reflexionar a la manera de una incipiente comunidad científica, o al menos sedimentar y reproducir su saber en el tiempo.

2. Los maestros no se han apropiado de las formas del pensamiento científico contemporáneo y ni siquiera dominan la ciencia que enseñan, principalmente porque el normalista no aprende ciencias, sino, sobre todo, cómo enseñarlas. Entonces, ¿qué es lo que puede enseñar el maestro además del buen ejemplo, y los patrones del buen comportamiento que él mismo confiesa? Parece ser que se cifra a los programas y cartillas que recomienda el Ministerio, lo cual parece ser lo menos malo que pudiera ocurrirle a los alumnos. Pero cuando el maestro se suelta de la cartilla, o se amplía en explicaciones adicionales, es probable que afloren y de hecho afloran imágenes, ejemplos y nociones precientíficas, del sentido común o de la experiencia inmediata del maestro, que frecuentemente se convierten en *obstáculos* posteriores para que los alumnos se ubiquen intelectualmente en el pensamiento científico contemporáneo, aprendan a pensar por cuenta propia los conceptos



básicos de las ciencias como un proceso de construcción, y a elaborar posiciones críticas y posibles soluciones a la problemática del medio ambiente natural y social que rodea la escuela. Los simples ejemplos de propia cosecha que fomentarían el conocimiento intuitivo de los niños supone que el maestro de antemano tiene claro el concepto, lo que no es seguro si sabemos que ignora nociones del ABC de las ciencias contemporáneas como el movimiento, el espacio-tiempo, qué es una ley, qué es la materia y la conciencia, cuál es la relación que hay entre lenguaje y pensamiento, qué diferencia hay entre la inteligencia de un niño y la de un adulto, o entre la educación tecnológica y la tecnología educativa. Si por otro lado sabemos que el mejor remolque para el desarrollo intelectual de los jóvenes es el aprendizaje de las ciencias, tenemos que inferir entonces que la ignorancia de las ciencias es un factor de estancamiento del desarrollo intelectual de maestros y alumnos.

3. Se ha sustentado suficientemente que la educación escolar en los países capitalistas antes de unificar e integrar culturalmente a la sociedad, contribuye a su división. Esta situación se agudiza cuando el maestro, suponiendo ingenuamente que sus valores y creencias propias son universalmente valiosas y hacen parte del patrimonio de la humanidad, se dispone a imponerlas a sus alumnos, sin caer en cuenta que tales valores y pautas de buen manejo son apenas elementos de una subcultura de clase media urbana, que extraña tanto a los

niños marginados y proletarios, como a los hijos de la burguesía.

Semejante imposición es irracional, poco inteligente y poco efectiva; pero sobre todo, la pretensión autoproclamada del maestro como "trabajador de la cultura" se vuelve una falsa ilusión, cuando carece de la capacidad de ubicarse en la perspectiva de otros mundos culturales del país, producidos en su desarrollo histórico desigual, ni mucho menos en la perspectiva de la cultura universal a la que no ha tenido acceso el maestro, perdiendo entonces la posibilidad de desempeñarse en la escuela como un intermediario y un intérprete cultural inteligente y atinado.

4. Finalmente, el maestro en la escuela no piensa, no indaga por la verdad, no reflexiona, no está acostumbrado a hacerlo, no se desempeña a fondo como ser inteligente... Tengo treinta y cinco años ininterrumpidos de estar metido con maestros, y algunas investigaciones me han suministrado evidencias no sistemáticas, que apoyan esta afirmación, que voy a explicar un poco mejor:

a) A las diversas situaciones que se plantean en las aulas los maestros tendemos a responder de manera rutinaria, estereotipada, rígida, e inflexible. Por supuesto, este es un comportamiento no inteligente.

b) Ante un comportamiento o un suceso imprevisto y fortuito el

1. Véase síntesis de los estudios en *Educación y Cultura* No. 7 FECODE, Art. de Flórez y Batista. *Modelos Pedagógicos y Formación de Maestros*, p. 6 y ss.

maestro frecuentemente se desconcierta, se sale de casillas y responde con códigos no elaborados, desaprovechando las circunstancias creativamente para enrumbar la situación, hacia una experiencia de desarrollo y de conocimiento.

c) Los maestros tienden a encontrar sentido en lo que los alumnos dicen o hacen, *sólo* cuando éstos se expresan nítida, coherente y linealmente, y dejan escapar casi siempre sentidos más relevantes para su educación, implícitos en los errores, contradicciones y ambigüedades en que incurren los alumnos.

d) El maestro frecuentemente es "cositero", es decir, no reconoce la importancia relativa que tienen los diversos elementos de una situación, y por eso a veces sacrifica por pequeños objetivos más importantes. Por supuesto, esto también es falta de inteligencia en la acción pedagógica.

e) Frecuentemente los maestros tratan con el mismo rasero situaciones evidentemente distintas, a pesar de sus semejanzas; o discriminan comportamientos y situaciones equivalentes en esencia, a pesar de las diferencias aparentes.

f) Finalmente, *rara vez* el maestro plantea o construye un nuevo concepto a partir de conceptos viejos, y mucho menos genera ideas nuevas para su escuela y el gremio. Ni siquiera se le ocurre que tales ideas nuevas pueden existir, y por eso su mentalidad pedagógica es tan tradicionalista. El maestro ha sido formado más como un depósito de datos, como un almacén de información para transmitir desde su memoria, pero sin capacidad de procesamiento, sin *software*, ni facilidad de autoprocesamiento ni autocreación.

Aunque hasta aquí no hayamos definido lo que es inteligencia, nadie dudaría que estas seis manifestaciones que acabo de describir revelan una actividad no-inteligente por parte de los maestros de nuestras escuelas, en el sentido de que su actividad no es reflexionada, ni estructurada por el pensamiento lógico-formal, al nivel de más alta complejidad que caracteriza nuestra actividad intelectual.

Lo que he argumentado desde el principio es que el maestro, anclado en un modelo pedagógico atrasado, careciendo de un pensamiento contemporáneo acerca del conocimiento científico, siendo él mismo ingenuo portador de valores culturales locales y marginales, y al no ejercer su capacidad de pensar en el aula, se ha convertido en nuestras escuelas en generador de una actividad pedagógica no-inteligente!

Ahora bien. ¿Es esta actividad pedagógica no inteligente capaz de promover y afianzar el desarrollo de la inteligencia de la nueva generación futura del país? En este caso, la actividad de los maestros se vuelve más bien un *estorbo*. ¡Y así lo sienten ya muchos niños! Mientras el maestro no barrunte lo que pasa en la mente del niño cuando éste domina las estructuras del ATARI, o cuando logra construir una escalera en espiral con la "tortuga" del Logo, el maestro va a morir inocente enseñando a multiplicar, las reglas de ortografía y los rasgos morfológicos de la geografía, de la botánica, de la zoología que ya los niños han visto más vivamente, por lo menos en los programas de la National Geographic (un maestro así no justifica presionarlo para que se vuelva líder de la comunidad o agente del cambio social).

El maestro, claro está, no es el malo de la película, como uno estaría tentado a pensar. En realidad el maestro que tenemos, es el maestro que merecemos, es el maestro que ha demandado la sociedad y que no hace más que cumplir su función, objetivamente asignada. Alguno de ustedes habría pensado ya que los maestros de que hablamos están mandados a recoger hace mucho rato.

La verdad es que la actual actividad pedagógica no-inteligente está *institucionalizada oficialmente* en el país desde hace muchos años. Hace más de sesenta años la había denunciado ya públicamente don Agustín Nieto Caballero. Pero también un investigador social riguroso como el padre Le Bret lo había detectado hace menos de cuarenta años, cuando escribió acerca del abandono de la profesión docente por parte de los maes-



La escuela de hoy sigue perpetuando las limitaciones de la escuela de ayer.

tros: "La situación creada al profesorado desde el punto de vista material y moral es tal que las personas dotadas de algún valor intelectual, moral o humano buscan y encuentran en otras profesiones el empleo de sus cualidades..."². (Hoy habría que complementar esta descripción del padre Le Bret señalando también que los profesionales menos afortunados de diversas áreas se refugian temporalmente en el ejercicio de la docencia mientras encuentran un empleo más afín a su profesión). Lo que está denunciando el padre Le Bret es que el país ha degradado tanto la condición socio-económica del oficio del maestro, que los más capaces e inteligentes tienen que emigrar a otras profesiones.

Entonces el desempeño inteligente de la profesión docente, se liga efectivamente a la recuperación de condiciones de *dignidad* para su ejercicio. A pesar de que los políticos dispensan demagógicamente un alto tributo a la misión de los educadores, en su *práctica* les niegan las condiciones mínimas para su trabajo. ¿Se tratará acaso de un círculo vicioso en el que la degradación de las condiciones de vida del maestro genera una acción pedagógica no-inteligente, y ésta a su

2. Le Bret, Joseph Louis, *Economía y Humanismo. Informe sobre educación*. Secc. II, Ed. Cromos, Bogotá, 1958.

vez justifica un *no* reconocimiento socio-económico por parte de la sociedad?

De todas maneras el maestro lo que hace, lo hace en parte por mandato social: en primera instancia, de los padres de familia y de las comunidades populares que conciben la escuela como un parqueadero donde guardan a los niños, mientras cumplen su jornada de trabajo, sin sospechar siquiera las posibilidades de que un maestro incida en la agilización o en el aletargamiento de su desarrollo intelectual y cultural. En segundo lugar, las nuevas ondas de la Tecnología Educativa han profundizado la mediocridad del magisterio al reducirlo a un simple ejecutor de la minuciosa programación de pénsumes y actividades de enseñanza, elaboradas en las cartillas por la Unidad Central de Procesamiento Curricular del Ministerio de Educación, aunque la Renovación Curricular empieza ahora a brindarles algunas posibilidades de procesamiento. En tercer lugar, tanto el gobierno como su contraparte, FE-CODE, han contribuido a *condicionar* al magisterio de manera tan simple que excluye toda actividad reflexiva e inteligente de los maestros: “si paran, hay salario”, un condicionamiento que ni siquiera es “operante”, como diría Skinner. Y en cuarto lugar, las restricciones a la libertad de expresión y a la participación en política en Estado de Sitio, especialmente para los empleados públicos, han menguado y atemorizado especialmente a los maestros, otorgándoles motivos adicionales para justificar su perplejidad y su silencio.

Pero, la razón fundamental de la institucionalización de la actividad pedagógica no-inteligente en el país, radica en la indiferencia de la sociedad respecto del futuro de la niñez y de la juventud colombiana. Si el desarrollo masivo de la capacidad de pensar y de producir cultura del pueblo colombiano no incrementa el lucro inmediato de los sectores dominantes del país, ¿qué interés puede tener para estas clases el desarrollo intelectual y la dignidad del maestro? *El desinterés* de la sociedad en su conjunto, por el futuro de su juventud, es el correlato

determinante del abandono y del marginamiento socio-cultural e intelectual de sus maestros. El maestro difícilmente podrá recuperar su inteligencia, su voz y su dignidad, mientras la sociedad no materialice en la realidad la función sublime que le asigna, de boca para afuera, en la construcción del futuro de la patria; es decir, mientras nuestra sociedad no sea efectivamente patriota, defensora de la nacionalidad y de la autonomía científico-técnica y cultural, imposibles sin una actividad pedagógica inteligente en nuestras escuelas. De cierta manera es la lucha por la dignidad de la patria la que le da sentido a la dignidad del maestro, siempre y cuando éste logre sobrepasarse a sí mismo, autoprocesándose en una acción pedagógico-cultural inteligente. Sólo ahora se vuelve comprensibles las posiciones político-culturales del joven Movimiento Pedagógico³.

