

educación y cultura

BOGOTA-COLOMBIA
DICIEMBRE DE 1986

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

\$ 150



LOS FINES DE LA EDUCACION

educación y cultura

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

BOGOTÁ

DICIEMBRE 1986

No. 10

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.
Héctor Fajardo

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

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 Tréllez (Sociedad Colombiana de Física), Jesús María Vidal (Universidad Surcolombiana).

Caricaturas: *Diego Herrera (YAYO)*
Juan Carlos Valderrama
Carátula: *Lope Medina*
Carlos Linares
Distribución: *Guillermo León*
Carrera 13A No. 34-36
Tels.: 2851298 - 2851427
Apartado Aéreo: 14373
Diagramación: *Nelson Cruz*

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

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

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

Preparación litográfica: *Servigraphic Ltda.*

Tiraje: 20.000 ejemplares - Impreso en Lito-Camargo Ltda.



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

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



CORREO DE COLOMBIA
Haga seguro y a tiempo!
MAYOR INFORMACION: TEL. 2415211 Y 222001

EDITORIAL		2
DEL LECTOR		4
INFORME ESPECIAL		
LOS FINES DE LA EDUCACION		
Y LA PRACTICA PEDAGOGICA		
¿Tiene sentido nuestra educación?	Jorge O. Gantiva S.	6
Fines de la educación	Gabriel Betancur Mejía	13
Para una columna de opinión...	Rodrigo Parra Sandoval	14
Los fines de la educación en Colombia	Hermana Camila de la Merced	15
Los fines son correctos	Francisco Restrepo Cajiao	16
	Marco Palacios	20
MOVIMIENTO PEDAGOGICO		
Investigación y pedagogía en las Ciencias Sociales	Reinaldo Barbosa	21
Cuarto Seminario Pedagógico Nacional de Fecode	Comité de Redacción	22
Aipe: Buscando caminos alternativos en educación	Félix María Perdomo	
	María Nélide Morales	
	Luis Felipe Celis	
	Danilo Gómez	
	Gala Guerrero	23
CONTRAPUNTO		
Planes de estudio, estado y libertad de cátedra	José Fernando Ocampo	27
HISTORIA Y EDUCACION		
El ocaso de la autonomía del maestro (1880-1903)	Jesús Alberto Echeverry S.	
	Olga Lucía Zuluaga de E.	29
Dos alternativas históricas para los congresos pedagógicos nacionales en Colombia	Patricia Calonje	
	Humberto Quiceno	36
REFLEXIONES PEDAGOGICAS		
Hacia una nueva visión del maestro	Alfonso Tamayo Valencia	43
Taller de autogestión capacitadora: Una nueva experiencia pedagógica para mejorar la calidad de la educación	Jesús María Vidal A.	
	Miller Aussen C.	
	Leonel Arias	
	Angel Signore	50
ACTUALIDAD EDUCATIVA		
A propósito de "10o. grado"		
Jóvenes y escuela en la T.V. colombiana	José Miguel Hernández A.	54
Primera Conferencia Latinoamericana de Educación Física, Cultura y Sociedad		60
La Redalf-Unesco: Un proyecto regional para superar el analfabetismo y consolidar la educación de adultos		61
DOCUMENTO		
Declaración en torno a un proyecto pedagógico	Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional	63
PROGRAMAS DE ESTUDIO		
La reforma curricular en Educación Física	Víctor Jairo Chinchilla	66
LA ALEGRIA DE LEER...		70

Fines de la Educación: Reactivación de un Debate

"La educación colombiana carece de metas definidas". Esta afirmación es expresada en las más variadas formas, por los diferentes sectores interesados en el quehacer educativo, ofreciéndose a la vez las más disímiles soluciones, desde aquellas que proponen recuperar los valores perdidos hasta las que plantean construir colectivamente alternativas nuevas.

El Ministerio de Educación Nacional, constitucionalmente designado para "Reglamentar, dirigir e inspeccionar la Instrucción Pública Nacional", hace pocos meses convocó un foro bajo el nombre "¿Para dónde vamos en educación?". Las conclusiones arrojadas por dicho foro, demostraron que el ministerio carece de criterios definidos para realizar esa dirección, por cuanto se ha dedicado en los últimos 30 años a administrar sin éxito la educación pública y a legislar sin ton ni son sobre la materia. Una prueba de lo anterior es el caos administrativo y la crisis financiera del sector educativo. De igual manera, se dedicó a implementar una serie de "programas" para resolver situaciones particulares los cuales habitualmente consignaron propuestas educativas pensadas por organismos internacionales sin realizar previamente una evaluación seria de sus fundamentos y sus efectos (ej. Plan Atcon, Programa INEM, Proyecto Escuela Nueva,...). Esta concentración de esfuerzos en los medios educativos fue acompañada de una despreocupación por la discusión de los fines del proceso educativo, relegados a la retórica de algunos artículos en los miles de decretos expedidos y a los diagnósticos de los planes nacionales de cada administración.

Quienes pensaron estos planes trabajaron desde una concepción de la educación que proponían articular estrechamente la escolarización masiva con el proceso de "desarrollo". Por lo tanto debería capacitar la "mano de obra" para el manejo de las nuevas técnicas y haría posible la "movilidad social" a través del acceso a empleos mejor remunerados, contribuyendo de esa forma a la "redistribución del ingreso". La educación así concebida estaba orientada a la formación de los "recursos humanos" y los educadores se transformaron en "agentes de desarrollo", quedando en un segundo plano el carácter cultural del quehacer educativo.

Las clases medias y las clases trabajadoras durante este período presionaron por el acceso masivo de sus hijos al

aparato educativo; sin embargo, se fueron conformando con un ejercicio restringido de su derecho a la educación en forma de la obtención del cupo (muchas veces por canales clientelistas), en parte por falta de una conciencia cultural y en parte por el espejismo de una escuela reducida a servir de puente al trabajo asalariado. Esta visión estrecha del derecho a la educación estuvo acompañada de una práctica de estudiar como "inversión" familiar o individual, recuperable a corto plazo. Es así como la educación deviene en un "servicio de segunda", por el cual debe pagarse cada día más.

Cuando en los años 70 se reorienta el proceso de desarrollo económico nacional, se desgarrá profundamente el vínculo entre trabajo y escuela, generando una grave crisis, la que se ha afrontado en las formas más regresivas para la educación pública y para quienes se benefician de ella: desde hace 10 años se congeló la nómina de educadores, las tasas de crecimiento de la matrícula comenzaron a disminuir, se dejaron estancar los centros de formación y además comienza a circular la curiosa tesis que muestra al sector educativo como la "vena rota" del presupuesto nacional.

En estas circunstancias afirmar que la educación colombiana perdió el rumbo es asegurar que el norte trazado en las últimas décadas perdió vigencia. Es esta una de las razones por las cuales los educadores a través de su organización gremial han iniciado un replanteamiento del carácter y de los fines de su trabajo y reivindican la condición cultural de su quehacer y el propósito de relación con los conocimientos socialmente construidos para la comprensión del mundo y su transformación.

En conclusión, afirmar que la educación colombiana carece de fines no es un exabrupto, sino el reconocimiento de una faceta más de su crisis estructural. El debate que abrimos en este número de EDUCACION Y CULTURA lo hacemos con el propósito de ampliarlo, proyectándolo no solamente a los fines globales sino también a los fines de cada nivel y de cada modalidad educativas, así como a los fines de los centros de formación de educadores y a los procesos de capacitación docente.

Creemos que el debate sobre los fines de la educación debe estar acompañado del análisis de los orígenes de la actual crisis y las múltiples alternativas que buscan superarla, porque el quehacer educativo como acción cultural exige una unidad de propósitos ampliamente compartida que le dé sentido y proyección social.

SOBRE EL INTERES DE LOS TEMAS DE LA REVISTA

Señores
Revista EDUCACION Y CULTURA
Bogotá

Estimados señores:

Los directivos y profesores del Centro de Educación y Aprendizaje "CEDUCA", nos permitimos hacerle llegar nuestra sincera felicitación por la encomiable labor educativa trazada en cada uno de los artículos de la Revista EDUCACION Y CULTURA.

Los temas tratados resultan de mucho interés para nuestros estudiantes y profesores.

Agradecemos nos incluyan como suscriptores de tan prestigiosa revista y costo anual.

Cordialmente,

OSCAR MEJIA RODRIGUEZ
Director

El interés de la revista en nuestros lectores, es preocupación nuestra. C.R.

A PROPOSITO DE UN PLAGIO

Señor
Director
EDUCACION Y CULTURA
Cra. 13A No. 34-36
A.A. 14373
Bogotá

Apreciado Señor Director:

Con profunda sorpresa me encuentro en el No. 8 de EDUCACION Y CULTURA, un artículo titulado La Imagen del Maestro en la Historia, firmado por José A. Pernet, "Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad del Atlántico)". Constituye dicho artículo una forma descarada de atropello a la propiedad intelectual, hecho contra la buena fe de quienes dirigen la Revista y de quienes hemos impulsado su desarrollo escribiendo en ella o leyendo asiduamente lo publicado.

Resulta, apreciado señor Director, que el supuesto artículo del Licenciado Pernet fue escrito, y por tanto tiene los derechos de autor, por el Doctor Winfred Böhm de la Universidad de Wurzburg, República Federal de Alemania. No acostumbra el Doctor Böhm escribir, que yo sepa, con el seudónimo de "José A. Pernet", ni tampoco se ha titulado en la Universidad del Atlántico.

El Doctor Böhm nos concedió el honor de visitarnos en 1979 y nos dejó para publicación un artículo titulado "La Imagen del Maestro en el Correr de la Historia", el cual fue publicado en el No. 13 de la Revista ESTUDIOS

EDUCATIVOS (2o. semestre de 1980, páginas 33 a 52), Revista que en ese momento era yo el Director. Le adjunto fotocopia de ese artículo donde podrá notar usted la copia que hace el señor Pernet y el consecuente plagio y violación no sólo de la ley de derechos de autor sino de las más elementales normas de ética que un intelectual serio y responsable debe tener frente a las comunidades profesional y científica.

El plagio que denunció es un descrédito para el falso autor, obviamente no para usted como Director eficiente que ha sido, ni para la Revista. Haciendo uso del derecho que tengo como ciudadano para que se enmienden los atropellos a la ley, atentamente le solicito publicar esta carta aclaratoria. Es preciso restituir al autor original la propiedad de sus ideas.

Del Señor Director,
Atentamente,

ENRIQUE E. BATISTA J.
Decano Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

c.c. Profesor ABEL RODRIGUEZ C.
Presidente FECODE.

Queremos manifestar que tal como se expresa en la carta enviada por el Dr. Enrique E. Batista y que una vez cotejado el escrito realizado por el profesor José A. Pernet con el escrito del Dr. Winfred Böhm, es evidente el plagio que se hace del mencionado artículo. Esperamos que el respeto por el trabajo intelectual de los autores sea una disposición de nuestros colaboradores para bien del ejercicio intelectual y de los criterios de la revista. C.R.

APUNTES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Respecto al diagnóstico publicado en la Revista No. 9, La lengua materna en la escuela y la Reforma curricular, hay algunas anotaciones que pueden hacerse, por cuanto, si bien las críticas hechas desde un punto de vista son verdaderas, no presentan la problemática global y realmente grave que ha sido estudiada y discutida alrededor de la educación y la nueva programación en concreto. Esto, porque de la calidad y precisión del diagnóstico, que debe corresponder a una clara posición respecto a los fines de la educación, dependen las alternativas que nos proponemos.

1. Un diagnóstico de lo que actualmente está ocurriendo con la enseñanza de la lengua materna no puede dedicar sus esfuerzos a contestarle al Nuevo Currículo. La enseñanza y práctica de la lengua tienen problemas mucho más importantes que la nueva programación, porque:

a. Si consideramos que el mayor problema es la incoherencia entre el enfoque teórico y aplicación metodológica, como algunos afirman, la situación se reduce a hacer una metodología y una didáctica que corresponda al enfoque;

b. Si estamos de acuerdo con que la educación está mal, pero que de lo que se trata es de mejorarla, entonces el Nuevo Currículo es parte del “mejoramiento cualitativo de la educación”, podemos continuar mejorando siendo buenos profesores y utilizando los recursos a nuestro alcance;

c. Si el problema es de falta de claridad en la aplicación del Marco Teórico, lo que hay que hacer es aplicarlo bien y se soluciona gran parte del problema;

d. Pero si estamos de acuerdo con que es una falsa dicotomía ponernos a decidir entre la aplicación o no del Nuevo Currículo, los maestros tienen que tomar posición frente a problemas tan complejos como los siguientes:

1. Qué alumnos estamos formando concretamente con nuestra práctica como maestros de lengua materna y literatura.

2. Para qué sociedad formamos.

3. Cuáles son los objetivos de los programas del Estado, cualesquiera que estos sean, aplicados en la clase de español.

4. Cuáles deben ser los objetivos de la enseñanza de la lengua materna.

5. Qué aspectos de la enseñanza de la lengua materna son pertinentes para cada nivel de la educación, etc.

Ya se está en el momento de pasar de hablar de las incoherencias y falta de claridad de la nueva programación, para avanzar en el conocimiento y análisis de los trabajos y propuestas concretas que se están dando en el salón de clase y en las teorizaciones dentro y fuera de estas prácticas, porque las llamadas incoherencias no son el producto de la falta de preparación o de conocimiento del tema por parte de los programadores, sino que corresponden a la necesidad de cumplir los objetivos que se proponen con la enseñanza del español y la literatura.

2. Por la evidencia que se exhibe en el escrito, se tomaron ejemplos aislados para hacer afirmaciones que si bien son ciertas, la falta de sustentación les hace perder validez. Cada uno de los temas debe ser motivo de un análisis exhaustivo, pero correspondiendo a una globalización previa, porque aunque puntualizar es muy importante, si ésta no corresponde a niveles más generales, se puede caer en los mismos problemas de parcelación en que incurren todas las programaciones. O llevar a pensar que los únicos problemas que tiene la educación son estos y que lo demás está bien.