Cuando uno se pregunta entonces cómo debe ser el maestro del futuro, partiendo de la realidad actual, no podríamos ser muy optimistas. Pero hay que evitar dos grupos extremos de futurólogos engañosos: el primero, es el que cifra sus pronósticos para el año 2000 o 2015 simplemente proyectando linealmente las series de índices actuales sobre los mismos aspectos de la realidad actual, por ejemplo el desempleo, la violencia de Medellín, los accidentes de tránsito, el uso de los computadores en la enseñanza, etc., porque esto no es más que trasladar o extrapolar el presente, 40 ó 50 años adelante, siguiendo sus tendencias actuales de incremento o disminución. Semejante futurología fácil es falsa, precisamente por eso, porque supone que la historia se desarrolla linealmente, sin cambios de ritmo ni mutaciones organizativas o cualitativas importantes, sin autoprocesamiento ni autocreación innovadora, en la que nosotros mismos seríamos protagonistas y formadores de los protagonistas del futuro. Este primer grupo de futurólogos rápidamente pronostica la substitución del maestro por el computador en la denominada “era de la informática”. El segundo tipo de futurólogos desco-

nocen el presente y sus procesos de transformación, plantean radicalmente el salto revolucionario intempestivo y total, sin arraigarse en las características de la realidad actual. Es el caso de los activistas, ultra-radicales, que plantean la necesidad de formar los maestros para el socialismo desde ya.

Sin correr la aventura de pronosticar el maestro que necesitaremos en el año 2015, sí podemos con seguridad *definir a grandes rasgos* el maestro que requerimos para mañana, para la próxima generación dentro de unos 10 años y cuya formación tendríamos que iniciar desde ahora:

— Primero que todo, este maestro tendría que diferenciar el derecho a condiciones de vida, del derecho a la cultura que le asiste a él y a sus alumnos, y reconocer la importancia relativa de cada uno de ellos sin subordinar de antemano lo cultural a lo económico, como sucede actualmente, pues es el primer aspecto el que define su ser social y fundamenta su dignidad.

— En segundo lugar el maestro debe entender el ejercicio de sus derechos ciudadanos aquí y ahora, de tal manera que sus responsabilidades históricas ni como colombiano ni como educador se pospongan hasta el advenimiento ideal de un cambio de sistema que se añora de manera quietista y abúlica, descargando mientras tanto todas las responsabilidades propias, en el gobierno; el maestro tendría que aprender a interpretar las situaciones histórico-sociales que lo abarcan, y saber incluso actuar y romper el silencio aún en condiciones de democracia restringida, para la di-

3. Quiroz, Alonso. *Movimiento Pedagógico*, ADIDA, Medellín, 1986, mimeo, pág. 2, citando a Jorge Gantiva dice: “El Movimiento Pedagógico como corriente de pensamiento que busca recuperar el rol cultural del maestro en un horizonte liberador no se arriesgará con romanticismos pedagógicos. Sus perspectivas son a largo plazo. Los blancos hacia los cuales se endereza abarca el complejo de la esfera de la sociedad civil, el Estado y la ideología dominante. Nuestra búsqueda, por eso, no es simplemente la recreación del saber pedagógico y cultural; pretendemos colocarlo en su justo lugar del contexto de la lucha general por una nueva hegemonía política y cultural”.



Tan importante como el derecho a mejores condiciones de vida para el magisterio es la lucha por el derecho a la cultura y la educación.

fusión y defensa de su creación intelectual y cultural, para el progreso social.

— En tercer lugar, el maestro debe abandonar toda pretensión de erudición, de enciclopedista, de banco de datos o de almacenamiento de información; sus requerimientos informativos no son otros que los que demanda *un analista de sistemas* de información, pues su labor docente consistiría en apoyar y facilitar en los estudiantes la construcción de matrices y procedimientos especializados para el procesamiento de información, que el mismo maestro no tiene por qué transmitir, ni competir con los transmisores más efectivos de que dispongan las instituciones educativas (micros, betamax, robots, etc.), pues su lugar está en el fomento de los procesos superiores de pensamiento y de búsqueda de la verdad, y no en la acumulación de bits de información en el cerebro de los alumnos.

— En cuarto lugar, el maestro tendrá que constituirse en *un especialista de los procesos y mecanismos de inteligencia* —intuitivas y lógico-formales— *aplicados a la ciencia que enseña y al desarrollo intelectual de sus alumnos*. Su dominio contemporáneo de una ciencia no estaría dirigido a convertirse él mismo en un investigador científico, que produzca nuevos descubrimientos.

Frecuentemente el científico que pone el huevo ignora cómo lo gestó y cómo lo produjo. Le corresponde al maestro identificar y analizar este proceso de producción, para aproxi-

marlo y volverlo accesible al nivel y estilo de pensamiento de los alumnos, generando heurística y experimentalmente procedimientos didácticos que contribuyan a crear una tradición de eficacia en la enseñanza de la ciencia en cuestión⁴. Esta característica del maestro es especialmente relevante en la docencia para los últimos años del bachillerato y primeros años de enseñanza postsecundaria, pero deben cumplirla también los maestros de la educación básica primaria y secundaria que voy a mencionar a continuación. *(Y en general es en el desarrollo de esta actividad pedagógica inteligente como el maestro como profesional específico, contribuye al desarrollo comunitario y al progreso social)*.

— En quinto lugar, desde la Pedagogía como desde la Psicología Educativa parece afianzarse la idea de que el desarrollo de los individuos no es lineal ni homogéneo y de que, en consecuencia, con algunas evidencias experimentales, habría diferencias cualitativas entre la función de un maestro para niños y un maestro para adolescentes y adultos.

a) Cuando el niño menor de diez años todavía no accede al concepto de correlación ni de ley, no se le debe ni se le puede enseñar ciencia, ni siquiera teoría de conjuntos como se entiende ésta en el pensamiento matemático formal. La primera etapa de la vida es de ubicación del niño en el mundo del espacio, del tiempo y de los otros seres humanos a través del aprendizaje de la lengua, y otros có-

digos culturales para la comunicación cotidiana en la vida contemporánea. Es la época del adiestramiento, de la manipulación psicomotora de los objetos y de su substitución simbólica, es la época del aprendizaje y respeto por las reglas del juego, la época de la imaginación reproductora y fantástica de un mundo del cual el niño se sueña como el centro, hasta que logra identificarse consigo mismo. Este niño puede y debe ser preparado para una futura enseñanza de las ciencias, pero lo que más necesita es afecto, socializarse, identificarse sin bloqueos ni temores, expresarse y autocontrolarse. El maestro para esta primera etapa de la vida de los niños debe ser fundamentalmente un psicopedagogo, que brinda afecto, estimula el desarrollo y garantiza experiencias de aprestamiento suficiente para jalonar inteligentemente la mente del niño en tres áreas fundamentales:

— Aprestamiento para el futuro aprendizaje de las ciencias naturales y matemáticas.

— Aprestamiento para el futuro aprendizaje de las ciencias sociales.

— Aprestamiento para el aprendizaje estético, para la autoexpresión a partir del dominio de la propia lengua (lecto-escritura).

Este maestro de la infancia no es un enseñante de las ciencias sino más bien un psicopedagogo que atendería los primeros años de la escolaridad del niño: Pre-escolar, Kinder y probablemente los primeros años de la primaria.

b) Pero los últimos años de nuestra primaria y quizás también para el 6o. grado de la educación básica el maestro habrá de responder a las

4. Para este fin el maestro tendría que habilitarse para *discernir* las relaciones e incongruencias que se presentan entre las formas de comunicación que rigen al interior de la ciencia de su especialidad, frente a las modalidades de comunicación predominantes en el aula y en el resto de la sociedad según los diferentes contextos culturales, de tal manera que el maestro pueda producir una enseñanza científica inteligente, que parta y supere a la vez los códigos "elaborados" o no, detectados en sus alumnos, con miras a su emancipación e identidad cultural.



La pedagogía, el saber y la cultura deben volver a reinar en la escuela.

nuevas demandas del desarrollo intelectual del niño aproximándolo a nociones y conceptos básicos de las ciencias naturales y de las sociales, de una manera intuitiva, experiencial e integrada, que sin violar el carácter concreto del pensamiento infantil le permitiera al niño iniciar la comprensión de lo que es la materia, el movimiento, la vida, etc. (partiendo por ejemplo de los famosos "Centros de Interés" de Decroly) siempre en la perspectiva del desarrollo total de la personalidad del niño. Este tipo de maestro es el que se intenta formar en la licenciatura de Educación Primaria aunque valdría la pena ofrecerla en el futuro bajo varias modalidades: Educador primaria: área sociales, Educador primaria, área matemáticas y naturales, etc., Educador primaria, área lenguaje y expresión estética.

c) Finalmente para los últimos años de la educación básica y media vocacional (7o., 8o. y 9o.) cuando el alumno accede a las estructuras formales del pensamiento, la función de los maestros es contribuir al desarrollo máximo de la capacidad intelectual y cultural de sus alumnos a través de una enseñanza efectiva y contemporánea de las ciencias y las artes, *no de corte positivista* ni centrada en los hallazgos y resultados fraccionados de las ciencias, sino integrada con el proceso mismo de la producción científica en cada disciplina y *articulada con la vida y con la transformación racional del medio natural y social de nuestro país*. Este tipo

de maestro debe abandonar la ilusión de enseñar todo a todos, y centrar su enseñanza integral desde la perspectiva de un dominio particular del saber que conoce a profundidad y que le permite afianzar conceptos, métodos y modelos de la ciencia contemporánea desde su campo específico, de tal manera que los estudiantes adquieran autonomía e impulso para pensar y aprender por cuenta propia, y acceder en un futuro a los desarrollos más complejos y contemporáneos de las ciencias en las cuales se inicia desde ahora.

Este tercer tipo de maestro no es entonces un generalista. Si debe responder a las demandas del sistema educativo en su "Renovación Curricular" con una enseñanza "integral", es porque cuenta con una preparación y dominio de un área específica del saber que le permite articularse con los docentes de otras áreas en el desarrollo de la enseñanza, sin sacrificar la profundidad en la especialidad que le es propia.

No se trataría entonces de formar un especialista puro de alguna disciplina, sino más bien de formar un enseñante específico pero con capacidad de inter-actuar articuladamente con otros enseñantes de saberes afines, es decir, se trataría de formar un licenciado en educación en un saber particular, pero con capacidad interdisciplinaria.

Este tipo de maestro permitiría superar el fraccionamiento y el aislamiento de la multiplicidad excesiva

de materias que conforman el pènsum tradicional del bachillerato, sin sacrificar la profundidad y el elevamiento de la calidad en la educación, que todos esperamos.

Por supuesto, la formación pedagógico-didáctica debiera por un lado enfatizar en las estrategias más contemporáneas de la enseñanza de cada especialidad científica, y por otro lado diversificar la dimensión pedagógica de tal manera que el currículo de formación del docente permite optar al estudiante por la profundización en alguna estrategia particular, verbigracia, la Tecnología Educativa, el enfoque piagetiano, la enseñanza "significativa", la enseñanza problémica, etc., aplicada a cada especialidad, a través de talleres particulares de enseñanza y del diseño y ejecución de una experiencia de práctica docente no convencional, en la que cada futuro maestro sintetice e integre ejemplarmente su formación científico-pedagógica, empleándose a fondo en toda la complejidad de sus estructuras lógico-formales, es decir, en una acción pedagógica *inteligente*, lejos de la rutina de "dictar" clase e independientemente de su duración formal; por ejemplo, una nueva manera de explicarle a los muchachos la teoría de la relatividad, etc.

Posdata: Pienso, luego el sótano donde sumo y multiplico me es inaccesible!



Derechos y necesidades fundamentales de los niños y de los adolescentes

HUGO MONDRAGON OCHOA*

"Ahí le dejo a Juan. Si molesta, castíguelo. Péguete, si es necesario. Eso lo necesita, pues para ser hombre debe sufrir. Mañana nos lo agradecerá".

(De un padre a un maestro)

A casi todos nos parece *Hoy* muy natural el hecho de que una madre defienda y considere a su hijo desde el momento mismo de su concepción como una persona, un ser con existencia real, a quien se debe querer, apreciar y desear con amor (Consuelo en *Vivir la Vida* dentro del programa de televisión *El Cuento del Domingo*).

Sin embargo la generalización de esta situación es absolutamente mo-

derna (mediados del presente siglo) y la historia de la infancia que hoy se empieza a escribir así lo demuestra.