En el análisis de problemas que se presentan actualmente en la enseñanza de la lengua materna hay que tratar de ser precisos, especialmente con aquellos que parecen más graves. Es una generalización que deja de lado el resto de la educación decir que los estudiantes no le encuentran sentido a la enseñanza del español, porque ésta ignora su actuación lingüística. En este punto en concreto, y para hacer una propuesta de trabajo, habría que tener criterios sobre cómo y por qué se va a incorporar el código de los estudiantes como práctica de dejar que hablen como saben y como objeto de estudio, con el

objetivo de ampliar sus conocimientos y sus posibilidades de controversia frente a la realidad cotidiana. Frente a este punto hay que aclarar el papel que cumple la norma lingüística y cuáles deben ser los criterios de corrección a manejar en la escuela, teniendo en cuenta los diferentes niveles lingüísticos, el papel que juega su enseñanza en la formación de los estudiantes y cuáles son pertinentes para cada grado escolar.

3. Un punto importante a destacar es mirar qué utilidad puedan tener las afirmaciones que aparecen en el artículo para la formación de los maestros y para su práctica concreta, teniendo en cuenta que de lo que se trata es de que la revista aporte a la discusión y formación del magisterio. No es suficiente, por ejemplo, para la aclaración de los puntos oscuros de la programación en cuanto al enfoque semántico-comunicativo. Este análisis parece centrarse en lo que no es un enfoque semántico-comunicativo, pero falla en aclarar a los maestros lo que sí es y cómo se debe aplicar a la clase. Si, como parece ser el sentir de las escritoras, el enfoque es bueno, no se justifica que nadie lo pueda aplicar por falta de claridad. Pero asumir el enfoque o no asumirlo debe coincidir con el objetivo que nos proponemos con la enseñanza de la lengua materna. Principalmente, hay que aclarar si éste es incentivar las cuatro habilidades comunicativas, o si debe pasar de este plano a uno que involucre por ejemplo, actitudes ante la lengua por parte de los hablantes, actitudes ante los códigos de grupos lingüísticos y sociales determinados, la lengua y el manejo del poder, y lo que tiene que ver con la desalineación a partir de la identificación de los mensajes con los emisores y con los intereses de clase, teniendo en cuenta que las escalas de valores funcionan lingüísticamente y que la misma lengua es objeto y medio de conocimiento.

Finalmente, un análisis de problemas y una exposición de propuestas no puede pasar por alto que la educación de los niños y los aprendizajes de leer y escribir son diferentes en la escuela primaria y secundaria; no se pueden refundir los objetivos de la educación para los dos niveles, porque los intereses de los niños y los adolescentes son diferentes y las situaciones interesantes difieren según la edad y el grado de madurez.

Aunque parezca una repetición, en una propuesta de trabajo una condición que no se puede por ningún momento dar por entendida es el lugar que le corresponde al trabajo colectivo de los maestros y a la exigencia del derecho a la investigación y a la formación del docente, porque podemos caer en la sobrevaloración de la buena voluntad y mística de los maestros. Una propuesta de trabajo debe por lo tanto contar con un lugar sobre lo que es ser un maestro para, y un maestro en un lugar y con una historia.

Atentamente,

Fundación “Cepecs”
Centro de Promoción Ecuménica y Social
Comisión Educativa
Ana Rita Romero V. - Encargada



fines de la educación y práctica pedagógica

Los fines de la educación y la práctica pedagógica

JORGE O. GANTIVA S.*

"Por eso la humanidad no se propone nunca más que los problemas que puede resolver"
K. Marx

Los fines: una noción problemática

Al hablar de fines se evoca de algún modo una delimitación de resultados, pero sobre todo, una cierta *dirección* y *sentido*. La noción resulta tener sentidos contrarios, pues, de un lado, connota límite, resultado, fijación, y por otro, indica dirección, proyección. La noción de fin estuvo asociada a la idea de *causa final* o "aquello por lo cual (o en vista de lo cual)" algo se hace (Aristóteles). Según esta idea, la salud sería el fin o la causa final del pasear, pues se pasea para (con el fin de) mantener una buena salud.

Aristóteles dice en la *Ética a Nicómaco* que el fin como causa final puede ser el *principio* del obrar (*Praxis*). Así, cada actividad humana tiende hacia un fin que Aristóteles lo denomina "bien". Sin embargo, son muchos los bienes (fines) correspondientes a las diversas actividades. La cuestión radica entonces en definir cuál es el *fin último* del hombre en el que los restantes fines resultan ser medios para él. Aquí la distinción es pertinente pues permite diferenciar entre lo que significan los fines, los propósitos y los objetivos de la actividad humana, regularmente confundidos los unos con los otros. Evidentemente, existen fines que corresponden a la actividad humana en su conjunto, y no exclusivamente para tal o cual actividad. En determinada situación histórica, los hombres con-

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Área de Formación Pedagógica y Didáctica. Miembro del Consejo Directivo del Ceid-FECODE.

traen ciertas relaciones sociales que los conducen a formular los fines de su existencia y de su acción.

En este sentido, nuestra reflexión parte de la consideración de reconocer una cierta intencionalidad, dirección y proyección teleológica de la praxis humana. ¿Acaso el obrar humano se produce por una acción mecánico-instintiva? ¿No tienen todos los grupos sociales una concepción del mundo, basada en principios, fines y propósitos?

La concepción del mundo y el ámbito de los fines

Ahora bien, los fines son evocativos de una concepción del mundo que circula en una sociedad concreta y en la que los distintos grupos sociales los elaboran de acuerdo con sus intereses sociales y políticos. Los fines (así sean "elevados" y "nobles") traducen y expresan la materialidad histórica concreta. No son abstractos ni contruidos en el vacío. Tienen un referente material. Toda sociedad cualesquiera sean sus características socio-políticas asume un conjunto de ideales, principios y fines que articula, desarrolla e inculca desigualmente según la época y la coyuntura históricas. No existen grupos humanos que renuncien, por ejemplo, a desarrollar un modelo de sociedad. Dejarían de serlo. Las clases y los distintos grupos sociales se preguntan ciertamente acerca del modelo de sociedad que quieren realizar o mantener, del tipo de hombre que quieren construir, perfeccionar o legitimar, del ideal de educación que proponen impartir, de la moralidad que pretenden inculcar. Estas preguntas conciernen a la filosofía, a la política, a la ideología, y en general, a una determinada concepción del mundo. El ámbito de su proyección evidentemente es amplio, y los fines adquieren significaciones específicas de acuerdo con la formación social. Pero por diversos que sean los tipos de fines, ellos responden a una visión del mundo, a un proyecto histórico determinado.

En Grecia, los fines de la educación estaban ligados con una determinada concepción acerca de la vida pública y del Estado. Platón, en el libro IV de *La República* establece una prescripción única para los ciudadanos: sabiduría, valor, templanza y justicia. Aristóteles, en el libro VIII de *La Política* formula el fin de la educación en concordancia con el perfeccionamiento de la Constitución.

En sus "Discursos a la nación alemana" (1807 - 1808) el filósofo alemán Fichte señalaba: "El único medio que propongo para salvar la existencia de la nación alemana es la transformación completa de la educación vigente hasta hoy". Por su parte, Hegel decía: "Sólo en el Estado tiene el hombre existencia racional. Toda educación se endereza a que el individuo no siga siendo subjetivo, sino que se haga objetivo".

Los fines de la educación corresponden ciertamente a una concepción del mundo. Ahora bien, el meollo del asunto consiste en indagar *lo que es el hombre* históricamente, es decir, "¿qué puede llegar a ser el hombre? ¿Puede dominar su destino? ¿'Hacerse', crearse una vida?

Decimos, anota Gramsci, pues, que el hombre es un proceso y, precisamente, el proceso de sus actos". "Pensando un poco veremos que la pregunta, ¿qué es el hombre?, no es una pregunta abstracta u 'objetiva'. Nace del hecho de que hemos reflexionado sobre nosotros mismos y sobre los demás, y de qué queremos saber, en relación con lo que hemos reflexionado y visto, *qué somos y podemos llegar a ser; si realmente, dentro de qué límites, somos los 'artífices de nosotros mismos' de nuestra vida y de nuestro destino*. Y ello queremos saberlo 'hoy', en las condiciones dadas hoy día, de la vida de 'hoy' y no cualquier vida y de cualquier hombre"¹. Esta pregunta coloca en el centro del debate el problema capital de los fines de la educación. ¿El hombre hace parte del ambiente, o es creado por él, o bien lo crea? ¿Quién educa a quién? ¿Qué hombre es el que queremos formar? ¿En qué condiciones? ¿Cuál es su proyecto de realización?

Rousseau sostiene la idea de educar conforme a la naturaleza; Kant, de acuerdo con la idea de perfeccionamiento humano ("mayoría de edad"), y así los grandes filósofos y pedagogos del siglo XX. J. Dewey, Ad. Ferrière, H. Wallon, J. Piaget, etc., partieron evidentemente de una concepción acerca del hombre entendida como despliegue de la naturaleza, de la acción voluntaria, del impulso vital, de los intereses espontáneos. ¿No parte acaso también la pedagogía socialista (Marx, Makarenko, Gramsci, Mariátegui, etc.), de una concepción acerca del hombre? ¿Qué significa la teoría de la enajenación, de la explotación capitalista y de la formación del "hombre nuevo"?

Empero, la pregunta se origina históricamente en la reflexión filosófica a la cual no debe renunciar (so pena de caer en el positivismo o en el materialismo vulgar) y, sin desconocer las dimensiones de las disciplinas relacionadas con la sociedad, el espíritu y la cultura. A las disciplinas clásicas de las Ciencias Sociales (Sociología, Economía, Historia y Geografía) conviene que recuperen los nuevos estudios y aportes de la sociolingüística (Bernstein), de la teoría de la cultura (P. Bourdieu), del psicoanálisis (B. Bettelheim), de la arqueología del saber (Foucault), de la semiótica (Eco), de la historia de las mentalidades (Braudel), etc.

En fin, interrogarse acerca de lo que es el hombre establece un presupuesto de toda filosofía y pedagogía, bien sea concebido como *naturaleza humana universal*, bien como *individualidad* preconstituida o bien como *ser social históricamente determinado*. He ahí el reto de la educación y de la pedagogía. ¿Qué hombre es el que existe realmente? ¿Cuál es el conjunto de sus relaciones sociales? ¿Qué historia tiene? ¿Cuál es su mentalidad? ¿En qué época y coyuntura históricas se desenvuelve? ¿Tiene identidad o no? ¿Cuál es el peso de la tradición? Preguntas estas que abren el horizonte temático acerca de los rumbos (fines) de la educación.

1. A. Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1984, pág. 33. (Subrayado nuestro).

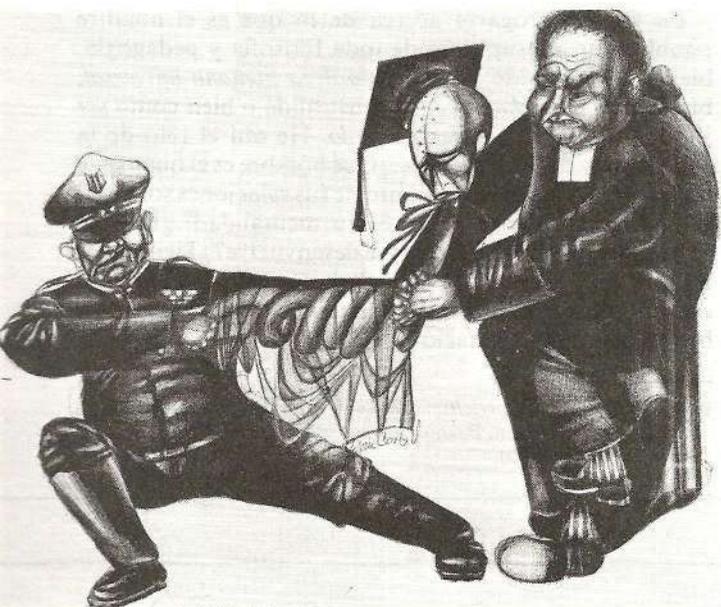
Fines, finalidades y objetivos

De acuerdo con la distinción que hemos hecho, los fines apuntan a una dirección, a un principio educativo, mientras que las finalidades se orientan hacia los *propósitos* de la praxis. En la historia de la educación y, particularmente, en la política educativa, los fines de la educación no ocupan un lugar central. Regularmente son confundidos con las finalidades y los objetivos de la educación.

Las finalidades se constituyen como los enunciados particulares de los fines, es decir, como los *propósitos* mediante los cuales se realizan una serie de acciones, disposiciones, actitudes e instrumentos que permiten obtener un conjunto de resultados (objetivos). La finalidad es evocativa de un límite, de una fijación. No constituye en sí misma el principio de acción humana (educativa). Entre tanto, los objetivos connotan *resultados* que en la versión oficial del gobierno toman la forma de objetivos *instruccionales*.

Veamos cómo se presenta esta situación en el pensamiento oficial y en su ordenamiento legal. El Decreto No. 080 de 1974 establece en el Artículo 2 siete (7) finalidades las cuales son acompañadas de doce (12) objetivos. En dicho artículo² se propone "1. Buscar el conocimiento, equilibrio e integración de valores de tipo vital, intelectual, ético, estético, social, religioso, político y utilitario como fundamento de la vida del individuo". Y, a renglón seguido se formulan una serie de objetivos (resultados): "el alumno debe: 'a) Adquirir capacidad de juicio que le permita establecer una jerarquía racional de valores entre los aspectos culturales, formativos y vocacionales'", etc.

Las políticas educativas no distinguen claramente entre lo que significan los fines y las finalidades. De ahí que la legislación educativa de la Reforma Curricular apele a este trastocamiento de significado y sentido. En el ya mencionado Decreto 080 de 1974 no hay sino finalidades



y objetivos; en el Decreto 1419 de 1978 se formulan once (11) finalidades (propósitos). No son, en sentido estricto, *fines* sino finalidades, v. gr. "1. Desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y por los Derechos Humanos" (Artículo 3); y en el Decreto 1002 de 1984 no hay sino *objetivos*: "reconocer sus potencialidades físicas, intelectuales y emocionales y desarrollarlas, armónica y equilibradamente, para asumir con decisión y acierto la solución de sus problemas como individuo y como miembro de la sociedad" (Capítulo II, Artículo 2o.).

El problema no radica, exclusivamente, en el mal manejo de los conceptos o de un olvido involuntario ni siquiera en la "mala fe" de sus ideólogos. En el fondo, el problema obedece a un cambio de concepción filosófica, a una modificación de la situación histórica, a la presencia de nuevos fenómenos sociales y culturales. Habría que preguntarse ¿por qué la discusión y la formulación acerca de los fines de la educación fue abandonada? ¿Por qué fue reemplazada por los objetivos? ¿Qué explica este cambio de mentalidad de las clases dominantes?