Como dice Lloyd De Mause "la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar

* Normalista, Licenciado en Educación Primaria, Magister en Investigación Educativa, Corresponsal en Colombia del Movimiento Freinet Internacional. Profesor Universitario, Universidad Distrital.

hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, al abandono, los golpes, el terror, y los abusos sexuales”¹.

El propósito del presente artículo, el cual es un avance de un trabajo más extenso, es ofrecer una primera aproximación a la necesidad de proponer un Estatuto para los niños y los adolescentes de aquí y ahora.

Establecer inicialmente una periodización de las relaciones paternofiliales puede ser de gran ayuda.

1. Una taxología de las formas contemporáneas de crianza de los niños

Debe quedar claro de entrada que tratar de establecer una periodización de las formas de crianza de los niños presenta la enorme dificultad de la interrelación que cada uno de estos períodos presenta en el mundo de hoy. Esto es así puesto que en el momento actual todavía hay personas que matan, pegan y utilizan sexualmente a los niños y que además “la evolución psicogénica sigue distintos ritmos en distintas familias y que muchos padres parecen haberse quedado “detenidos” en modelos históricos anteriores. Hay también diferencias regionales y de clase que son importantes”².

La periodización que se hace a continuación (siguiendo a De Mause) debe tenerse como una indicación de las relaciones paternofiliales que se daban en el sector psicogénicamente más avanzado de la población en los países más adelantados (las fechas son las primeras que De Mause encontró en las fuentes consultadas).

a) **Infanticidio (Antigüedad - Siglo IV)**. Los mitos en muchos casos no hacen sino reflejar la realidad y este el caso cuando la imagen de Medea matando sus propios hijos se cierne sobre la infancia en la antigüedad.

b) **Abandono (Siglos IV - XIII)**. Los padres empiezan a aceptar al hijo como poseedor de un alma, la única manera de hurtarse a los peligros de

sus propias proyecciones era el abandono, entregándolo al ama de cría, internándolo en el monasterio o en el convento, cediéndolo a otras familias en adopción, enviándolo a casa de otros nobles como criado o como rehén o manteniéndolo en el hogar en una situación de grave abandono afectivo (hoy la situación de abandono se manifiesta de diversas formas siendo la más común dejar los niños en manos de abuelas, tías y empleadas del servicio doméstico casi todo el tiempo de vida activa de los niños).

c) **Ambivalencia (Siglos XIV - XVIII)**. El niño existe, pero es necesario moldearlo, de Dominici a Locke no hubo imagen más popular que la del moldeamiento físico del niño, que se consideraba como cera blanda, yeso o arcilla a la que había que dar forma. El período comienza aproximadamente en el Siglo XIV en el que se observa un aumento del número de manuales de instrucción infantil.

d) **Intrusión (Siglo XVIII)**. En esta época se efectúa una fuerte transición en las relaciones paternofiliales. Los padres se aproximan más al niño y tratan de dominar su mente a fin de controlar su interior, sus rabietas, sus necesidades, su masturbación, su voluntad misma. El niño criado por tales padres era amamantado por la madre, no llevaba fajas, no se le ponían sistemáticamente enemas, su educación higiénica comenzaba muy pronto, se rezaba con él, pero no se jugaba con él, recibía azotes pero no sistemáticamente y se le hacía obedecer con prontitud tanto mediante amenazas y acusaciones como por otros métodos de castigo. Como el niño resultaba mucho menos peligroso, era posible la verdadera empatía, y nació la pediatría, que junto con la mejora general de los cuidados por parte de los padres redujo la mortalidad infantil y proporcionó la base para la transición demográfica del Siglo XVIII.

e) **Socialización (Siglo XIX - mediados del XX)**. A medida que las diferentes proyecciones de los padres hacia sus hijos seguían disminuyendo, la crianza de un hijo no consistió tanto en dominar su voluntad como en for-



marle, guiarle por el buen camino, enseñarle a adaptarse, socializarlo. El método de socialización sigue siendo para muchas personas el único modelo en función del cual puede desarrollarse el debate sobre la crianza de los niños y de él derivan todos los modelos psicológicos del Siglo XX, desde la “canalización de los impulsos” de Freud, hasta la teoría del comportamiento de Skinner. Asimismo en el Siglo XIX, el padre comienza por primera vez a interesarse en forma no meramente ocasional por el niño, por su educación y a veces incluso ayuda a la madre en los quehaceres que impone el cuidado de los hijos.

f) **Ayuda (comienza a mediados del Siglo XX)**. El método de ayuda se basa en la idea de que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, esforzándose por empatizar con él (colocarse al nivel del niño) y satisfacer sus necesidades peculiares crecientes. No supone intento alguno de corregir o formar “hábitos”. El niño no recibe golpes ni represiones y sí disculpas cuando se le da un grito motivado por la fatiga o el nerviosismo. Este método exige de ambos pa-

1. De Mause, Lloyd, *Historia de la Infancia*, Madrid, Alianza Edit. 1983, p. 15.
2. De Mause, Lloyd, *Op. cit.*, p. 88.

dres una enorme cantidad de tiempo, energía y diálogo, especialmente durante los primeros seis años, pues ayudar a un niño a alcanzar sus objetivos cotidianos supone responder continuamente a sus necesidades, jugar con él, tolerar sus caprichos y regresiones, estar a su servicio y no a la inversa, interpretar sus conflictos emocionales y proporcionar los objetos adecuados a sus intereses en evolución. Son pocos los padres que han intentado hasta ahora aplicar sistemáticamente esta forma de crianza de los niños y de los pocos autores (A.S. Neill; Paul Ritter y John Ritter; Michael Deakin y L. De Mause) que han escrito sobre esta su experiencia se deduce que el resultado es un niño amable, sincero, que nunca está deprimido, que nunca tiene un comportamiento imitativo o gregario, de voluntad firme y en absoluto intimidado por la autoridad.

No sobra reiterar el hecho de que estas variadas formas de crianza se cruzan y entremezclan en el presente y no se dan por igual en todos los países, sectores y clases sociales.

A pesar de ello, lo cierto es que ahora mismo vivimos, por experiencia directa o indirecta, esta última forma de crianza de los niños, hasta el extremo de existir padres que son esclavos absolutos de sus hijos y se ha efectuado una relación de inversión, puesto que sus hijos son quienes deciden acerca de muchos aspectos de la vida cotidiana y los padres, para evitarles "frustraciones", simplemente obedecen.

Pero estos últimos son casos patológicos, y lo que en realidad existe en la generalidad de los casos son formas de crianza en las cuales los niños deben soportar toda clase de castigos, violaciones, atropellos y abusos, en su familia, en el barrio, en la escuela, en la sociedad toda.

2. Los derechos del niño

En 1924 la "Declaración de Ginebra" exaltó los derechos del niño. Luego, la "Declaración Universal de los Derechos Humanos", en 1948 incluye aparte de ellos. En 1946 las Na-

ciones Unidas crean la UNICEF para auxiliar a los niños, víctimas de la segunda Guerra Mundial. Luego creyeron que era indispensable aclarar los Derechos Humanos y emiten la célebre "Declaración de los Derechos del Niño" en noviembre de 1959 (véase revista EDUCACION Y CULTURA, No. 8).

Esta declaración tiene como propósito fundamental defender y proteger a los niños contra las variadas formas de agresión de que son víctimas habituales y debe ser punto de partida para el establecimiento de legislaciones particulares en los respectivos países en relación con el menor.



Además de esta Declaración son conocidos una serie de grupos, personas e instituciones que han promulgado declaraciones, haciendo énfasis en ciertos aspectos, pero mirando al niño desde una perspectiva totalizante. Algunas propuestas por establecer un estatuto para la defensa de los niños y los adolescentes se describen a continuación.

Los Derechos del Niño desde el punto de vista biomédico

El doctor Leonardo Mata, Director del Instituto de Investigaciones en Salud de Costa Rica, ha propuesto

los siguientes derechos del niño desde el punto de vista biomédico³.

1. El niño tiene derecho a ser deseado

El ser deseado demanda el que los padres (o la madre cuando así corresponda) gocen de salud y madurez cuando deciden concebirlo. Implica necesariamente cierto grado de evolución y educación para evitar la concepción precoz, el embarazo no deseado.

2. El niño tiene derecho a una gestación óptima

La sociedad y el individuo (responsabilidad individual), deben proveer las condiciones para una supervisión óptima de la evolución del embarazo. Este derecho concierne a los sistemas de atención prenatal así como a la legislación pertinente sobre protección de la mujer embarazada.

3. El niño tiene derecho a nacer en forma óptima

Este derecho implica que la sociedad debe asegurar una adecuada preparación de la madre para el parto. Concierne al fomento del parto natural no violento, y a la disminución del daño iatrogénico.

4. El niño tiene derecho a una alimentación completa

El cumplimiento de este derecho depende en gran parte de observar el derecho anterior. Compete específicamente a la lactancia materna por un período de varios meses, y a la ablactación apropiada con alimentos naturales, administrados en forma higiénica, preferentemente en el seno hogareño, y bajo el estímulo psicosocial adecuado.

5. El niño tiene derecho a la protección contra la enfermedad

Este derecho concierne a la caracterización del neonato a fin de determinar anomalías congénitas,

3. Mata, Leonardo. *Los Derechos del Niño: marco para intervenciones prioritarias en salud, en pobreza crítica en la niñez. América Latina y el Caribe*, CEPAL-UNICEF, Chile, 1981, p. 199.

aunque lo más importante se refiere a la etapa post neonatal.

6. *El niño tiene derecho a una estimulación psicosocial óptima*

Este derecho concierne a la calidad de la vida total, global. Fundamentalmente compete a la educación de los padres y de los niños. Debe contemplar mecanismos para la detección de signos en el hogar que pudieran indicar riesgos contra la integridad física y mental del niño.

7. *El niño tiene derecho a una educación coherente*

Este derecho implica que la educación se inicie a temprana edad to-

foque radica tanto en su planteamiento de fondo como en su método de análisis⁴.

En cuanto al primer aspecto, se ha de destacar la preocupación antropológica de Mendel y en cuanto se refiere al método de sus trabajos, la denominación de socio-psicoanálisis lo caracteriza perfectamente. El esfuerzo de Mendel ha consistido en abordar una serie de problemas desde la doble vertiente de lo social y lo psíquico, marxista en lo primero y psicoanalista en lo segundo, partidario además, del paralelismo, en cuanto al desarrollo, de los procesos psíquicos individuales y colectivos, Mendel intenta buscar modelos explicativos



El primero de ellos es "el acto educativo del niño", entendido como que es en la actividad del niño donde se debe buscar la fundamentación del aprendizaje: "El trabajo productivo y remunerado del niño", el segundo concepto, implicaría que a partir de los 8 años, los niños tuviesen como parte de la vida escolar derecho al trabajo, adaptado a sus circunstancias; el tercer concepto está relacionado con "el poder colectivo de los niños" poder que debe ser apropiado por los niños y no ser objeto de donación de parte de los adultos (el poder afirma Mendel, no se da sino que se toma); por último, el cuarto concepto se refiere al hecho de que la educación debe entenderse hacia "el más alto grado de improbabilidad" y esto debe entenderse como que la "educación debe inventarse al paso y a la medida de la evolución de la ciudad, de las instituciones, del progreso científico: invención que deberán realizar los jóvenes, como clase de poder, uniéndose y a veces enfrentándose con la clase de adultos carentes estos últimos ya de toda autoridad, pero con un poder colectivo recobrado"⁶.

En el capítulo del libro de Mendel y Vogt, *El manifiesto de la Educación*⁷, sobre la alternativa a mediano plazo de estructurar y desarrollar una escuela socialista, formulan un conjunto de derechos del niño, los cuales afirman, no pueden sino suscitar vigorosas críticas, debido a lo vivo, rico, variado e importante que es el placer que obtienen los adultos de la dependencia de los niños respecto de ellos.

Estos derechos de los niños son:

1. *El derecho de huelga.*
2. *El derecho de reunión.*
3. *El derecho a fijar carteles.*
4. *El derecho al trabajo.*

mando en consideración la naturaleza y valores humanos, así como la calidad del ecosistema particular y la función del individuo en su sociedad.

Los anteriores son en su conjunto, relativamente distintos a los clásicos derechos enunciados por las Naciones Unidas. La observación de esos derechos resultaría en una salud y bienestar infantil óptimos, según el doctor Mata.

Los Derechos del Niño desde la perspectiva socio-psicoanalítica

La perspectiva socio-psicoanalítica nos remite a los planteamientos de G. Mendel. La originalidad de su en-

que integren e interrelacionen todos los aspectos relevantes de estos campos.

En el libro "El Manifiesto de la Educación" G. Mendel y C. Vogt⁵ proponen una salida a mediano plazo al problema de la autoridad y el autoritarismo a que se ven sometidos niños y jóvenes en nuestra sociedad y para ello plantean "una escuela socialista".

Esta no se presenta como un modelo ya hecho y acabado, sino como una estructura abierta a los cambios y a la evolución, caracterizada por cuatro conceptos claves.

4. Mendel, Gerard, *SocioPsychoanalyse*. 5, Payot, París, 1975.
5. Mendel G. y Ch. Vogt. *El Manifiesto de la Educación*, siglo XXI, 8a. edición, México, 1981.
6. Mendel, G. *La Rebelión contra el padre*, Península, Barcelona, 1971, p. 36.
7. Mendel, G. y Ch. Vogt. *Ibid*, pp. 293-307.

Además, según la propuesta de Mendel y Vogt estos deben complementarse con otros derechos no menos importantes.

5. *Derecho al voto desde los 12 años* (desde la calle hasta el barrio pasando por el municipio, los niños deben organizarse y participar).

6. *Derecho a una coeducación conflictual* (educación recíproca de niños y adultos).

7. *Derecho a ser niños y adolescentes* (la infancia como estado específico y no como preparación para ser adulto).

De todas formas es cierto que estas concepciones se mueven de lleno en el terreno de la utopía y así lo reconocen sus autores. Ellos son conscientes de que esta transformación de la escuela lleva pareja una transformación de la sociedad.

Los Derechos del Niño: La propuesta del Movimiento Freinet

Durante el Congreso de Burdeos de 1975 del "Institut Cooperatif d'École Moderne" se presentaron una serie de tesis las cuales fueron desarrolladas posteriormente y aparecieron publicadas en 1978 en francés y traducidas y publicadas por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de España en 1980 en el libro "Perspectivas de la Educación Popular".

En la segunda parte del libro mencionado se describen los Derechos y Necesidades de los niños y los adolescentes.

1. Nacimiento y acogida

a) El niño tiene derecho a no ser fruto del azar.

b) El niño tiene derecho a ser querido por sí mismo y no por ningún interés político o económico.

c) El niño tiene derecho a ser querido por sí mismo y no por simple interés de sus padres.

d) El niño tiene necesidad de una gestación y un nacimiento sin traumatismos.

e) El niño tiene derecho a ser ac-

gido tal como es, independiente de su constitución física.

f) El niño tiene derecho a una acogida igual, cualquiera que sea su sexo.

2. El desarrollo corporal

a) El niño tiene necesidad de una alimentación equilibrada.

b) El niño tiene necesidad de vivir y descansar a su ritmo.

c) El niño tiene derecho a que no se maltrate desconsideradamente su organismo.

d) El niño tiene necesidad de tomar conciencia de todas las posibilidades de su organismo.

e) El niño tiene derecho a no estar permanentemente limpio e impecable.

3. El respeto personal

a) El niño tiene necesidad de contacto con el padre y con la madre.

b) El niño tiene necesidad de contacto con adultos de uno y otro sexo.

c) El niño tiene necesidad de contacto con niños de uno y otro sexo.

d) El niño tiene necesidad de una continuidad afectiva.

e) Cada niño es único y tiene derecho al respeto de su personalidad.

f) El niño tiene necesidad de confianza.

g) El niño tiene derecho a la dignidad.

4. El desarrollo psíquico

a) Cada niño tiene derecho al desarrollo máximo de todas sus potencialidades. Tiene derecho al placer.

b) El niño tiene derecho a la autonomía y la responsabilidad.

c) El niño tiene necesidad de éxito.

d) El niño tiene derecho al error.

e) El niño tiene necesidad de inventar y crear.

f) El niño tiene necesidad de expresarse.

g) El niño tiene necesidad de comunicarse.

h) El niño tiene necesidad de emociones estéticas.

5. El acceso al saber

a) El niño tiene derecho a respuestas verdaderas y coherentes a las preguntas que hace.

b) El niño tiene derecho a adquirir todos los conocimientos.

c) El niño tiene derecho a comprender los fenómenos sociales y económicos que le rodean.

d) El niño tiene derecho de tomar conciencia de su entorno social.

6. El entorno

a) El niño tiene derecho a un espacio mínimo.

b) El niño tiene necesidad del contacto con el mundo viviente.

c) El niño tiene necesidad de experimentar con materiales muy diversos.

d) El niño tiene derecho a actuar sobre su medio.

7. El comportamiento social

a) El niño tiene derecho a no ser adoctrinado, no condicionado.

b) El niño tiene derecho a no soportar las modas.

c) El niño tiene derecho a criticar.

d) El niño tiene derecho a organizarse en grupo.

e) El niño tiene derecho a participar en la vida profesional antes de ser productor.

f) Los niños tienen derecho a organizarse democráticamente, para el respeto de sus derechos y la defensa de sus intereses.

En este espíritu, proponemos una reflexión colectiva que asocie a los jóvenes y adultos en el tema de los derechos y necesidades de los niños y adolescentes, lo que llevaría a despejar unas perspectivas educativas que desbordan ampliamente el cuadro escolar y familiar, para poner de relieve las múltiples implicaciones sociales, económicas, culturales, políticas, ligadas al reconocimiento de estos derechos y necesidades.■

Maestros, a revisar nuestro trabajo

PEDRO SANCHEZ RUIZ*

Al asistir a sus primeras clases del 6o. grado (primero de bachillerato), los estudiantes provenientes de la escuela primaria sufren algunos problemas de adaptación que podrían superar si los educadores, además de conocerlos, optáramos por llegar al complejo mundo de la ansiedad y el temor que se siente durante gran parte de este primer año.

El estudiante no sabe qué actitud tomar ante el cambio de la escuela al colegio. No está preparado para la nueva situación. No sabe comportarse ante los nuevos profesores. Ni siquiera con sus compañeros. En clase no se atreve a expresarse y el temor de hacer el ridículo por una respuesta demasiado doméstica le produce una angustia que va a terminar en inseguridad. Los distintos métodos de enseñanza y los comportamientos particulares de los profesores hacen más lento este proceso de ajustamiento.

La poca información que ha recibido el escolar sobre la vida y ambiente de los estudios secundarios es un fenómeno al que no le hemos puesto la suficiente atención. El alumno recibe falsas versiones de amigos y familiares que pueden ser negativas dependiendo de cómo le haya ido a cada quien en la "feria" académica. La intimidación encuentra entonces el terreno abonado por la incipiente y variable personalidad del educando. El alumno todavía no está seguro de lo que quiere; ahora con desespero los cinco minutos del descanso; no pierde la oportunidad de "capar" clase, y practica lo que ve que los demás practican sin hallarle sentido. El papel que juegan los estudiantes antiguos frente a los compañeros del primer año no se ha aprovechado po-

sitivamente. Valdría la pena ensayar una charla formal entre unos y otros. La confidencia de los problemas personales y familiares del estudiante que otrora se daba en la relación profesor-alumno, ya no se suscitan por las urgencias del primero; por el apremio con que vive; por su cara de mala gente; por la piratería. Son incontables los ejemplos de educadores que son eficientes y dinámicos en el colegio privado donde trabajan la jornada contraria; allí donde no piden un solo permiso, donde no se enferman, donde son los primeros en afrontar la actividad de la siembra del árbol, de la campaña de vacunación, del aniversario y, generalmente, de la fiesta patria. En el colegio público se nos ha olvidado el sentido de la motivación de los fundamentos previos. Se nos ha olvidado que el aprendizaje no parte de cero; se ha dejado temas enseñados a medias o mal aprendidos por el estudiante. La mortalidad académica se ha evaluado como un problema del alumno, no del profesor. No es concebible que de 35 alumnos, 28 pierdan el año (grado 10o., colegio Dptal. Antonio Galán, Cumaral, Meta, 1985). Tal vez hemos creído que está de más enseñarle al estudiante a organizar un horario personal, a que sepa utilizar el tiempo sobrante. En primaria por ejemplo no hemos caído en la cuenta de lo inoficioso de muchas tareas que dejamos al estudiante: "¿Qué es la Tierra?" "¿Qué es un fraccionario impropio?". Todavía hay quienes exigen a sus alumnos la construcción de una balanza de madera, como Trabajo Manual, y las

* Profesor y Bibliotecólogo colegio "José Antonio Galán" de Cumaral, Metal.

tribuna
pedagógica

pobres niñas se pasan la tarde con pedazos de tabla y un serrucho, en la brega de construir un aparato mentiroso que jamás han visto por el simple hecho de que hace muchos años desapareció de los gajes del mercado.

Aunque relativamente, la adaptación a que hemos venido haciendo referencia es más fácil en los cursos superiores (grados 9o., 10o.), podemos anotar, sin embargo, algunos traumas a este nivel: las tareas demasiado rebuscadas, las obras de literatura para resumir en cinco días, los libros de filosofía y economía política que deben “devorar”, son causa de un estado de tensión y nerviosismo ante la posibilidad del no cumplimiento, y por ende de la mala calificación.

La rigidez con que los profesores estamos siguiendo los textos de determinada editorial, además del problema económico que acarrea al padre de familia, es muestra de la rutina y decaimiento intelectual a que hemos llegado. Habrá quienes dirán que el texto no se le exige al estudiante. Pero ese es profesor, el que usted lleva todos los días a la clase.

Los profesores quizás no hemos reflexionado en el hecho de que estudiantes de todos los cursos no están leyendo los libros o textos que se les ha asignado. En parte porque no los entienden o no les gusta su contenido, o porque carecen (tampoco se les ha enseñado) de un método de lectura eficaz, y en parte porque no consiguen el texto en la biblioteca del colegio o en la librería del pueblo donde viven.

El ambiente que a veces se da en la sala de profesores donde unos y otra se cuentan el método infalible para desquitarse del alumno indisciplinado, el “yo si no me dejo del tal Martínez”, el “conmigo tienen es que estudiar si no se quedan” se cuele hasta el salón de clases y comienzan entonces las prevenciones. Las reacciones químicas de un ejercicio que se resolvió a fuerza de “machete”, el “me resuelven todos los ejercicios de la página 95” no hacen otra cosa que poner al estudiante entre la deserción y el desaliento.

Ocupémonos ahora de los estudiantes protagonistas del cinemascopio educativo. Quienes como en el poema, también tienen su propia historia:

“Cuando ingresé al colegio —decía la estudiante Gabriela en un trabajo de Comportamiento y Salud— a cursar el primero de bachillerato, lo que más me traumatizó fue la materia de Religión. Del tema que me dieron para exposición no tenía la menor idea. No sabía cómo se realizaba ésta, porque en la primaria nunca nos dieron un tema para exponerlo. ¿Resultado? Equivocaciones al expresarme, nerviosismo y olvido total de aquello que a conciencia había aprendido en mis estudios de la casa”.

Floralba Acuña —estudiante del grado 10o.— recuerda que en su primer día de clase en el colegio esperaba ansiosa cómo enseñaban allí los profesores, y quería enterarse si en realidad eran tan estrictos como comentaban antiguos alumnos del plantel. Cuenta que conocía el colegio porque de la escuela la habían llevado a observar los trabajos de la semana cultural. Aunque estaba dispuesta a adaptarse de la mejor manera a la nueva situación que se le presentaba, su primer inconveniente ocurrió al momento del descanso: “No pude comprar al recreo en la cafetería porque había mucha gente allí, y atendían primero a las antiguas porque ya las conocían”.