El pragmatismo como forma discursiva dominante

A partir del Frente Nacional, Colombia vive una nueva situación histórica. Realidades externas e internas modifican de alguna manera el mapa social, político, económico y cultural del país. La urbanización y la marginalidad social, la violencia y los conflictos sociales, la dominación extranjera y la dependencia de la economía nacional, la masificación de la educación y la crisis de calidad son, entre otros, nuevos fenómenos que evidencian el período histórico de los últimos treinta años.

En el campo de la educación, el Frente Nacional se enderezó hacia políticas de reestructuración y autofinanciamiento, de masificación y de mejoramiento cualitativo. Sin embargo, estas políticas no son el resultado fortuito de los caprichos de las clases gobernantes, sino respondieron a un nuevo modo de ver el mundo y la educación, a un nuevo modelo de desarrollo. Se trata de una nueva concepción del mundo: *el pragmatismo*.

Así, los partidos políticos (conservador y liberal) y los gobiernos (políticas educativas) abandonaron todo interés ideológico y filosófico por los fines de la educación. La controversia ideológica en torno a la educación y la pedagogía se canceló. Y tras ello, el pragmatismo se convirtió en la forma dominante de pensar. Una filosofía que renunciaba la indagación de los problemas fundamentales del hombre y de la sociedad no podía menos que borrar en el horizonte de la educación, la discusión acerca de sus rumbos y perspectivas (fines).

El pragmatismo como discurso filosófico-pedagógico centró su preocupación en los actos, en las acciones, en

2. Obsérvese que el Artículo No. 2 comienza con el siguiente enunciado: "La Educación Media *debe proponerse*...". Lo que indica el sentido de la noción de *finalidad como propósito*.

las conductas, en los instrumentos y en los medios. Tributario del positivismo, asumió formas diversas tales como el conductismo, el estructural-funcionalismo y la tecnología educativa. Como filosofía endiosó la ciencia y la técnica, y legitimó la razón instrumental y el utilitarismo. Según esta visión, toda discusión sobre los fines de la educación, sobre su ser y sentido tocaba la "metafísica"³.

En Colombia, el pragmatismo de las clases dominantes resultó ser de segunda mano y mal digerido. A la postre degeneró en un "puchero" de conductismo, funcionalismo y pedagogía liberal acompañada de retoques neotomistas y discursos instruccionales⁴. El hilo conductor de su discurso se centró en la "neutralidad valorativa", el "progreso" y el "desarrollo". Así, la discusión sobre los fines de la educación fue abandonada, y la pedagogía pardeó su perspectiva socio-cultural.

El pragmatismo desplazó el centro de atención del *qué* y del *para qué* al *cómo* y *con qué*. De este modo, la pedagogía quedó mutilada y reducida a la administración de un saber ajeno y a la utilización de algunos medios educativos. El soporte ideológico de la "neutralidad valorativa" fue acompañado de las doctrinas acerca del "capital humano", "costo-beneficio" y de la "soberanía nacional".

Con excepción de la Iglesia Católica que mantiene el liderazgo ideológico en el sector privado, las demás agencias educativas han renunciado a expresarse en torno a los fines y derroteros de la educación. La burguesía claudicó ante esta exigencia y principio de la cultura. Dejó en manos de los administradores y de los gobernantes de turno el delicado y decisivo problema de los fines de la educación. Con desprecio recibía la sociedad civil las insinuaciones que desde algunos sectores públicos se hacían para conferirle a la educación colombiana un nuevo rumbo social y cultural.

La ilusión de la pedagogía activa y la escuela realmente existente

"El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un 'conócete a ti mismo' como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en tí una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario".

A. Gramsci

Partiendo de la confusión entre fines, finalidades y objetivos y del abandono por parte de las clases gobernantes de orientar la educación hacia horizontes plenos de sentido histórico nos corresponde analizar el quehacer pedagógico de quienes como los maestros portan un saber y un hacer. ¿Son los maestros conscientes de los fines de la educación? ¿Su práctica pedagógica corresponde a dichos fines? ¿Cuáles son? ¿Cómo se expresan? ¿Qué articulación existe entre la pedagogía activa que dice defenderse ofi-

cialmente y la práctica real de los maestros? ¿Qué pedagogía, en últimas, es la que circula en la escuela?

1. La praxis: punto de partida

En los análisis que se hacen acerca de la educación y la pedagogía, se olvida a menudo el principio fundamental de la *praxis*. Se identifica, con facilidad, lo que se piensa⁵ con lo que se hace, y se da por sentado que la realidad se identifica con lo que se desea o con aquello por lo cual se ilusiona o espontáneamente se hace. El mundo que vive la escuela es de desgarramiento, de profunda división entre la teoría y la práctica, entre la vida y la educación. Lo que constituye un principio educativo fundamental se transforma en una realidad desquiciada. El pensamiento marcha en sentido contrario de la realidad social, de la praxis pedagógica. El dislocamiento y la disfuncionalidad de la escuela son evidentes a partir de procesos históricos basados en la división social del trabajo, en la separación de la educación y de la producción y en el paralelismo entre la escuela y la sociedad⁶.

En principio, toda relación social involucra la problemática de los principios y de los fines en virtud de los cuales es posible pensar la intencionalidad, la conciencia y los intereses de los grupos sociales antagónicos. En una praxis utilitaria, manipuladora y rutinaria, la relación pedagógica no reproduce sino las condiciones de opresión y alienación en las cuales se encuentra un grupo social determinado. El "diario vivir" está petrificado y las posibilidades de pensar y cambiar "lo existente" están anuladas.

¿Cómo no entender entonces que la praxis constituye el ámbito histórico-concreto en el cual los hombres manifiestan su *ser* y a lo que se ven *obligados* por ese ser? La praxis no es, pues, tal o cual actividad aislada, inconexa y carente de sentido. Desde el punto de vista de la praxis, la pedagogía traduce la terrenalidad de los fines y el sentido histórico del quehacer pedagógico. En la praxis es donde sabemos si concuerdan con la sociedad o con el modelo de hombre que se legitima o pretende transformar.

El principio de la praxis permite relacionar y diferenciar entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se

3. Para una ampliación de esta polémica ver mi ensayo sobre "Filosofía y política educativa" en *Cuadernos de Reflexión Educativa*, No. 1, 1982.

4. Véase a propósito los *Lineamientos Generales del Currículo. Fundamento*, Bogotá, junio de 1983, en los cuales podrá leerse la amalgama de enfoques psicológicos, que van desde el modelo de Piaget hasta el de Shkinner pasando por Bandura y Gagné, págs. 40-42.

5. En ciertas capas no cultivadas, los maestros manifiestan lo que piensan a través de intuiciones, ilusiones, resistencias y deseos. El folclore los guía. Para este punto ver el trabajo de A. Gramsci anteriormente citado.

6. Un aporte al esclarecimiento de estas relaciones adelanta el Campo de Educación y Sociedad del Área de Formación Pedagógica y Didáctica de la Universidad Pedagógica Nacional. Existen, además, estudios que desde la etnografía y la sociología de la educación contribuyen al conocimiento de esta relación problemática. Véase Aracelly de Tezanos y otros, *Escuela y Comunidad*, CIUP; Gonzalo Cataño (comp.) *Educación y Sociedad*, U.P.N. 1972.

formula y lo que se practica y, entre lo que dice hacerse y el modo como se hace. Es el "conócete a ti mismo" que Gramsci recupera de la filosofía socrática. Marx sostiene que "la formación de los cinco sentidos —además de los sentidos espirituales (voluntad, amor, etc.)— es un trabajo de toda la historia universal hasta nuestros días" y, advierte que esta formación está arraigada en la economía, en la cultura⁷. El "material de la formación" se halla pues en la sociedad como totalidad, como historia y no como fracción de ella. En este sentido, la praxis pedagógica adquiere una dimensión distinta a la que Hegel le confirió como historia de la conciencia para asumirse como proyecto de realización histórica.

Goethe, burlándose de quienes pensaban que los fines y los principios eran de naturaleza intrínseca y trascendental, decía que cuando "el Hacedor creó el corcho, inventó justamente el tapón" y, Gramsci se preguntaba si en la idea de "misión histórica del proletariado" no podría descubrirse una raíz teleológica (fines) de la historia articulada por supuesto con la praxis social.

2. La mutilación de la pedagogía

Las políticas educativas, particularmente, la reforma curricular, definen la pedagogía activa como el discurso pedagógico oficialmente establecido⁸. En *Los Lineamientos* (Libro Azul) se establece que "Los Fundamentos Pedagógicos del Currículo se presentan con base en las características de la corriente llamada Pedagogía Activa, Escuela Activa o Nueva Escuela" (p. 56). Se nombran entre otros a J. Dewey, A. Binet, E. Claparede, Ad. Ferriere, J. Kerschenteiner y J. Piaget como los pensadores fundamentales de la pedagogía activa.

Luego de contrastarla con la pedagogía tradicional se destaca como "relevante" el punto relacionado con los "métodos activos" (p. 58 y ss.). De igual modo, en los *Marcos* (Libro Amarillo) como en los *Programas* (Libros Verde y Rojo) se presenta "lo pedagógico" dentro de la sección denominada "Metodología", entendida ésta como las actividades, los recursos y los indicadores de evaluación.

Aquí se encuentra el problema central de divergencia entre el modo oficial de pensar la pedagogía y la perspectiva socio-cultural que desde el Movimiento Pedagógico insistimos en desarrollar.

La confusión entre la Educación Nueva (Pedagogía Activa) y los métodos activos, esto es, entre concepción y método viene a ser la misma que hay entre el todo y la parte. Identificarlos sería resquebrajar el basamento socio-filosófico del proyecto pedagógico y falsearía la historia de la Escuela Nueva en la que por principio los métodos activos están relacionados con una concepción de la vida, de la sociedad, de la cultura, del niño y del joven.

Los métodos activos, las instituciones y las reformas son consistentes en la medida en que estén unidos orgánicamente con el conjunto de ideas centrales de *actividad*,

vitalidad, libertad, individualidad y autonomía. Este repertorio teórico es el que le da sentido a su propuesta pedagógica. Luzuriaga dice que "la mayoría de los que se ocupan en el estudio de la educación nueva suelen reducir ésta, como se ha dicho, a los métodos activos, confundiendo así manifiestamente la parte con el todo. Es cierto que los métodos innovadores han alcanzado un desarrollo tal que puede dar lugar a esa confusión.

Pero un examen detenido del problema, nos revela que el movimiento de la educación nueva está integrado por otros factores que los puramente metódicos, como son las ideas, las instituciones y las reformas escolares"⁹.

No cabe la menor duda que la Escuela Nueva o la Pedagogía Activa representa una concepción orgánica de la pedagogía y de la educación. No constituye —como se ha querido y como lo han pretendido los ideólogos oficiales— un depósito de técnicas y herramientas o de recursos metodológicos. "La escuela activa —dice Ad. Ferriere— exige *subordinar los medios a los fines*, que no cultiva el arte por el arte, que no hace cultura por la cultura misma"¹⁰ sino busca acrecentar y extender la potencia de su concepción liberal, de su proyecto histórico. Así han procedido todas las concepciones orgánicas del mundo.

Reducir entonces la pedagogía al instrumental técnico y a la didáctica sería mutilarla. Por supuesto que la didáctica ocupa un lugar central en la pedagogía, si y sólo se halla articulada con un "repertorio teórico" universal como decía Luzuriaga, o como decimos nosotros con un proyecto de vida, con una visión del mundo. Incluso, si se recurre a Comenio no hay razones para achatar la pedagogía. Como pedagogo e ideólogo, Comenio sostuvo una concepción integral de la educación y de la pedagogía y comprendió las relaciones entre la escuela y la sociedad, la pedagogía y la concepción del mundo. La didáctica que propuso la relacionó con su lucha contra el jesuitismo, y, en defensa de una escuela única.

La desnaturalización de la pedagogía por parte de los funcionarios e ideólogos del gobierno ha acentuado la crisis de la educación y ha hecho crear un ambiente de desconfianza y de embotamiento intelectual de sus agentes educativos. La relación pedagógica no puede reducirse

7. El concepto de "formación" (Bildung) está asociado en la lengua alemana con el concepto de "educación" (Erziehung) y que perdura en la tradición filosófica (Kant, Hegel, Marx). Véase K. Marx, *Manuscritos económico-filosóficos*, Alianza Editorial, Madrid, 1972, págs. 150-151.

8. Ministerio de Educación Nacional (MEN); *Lineamientos Generales del Currículo* (1983), los *Marcos Generales de los Programas Curriculares* (1984) y los *Programas Curriculares* (1985).

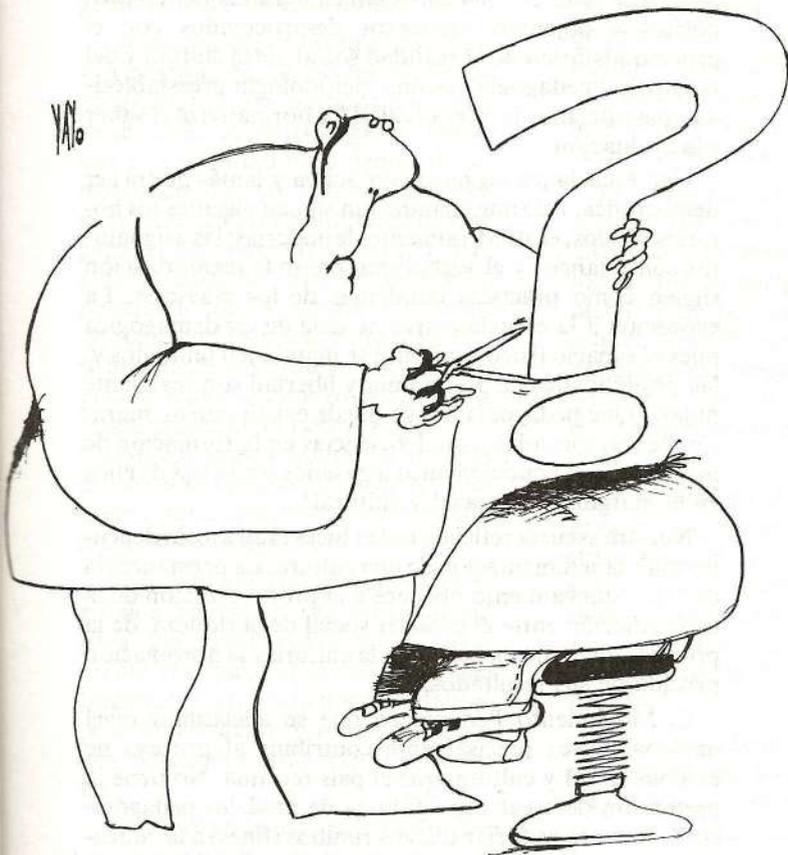
9. Lorenzo Luzuriaga, *La educación nueva*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1964, pág. 60.

10. Adolfo Ferriere, *La escuela activa*, Fco. Beltrán, 2a. Ed., Madrid, 1932, pág. 28 (subr. nuestro). Esta desnaturalización de la pedagogía alcanzó también a afectar la perspectiva popular de C. Freinet convertida por sus defensores "fundamentalistas" en simple carpintería, en didactismo vacío. La imprenta, la cooperativa escolar, el texto libre, etc., hacen parte de una concepción orgánica que Freinet tenía de la educación, de la cultura y de la sociedad.

al uso de técnicas, al manejo de los medios educativos o de las “actividades sugeridas”. La pedagogía activa no es “metodología” como lo ha formulado la reforma curricular, representa, por el contrario, como lo han dicho sus fundadores, un movimiento social y cultural de renovación de la sociedad norteamericana y europea.

3. Desfase entre la práctica de la escuela activa y la práctica de nuestra escuela

El fundador de la escuela activa, Adolfo Ferriere, analizó, en su libro “*La práctica de la escuela activa*”, la organización de la escuela, su vida física e intelectual, la



organización de los estudios, la educación social, cultural, ética y estética, y enumeró treinta (30) postulados y caracteres que debía cumplir una “escuela nueva”¹¹.

Concibió la escuela como un laboratorio de pedagogía práctica pleno de autonomía y vitalidad alrededor de la cual giraba la actividad manual, el impulso vital, el cultivo de la tierra, el deporte, el juego y las excursiones escolares. Su vida intelectual se desenvolvía en un ambiente de cultura, de amplias y variadas bibliotecas, de actividades científicas y de un estímulo permanente al cultivo de la personalidad y de su potencialidad espiritual. La escuela activa trabaja con un mínimo de materias generales y obligatorias. Hay posibilidades para elegir las

restantes. Destacó la observación y la experimentación como parte de la reconstrucción del conocimiento. Resaltó el papel del individuo, sus intereses espontáneos, su iniciativa particular. Apeló al trabajo colectivo para valorar las aptitudes y preferencias individuales y socializar el trabajo individual.

No hay que olvidar que la vida de la “escuela nueva” transcurría en una jornada completa, de cultivo del intelecto por la mañana y de trabajo libre, manual o recreativo por la tarde. La integración y la globalización eran presupuestos del estudio de los temas, respaldadas por la visita a museos, paseos y trabajo en archivo. Se partía de las condiciones ambientales y sociales, y por supuesto, del trabajo individual escogido. Los estudiantes no se clasificaban de acuerdo con la edad mental o biológica, sino al grado de aptitud y adelanto. Los maestros, los alumnos, los padres de familia y los familiares constituían una comunidad escolar. La práctica pedagógica estaba centrada en el alumno y, el maestro cumplía la función de guía, orientador e impulsor de las actividades e iniciativas individuales de los estudiantes. Los castigos corporales y los abusos de todo tipo estaban abolidos. Su forma de gobierno se construía a imagen y semejanza de la democracia liberal¹².

¿Puede decirse que la escuela colombiana realmente existente trabaja con estos principios, fines y métodos? ¿Concuerda su práctica con la práctica de la escuela activa? ¿Se conoce la “naturaleza humana” de los niños y de los jóvenes colombianos? ¿Existe una voluntad política de parte de las clases gobernantes para colocar en el centro de la vida nacional un proyecto pedagógico crítico y renovador? ¿Cuentan nuestras escuelas con los medios, los recursos y las condiciones materiales para adelantar un proyecto de innovación y autonomía? ¿Qué hacen realmente nuestros maestros? ¿Están formados? ¿Tienen capital cultural? ¿Qué capacitación ofrece el Estado? ¿Cómo enseñan? ¿Cómo y con qué lo hacen?

Interrogantes éstos que tocan el fondo de la praxis pedagógica. Si contrastamos los fines y principios de la escuela activa con lo que se practica encontramos un abismo enorme entre una y otra. El Ministerio de Educación Nacional (MEN 1982) reconocía que “Aún con los esfuerzos realizados, los contenidos curriculares tienen todavía poca relación con la realidad socio-económica y cultural del medio donde se verifica la actividad educativa. No se tienen en cuenta la participación del educando, la familia y la comunidad en general en el proceso de

11. Adolfo Ferriere, *La práctica de la escuela activa*, Fco. Beltrán Edic., Madrid, 1928, versión española de R. Tomás y Samper. En este libro, Ferriere admite que una “escuela nueva” puede ser considerada como miembro del movimiento si reúne como mínimo el 50% de los postulados.

12. Esta síntesis refleja el ideario de la pedagogía activa. Interesante sería también contrastarlo con la práctica que cada una de esas escuelas nuevas adelantó. En 1944, J. Dewey confesó su frustración con respecto a la escuela activa “los artículos de aquella vieja fe... se nos parece hoy trágicamente frustrados”. Véase su ensayo “La democracia y la educación”.

enseñanza-aprendizaje, limitándola al aula escolar". Y, agregaba que el sistema educativo no partía del reconocimiento de "la diversidad cultural y social del país y la existencia de grupos minoritarios"¹³.

Admitió que la innovación pedagógica era limitada "sin mayor expansión al conjunto del sistema educativo" y que "la formación que ofrecen las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, no corresponde a las exigencias de un maestro creativo en la dirección del aprendizaje, capaz de adaptar tecnologías, de utilizar métodos adecuados que garanticen los cambios de comportamiento esperados en sus alumnos y provisto de los elementos necesarios para que actúe como agente de cambio en la comunidad" (pág. 65).

¿Qué no decir de la escuela rural? ¿De sus condiciones, de su ambiente cultural y de la formación de sus maestros? ¿O, en general, de las dotaciones educativas de la escuela colombiana? ¿Del espacio escolar y del tipo de maestro que tenemos? No cabe duda de que la escuela pública realmente existente languidece en medio de la pobreza material y espiritual, carente de fines y horizontes culturales, ignorante de los descubrimientos científicos y técnicos y dejada al abandono por parte de las clases dominantes.

Rodrigo Parra Sandoval aborda algunos de estos interrogantes y precisa que la práctica pedagógica de nuestra escuela está atravesada por una serie de discontinuidades como "a) Entre la norma y su práctica; b) En las relaciones sociales entre directivas, maestros y alumnos; y c) Entre los propósitos institucionales y las expectativas de la comunidad"¹⁴ y, estudia de manera especial el autoritarismo pedagógico que, para el autor, está referido, por un lado, al problema de la disciplina y, por otro, al de la transmisión del conocimiento (ibídem pág. 307).

Parra Sandoval sostiene que el discurso y la práctica acerca de la disciplina marchan en la escuela separados. "Se pide al alumno sumisión a un conjunto establecido de reglas que van desde la forma de presentación personal hasta la exigencia de silencio. Estas exigencias son sancionadas positiva o negativamente no solamente en términos de conducta (calificación a su sumisión a la norma) o por medio de penalidades que conllevan pérdida de recreos, exhortaciones públicas o trabajos penosos, sino también en términos académicos que afectan las calificaciones de su rendimiento intelectual" (pág. 307).

Sucede lo mismo con el problema del conocimiento. En la práctica, la relación con el saber "toma la forma de exposiciones y dictados en clase, de "verdades" que deben ser asimiladas de memoria, que son incuestionables y que constituyen un acervo de conocimientos inmodificables. Los intereses personales del alumno son generalmente acallados como irrelevantes y no pertinentes" (pág. 308). El conocimiento se presenta dogmáticamente sin ninguna relación con la realidad y desvinculado de su historicidad social y cultural.

Las discontinuidades entre lo que se dice y lo que se hace evidencian la discontinuidad fundamental de la escuela realmente existente: la separación entre la teoría y la

práctica, la cual asume diversas formas en la relación pedagógica, bien sea en el campo del conocimiento, de la formación del maestro y del ambiente cultural, o bien, en el terreno de la organización escolar, de la administración educativa y del plan de estudios.

¿Qué queda entonces de la escuela activa? Solo enunciados sin una relación orgánica con la sociedad, la cultura y la época histórica. Las políticas educativas se quedaron en los objetivos instruccionales y en una referencia verbal a la escuela activa. Los decretos 080 de 1974, 1419 de 1976 y 1002 de 1984 enuncian en lo fundamental propósitos y objetivos inconexos desarticulados con el proceso histórico de la realidad social, de la cultura y del saber. Su "pedagogía" es una metodología preestablecida, que oficializa la "creatividad" y normativiza el saber y la evaluación.

Una escuela así no puede ser activa y jamás podrá ser democrática, máxime cuando aún siguen vigentes los horarios rígidos, el atiborramiento de materias; las asignaturas son estancos y el verbalismo como la memorización siguen como prácticas cotidianas de los maestros. La evocación a la escuela activa no deja de ser demagógica pues el espacio físico y cultural se mantienen limitados y, las posibilidades de autonomía y libertad son realmente nulas. ¿Qué pedagogía activa puede existir con un maratón de tres jornadas, con deficiencias en la formación de maestros, con conocimientos atrasados y muchos de ellos en la marginalidad social y cultural?

Nuestra escuela refleja a todas luces el atraso, la dependencia y la sedimentación de una cultura. La permanencia de este estancamiento obedece a la profundización de la contradicción entre el carácter social de la riqueza, de la producción, de la ciencia y de la cultura y la apropiación privada de sus resultados.

El Movimiento Pedagógico que se adelanta a nivel nacional busca precisamente contribuir al proceso de cambio social y cultural que el país reclama. No tiene la pretensión de crear una "fábrica de modelos pedagógicos". Su mira es forjar nuevos rumbos (fines) a la educación colombiana, por crear una nueva mentalidad y una nueva visión de la vida y de la cultura. La discusión sobre los fines de la educación debe colocarse en el centro de las preocupaciones del magisterio y de la sociedad civil. Renunciar a ellos sería tanto como despojar a los movimientos sociales de su cerebro y de su fuerza creadora. No creemos que pueda generarse una propuesta democrática en la educación sin una dimensión política y cultural. Somos parte de la crisis, por eso nos asumimos también como parte de la solución. ■

13. Ministerio de Educación Nacional, *Plan de desarrollo del sector educación 1982-1986*, págs. 61-79. Véase también *Encuentro Nacional Hacia dónde vamos en educación*, 1986.

14. Rodrigo Parra Sandoval, *Los maestros colombianos*. Plaza y Janés, Bogotá, 1986, pág. 305. Véase también *La escuela inconclusa*. Plaza y Janés, Bogotá 1986. Estos estudios etnográficos, aunque están basados en las Escuelas Normales y en la escuela campesina, permiten esclarecer las prácticas pedagógicas de la escuela colombiana en general.

¿Tiene sentido nuestra educación?

Fines del sistema educativo

GABRIEL BETANCUR MEJIA*

El sistema educativo es uno de los factores más efectivos para alcanzar los objetivos que una sociedad se ha impuesto y requiere por lo tanto, que en la política educativa sean formulados con exactitud sus fines para asegurar el logro de esos objetivos.

La nación colombiana a través de su Constitución, de sus leyes y de los programas de sus partidos políticos, tiene como objetivo llegar a constituir una sociedad justa dentro de un marco de libertad, con instituciones democráticas libremente elegidas que generen un bienestar social que asegure el máximo nivel de vida a su población con la óptima utilización de sus recursos y una equitativa distribución de sus frutos. Además, lograr el máximo empleo posible y la erradicación de la pobreza absoluta. Considera indispensable, el que las estructuras sociales brinden las mayores oportunidades de participación a todos los ciudadanos.

Lograr lo anterior, requiere que el sistema educativo sea estructurado para que cualitativa y cuantitativamente coadyuve eficazmente a esas finalidades, apoyado por una eficiente administración y recursos humanos, materiales y financieros suficientes.

Los dirigentes del país deben ser conscientes sobre los valores que deben integrar al sistema, no sólo en su teoría sino en su práctica en cada una de sus unidades o de los servicios que él dispensa. Esos valores, en una sociedad como la nuestra, tienen que estar formados en una sólida moral cristiana y religiosa, en la formación para el uso racional de la libertad, el conocimiento de los derechos y deberes de cada ciudadano como el respe-

to para los de sus conciudadanos; el desarrollo de sólidos sentimientos patrióticos que hagan amar a Colombia a través del conocimiento de su historia, de su geografía y de su realidad socio-económica; la formación de una responsabilidad social para que cada alumno coopere con los conocimientos y actitudes recibidos a un cambio social que haga realidad la justicia, cualquiera que sean sus responsabilidades futuras.

El compenetrar al alumno, de acuerdo con el nivel y grado de estudios, con la problemática de la comunidad, del municipio, del departamento y de la Nación, para que al estudiar e interesarse en las acciones aconsejables, tenga el incentivo de participar conscientemente utilizando los derechos que le garantizan las instituciones.

La educación tiene que ser integral, para que asegure el armonioso desarrollo del ser humano e involucrar todos los elementos que le permitan incorporarse a su vida productiva y enriquecer su personalidad con los valores de la ciencia, la cultura y el deporte.

El alumno tiene que ser el centro del sistema educativo y al extenderse más ingresarán de las clases populares, que lógicamente demandarán más servicios de bienestar, para lo cual el sistema debe estar preparado, facilitándoles estar en óptimas condiciones para recibir los servicios educativos.

En un país con libertad, el sistema tiene que vigorizar la libertad de enseñanza en su diario ejercicio haciendo hincapié que la libertad es una e indivisible y que por lo tanto todas son parte de un gran todo y que cualquier atentado a una de ellas, sea la de expresión, la sindical o la de asociación, por ejemplo, constituye un atentado para todas ellas. En otras

palabras, debemos educar para la solidaridad en la defensa y consolidación de la libertad.