Sobre su rendimiento académico, escribió: “Es aceptable. Yo no he flaqueado en ningún año. Todo esto porque me lo he propuesto. Tengo un plan definido de lo que voy a ser en un futuro. Sé muy bien el valor que tiene el estudio hoy en día y pienso elevar mi nivel cultural hasta donde me sea posible. No niego que cuento con condiciones para un buen rendimiento como son: inteligencia, interés, condiciones físicas aceptables, así como económico. Puedo comprar todos los libros exigidos por los maestros, por tanto, tengo más medios de investigación”.

“Algunos temas no me han quedado lo suficientemente claros. Tampono



No siempre es grato entrar y estar en ella.

co me he propuesto investigarlos por mi cuenta ni pedir una explicación más definida al profesor de la materia. Con el tiempo se me han venido borrando las pocas ideas que tenía y he quedado como si no me hubieran expuesto el tema”.

Gabriela Beltrán al respecto escribió:

“Mi rendimiento en primero fue bueno. Las calificaciones eran altas de tal manera que ocupé el segundo lugar en el curso. En el séptimo grado mi rendimiento fue algo bajo. En el primer bimestre no perdí ninguna materia pero en el segundo perdí geografía por un error de la profesora. Me calificó mal una previa y le hice reclamo. Me dijo entonces que yo era inteligente, aplicada, y que me recuperaría luego, en los próximos períodos. A pesar de esto pasé el año en limpio.

“No obstante las dificultades que pasé, he sobresalido. Me considero con capacidades para asimilar y retener lo que nos enseñan, y me preocupaba bastante por seguir adelante”.

Esta es, compañeros, apenas una muestra del tamaño de nuestra responsabilidad. El Movimiento Pedagógico no es un ser físico que uno se lo encuentra por la calle; ni es un texto que se puede comprar con el esquivo dinero de nuestro presupuesto. Hacer Movimiento Pedagógico es, por lo menos, meditar un poco sobre lo que aquí se ha dicho.■

El movimiento pedagógico y el problema de la organización

ORLANDO PULIDO CHAVES*

Quiero iniciar esta reflexión sobre las implicaciones organizativas del movimiento pedagógico, señalando que su justa comprensión pasa, necesariamente, por el análisis de la naturaleza del movimiento, de su carácter y de sus objetivos. Y esto es así, no porque lo imponga el dictado de la voluntad o una impersonal razón de método o de conveniencia sino porque, una vez más y como siempre, sigue siendo la vida la que nos da en qué pensar; es decir, porque la singularidad del movimiento pedagógico consiste, precisamente, en que es, de hecho y ante todo, una alternativa organizativa. Sólo en la medida en que logremos un entendimiento pleno y cabal de la novedad contenida en esta experiencia organizativa y cultural, estaremos en condiciones de responder a las exigencias que ella nos plantea.

Naturaleza del movimiento pedagógico: carácter y objetivos

Se ha dicho ya que el movimiento pedagógico es un fenómeno político-cultural que se inscribe dentro del proceso de reforma intelectual y moral de la sociedad colombiana y que, en tal sentido, se constituye en uno de los factores decisivos para la concreción de una política cultural alternativa que se proponga superar la relación de dominación y subordinación en que se encuentran los sectores populares de nuestra sociedad. Como afirma Jorge Octavio Gantiva, "sus perspectivas son a largo plazo. Los

blancos hacia los cuales se endereza abarcan el complejo de la esfera de la sociedad civil, el Estado y la ideología dominante"¹.

Sin embargo, el movimiento pedagógico no es sólo una propuesta, una idea que deba ser llevada a la práctica; más que eso, es una realidad compleja que se ha impuesto como necesidad para superar las limitaciones actuales de la lucha política. Para alcanzar sus propósitos estratégicos requiere participar activamente en la lucha por la modificación de la relación de fuerzas existentes hoy entre las clases fundamentales; debe confrontar a los estratos dominantes, que intentan recomponer su resquebrajada hegemonía, en el terreno de la pugna por el control de la sociedad civil, por la dirección intelectual y moral de la sociedad. De allí que su contenido debe estar determinado por la necesidad que tienen los sectores populares de alcanzar el máximo nivel de autoconciencia crítica: es decir, de conciencia de sus deberes y derechos históricos, en correspondencia con el nivel de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas de la sociedad.

* Antropólogo. Coordinador de la Unidad de Desarrollo Cultural de la Fundación Foro Nacional por Colombia. Profesor del Magister de Estudios Políticos de la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana.

1. Gantiva, J. O.: "Orígenes del movimiento pedagógico", en: *Educación y Cultura*, No. 1, Bogotá, julio de 1984, p. 17.

movimiento
pedagógico



El Movimiento Pedagógico es un movimiento cultural y una forma de organización de la cultura que ya muestra realidades.

Por lo mismo, el movimiento pedagógico no puede ser “cerrado y excluyente” sino un movimiento de “puertas y ventanas abiertas” que, desde la perspectiva del magisterio, busca integrarse al proceso general de reconocimiento de los intereses y necesidades del conjunto de la población, con el objeto de garantizar su plena satisfacción. En esto radica su importancia táctica.

La singularidad del movimiento pedagógico

Como se puede ver, aunque nacido de la práctica política y teórica del magisterio, el movimiento pedagógico va más allá del gremio magisterial. Se confunde con las aspiraciones y con las necesidades del conjunto de la población en la medida en que tiene que enfrentar no sólo al Estado y a sus políticas pedagógicas sino que, al mismo tiempo, debe transformar la práctica del maestro y de la escuela pero dentro del marco más amplio de la lucha por la transformación de la sociedad; por el control de la dirección intelectual y moral, por el establecimiento de un nuevo tipo de hegemonía ética y cultural.

En efecto, la crisis de las fuerzas de izquierda y de oposición ocurrida durante la última década, no sólo impidió a los sectores democráticos y

populares disputar a los partidos tradicionales la obtención del consenso, sino que también favoreció el fortalecimiento de la insurgencia armada y el afianzamiento de las prácticas economicistas a nivel sindical. Sin embargo, y esto es lo más importante, la crisis de los sectores políticos tradicionales de izquierda propició el desarrollo de movimientos populares amplios como los movimientos cívicos y, desde luego, el movimiento pedagógico.

Surgido en medio de las limitaciones propias de las estructuras organizativas partidistas y sindicales tradicionales, el movimiento pedagógico es una prefiguración del nuevo tipo de organización requerido por los sectores populares para adelantar la lucha política y ejercer el control sobre sus propias decisiones y acciones. Por eso, como se dice en el editorial de EDUCACION Y CULTURA No. 1, el movimiento pedagógico “no es un simple ejercicio académico, ni una acción individual sino una *praxis colectiva* que combina el movimiento práctico-reivindicativo con la reflexión, el estudio y la investigación educativa y pedagógica”² y, habría que añadir, con la transformación de la realidad.

Y, precisamente, de esta circunstancia se deriva la originalidad del movimiento pedagógico. A simple tí-

tulo de hipótesis, me atrevo a afirmar que, por primera vez, al menos en lo que hace a la historia reciente del país, un movimiento de amplio espectro social intenta superar prácticamente la escisión entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica. Porque si bien es cierto que el movimiento popular ha tendido a dotarse de nuevas formas organizativas para el ejercicio de su acción política y se ha avanzado en los intentos de resolución de sus intereses, también lo es que sus reivindicaciones continúan siendo esencialmente económicas y que, cuando se logra articular a ellas algún contenido político, se carece, casi por completo, del respectivo desarrollo teórico.

En este sentido, el movimiento pedagógico constituye una *invención* sin antecedentes en el país cuya importancia estriba en que aparece en la médula de la sociedad civil, en la Escuela, en el centro regulador de la cultura, en el punto donde se moldea institucionalmente la conciencia colectiva de los ciudadanos con arreglo a los valores y a los contenidos establecidos por la “cultura oficial”, pero donde, al mismo tiempo, convergen todas las contradicciones de la vida que permiten su crítica y su superación.

Por estas razones, la naturaleza del movimiento pedagógico no es comparable a la de otros movimientos populares. El movimiento pedagógico, antes que ser un “movimiento de masas” o un “movimiento social” como los “cívicos” o los “viviendistas”, es un *movimiento cultural*, un movimiento que aspira a convertirse en *centro cultural*, motor de la transformación intelectual y moral de la que se habló más arriba. Pero el Movimiento Pedagógico es también una *forma de organización de la cultura*; de allí que no pueda reproducir o tomar en préstamo las formas organizativas sindicales o corporativas tradicionales, por más cercanas que ellas estén al Magisterio.

2. *Loc. cit.*, p. 3.

El movimiento pedagógico y la vida colectiva

La Escuela es una de las instituciones "privadas" de la sociedad que con más intensidad concentra las características de la vida colectiva. La familia, la Iglesia, las formas de organización de la producción e, inclusive, la acción del Estado en su avasalladora usurpación de las esferas de la vida privada, hacen presencia en ella.

La escuela prolonga sus raíces hacia todos los ámbitos de la vida individual y colectiva y, sin embargo, por una de esas paradojas que otorgan su sentido a la reflexión sobre los hechos de los hombres, aparece como desligada de ellas. Porque la contradicción social toma cuerpo en la Escuela, en nuestra Escuela, en el hecho de que ella se muestra incapaz de conciliar su acción con la realidad, la praxis de la Escuela se ha "escolarizado". El recinto que la alberga se ha convertido en el límite natural que la separa de su entorno y la aísla de lo que acontece a su alrededor. Se podría decir que la Escuela, en todos sus niveles, se ha enajenado de la vida y la realidad social, ha roto los nexos que la unen a ella y ha conservado sólo aquellos que resultan imprescindibles

para el mantenimiento del orden oficialmente instituido.

Si entendemos esto, comprendemos también la importancia del Movimiento Pedagógico y la inmensa responsabilidad que tiene. Su tarea no es otra que la de desenajenar la Escuela. El movimiento pedagógico debe ligar nuevamente a la Escuela con la vida, propiciar la fusión de la vida individual con la colectiva, contribuir decisivamente a la crítica de la "cultura oficial" y aportar elementos para la creación de una nueva cultura; debe, en síntesis, trabajar para liberar la escuela y la sociedad civil de la tutela que sobre ella ejerce el Estado y rescatar el espacio necesario para que se exprese una nueva voluntad política pública.

El Movimiento Pedagógico y la Escuela

No debe perderse de vista el hecho de que el movimiento pedagógico es una conquista del magisterio y que su medio natural es la *escuela*. En el barrio, en la ciudad, en la vereda, la *escuela* es el centro del cual debe partir toda esta acción transformadora

pues en ella confluyen todos los agentes comprometidos en el proceso: el maestro, el alumno y la comunidad. El movimiento pedagógico debe transformar al maestro, debe recuperar su "ser intelectual" para que en ese mismo proceso él pueda transformar la práctica pedagógica y con ella la escuela toda. La escuela debe convertirse en un **centro cultural** capaz de generar **movimiento cultural**; esto es, capaz de transformar la vida de la comunidad a la que sirve, por la cual y para la cual existe.

Un instrumento adecuado para este menester puede ser el de la constitución de redes locales y de una red nacional de escuelas del movimiento pedagógico, en las cuales se puedan llevar a cabo las transformaciones concretas de la vida cotidiana. Estas redes pueden desempeñar el papel de "laboratorios vivos" del movimiento pedagógico que permitan "medir" su avance real y alterar efectivamente el "curso" de la vida.■

3. En la actualidad, el Foro Nacional por Colombia adelanta la organización de un proyecto piloto de red de escuelas del Movimiento Pedagógico tendiente a sistematizar sus características.

Tercer Seminario Pedagógico Nacional de FECODE

El Comité Ejecutivo de FECODE y el Consejo Directivo del C.E.I.D. convocaron un Seminario Pedagógico para debatir sobre el carácter del Congreso Pedagógico Nacional, sus metas, su temática y su organización. Se realizó durante los días 6 y 7 de junio en Villeta (Cundinamarca), con la presencia de la mayoría de la directiva gremial nacional y de los coordinadores de la C.E.I.D. regionales, así como de los miembros del Comité de Redacción de "EDUCACION Y CULTURA" y algunos del Consejo Asesor, sumando cerca de 120 participantes.

En la primera jornada de trabajo se presentaron el informe del C.E.I.D.-FECODE, en el cual se hizo un recuento de actividades (enero-junio) y se leyeron las propuestas de "Plan Nacional: 1986-1987" y de "Congreso Pedagógico Nacional", y posteriormente se escucharon los informes regionales donde se expusieron las condiciones y los momentos de conformación de los C.E.I.D., las actividades realizadas y los planes de acción previstos. Un total de 19 informes demuestran el grado de institucionalización alcanzado por el Movimiento Pedagógico, como tam-

bién las dificultades y resistencias encontradas hasta el momento.

Durante la segunda jornada se presentaron varios proyectos sobre el Congreso pedagógico, después de los cuales se inició el debate sobre el carácter y las metas, los temas centrales y la organización. Los resultados de la discusión fueron recogidos por 2 comisiones "ad hoc", las cuales redactaron sendos informes.

La tercera y última jornada de trabajo se abrió con la lectura de los 2 informes, a continuación de los cuales se reinició la discusión, en el curso de la cual se fueron acordando varios



aspectos relacionados con el Congreso Pedagógico. Lo acordado puede resumirse así:

1. Carácter del Congreso Pedagógico

Será un evento de nivel nacional convocado, organizado y dirigido por la Federación Colombiana de Educadores, con la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, tanto en su fase de preparación como en su desarrollo y su posterior difusión.

2. Propósitos del Congreso Pedagógico

A. Realizar una evaluación crítica y sistemática de la política educativa del Estado y sus principales programas.

B. Definir las líneas de acción a largo plazo del Movimiento Pedagógico.

C. Presentar y evaluar las experiencias pedagógicas innovadoras más importantes que se estén desarrollando en el país.

D. Delimitar los aspectos fundamentales de un proyecto global de reforma educativa.

3. Temario del Congreso Pedagógico

Se escogió como tema central "Movimiento Pedagógico y Calidad de la Educación" por considerar que permite realizar simultáneamente un análisis de los orígenes de la actual crisis educativa, del efecto de las iniciativas estatales y de las propuestas del magisterio para superarla.

El tema central se articulará con otros temas:

— Los programas de la Educación Primaria y Secundaria: Propósitos, contenidos, formas de enseñanza...

— La formación de los educadores y la educación como profesión.

— Los fines de la educación.

4. Participación en el Congreso Pedagógico

Concibiendo el Congreso Pedagógico como un proceso de análisis y discusión de los principales problemas educativos y pedagógicos por parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las diferentes regiones del país, la participación será muy amplia y podrá darse en diversos grados.

El evento propiamente dicho (programado para el 2o. semestre de 1987) tendrá dos formas de participación: A través de aportes en ponencias, conferencias, presentación de experiencias pedagógicas, ...y a través de aportes organizativos como la difusión y la organización de eventos preparatorios (institucionales, locales y regionales).

5. Organización del Congreso Pedagógico

La coordinación y la realización de los eventos preparatorios se desarrollará de acuerdo con un Plan Nacional ("EDUCACION Y CULTURA" No. 7, p. 53), al cual se le harán los reajustes necesarios que exija el curso de la promoción y preparación del Congreso Pedagógico.

El Comité Ejecutivo de FECODE y el Consejo Directivo del C.E.I.D. fueron facultados por la Junta Nacional de FECODE (9 y 10 de mayo de 1986) para convocar 2 comités:

— El Comité Nacional Preparatorio.

— El Comité de Auspicio.

— Consejo Directivo del C.E.I.D., Fecode.■

No sólo de enseñar... vive el maestro

GUSTAVO ESCOBAR B.*

A la expresión "tiene más puestos que un bus", se ha añadido, desde hace un tiempo para acá, la expresión "tiene más puestos que un maestro", para significar un fenómeno corriente en el magisterio: trabajar en dos y hasta tres jornadas, o desempeñarse en una variedad de oficios y empleos de la más distímil condición, por lo general, ajenos a las labores propias del magisterio. Tal variedad de ocupaciones incluye taxistas, vendedores de libros, sorteos extraordinarios de loterías y mercancías diversas, contabilistas, vendedores de electrodomésticos, promotores de textos escolares, cobradores, pequeños microempresarios, sin contar el doble ejercicio de profesiones como la abogacía, la administración de empresas y la economía.

No sin razón, alguien afirmaba que el magisterio de las capitales de departamento enseñaba en sus ratos libres.

De recorrer diariamente 36 kilómetros en moto para dictar clase; de transitar las calles varias veces al día y visitar toldos, tiendas, almacenes, bares y cantinas; de charlar con amigos y conocidos ofreciéndoles la suerte, los servicios como electricista y la venta de uno u otro electrodoméstico; de soñar con sus hijos grandes; de aceptar un nuevo oficio; de todo ello tiene que vivir Pedro Nel Albarracín, maestro de Venadillo.

Es Venadillo, municipio del norte

Esta denominada "economía del rebusque" tiene como origen la necesidad de complementar los ingresos personales y la disponibilidad de tiempo que permite la media jornada.

El fenómeno de la complementación de ingresos por parte del magisterio ha ido adquiriendo una insospechada generalización que demanda una reflexión, más allá de sus motivaciones puramente económicas que permita examinar sus efectos y significado sobre la profesión docente y sobre la práctica educativa.

Motivados por esta circunstancia nos dedicamos a indagar sobre casos de maestros que se desempeñan en labores distintas al oficio de enseñar. En nuestra indagación inicial nos encontramos un maestro de la zona rural de Venadillo, Tolima, el cual presentamos a la consideración de nuestros lectores.

del Tolima, tierra arrocera de calores intensos y la fama, según sus habitantes, "de venderse aquí la mejor fritanga y la más deliciosa avena", fama que trasciende el ámbito departamental.

Este hombre bajo de estatura, de compleción recia, que sonríe fácilmente, es conocido en todo el pueblo como el profesor Albarracín. Enseña Ciencias Sociales, Biológicas y Educación Física en los grados sexto y octavo del Colegio de Junín, corregi-



Pedro Nel Albarracín
Maestro de Venadillo, Tolima.

miento de Venadillo, es vendedor de chance algunos días de la semana, electricista dispuesto a prestar sus servicios en casas de vecinos y amigos, vendedor de una casa de electrodomésticos en Ibagué, colaborador ocasional en la venta de fritanga que tiene su familia y dispuesto a vender y distribuir la revista "EDUCACION Y CULTURA" en su comarca.

Maestro por posibilidad política

Pedro Nel nació en la vereda de Juntas, de Alvarado, Tolima, inició sus estudios a los doce años en una escuela de primaria en Venadillo y a los dieciocho años comenzó su bachi-

* Maestro del Distrito en educación primaria, miembro del Comité de Redacción de EDUCACION Y CULTURA.

El autor agradece la colaboración prestada por el profesor Julio César Carrión, de la ciudad de Ibagué.

lterato hasta conseguir su título de bachiller clásico. Soñaba con ser abogado, su gran ilusión de “ganar pleitos”, se vio truncada por las condiciones económicas de su familia y cuenta que: “aunque él quería romper la creencia que se tenía en el pueblo que sólo los ricos podían estudiar en la universidad”, llegó hasta conseguir un cupo en la universidad Gran Colombia de Bogotá, a la que nunca pudo asistir.

Cuando estudiaba sus últimos años de bachillerato tuvo que alfabetizar, sus maestros le hicieron notar la facilidad que tenía para dictar las clases. Recuerda que los profesores le decían: “En estos tiempos es muy escaso encontrar un buen profesor, pero usted se puede desenvolver bien en el magisterio”. Sin embargo, una vez terminados sus estudios se empleó, sacrificando cerdos, fue trabajador del Intra, vendedor de libros y enciclopedias. Un día, estando ya casado, le llegó la noticia de su nombramiento como maestro.

Este nombramiento lo obtuvo por intermedio de un político del pueblo, “no me reconocían méritos como maestro, sabían que estaba vinculado a su sector político y eso bastó”. Fue así como pudo ingresar al mundo de la docencia que él llama “Esa especie de vocación que tiene uno”.

Pedro Nel calmó sus “tremendos deseos” de ser maestro enseñando en una escuelita de Sabaneta en el Líbano, Tolima, en los cursos tercero, cuarto y quinto. Cuenta que la única profesora que tenía la escuela, era a la vez directora y enseñaba a todos los niños. Tan pronto se dio cuenta que le habían nombrado un maestro “decidió promover niños al curso quinto a la topa tolondra sin tener en cuenta si ellos reunían los requisitos necesarios para ser promovidos; todo ello con el único fin de distribuir el trabajo”.

No falta la vocación

Como la mayoría de los maestros, el profesor Albarracín ha recorrido varios sitios, trabajando en escuelas y colegios: En la escuela Sabaneta, del



No solo se enseñar vive Pedro Nel...

Líbano, la escuela de la Parroquia de Mariquita, la escuela Mireya, del Fresno, el colegio el Tablazo y en Junín, el colegio satélite del Francisco Hurtado, de Venadillo, donde actualmente trabaja.

Muy temprano, a las seis de la mañana, inicia su jornada, recorre 45 minutos por carretera destapada y en ascenso hasta Junín, poblado de unos tres mil habitantes que tiene un pequeño colegio, sin servicio de biblioteca ni laboratorios, con setenta alumnos inscritos a comienzo de año y siete profesores. Realiza su trabajo con entusiasmo y trata de integrarse lo más que puede con los estudiantes y compañeros. Cuando entra a clases dice “sentir la misma emoción que cuando uno llega a casa, se me olvidan los problemas que tengo, las enfermedades de los hijos, las deudas, uno se compenetra con su clase, cualquier tema que un alumno proponga, una discusión en el grupo, le llevan a uno a olvidarse de lo que pasa afuera”.

Antes de empezar a hablar sobre sus alumnos, Pedro Nel, hace un profundo silencio, casi un ritual para decir: “Para mí un niño es algo tan indescifrable... es alguien que mani-

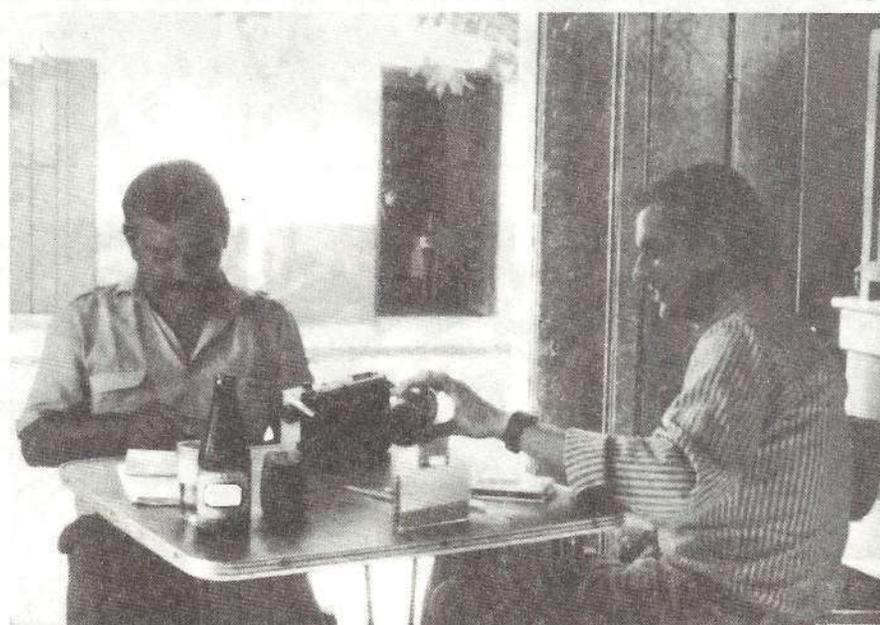
fiesta en sus ideas algo tan grande que yo creo que no se puede plasmar en ninguna parte. Es un mundo que empieza a germinar, a nacer, un niño es algo desconocido. Por el contrario, un joven ya da manifestaciones externas de las inclinaciones que tiene”.