Corresponde también al sistema, la educación para vigorizar las dos células vitales de una sociedad libre como son la familia y la comunidad, sus derechos y deberes. En un mundo en que los sistemas de comunicación aceleran la interrelación de las naciones, es indispensable crear la conciencia de la solidaridad internacional basada en el respeto a la soberanía de cada nación y en la obligación de fortalecer la cooperación para coadyuvar a los nobles objetivos que la comunidad internacional se ha trazado para alcanzar la paz y el progreso integral en un marco de justicia como el que señala el nuevo orden económico y social internacional.

Se afirma con razón que la calidad de la educación es la que la convierte en factor dinámico de progreso y por ello, deben destacarse los factores que la aseguran, dándole prioridad al personal docente en su formación, capacitación, justas escalas salariales y condiciones de trabajo. La adecuación de los programas a la realidad nacional con la utilización de los métodos que la experiencia y la investigación van señalando como óptimos y las ayudas audiovisuales comenzando por lo menos con textos apropiados.

En lo cuantitativo, el sistema debe ir adaptándose al concepto de educación permanente, pues debe llegar el día en que la Constitución la declare como un derecho de cada ciudadano, utilizando y extendiendo para ello, tanto el sector formal como la gran flexibilidad del sector no formal.

En una primera etapa, debe lograrse que toda la población reciba hasta la enseñanza básica secundaria y la media vocacional, correlacionándola con las áreas y modalidades que el desarrollo del país vaya indicando. A la enseñanza superior se le debe exigir cada día la máxima calidad, ajustarse a la realidad del país porque de ella depende tanto la calidad del sistema

* Dos veces ministro de Educación, en la administración de Rojas Pinilla y de Carlos Lleras Restrepo, fundador y director del ICETEX.

educativo como de los dirigentes para todos los sectores de la Nación; por lo tanto, se le debe proveer de los recursos necesarios para docencia e investigación y animarla para que sea crítica y guía de la sociedad.

Al Icetex se le debe dar financiación suficiente para que le brinde a quienes vienen de las clases populares y llenan los requisitos exigidos, los recursos para su ingreso y puedan prepararse debidamente para incorporarse a la dirección del país.

En una síntesis sobre los fines del sistema educativo, considero indispensable la tecnificación administrativa de todas sus estructuras, asegurando que los principios del Servicio Civil, ingreso por concurso y ascenso por mérito, se hagan realidad y el que se logre una debida descentralización para que haya una mayor compenetración y responsabilidad de las unidades educativas con las comunida-

des a las cuales sirven. He aquí precisamente la gran oportunidad que tienen los planificadores de la educación, para coadyuvar al logro de todos estos anhelos.

He dejado para lo último, lo que considero los cimientos indispensables de una sociedad justa y de un sistema educativo eficiente. Gran propósito nacional debe ser garantizarle a todos los niños de cero a 7 años atención integral, por ser éste el primer derecho de cada ser humano. Al negársele, se le están conculcando los otros derechos que le garantiza la Constitución. Este derecho, dentro de los límites de recursos financieros y humanos que tiene el país, sólo puede hacerse realidad a través de la utilización de las nuevas metodologías ya probadas por su eficacia y basadas en apoyar a la familia y a la comunidad para asumir la responsabilidad de este servicio. ■

Fines de la educación

RODRIGO PARRA SANDOVAL *

Una actividad tan compleja como la educación cumple múltiples fines en la sociedad. No quisiera, sin embargo, referirme a un inventario de esos fines sino hacer un intento de búsqueda del fin principal de la educación colombiana en el momento de la historia en que vivimos. Las investigaciones en que he trabajado en los últimos años y que se refieren a la cultura escolar en escuelas rurales, urbanas marginales, normales, la profesión del maestro y la situación general de la juventud colombiana, me llevan a pensar que una reforma educativa debe reflexionar antes que nada en los problemas y los caminos de solución que plantea el mejoramiento radical de la calidad de la educación. Mejorar sustancialmente la calidad de la educación colombiana entendida en los términos en que plantean Leonor Zubieta y Olga Lucía González en el número

anterior de EDUCACION Y CULTURA) implica una reforma educativa de gran envergadura. Porque las raíces de que se alimenta la baja calidad de la educación colombiana son muy profundas y enmarañadas y su erradicación es un proceso complejo sin el

cual no habrá mejoramiento significativo. Intentaré plantear muy resumidamente algunas de las raíces que sería necesario transformar.

1. Habría que cambiar de foco la política educativa que debido a su íntima relación histórica con el proceso de modernización del país se centró en apoyar tanto la rápida expansión de la matrícula como la recientemente adquirida posibilidad de la educación de brindar empleo y movilidad social. Los principales documentos de política educativa a partir de 1940 plantean dos metas principales: la educación como facilitadora del trabajo en el sentido en que lo plantearon las teorías del capital humano y de los recursos humanos y el mejoramiento de la calidad de la educación. Las políticas encaminadas a mejorar la calidad de la educación,

sin embargo, siempre salieron perdiendo ante las urgencias de la modernización. Una vez que el modelo de modernización del país entra en crisis hacia mediados de los años setentas y ante la ausencia de un nuevo modelo de sociedad y de economía, y en este sentido ante la ausencia de un futuro, la política educativa

ideada a partir de su vinculación con el empleo queda desueta. Se hace necesario rescatar el otro fin de la educación: mejorar la calidad de tal mane-



Juan Carlos V/82

ra que permita formar para enfrentar lo desconocido.

* Sociólogo de la Universidad Nacional e investigador en educación, literato.

2. La naturaleza desigual del desarrollo colombiano hace que las circunstancias sociales y culturales sean muy diversas entre una región y otra, entre lo rural y lo urbano. Estas diferencias generan contextos sociales diferentes y plantean nuevos desafíos para el ejercicio de la profesión de maestro. No es lo mismo enseñar en

una zona campesina que en colegios de clase alta de una gran ciudad: el capital cultural de los alumnos, las características del mundo en que viven, afectan la manera en que el maestro debe aproximarse a su práctica pedagógica. Y los maestros son grandes migrantes entre contextos sociales.■

Para una columna de opinión...

HERMANA CAMILA DE LA MERCED*

Invitada por las directivas de la revista EDUCACION Y CULTURA, órgano de la Federación Colombiana de Educadores, "Fecode", a ofrecer desde sus páginas, mi opinión personal sobre los actuales fines de la educación colombiana y los que a mi

juicio se debieran tener en cuenta en el marco de una reforma educativa, no puedo menos de iniciar mi reflexión agradeciendo muy cordialmente esta oportunidad, que tan gentilmente se me ofrece.

¿Fines simplemente decretados o fines que orientan la acción educativa?

Aquí surge mi primera inquietud, porque una lectura rápida de los Decretos 080 de 1974; 1419 de 1978; 239 de 1983 y 1002 de 1984, nos permite deleitarnos en una serie de formulaciones, que si en algo siquiera se reflejaran en la vida de las aulas y en el quehacer educativo de todos los días, distinta sería la realidad que esta Colombia nuestra, ofreciera a propios y a extraños...

Me voy a permitir, a título de ejemplo, citar tan sólo algunas de estas formulaciones que a mi manera de ver y desde mi experiencia educativa considero claves:

A nivel del preescolar, se nos invita a los educadores: a "promover y estimular en los niños, el desarrollo físico, afectivo, y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad" (ver artículo 60., Decreto 088 de 1976).

Para la educación básica primaria y secundaria, se nos señala como quehacer educativo, el llevar a los alumnos a: "adquirir conocimientos, habilidades y destrezas, a través de las distintas experiencias educativas, que contribuyan a su formación personal, cívico social, cultural, científica, tecnológica, ética y religiosa, y le faciliten organizar un sistema de *actitudes y valores* (el subrayado es mío), en orden a un efectivo compromiso con el desarrollo nacional" (ver artículo 2o., Decreto 1002 de 1984).

Y llegados al nivel de la media vocacional, se nos dice que el alumno ha de "adquirir suficientes elementos de juicio para orientar su vida y tomar decisiones responsables" (ver artículo 2o., Decreto 1002 de 1984).

Pregunto a quienes leen estas páginas: ¿no condensan estos fines escogidos al azar entre los muchos que ofrecen los decretos a que inicialmente me he referido, elementos más que suficientes para el desarrollo educativo, orientado de veras a la formación "integral" de la persona? Estoy casi segura que ningún educador, ningún padre de familia, ningún agente educativo, que tenga los más elementales

conocimientos de una pedagogía cimentada en los valores, se atrevería a decir no, esto no es posible, no es suficiente como fines de la educación, porque en teoría, todos tenemos claridad sobre lo que queremos y buscamos en el ejercicio de nuestra profesión de educadores... porque los decretos, las decisiones ministeriales, abundan en conceptos y formulaciones, ricos en contenidos y capaces de inspirar verdaderas innovaciones en el campo de la educación. Pero, ¿qué ocurre en la práctica? ¿Por qué, ni la familia ni la comunidad, participan activa y responsablemente en el proceso educativo de los niños y jóvenes? ¿Por qué nuestros alumnos, nuestros exalumnos, no asumen un "efectivo compromiso con el desarrollo nacional"? ¿Por qué no se dan esas decisiones responsables, ese juicio crítico? ¿Por qué, repito, no se ponen de presente en los jóvenes, que decimos formar esos valores y actitudes, que hoy la familia, la escuela, la sociedad, la Iglesia, la patria y el mundo, reclaman, porque tienen de ellos sentida necesidad?

¿Por qué nuestra clase dirigente, es tan ajena al auténtico sentido del bien común? ¿Cuál es la causa de la grave crisis financiera que dejó en la miseria a miles de humildes ahorradores, sino la ausencia de valores éticos? ¿Por qué el constante atropello de los derechos humanos, la inseguridad social, la distancia cada vez más grande, de una paz, que todos anhelamos? Porque *valores* como la *justicia*, como la *solidaridad*, la *fraternidad humana*, el *respeto* al otro... dejaron de cultivarse en las rodillas de la madre, desaparecieron de las aulas de clase, no tipifican hoy a padres y maestros, en forma tal que sus vidas sean *testimonios vivos* de esos mismos valores...

Y los decretos están ahí, señalando fines que enaltecen, que debieran entusiasmar, orientar, estimular... Sí, los fines de nuestra educación son meramente *decretados*, pero no los hemos asumido, no hemos llegado a que ellos orienten nuestra acción educativa.

Y la historia nos señala que los *cambios* en educación, no se han lo-

* Dominica de la Presentación. Licenciada en filosofía y letras de la U. Bolivariana de Medellín, presidenta de la Confederación Nacional de Centros Docentes (Conaced).

grado, nunca por decreto, han sido fruto de las utopías de unos cuantos convencidos de la grandeza de su misión, con auténtica vocación de maestros, aunque con ínfimos recursos, en más de una ocasión; aquéllos que hicieron de la educación una utopía, esos lograron cambios profundos, porque toda educación que no sea utópica, será una simple esclava del "statu quo", y los educadores se convertirán en los servidores de respuestas ya dadas a preguntas no planteadas, aunque se cubran con el manto de lo progresista y moderno.

Educar para el cambio, es uno de los últimos lemas educativos... gabinetes técnicos, psicológicos, pedagogos, padres, profesores, y, no en último lugar, políticos, todos se sienten muy hermanados ante las nuevas tareas educativas, pero mi pregunta es: ¿sirve una educación como la nuestra, para el cambio que necesita el país?

Cómo cambiar esto, nos preguntamos con énfasis y en más de una ocasión con angustia, cuántos creemos, que la educación vale la pena vivirla, que esta aventura de formar jóvenes, de entregarle a la sociedad, líderes en todos los campos... y me atrevería a sugerir una respuesta y aquí estaría entonces aquello de cuáles son los fines para tener en cuenta en el marco de una reforma educativa:

Devolverle al maestro su importancia, reconocerlo como el elemento más influyente de la sociedad, dignificar su "status", remunerar oportuna y justamente su trabajo.

Estimular sus funciones: de educador ayudante - educador enseñante - educador organizador - educador persona. Para que como *ayudante*, el profesor reflexione sobre su actuación interpersonal directa con sus alumnos a través de una serie de actitudes básicas, como autenticidad, empatía, consideración e incondicionalidad.

Como *enseñante*, el profesor reflexionará sobre su papel en la estimulación del conocimiento y las habilidades intelectuales del alumno.

Como *organizador*, analizará su papel en la planificación y disposi-

ción de la estructura relacional y de trabajo en el aula.

Como *persona*, el profesor volverá sus ojos hacia su propio autoconcepto y autoestima, sobre sus rasgos personales y actitudes, y la incidencia que los mismos, pueden tener en el alumno y su aprendizaje (por ejemplo: su equilibrio emotivo, su capacidad de orientación, etc.).

Toda reforma educativa que quiera de veras responder a las exigencias científico-tecnológicas del momento actual, preparar para el cambio; debe fundamentalmente, atender, privilegiar la formación de los maestros; si los estimulamos, si les ofrecemos oportunidades de dignificación de su profesión, elementos que les ayuden

a profundizar en lo grande de su vocación... en una palabra, si logramos *cambiar* al maestro, habremos logrado que *cambie* la educación. He aquí, el gran reto y el tremendo desafío que tenemos que enfrentar; pero soy una convencida de que seremos capaces, porque tenemos entre los maestros, gente con inmensos valores, con profundo sentido de servicio a los que hay que estimular para que se comprometan a hacer realidad a través del proceso educativo los fines propuestos para la educación colombiana, y que a mi manera de ver, asumidos con responsabilidad y profunda vocación de maestros, nos llevarían a "rescatar y descubrir valores humano-cristianos en nuestra niñez y juventud". ■

Los fines de la educación en Colombia

FRANCISCO RESTREPO CAJIAO*

Cuando se aborda el tema de la finalidad de la educación es indispensable hacer una primera precisión, que consiste en definir si la discusión se centra en los enunciados verbales consignados en documentos y normas curriculares, o si el punto de polémica en la práctica cotidiana de la tarea educativa.

Si se aborda el primer punto, yo no tendría recato en afirmar que los fines enunciados por el Gobierno responden a las más ambiciosas metas educativas de cualquier país del mundo. Sin embargo, eso no significa que Colombia tenga en la actualidad la educación que requiere.

El problema de fondo, a mi juicio, radica no tanto en la capacidad de enunciar principios generales, como los que aparecen en los documentos de currículo, sino en la posibilidad de transformar los agentes educativos y las estructuras administrativas del sistema nacional de educación. Este

es un problema cultural, en la medida en que las personas en quienes descansa la educación no han sido a su vez educadas para educar de una manera diferente a lo que la tradición señala. En otras palabras, los cambios que se han venido sucediendo han sido esencialmente cambios en el discurso, pero que no han logrado cambiar ni las actitudes de los maestros, ni la organización de la escuela, ni el modelo tradicional de formación de docentes, ni la mentalidad de las autoridades educativas del país, en las cuales prevalece un criterio administrativo antes que un interés pedagógico.