El reconoce que en el magisterio hay maestros preocupados, que se dedican al oficio y prestan invaluable servicio a los niños y los jóvenes, pero también “hay gran cantidad de maestros mediocres que están por escampar, por ganarse un sueldo, simplemente necesitan que pase el tiempo”.

Luego de las clases otros oficios

Para el profesor Albarracín, terminar sus clases es dar comienzo a la jornada del rebusque, ante “la necesidad de añadirle otras entradas, otros trabajos... póngale cuidado que para que el sueldo me alcance, tengo que vender chance”.

Con una cachuchita que lo distingue y su talonario de chance metido en el bolsillo de su camisa se transforma en vendedor de la suerte y recorre la región, sus veredas como Palmirrota, la Sierra Grande, las calles de su



Entre cerveza y cerveza, Pedro Nel contó a Gustavo Escobar sus múltiples oficios.

municipio. A los amigos les pregunta si van a jugar al chance, les informa las loterías que juegan, los números ganadores y les anima a comprar. El gana el 35% de la venta total de chance y reconoce que hay días en los cuales puede venderse varios talonarios.

“También sé trabajar la electricidad domiciliaria y cuando me resulta, lo hago”. La aprendió estudiando y haciendo arreglos en la casa y luego prestando el servicio en casas de vecinos y amigos.

Mientras vende chance y ofrece sus servicios como electricista, Pedro Nel no deja escapar posibilidad de vender algún electrodoméstico, ofrece, crea la necesidad, explica las garantías al posible cliente y de vez en cuando, agrega a sus entradas las ganancias de la venta de un juego de sala, un botellero, una neverita, etc.

Cuando hay necesidad de colaborar en el puesto de fritanga que tiene su familia en el parque municipal, Pedro Nel no se hace rogar. Allí, con nuevo uniforme: kepis blanco, blusa blanca, ofrece las delicias de la fritanga de Venadillo: un chicharrón, uns costilla de cerdo, una porción de morcilla, un hueso de cerdo.

Pedro Nel nos advierte que este

trabajo no deja de provocar comentarios entre la gente, sin embargo, él señala: “No le veo ningún obstáculo a la venta de fritanga, la crítica que recibo es de los ignorantes que hablan de cómo un maestro se pone a vender fritanga. Las personas estudiadas, por ejemplo, un ingeniero, un doctor, mis compañeros maestros antes me felicitan y me consideran un berraco porque trabajo en lo que me salga. No hay que prestar atención a lo que cualquier perico de los palotes le pueda criticar a uno”.

Pedro Nel como profesor gana \$30.135., está ubicado en la cuarta categoría del escalafón, no paga arriendo, pues vive en casa de la mamá y debe responder por su familia integrada por su esposa, quien trabaja en las labores propias de su hogar y sus cuatro hijos: Carolina, Mónica, Adriana y Alexander, quienes estudian.

Además de su sueldo, recibe un subsidio de transporte de \$1.650.00 y una prima de alimentación de \$450.00 y otros ingresos que como él dice, “son añadidura que yo le hago a mis entradas, lo hago porque actualmente el país está viviendo un caos económico, a ninguna familia le alcanza lo que gana para vivir... también por herencia de mi papá me quedó el hecho de ser activo, rebuscar el

dinero”, sin embargo, él mismo reconoce que el total de sus ingresos “apenas le sirve para vivir decorosamente, sin mayores lujos ni distracciones”.

Satisfacciones, sueños y metas

Para el profesor Albarracín su mayor satisfacción en el ejercicio docente es ser considerado por sus estudiantes como “buena persona”, hecho que él considera más importante que tener “una gran ilustración o sapiencia”.

Al hablar de la actividad sindical, el profesor Albarracín reconoce que “sin la lucha sindical y los logros alcanzados por las agremiaciones de maestros, otra sería la suerte nuestra. A través de los sindicatos hemos logrado gran cantidad de conquistas”. Sobre el Movimiento Pedagógico, expresa: “Aún no se ha podido conocer... por ejemplo, la revista no la conocía... pienso que esto del Movimiento Pedagógico podría ser una cátedra, reconozco que no tengo suficiente ilustración, pero debería ser abierto para que todo el mundo lo conociera. Es importante poder contar con nuevas posibilidades cuando actualmente casi todos los maestros ignoramos el papel que estamos desempeñando, el valor que tiene nuestro oficio”.

Cree en las posibilidades de los autodidactas y enjuicia a ciertos licenciados e instituciones que forman a los docentes al señalar: “hay maestros que han obtenido títulos y no saben dictar una clase, tienen teoría y a la hora de la verdad no aplican lo que aprendieron”. Aspira a que llegue el día en el cual pueda alcanzar su grado de licenciatura en primaria, carrera que estudia en la actualidad, ofrecérselo a sus hijos y su familia, y tener un mayor ingreso cuando se pensione. Lleva catorce años enseñando y anda cerca de sus cuarenta años de edad.

“Si algún día tengo un nivel más avanzado en el magisterio, no tendré necesidad de estos trabajos extras, entonces estaré más en la casa, me dedicaré a descansar, a leer y a recrearme con mi familia”.

Derechos del niño en Colombia

15 años amarrado a un palo

CLAUDIA OSPINA MORENO*

Amarrado a un palo durante quince años, casi como un animal: así encontró el Noticiero Promec a Carlos Francisco Cruz Pulido. Este caso insólito, pero no el único en nuestro país, fue localizado en la vereda de Chinzaque cerca a la Laguna de Fúquene, Cundinamarca.

Carlos Francisco tiene 18 años. Desde los tres y por voluntad de su propia madre fue primero encadenado y luego amarrado con cabuyas a una de las columnas que sostienen su casa. Su suerte se debió a una inyección que le aplicó su padre, quien murió hace 13 años, para curarle una simple gripa y que lo llevó a un estado de agresividad, acompañado de convulsiones. Carlos se volvió un niño "travieso e inquieto" y su madre decidió encadenarlo ya que no tenía tiempo de cuidarlo y además necesitaba ir a trabajar para sostener a su familia.

Carlos es hoy un muchacho con 18 años de vida cronológica, pero 9 de desarrollo físico y sólo tres de progreso mental. Padece retardo psicomotor, atrofia muscular y desnutrición.

Fueron 15 años durante los cuales nadie tuvo noticia del hecho: ni sus vecinos, ni los habitantes de Capellanía, el pueblo más cercano a su casa. La casa de Carlos Francisco parece un laberinto, en donde el terreno es árido y lleno de piedras grandes a lado y lado del camino. No sólo la naturaleza fue obstáculo para encontrar al muchacho: al preguntar en la



Amarrado a este palo permaneció durante 15 años, el niño Francisco Cruz Pulido.

vereda por doña Ana Tulia Pulido de Cruz, su madre, nadie nos daba razón de ella, no la conocían; todos los campesinos, vecinos del lugar, sabían de una señora Leonor de Cruz. Como último recurso decidimos ir a donde "esa señora Leonor" y, efectivamente, llegamos a un campo extenso ocupado en gran parte por boñiga de ganado; la casa apenas se divisaba pues estaba rodeada de matorrales.

Doña Leonor salió a recibirnos, estaba un poco asombrada de vernos en su casa y por lo tanto, no sabía que

íbamos a verificar si existía en esa casa un muchacho que desde hace 15 años estaba amarrado a un palo. Allí lo vimos, totalmente encogido. Su pie derecho estaba amarrado por una cabuya vieja a una columna que sostiene su casa.

La primera reacción de Carlos Francisco fue taparse su cara como si le diera vergüenza que lo encontráramos en ese estado lastimoso.

* Periodista, Asistente de Dirección del noticiero PROMEC.



Carlos Francisco tiene en la actualidad 18 años de edad, pero solo 9 de desarrollo físico y 3 de edad mental.



El caso de Carlos Francisco resulta revelador del maltrato que se infiere a los niños. Una verdadera afrenta social.

Estaba semidesnudo: sólo tenía una camiseta roja, vieja y rota. Ya estábamos allí y sólo faltaba romper ese muro que existía entre doña 'Leonor' y nosotros. Quienes denunciaron el caso nos insinuaron que lleváramos "algunas cositas" para ella y sus siete hijos ya que eran pobres y, efectivamente, le conté que le teníamos algunas cositas para ella y su familia y fue sorprendente la reacción de doña 'Leonor': no se opuso a que realizáramos la nota para televisión, no sin antes verificarle a ella que no teníamos otra intención que ayudar a Carlos a salir adelante.

En esos momentos no había nadie más de la familia, sólo Carlos y su madre. Comenzamos a hablar informalmente como si nos conociéramos hace mucho tiempo y empezó así a relatar en parte el drama de Carlos: a su hijo lo encadenó a la edad de tres años, ya que estaba muy inquieto y además porque no tenía tiempo que dedicarle a su hijo pues tenía que trabajar para sostener a los otros. De día lo amarraba a un poste, su compañero de siempre y, a ratos, lo llevaba a pasear en un burro. Cuando hacía sol lo sacaba y lo dejaba de nuevo amarrado a un árbol cerca de su casa. Cuando lo dejaba libre, Carlos se dirigía de inmediato a ese campo extenso lleno de boñiga de ganado y se revolcaba en él. Por las noches también lo ataba para que no se escapara mientras ella dormía.

Fueron 15 años que dejaron a Carlos Francisco en la demencia. Nunca conoció a nadie más que a su familia; cuando algún vecino los visitaba su madre lo escondía. Tampoco pudo tener amigos; siempre estuvo acompañado por animales, comiendo abono de las gallinas, papel, tierra y de lo mismo que hacía su cuerpo. Tampoco conoció un juguete, y nunca asistió a la escuela.

Para Carlos Francisco Cruz Pulido el mundo apenas mide un metro cuadrado. ■



La alegría de leer... y pensar

LA ENSEÑANZA SOCIAL DEL PAPA JUAN PABLO II A LATINOAMERICA



**Equipo jesuita
del CINEP**
Bogotá, CINEP, Co-
lección CONTRO-
VERSIA No. 132, ma-
yo de 1986, 94 pgs.

Una figura tan expuesta a los medios de comunicación como la de Juan Pablo II no puede dejar de sufrir deterioro. Y un dirigente religioso que incursiona tan frecuente y tan conspicuamente en la política nacional de casi todos los países del mundo, despierta resistencias en todos ellos.

El punto cardinal de las relaciones entre Vaticano y catolicismo latinoamericano ha sido la teología de la liberación. Con sus postulados de dimensión política de la religión, de preferencia por los sectores oprimidos y de actitud abierta hacia los movimientos políticos de corte socialista, la teología de la liberación se convirtió en la piedra en el zapato de la diplomacia vaticana.

El trabajo colectivo aquí presentado muestra una selección de textos del Papa Juan Pablo II, en la que se alude a los diversos tópicos escabrosos de la teología de la liberación. Esos textos dejan entrever la disposición papal de entender lo que tratan de hacer sus teólogos latinoamericanos. También se trasluce la presión que muchos obispos latinoamericanos aliados con sectores menos necesitados ejercen sobre su Pastor Supremo.

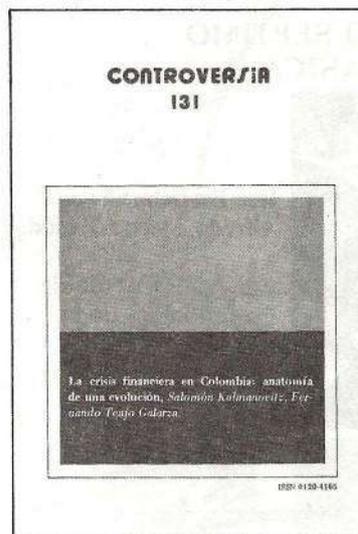
Es ilustrativo para los políticos de todos los pelajes analizar la sutileza diplomática del jefe de una colectivi-

dad que ha durado más que todas sus contemporáneas, gracias a ella, entre otras cosas.

Aparece más que nada, el hecho fechoro de que un grupo de activistas, como pueden ser los obispos brasileños dentro del conjunto episcopal, logra lo que se propone. Los documentos muestran en este caso que más vale maña que fuerza, sobre todo cuando se trata de implantar tesis que son ciertas aunque no sean necesariamente ortodoxas. Porque la ortodoxia es un problema de autoridad, pero la certeza es la limpidez de la acción concreta de servicio a la verdad. Y la verdad suele ser de carne y hueso, no de papel.

Alejandro Angulo N.

LA CRISIS FINANCIERA EN COLOMBIA Anatomía de una evolución



**Salomón KALMÁN-
VITZ y Fernando
TENJO**
Bogotá, CINEP, Co-
lección CONTRO-
VERSIA, No. 131, ma-
yo de 1986, 51 pgs.

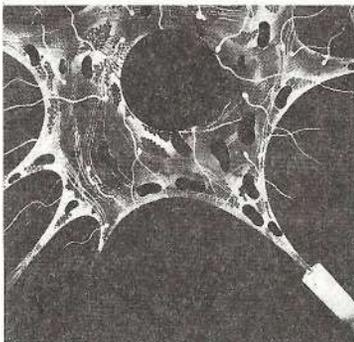
El estudio comienza admirándose de que la nacionalización de la banca fuera exigida por la banca internacional capitalista, cuando lo normal parecería ser que lo pidieran la izquierda y los sindicatos. En esta forma se describe la etapa actual de la crisis financiera colombiana que no ha terminado aún, según los autores. Sus equilibrios tienen todos los días un episodio nuevo. Y la solución de cada episodio es la misma: "el patrimonio de todos los colombianos es utilizado para mantener incólume el control privado y arbitrario de la intermediación financiera en el país".

El problema se agudiza en 1982. Pero ya desde 1979 las instituciones financieras se convierten en sector deficitario y empiezan el baile de los autopréstamos. Aunque las contabilidades no lo acusan, los bancos se lanzan a capturar recursos de crédito superiores a sus necesidades, con lo cual se colocan en una posición inestable sustentada por la deuda externa. Como sucede con la tentación capitalista, las instituciones financieras se dedican a hacer un capitalismo sin capital, merced a la especulación.

El análisis profundiza en cada uno de dichos aspectos y termina relatando cómo el Estado cómplice permite las marrullas y jugarretas del sector financiero, tentado por la industria. Los bancos estatales son los beneficiarios del desorden porque tarde que temprano logran hacer funcionar la impresora de billetes. Pero como todas las cosas están relacionadas, la crisis financiera no es independiente de la crisis manufacturera. Y el Estado como intermediario entre el pueblo y los magnates se encarga de que el pueblo pague lo que aquéllos dilapidan. Los autores ofrecen su explicación en términos de modelo económico, pero, por fortuna, también señalan las pistas de motivos políticos que deben ser objeto de ponderación para todo dirigente popular.

Alejandro Angulo N.

BIOLOGÍA GRADO SEPTIMO DE ENSEÑANZA BASICA



Ilce Patricia Sánchez
Alfredo Ayarza Bastidas

Editorial: Círculo de
Profesionales de la
Educación.



El texto **BIOLOGÍA**, para 7o. grado de enseñanza básica, cuyos autores son los profesores Ilce Patria Sánchez y Alfredo Ayarza Bastidas se caracteriza por su lenguaje sencillo y directo sin sacrificar el sentido científico de los temas. El contenido está dividido en seis unidades relacionadas entre sí de una manera lógica y coherente. Cada unidad contiene un tratamiento teórico; experiencias que los alumnos pueden desarrollar con relativa facilidad, toda vez que requieren de materiales de fácil consecución; ejercicios que sirven para afianzar y evaluar permanentemente lo aprendido; objetivos claramente definidos y una amena lectura cuya función consiste en complementar los conceptos estudiados. Hacia el final se encuentra una lista de palabras específicas de la asignatura con su correspondiente significado.

Se trata de un texto que cumple dos importantes funciones: por una parte presenta una información teórica que le suministra al alumno elementos básicos para la comprensión y crítica de los fenómenos y conceptos biológicos tratados y, por otra, le ofrece la oportunidad de contrastar la teoría con la práctica mediante el desarrollo de experimentos adecuadamente guiados.

Ilce Patricia Sánchez R., es egresada de la Normal Nacional de Bucaramanga y de la Facultad de Educación de la Universidad Libre. Alfredo Ayarza es egresado de la Escuela Normal Superior de Barranquilla y de la Facultad de Educación de la U. Libre.

Los dos autores se desempeñan en la actualidad como maestros del Distrito Especial de Bogotá y son autores también del texto **CIENCIAS NATURALES** para 5o. grado de primaria, colección Exploradores del Mundo.

REFLEXIONES EDUCATIVAS No. 6 Los retos de la enseñanza del español y la literatura



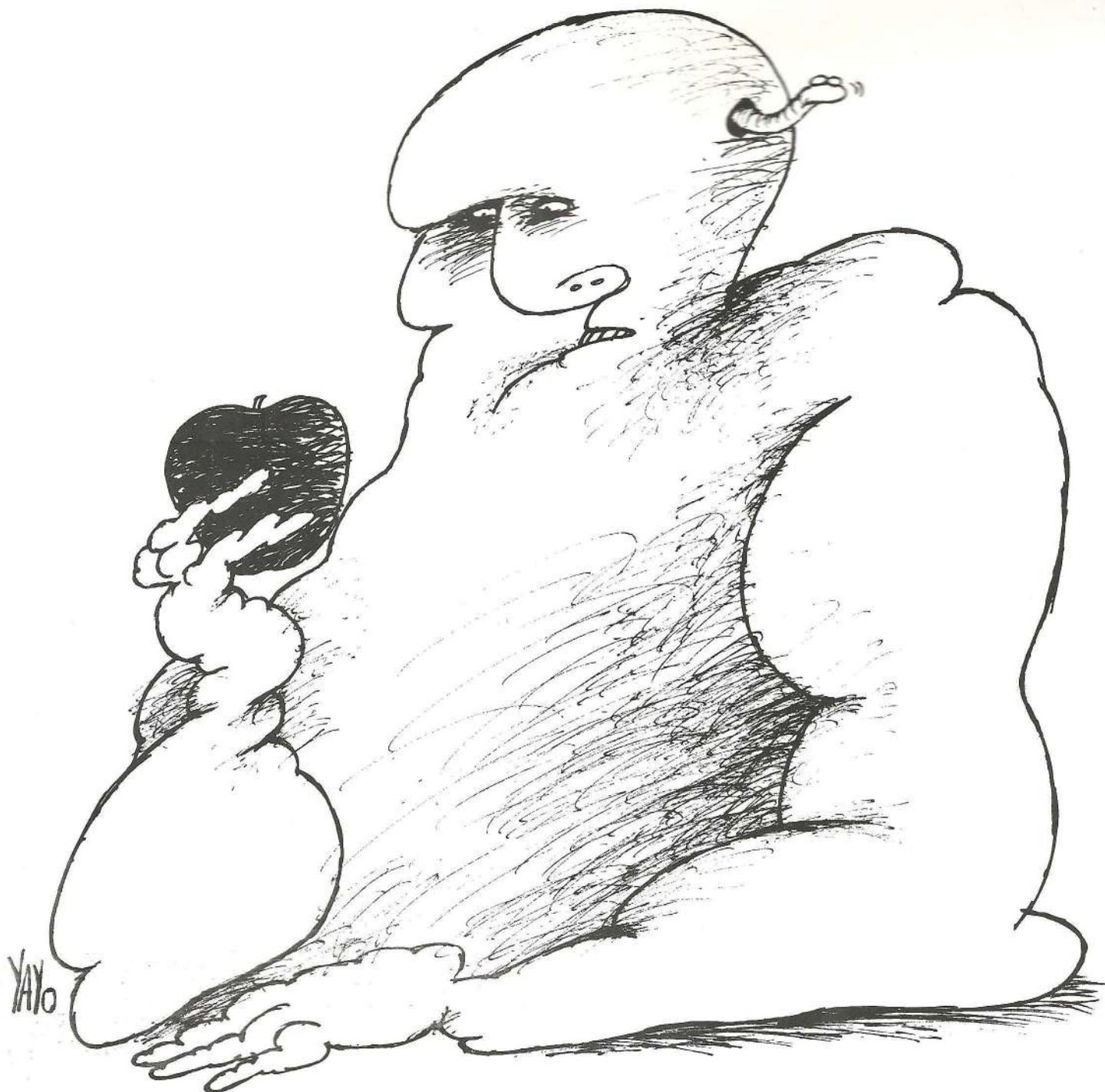
CEPECS
BOGOTÁ, 1986

Persistiendo en su saludable empeño, el CEPECS, Centro de Promoción Ecuménica y Social, entrega al magisterio colombiano un nuevo número de su publicación *Reflexiones Educativas*, dedicado esta vez a los "Retos de la Enseñanza del Español y la Literatura", en el cual se recogen las ponencias del V Seminario Nacional de Educación y Sociedad que trató el tema, así como sus conclusiones.

En sus páginas se realiza un diagnóstico de lo que actualmente está pasando con el área de Español y Literatura en el aula y cuál es la propuesta del Nuevo Currículo en esta materia, a través de las ponencias elaboradas por Ana Rita Romero sobre la *Enseñanza del Español y la Literatura* y la del profesor Rubén Arboleda sobre *Los marcos generales de los nuevos programas de Español*.

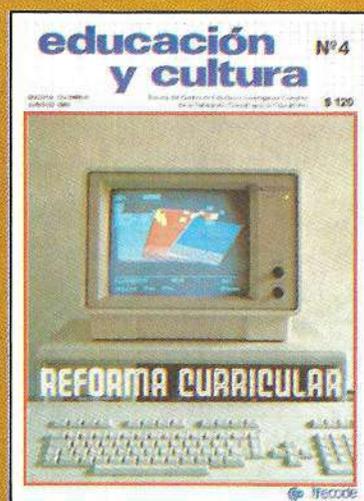
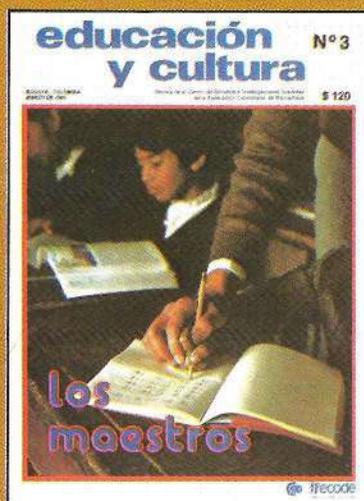
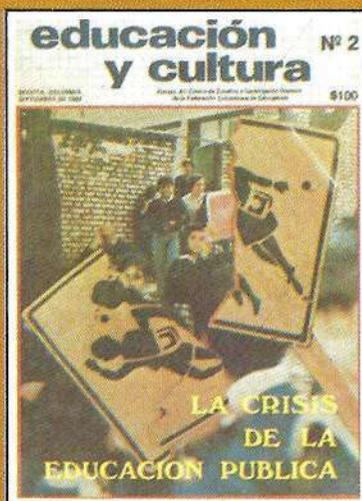
Son 93 páginas, un tamaño ideal en medio de tantas cosas por leer, que interesa no sólo a los profesores del área sino a todo maestro interesado en el qué y cómo se enseña la lengua en la escuela.

pienso... luego existo!??



**Reedición
Especial**

**Campaña Nacional
5.001 suscriptores**



educación y cultura

- Educación y Cultura anuncia la reedición de los números 1-2-3 y 4 para suscriptores.
- Adquiera su suscripción y solicite los números anteriores que necesite. Edición Limitada.
- Suscripción 1 año (4 números) \$ 600
- Suscripción 2 años (8 números) \$ 1.000
- Suscripción Especial (No. 1 al 10) \$1.500

Adquiera su suscripción con los vendedores de la Revista en su Departamento o directamente en la carrera 13A No. 34-36 - Bogotá, enviando cheque de gerencia o giro postal a nombre de la Federación Colombiana de Educadores.