A mi manera de ver una reforma debe tener en cuenta cuatro puntos vertebrales, considerados como fines de la educación:

- educar para la libertad
- educar para la participación, que es educar para la democracia
- educar para el trabajo, que es educar para el desarrollo
- educar para el cambio, que es educar para el futuro

* Rector de la Universidad Pedagógica Nacional.

Detrás de esto subyace, desde luego, una concepción del mundo y de la sociedad. No es posible educar sin una meta social. Esta es precisamente una de las trampas que se esconden entre las reformas curriculares. Con frecuencia los objetivos globales y los grandes enunciados conceptuales, son vergonzosamente contradictorios con los contenidos del currículo, con las metodologías propuestas y con los sistemas de administración. Es en este punto en el cual deseo detenerme en esta ocasión, resaltando algunas de las inconsistencias más visibles.

Comencemos por la libertad. Sin duda alguna existe un consenso sobre la necesidad de ser libres y de propugnar la libertad en las escuelas, colegios y universidades. Sin embargo, el sistema escolar sigue siendo esencialmente autoritario y vertical, la determinación de métodos y contenidos para cada curso y para cada asignatura viene desde arriba, y existe todo un ejército de vigilancia y supervisión que no permite el ejercicio libre de la pedagogía y de la investigación. El Gobierno Nacional expidió un decreto por medio del cual se invita a innovar en todos los campos de la enseñanza primaria, básica y media vocacional, pero el mismo Ministerio de Educación pone todas las trabas burocráticas de que dispone para impedir que se hagan innovaciones. En otras palabras, la organización del sistema prohíbe el desarrollo del discurso pronunciado por el propio sistema. Un caso muy interesante es el referente a la enseñanza de la religión católica: los fundamentos del currículo apuntan hacia un enfoque social y cultural del pensamiento y los valores religiosos, la Constitución Nacional establece la libertad de cultos y expresamente prescribe que "nadie podrá ser compelido" a profesar creencias o realizar prácticas religiosas. Sin embargo, el Gobierno Nacional acepta un currículo de religión católica propuesto por el episcopado y cuyo contenido es catequético, es decir, orientado a compeler a la creencia y al culto. Pero lo interesante es que se trata de un área obligatoria del currículo, lo cual implica que la fe y el culto son calificables y promediables

con la física y la historia. Como si fuera poco, el Estado, a través de su sistema educativo, deja el control de esta área en manos de la Iglesia. Este es un buen ejemplo de ejercicio de la libertad.

Pasemos ahora a la participación. No cabe duda del progreso que se ha dado en la toma de conciencia sobre la necesidad de participar, como base del desarrollo de una conciencia. Sobre este tema es muy interesante el análisis del discurso elaborado por el Gobierno, desde la misma Presidencia de la República, por las fuerzas armadas, por las organizaciones del magisterio... Y, ¿cómo tratan los maestros a sus niños? ¿Será que el discurso de las organizaciones ha generado mayor participación de los alumnos en su proceso educativo? O, por el contrario, ¿podemos afirmar que sigue prevaleciendo el autoritarismo, el chantaje y el miedo producidos por el poder que descansa en las notas, la mediocridad en el ejercicio

de la docencia, el disciplinarismo castrense que ignora cualquier posibilidad de expresión en el niño y en el adolescente, el castigo físico y en casos frecuentes el abuso sexual?

Con respecto al trabajo ocurre algo similar. La valoración del trabajo, en términos conceptuales es muy clara, sin embargo, esto no se refleja ni en la escuela, ni en la universidad, ni en el currículo, ni en la conducta de los maestros. En la práctica el trabajo sigue considerándose un castigo impuesto al hombre como retaliación por un pecado original, y por lo tanto debe sufrirse con resignación. En este sentido el trabajo académico es violentamente diseccionado del juego, se maneja como castigo mediante la obligación de realizar tareas mecánicas insoportables y completamente inútiles desde el punto de vista del conocimiento de la realidad; se obliga a aprender de memoria innumerables datos desarticulados de cualquier proceso vital que haga relación



El problema de fondo, a mi juicio, radica no tanto en la capacidad de enunciar principios generales, como los que aparecen en los documentos de currículo, sino en la posibilidad de transformar los agentes educativos y las estructuras administrativas del sistema nacional de educación.

18

con el niño. Desde luego en la organización escolar no existen condiciones permanentes que desarrollen patrones de conducta relativos al trabajo, entendido como proceso constante de transformación de la realidad. Cuando, por casualidad, se requiere que los niños participen en labores de utilidad real, se suele presentar como una obligación, o como un acto de generosidad extremo ante una falla de algún agente a cuyo cargo debería estar esa tarea (por ejemplo, hacer el aseo del aula, o pintar las paredes de la escuela). Pero el trabajo como esfuerzo para resolver problemas, como gusto de vivir, como satisfacción de transformar la naturaleza, como pasión de indagar no aparece casi nunca en la práctica pedagógica. Es solamente un discurso.

Por último, mencionemos algo sobre la educación para el cambio. Este debe ser el eje de las facultades de educación del país. No basta cambiar el discurso educativo, no basta cambiar los contenidos y los enfoques del currículo. Si no cambian las personas a cuyo cargo está la educación, no existe ninguna posibilidad de cambios reales en la estructura educativa y social. Existe una ley del aprendizaje que nos muestra una fuerte persistencia de los modelos de aprendizaje a través de los cuales se ha adquirido conocimiento. Por esta razón tendemos a enseñar de la misma forma como aprendimos. A su vez las facultades de educación refuerzan los mismos modelos recibidos en la educación tradicional, tales como la clase formal basada en el maestro y no en el alumno, la tarea convencional centrada en la memoria, la fragmentación arbitraria del tiempo que no respeta los ritmos individuales de aprendizaje, la fragmentación del currículo en disciplinas diversas que se yuxtaponen... A cambio se incluyen cátedras muy profundas, en algún se-

mestre, en las cuales se desarrolla el discurso de la integración del conocimiento, de la creatividad, de la interdisciplinariedad y, desde luego, del cambio educativo y pedagógico. Pero la organización escolar nunca ha permitido aprender de otra manera ni vivir otro tipo de experiencia cognoscitiva y organizativa. Por esta razón, es absolutamente ineludible el cambio radical en la concepción total de lo que debe ser una universidad pedagógica o una facultad de educación, que no tienen ninguna razón para parecerse a otro tipo de universidades y de facultades, por cuanto el tipo de profesionales que preparan deben tener un "perfil vital" completamente distinto al de otros profesionales.

Me parece, pues, que a manera de conclusión, se podría resumir lo expuesto hasta ahora en unas cuantas preguntas. ¿Cómo hacer para que nuestra inagotable capacidad de dialéctica conceptual y verbal se traduzca alguna vez en una praxis pedagógica medianamente coherente con las

necesidades de educación de nuestro pueblo? ¿Cómo hacer para que nuestros administradores de la educación cambien su rol de vigilantes y controladores por el de impulsores de cambios? ¿Cómo hacer para que en el sistema educativo los niños y los jóvenes sean más importantes que los maestros y que las normas nacionales? ¿Cómo hacer para que los maestros, como profesionales, podamos establecer códigos y comités de ética profesional que nos permitan hacernos respetables ante el medio social, en vez de reclamar la respetabilidad por decreto gubernamental? ¿Cómo hacer para transformar cada una de las escuelas del país en un lugar para vivir, para soñar, para crear, a cambio de centros de represión, mediocridad y reproducción de todos los valores que producen como única alternativa la violencia amarga de las calles y la resignación oscura de un enorme silencio nacional? ¿Acaso nos faltarán acotaciones adicionales al discurso pedagógico? ■

¿Qué es educar?

RODOLFO R. DE ROUX*

"Como vamos, vamos bien, dijo el pollo a la puerta del horno". Esta ironía tomada del sentido común popular nos recuerda que de poco vale perfeccionar los medios si no tenemos claridad sobre los fines, a menos que queramos terminar como el plumífero del cuento, felices porque vamos derecho aunque no sepamos a dónde.

En épocas de crisis, como la que atravesamos, hay que volver a plantear lo esencial, que casi nunca es mucho y puede reducirse a un "decálogo", "manifiesto" o "declaración

de principios". Estos, aunque no son la panacea, ayudan a no perder el norte y facilitan el que se aglutinen fuerzas en torno a "consensos mínimos".

Mientras más profunda es la crisis de un grupo o de una sociedad, más necesarios se hacen los "credos". Basta echar una mirada a la historia de la humanidad. Con toda razón clamaba Agustín de Hipona en el momento de la gran crisis del imperio

* Decano de la facultad de Artes y Humanidades U.P.N.

romano en el siglo V: "In necessariis, unitas; in dubiis, libertas" (en lo necesario, unidad; en lo dudoso, libertad). Por supuesto que no es tan sencillo determinar qué es lo necesario y unirse en torno a ello. Pero ahí se juega el auge o la decadencia de un grupo.

¿Cuál es el "credo" fundamental de quienes tenemos la pretensión de

car. Educar no es transmitir en forma autoritaria, desde cátedra de fuego y humo, una masa de información que ha de ser recibida en forma pasiva y memorística por aquél que por principio se supone que es el ignorante alumno cuyo destino consistirá en repetir la palabra definitiva pronunciada por el maestro. ¿No se ha reducido a esto en nuestro medio, con dema-

mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida" (José Martí).

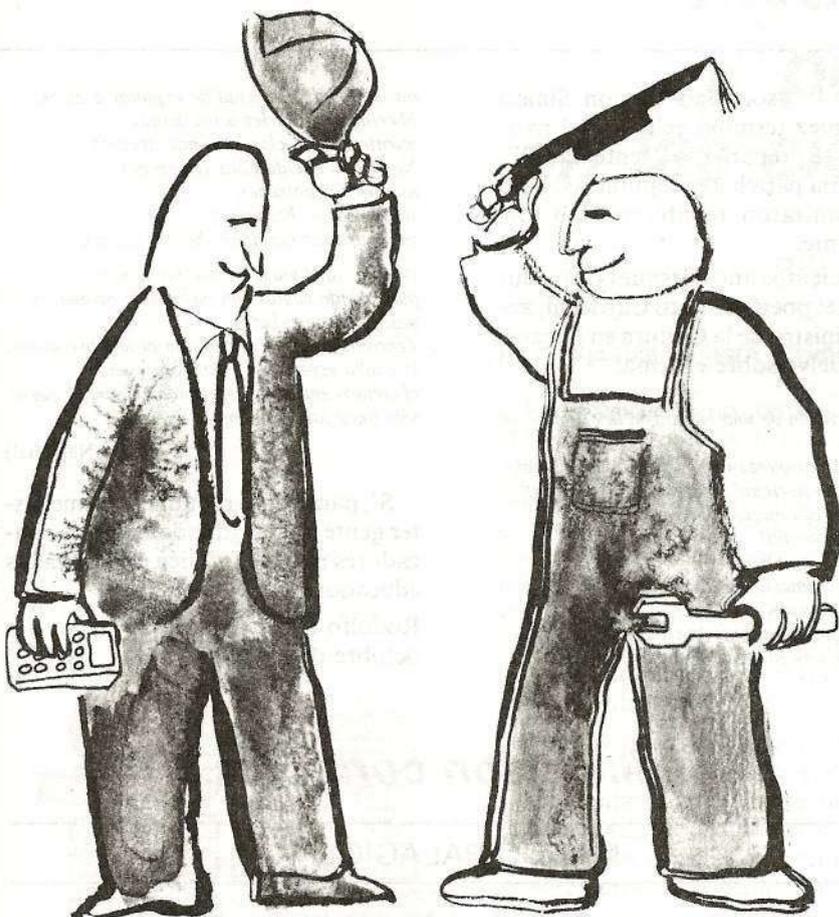
No está de más enfatizar que, en nuestro mundo en aceleración, educar no puede consistir solamente en enseñar lo que otros han hecho; es indispensable fomentar personalidades creativas, capaces de afrontar lo mucho que todavía queda por hacer, teniendo presente que los niños de hoy habrán de ser adultos mañana y no ayer.

Educar es cultivar las potencialidades de una persona. El educador es un jardinero de hombres. Este es el primero de todos los oficios. Una sociedad que no tenga vocación suicida debería empeñarse en atraer a los mejores para que se dediquen a ser educadores. A ellos les confiamos nuestros hijos, en esas manos queda el futuro de una sociedad. Y como nadie da lo que no tiene, una sociedad que descuida el cultivo de sus educadores no tiene luego derecho a lamentarse pidiéndole peras al olmo.

Educar es transmitir pasión por el saber, contagiar la capacidad de maravillarse y preguntarse por todo aquello que hace parte de la vida, ayudar a desarrollar la capacidad crítica, la mentalidad reflexiva, la creatividad, y todo esto, simplemente, para hacer de la aventura humana algo amable y digno para todos.

Educar es cultivar a la persona toda. No sólo su cerebro sino también su corazón, su capacidad de amar, de desear, de imaginar, de sentir, de integrarse a la colectividad y de mejorarla. (¿Dónde ha quedado todo esto en nuestra educación?).

Educar es, pues, socializar; es decir, incorporar a una totalidad, con su universo de conocimientos, ideales y valores. Ahí radica la estrecha relación entre educación y sociedad. No se cultivan individuos aislados, se cultivan ciudadanos. (Pero ¿cuál es el hombre que anhelamos?, ¿cuál es el ciudadano que queremos?) ¿No es, acaso, toda Nación —y en ella toda educación— un vasto sistema de in-



María Centeno / Nueva Sociedad, 1985

ser educadores? En otras palabras, ¿qué es educar?, ¿qué pretendemos al hacerlo? Celebro el que este número de la revista EDUCACION Y CULTURA se dedique al tema de los fines de la educación, pues si no sabemos hacia dónde queremos ir, nunca llegaremos. Vayan, pues, algunas ideas sencillas que aspiro contribuyan a la construcción colectiva de la necesaria aunque provisionaria unidad en torno a lo que veamos como indispensable en el campo educativo.

Para empezar me queda más fácil decir lo que considero que no es edu-

siada frecuencia, lo que llamamos "educar"?

Educar es poner a los jóvenes a la altura de su tiempo, es formar personalidades capaces de orientarse lúcida y críticamente dentro de su mundo, es proporcionarles todos los medios necesarios para que se comprendan a sí mismos y al mundo en que viven, para usar sus energías de manera constructiva y avanzar en la tarea de organizar la sociedad. "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del

Educar es cultivar a la persona toda. No sólo su cerebro sino también su corazón, su capacidad de amar, de desear, de imaginar, de sentir, de integrarse a la colectividad y de mejorarla. (¿Dónde ha quedado todo esto en nuestra educación?).

20

corporación? No olvidemos que así como la curva ascendente de una colectividad está signada por la incorporación y la totalización, en el sentido de que cada individuo y cada grupo se siente y se sabe parte de un todo, de manera que lo que vulnera al todo afecta a cada cual, y viceversa, la decadencia ocurre cuando las partes de la colectividad, los grupos, los individuos, no se sienten comprometidos con el destino común. Pero el problema está en integrarse, y en integrar a otros, sin más ni más, a una sociedad carnívora que ofrece un destino común que no está a la altura de las necesidades, de las esperanzas y de las posibilidades de los seres humanos. Si educar es cultivar las potencialidades de las personas, la educación se convertirá en una bomba de tiempo para una sociedad en la que imperan estructuras asociales que atentan contra esa plenitud del ser social del hombre.

Estamos llamados a construir una Nación en donde sea posible que las personas realicen plenamente sus posibilidades humanas. Esa es la utopía. Pero sin utopías no hay movimiento. Y para realizarlas hace falta gente nueva. Eso lo sabe cualquier educador.

Hace doscientos años, el inicio de nuestra vida republicana, el pedagogo don Simón Rodríguez escribía a su exdiscípulo Simón Bolívar:

"Usted sabe, porque lo ve como yo, que para hacer repúblicas es menester gente nueva".

A don Simón Rodríguez lo enviaron a organizar la enseñanza en Bolívar durante la presidencia de Sucre. Don Simón se propuso democratizar la escuela y educar a todo el mundo, sin distinción de razas ni de apellidos. Este proyecto no agradó a las fami-

lias de la "sociedad" y don Simón Rodríguez terminó echado del país. Nunca se preparó esa "gente nueva", necesaria para hacer repúblicas. Y no se organizaron repúblicas sino formalmente.

Doscientos años después otro educador, el poeta Ernesto Cardenal, actual ministro de la Cultura en Nicaragua, vuelve sobre el tema:

*¡Ah! La visión de una tierra con la explotación abolida,
repartida la riqueza nacional todos por igual,
el producto nacional bruto toditos por igual!
Nicaragua sin guardia nacional!
Veo el nuevo día!
Una tierra sin terror,
sin tiranía dinástica. Canta, canta
zanate clarinero.
Ni pordioseros, ni prostitución, ni políticas.
Claro, no hay libertad mientras haya ricos,*

*mientras haya libertad de explotar a otros,
libertad de robarles a los demás;
mientras haya clases no hay libertad.
No hemos nacido para ser peones,
ni para ser patronos,
sino para ser hermanos,
sino para ser hermanos hemos nacido.*

*Porque, ¿qué viaje es este hermanos,
para dónde vamos con pasajes de primera y
pasajes de tercera?
Tenemos el níquel esperando al hombre nuevo,
la caoba esperando al hombre nuevo,
el ganado enrazado esperando al hombre nuevo,
sólo hace falta el hombre nuevo...*

(Canto Nacional)

Sí, para hacer repúblicas es menester gente nueva, ¿dónde están los educadores nuevos? ¿Quién educará a los educadores?

Rodolfo R. de Roux L.,
octubre de 1986.■

Los fines son correctos...

MARCO PALACIOS*

Tengo el mayor gusto en responder su cuestionario de la siguiente manera:

1. Los fines explícitos de la educación colombiana formulados por el Estado en sus planes y programas son correctos en cuanto buscan una educación para la paz, la democracia, la igualdad de oportunidades y el afianzamiento de los valores nacionales en el contexto de la universalidad del conocimiento, de las artes y las ciencias. El problema es si en la práctica se cumplen dichos fines.

2. En relación con el primer punto, creo que esos son los fines correc-

tos, pero creo que para cumplirlos se debería hacer un esfuerzo gigantesco de reorientar el gasto público educativo hacia la educación preescolar y primaria, fortaleciendo esos niveles institucionalmente, acabando con el rezago de métodos y apoyos pedagógicos y elevando el nivel profesional y la respetabilidad social de los maestros en esos niveles. Por respetabilidad social entiendo el genuino reconocimiento de la sociedad toda a la labor magisterial y la interiorización de valores vocacionales sobre su misión en el mismo magisterio.

Sin otro en particular, me es grato saludarlos cordialmente,

MARCO PALACIOS

* Rector de la Universidad Nacional de Colombia.

Investigación y pedagogía en las ciencias sociales

REINALDO BARBOSA*

Una experiencia para reconocer

El tercer seminario convocado por el Club de Geografía de la Universidad de Antioquia, e inscrito en los propósitos del Movimiento Pedagógico, se realizó en Medellín los días 7, 8 y 9 de agosto del presente año, dejando en los distintos participantes valiosas experiencias tanto en el campo teórico como en la presentación de materiales y en el trabajo de campo realizado.

Fueron objetivos importantes de este encuentro pedagógico el conocer y confrontar los resultados tanto de la investigación geográfica como de los distintos aspectos concernientes a la enseñanza de la geografía.

En el campo teórico se destacaron los aportes que desde el ángulo de la investigación social apuntaron a reconocer problemas de orden metodológico y epistemológico tanto en el estudio como en la enseñanza. En el trabajo de profesores asistentes se valoró el interés y la preocupación por la realización de experiencias de actividades de campo para la observación y la exploración del medio, con ánimo de producir materiales útiles en el estudio y la enseñanza del espacio en su relación con el hombre.

Las ponencias "Cómo abordar la investigación en y para el magiste-

rio", presentada por Leonor Zubieta, del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes del Distrito Especial; "Las cuatro grietas de la geografía tradicional", presentada por el profesor Ben-Hur Cerón, de la Universidad de Nariño, y "Hacia unas ciencias sociales para pensar", del profesor Julián de Zubiría¹, permitieron reconocer una síntesis conceptual de gran valor. De estos elementos vale la pena destacar la marcada separación entre la investigación geográfica y la práctica pedagógica de la enseñanza de la geografía, lo que conduce a una práctica que en el seminario se reconoció, como "la enseñanza de una ciencia muerta", carente de postulados epistemológicos y de un sustento ideológico coherente con la realidad misma.

Como resultado del anterior planteamiento, surge el interrogante del ¿qué hacer? Se expresa la necesidad de estrechar los vínculos entre investigación científica y enseñanza. Surgen múltiples iniciativas entre las cuales se destacan:

a. La importancia de rebasar los marcos del aula escolar, tanto profesores como estudiantes deben crear

* Profesor de Ciencias Sociales del Colegio Bravo Páez, miembro del Ceid Distrital.

1. Director del departamento de Ciencias Sociales del Colegio San Carlos, de Bogotá.

movimiento
pedagógico

condiciones para aprehender la realidad socio-espacial en su vinculación estrecha con el acto de investigar y reflexionar sobre el objeto del estudio;

b. El maestro debe reflexionar sobre el mismo acto de enseñar la geografía en sus múltiples dimensiones: los contenidos, la metodología, los instrumentos, los recursos;

c. Que el maestro logre superar el "didactismo fastidioso" que el profesor Cerón considera como enumerar, localizar, repetir mecánicamente un conjunto de datos, es ya un paso importante en la acción del docente;

d. El reconocer la no identificación de parte del maestro de las "propio-motivaciones de los estudiantes", que según el profesor De Zubiría, aleja al estudiante de una posibilidad de valoración e interés por el conocimiento de las ciencias sociales.

Frente a las prácticas cotidianas de la enseñanza de la geografía se plantea la urgencia de empezar a elaborar elementos teóricos junto con los estudiantes que permitan avanzar en el manejo de conceptos (algo bien distinto a las conocidas definiciones) para interpretar, relacionar y explicar el fenómeno espacial en su estrecho vínculo con la actividad de los seres humanos, en relaciones de orden económico, político, socio-cultural.

En el mismo orden de importancia los trabajos como "Corea es una", de la profesora Ofelia Londoño; "Buenaaventura, puerta de ébano de Colombia", de las profesoras Gilma González y Angélica Alvarez, y el trabajo "Volcán nevado del Ruiz", del profesor Jesús Eslava, fueron muestras de la posibilidad de aportar en el campo de la investigación; por ello vale la pena destacar de estos trabajos:

a. Son respuestas a la necesidad de investigar desde la óptica de la enseñanza como nueva forma de aprehender las realidades geo-humanas desde dimensiones que van de lo microrregional a lo universal;

b. Son posibilidades de convertir las clases en talleres permanentes que

resisten los distintos elementos de lo regional.

Para finalizar el seminario se realizó una salida a Río Claro en territo-

rio antioqueño para reconocer aspectos de explicación geológica, bio-climática y morfológica de la región y detectar elementos de su proceso de transformación.■

Cuarto Seminario Pedagógico Nacional de Fecode

Comité de Redacción

Dentro del proceso de preparación del *Congreso Pedagógico*, el Consejo Directivo del C.E.I.D. - Fecode convocó el 4o. Seminario Pedagógico Nacional sobre *la calidad de la educación*, los días 24, 25 y 26 de septiembre en la ciudad de Bogotá. El tema fue escogido por el anterior Seminario* como tema central del *Congreso Pedagógico*.

Asistieron 130 delegados de los C.E.I.D. regionales, miembros del Comité Ejecutivo de Fecode y de los diferentes equipos de trabajo del C.E.I.D. (Comisión de Organización, Comité de Redacción,...).

El trabajo se desarrolló en cuatro jornadas. La primera consistió en la presentación de cuatro ponencias individuales: la de Angel Facundo (Departamento Nacional de Planeación) sobre los conceptos de calidad de la educación y su relación con las necesidades sociales; la del profesor Gonzalo Arcila (C.E.I.D. - Fecode y C.E.I.S.) sobre los orígenes de la "Estrategia de Mejoramiento Cualitativo"; la de Leonor Zubieta sobre la calidad de la educación y los maestros; y la del profesor Antanas Mokus (U. Nacional) sobre una concepción alternativa de racionalización, las relaciones de la escuela y la reconstrucción de la esfera de lo público y la educación como acción comunicativa discursiva.

La segunda jornada consistió en la presentación de las ponencias colectivas elaboradas por los equipos de los C.E.I.D. regionales de Antioquia

(ADIDA); Bogotá (A.D.E.), Boyacá (SINDIMAESTROS), Córdoba (ADEMACOR), Magdalena (EDUMAG), Nariño (SIMANA), Risaralda (SER), Santander (SES) y Valle del Cauca (SUTEV).

La tercera jornada se dedicó al trabajo en cuatro comisiones, las cuales debatieron las diferentes perspectivas y conceptos sobre la calidad educativa y elaboraron relatorías, cuya lectura inició la cuarta jornada, después de la cual se abrió el debate.

La discusión se centró alrededor de las determinaciones múltiples de la calidad de la educación: unas posiciones enfatizan la relación educación y transformación de las relaciones sociales; otras centran su atención en la educación y el conocimiento, de donde se desprende otra serie de relaciones como la de los "contenidos" y los métodos de la enseñanza, el papel del lenguaje en la enseñanza, la libertad de cátedra y la elaboración de programas por los educadores.

Una relación replanteada es la educación y el trabajo y su proyección sobre el desarrollo científico y tecnológico nacional. Igualmente se insistió sobre la relación educativa y calidad de vida de los alumnos y los maestros.

Las diferentes intervenciones reconocieron el carácter incipiente de este

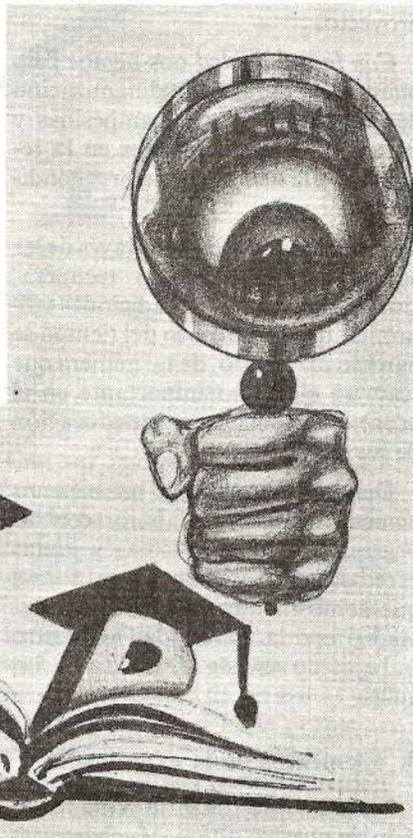
* Ver EDUCACION Y CULTURA No. 9, págs. 64 y 65.

debate dentro del magisterio y la creciente importancia (expresada en las diferentes ponencias y discusiones) asignada a las concepciones teóricas que buscan comprender el quehacer pedagógico y su transformación colectiva.

El Seminario terminó con una reunión de los 22 coordinadores de los C.E.I.D. regionales asistentes con el equipo del C.E.I.D. - Fecode para realizar una rápida evaluación de la situación del Movimiento Pedagógico con el propósito de planear las actividades preparatorias al *Congreso Pedagógico* durante el primer semestre de 1987.

Se acordó publicar una separata de EDUCACION Y CULTURA con las

diferentes ponencias, una síntesis de las relatorías de las Comisiones y de la Plenaria final y una bibliografía temática. Los materiales están en proceso de recopilación y elaboración. ■



Aipe: Buscando caminos alternativos en educación

FELIX MARIA PERDOMO*,
MARIA NELIDA MORALES*,
LUIS FELIPE CELIS*, DANILO GÓMEZ*,
GALA GUERRERO*

Al mirar la situación de la educación en Colombia nos encontramos con un panorama de crisis. Desde muchos lados se busca solución como las propuestas del Ministerio de

Educación Nacional de descentralización de la educación o la de renovación curricular. O el intento de grupos y centros de investigación sobre diferentes aspectos de la problemática

educativa: contenidos, calidad de la educación, situación general, etc., y últimamente foros y seminarios para discusión de la problemática educativa del país.

Como un aporte a la búsqueda de solución de esta crisis, queremos presentar nuestra experiencia. Desde hace un poco más de dos años un grupo de 5 maestros venimos impulsando un proyecto metodológico en el municipio de Aipe (Huila), buscando una educación participativa y popular. Con la colaboración de la Asociación de Institutores Huilenses —ADIH— y del Centro de Investigación y Educación Popular —Cinep— venimos construyendo una propuesta de trabajo educativo que hoy queremos compartir con ustedes a través de nuestra revista.

El interés es poder compartir nuestros hallazgos y dificultades y recibir aportes que nos sirvan para ir clarificando el papel que debemos cumplir como educadores y trabajadores de la cultura; que cada día seamos mejores en nuestras aulas y conscientes de que esos niños con los que compartimos hoy la tarea educativa serán los jóvenes del mañana.

1. Origen de la experiencia

Nuestra experiencia está íntimamente relacionada con la realizada por el Cinep en Candelaria (Atlántico)¹ con niños jornaleros. Hemos tratado de recoger algunos elementos de dicha experiencia y complementarlos con nuevos hallazgos, de tal manera que la consigna de “educar y luchar por la liberación nacional” y el Movimiento Pedagógico sean una realidad en el Huila.

Un grupo de maestros que veníamos trabajando en la comisión pedagógica de la ADIH definimos que la única forma de que el Movimiento Pedagógico pasara de ser un buen propósito y no se quedara simplemente en la discusión de teorías educativas, era desarrollando una experiencia educativa concreta. Es decir,

1. Mejía Marco Raúl, “Educación Básica Primaria, una experiencia como niños jornaleros”, Documento Ocasional No. 36, Cinep, 1985.

desarrollando desde la misma práctica una propuesta educativa.

Dentro de este grupo de maestros interesados 3 pertenecían al municipio de Aipe. Por esta razón apareció éste como el sitio más propicio para desarrollar el proyecto, pues además se podía tener un conocimiento más cercano de la comunidad y establecer una relación estrecha con ella.

Por acuerdo con el sindicato ADIH se buscaron los traslados, de tal forma que todo el grupo interesado se encontrara en Aipe. Por último, se escogió el Centro Docente San José porque esta es la escuela a donde asisten los niños de las familias de más escasos recursos de la región.

En la actualidad la experiencia se está desarrollando con dos primeros, dos segundos y un tercero de primaria. El resto de la escuela funciona con lo que se podría denominar educación tradicional. Esto ha sido un obstáculo, pues no se puede funcionar autónomamente, pero a la vez ha servido como lugar de discusión con los demás maestros de la misma escuela y de la región.

2. Objetivos del proyecto

Aunque el proyecto está en período de experimentación, y muchas de las cosas propuestas no se han alcanzado aún, nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

A *nivel educativo*, construir una concepción educativa en estrecha relación con el niño, su familia y la comunidad, en la cual el proceso educativo no sea memorizar contenidos sino reconocer la realidad y comprometerse con su transformación.

Para esto necesitamos que los contenidos estén de acuerdo con ese interés de reconocer la realidad y con la comunidad, de tal manera que el niño se sienta vinculado a ella y contribuya a la solución de sus problemas.

Por otra parte, buscamos que la escuela sea un lugar de democracia y libertad en donde el niño aprenda a formar su capacidad para la toma de decisiones individuales o comunitarias mediante su participación en la disciplina, la programación y evaluación de las actividades. Esta labor

sería muy difícil de desarrollar sin la vinculación activa de los padres de familia en todas las actividades del proyecto.

Con la *comunidad* nos hemos propuesto colaborar en la dinamización de las organizaciones campesinas y juntas veredales existentes en la región para la lucha por mejores condiciones de vida.

Asimismo, fomentar a través de las actividades culturales la recuperación de sus valores y tradiciones culturales, que con el paso del tiempo se han ido perdiendo, de tal manera que sean un elemento importante en el proceso de conciencia y de educación de los niños.

Dentro de este trabajo también nos hemos propuesto colaborar con las organizaciones campesinas y juntas veredales de la región, de tal forma que como maestros estemos involucrados con la comunidad y nuestro trabajo no quede reducido a las aulas.

3. Elementos de la experiencia

No ha sido fácil la conformación de nuestro grupo. Muchas veces podemos tener claro el discurso, pero nuestras prácticas siguen siendo tradicionales y los muchos resabios que hemos adquirido a lo largo de nuestros años de docencia, no se quitan por el hecho de tener claro un discurso o por el interés de realizar una práctica diferente.

De todas maneras, queremos resaltar algunos puntos de nuestra experiencia:

3.1. Planes de trabajo colectivos

Tratamos de que nuestros planes estén basados en el conocimiento que vamos logrando del niño, sus padres y la comunidad. Es decir, creemos que el papel del maestro debe ser el de *acompañante y orientador* de los procesos personales y comunitarios de aprendizaje, más que pretender la memorización de contenidos por parte del niño.

Queremos que el niño reconozca su medio, se integre con la comunidad y colabore en la solución de sus

problemas. Para alcanzar este propósito elaboramos *unidades temáticas integradas* que surgen de la discusión con los niños, teniendo en cuenta sus experiencias de vida, sus intereses, sus inquietudes, etc. La profundización y ampliación de dichas unidades nos da las preguntas y problemas que plantean los niños.

3.2. Nuestro punto de partida: el niño

Como decíamos antes, es la relación del niño y la apropiación del medio la que nos va mostrando camino para el plan curricular y la investigación.

Queremos partir del niño concreto, partícipe de un medio que lo ha marcado, con unas relaciones fami-

liares a veces contradictorias con la experiencia educativa que pretendemos. En síntesis, partimos de niños ubicados social, cultural e históricamente.

Lo anterior supone que debemos buscar formar a los niños para un mundo real, donde ellos van a tener que asumir papeles protagónicos. Tenemos que buscar un punto medio entre su nueva experiencia cultural, de libertad y democracia y lo que ha sido y seguirá siendo su medio social.

Asimismo, no creemos que el niño esté vacío de conocimientos en el momento de llegar a la escuela; él tiene elementos que le han permitido crecer y sobrevivir en su medio y tenemos que aprovecharlos.

3.3. Desarrollo de la experiencia

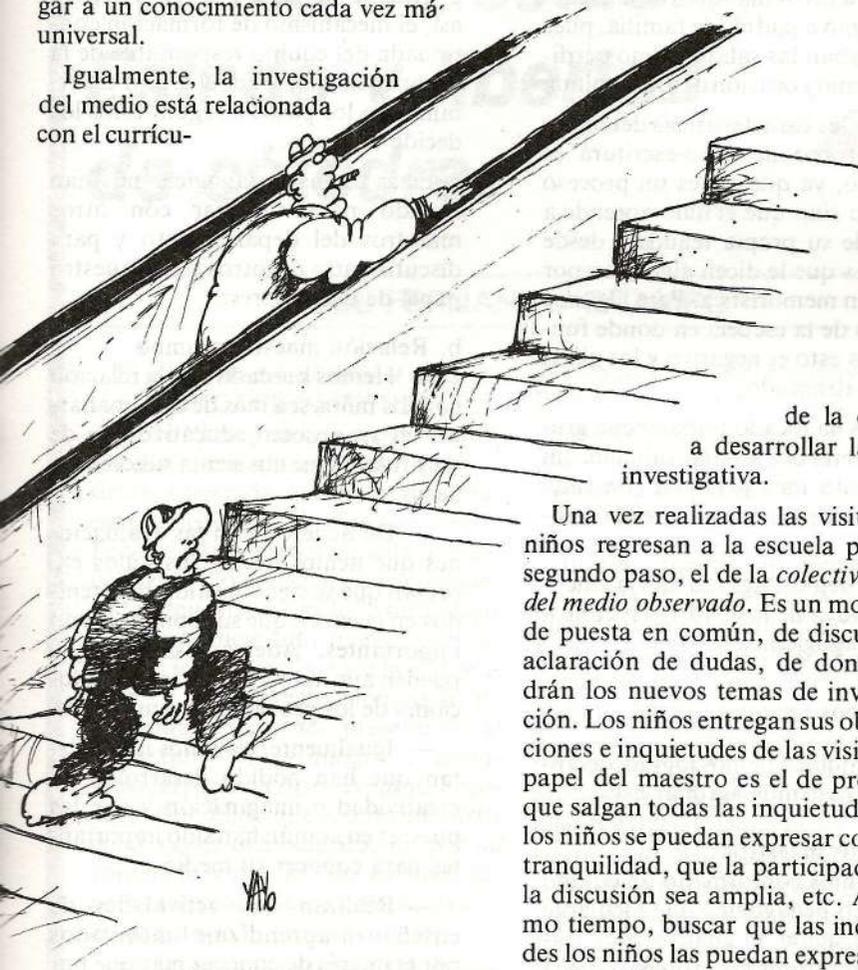
a. La investigación del medio

Podemos decir que este es el punto articulador del proceso educativo que impulsamos. A través de la inves-



tigación del medio el niño desarrolla su proceso de conocimiento, integrando los elementos de la realidad con que se encuentra, buscando llegar a un conocimiento cada vez más universal.

Igualmente, la investigación del medio está relacionada con el currículo-



de la escuela
a desarrollar la tarea
investigativa.

Una vez realizadas las visitas, los niños regresan a la escuela para un segundo paso, el de la *colectivización del medio observado*. Es un momento de puesta en común, de discusión y aclaración de dudas, de donde saldrán los nuevos temas de investigación. Los niños entregan sus observaciones e inquietudes de las visitas y el papel del maestro es el de propiciar que salgan todas las inquietudes, que los niños se puedan expresar con toda tranquilidad, que la participación en la discusión sea amplia, etc. Al mismo tiempo, buscar que las inquietudes los niños las puedan expresar por medios diferentes al de la palabra.

Dentro de la colectivización del medio observado se produce un tercer paso, la *confrontación de visiones*. Buscamos que el niño tenga una confrontación con su medio de acuerdo con las demás observaciones de sus compañeritos. Es decir, queremos que el niño complemente su visión con la de sus compañeros y pueda llegar a la interiorización de su medio.

Una vez desarrollado este proceso, planteamos un cuarto paso: la *relación con otros medios*. Es un momento de ampliación del conocimiento, en el cual el niño descubre que los elementos de su medio se relacionan y pueden hacer parte de otros medios. Por ejemplo, que el río que han conocido en la visita es afluente de otro río, etc. En este paso buscamos

ampliar el conocimiento, articulando las observaciones y confrontaciones de los niños con los procesos curriculares, así como la remisión a textos como nuevos elementos de información.

El proceso termina con un quinto paso de *representación del conocimiento*. A través de manualidades, textos, libros, etc., llegamos a una puesta en la que sacamos una síntesis del proceso recorrido. Se profundizan algunos temas, se revisan las inquietudes para saber si han quedado solucionadas, se asumen las conclusiones, etc. En este momento la participación del maestro es clave, pues él tiene que recoger los nuevos temas de investigación a partir de todo lo entregado por los niños y discutir con ellos por dónde seguir los procesos de investigación. Además, darse cuenta hasta dónde ha habido una asimilación real de lo investigado por parte de los niños o falta profundizar algo.

c. Síntesis del proceso

El proceso de cinco pasos descrito anteriormente podemos articularlo entre sí en tres grandes momentos:

Momento descriptivo. En el cual el niño reconoce su medio y descubre nuevos temas a investigar. Aquí fundamentalmente ubicaríamos las visitas.

Momento analítico. Es el momento de interiorización del medio por parte del niño y de confrontación de su observación con los demás mediante el diálogo, la representación, la reflexión, etc. Dentro de este momento estarían los pasos segundo, tercero y cuarto.

Momento totalizante. El niño colectiviza los conocimientos al compartir sus relaciones generales aprendidas a través de manualidades, dibujos, representaciones, juegos, etc. Discute los nuevos temas que le interesa investigar y propone alternativas de solución a los problemas encontrados. Aquí estaría el quinto paso del proceso.

3.4. La disciplina

Al exponer los elementos de la experiencia aparece como inquietud la

lo y otros conocimientos generales que el niño va profundizando mediante sus experiencias, los juegos, etc.

En síntesis, pretendemos crear una acción pedagógica nueva que parta de adquirir un saber concreto de la realidad a través del trabajo colectivo y la discusión del conocimiento que se va adquiriendo;

b. Cómo se hace la investigación

El primer paso son las *visitas*. En discusión con los niños se establecen los temas que quieren investigar. Se planean las fichas investigativas mediante preguntas como ¿qué vamos a ver? ¿Cómo lo vamos a ver? ¿Qué actividades desarrollar?, etc. Después de esta discusión los niños salen

disciplina; ¿cómo se da dentro de la experiencia? ¿Se deja hacer de todo al niño?, etc.

Creemos que la autorresponsabilidad es el elemento principal dentro de la disciplina, no como un objetivo en sí sino como un proceso de socialización de los niños, que muestra valores diferentes a los de la hostilidad del medio, tales como la solidaridad, el compartir, el respeto por las opiniones de los demás, etc. Cuando se da la necesidad de aplicar normas de disciplina se consulta con los niños.

3.5. Los padres de familia

Un propósito de la experiencia ha sido la integración de los padres de familia como parte fundamental del proceso pedagógico. Intentamos que se conviertan en ayudantes de las investigaciones de los niños y en observadores de sus actividades.

Con esto, tratamos de que los padres de familia sientan más la vida de la escuela, se motiven para colaborar en la investigación, en las soluciones de los problemas de la escuela y del municipio, etc.

4. Dificultades

Como todo proyecto que está despegando, tenemos problemas que dificultan el avance. Queremos comentar algunos de ellos:

a. La mayoría de los profesores vinculados a la experiencia llevan varios años laborando con el Magisterio (algunos más de 15 años), trabajando con una misma metodología y en un mismo curso. Por lo tanto, han desarrollado una forma de trabajo que a veces choca y se contradice con los propósitos del proyecto. Sienten que esta nueva metodología es más exigente, demanda más tiempo del docente en la preparación y desarrollo de los temas, etc.;

b. Nuestro trabajo se desarrolla en algunos cursos de una escuela pública. Los demás cursos funcionan de manera tradicional causándonos mutuo trastorno en las actividades;

c. El hecho de trabajar con los niños fuera de las aulas impactó negati-

vamente a otros maestros de la escuela, así como a padres de familia, pues consideraban las salidas como pérdida de tiempo y ocasión de indisciplina;

d. Por las características del método, el procezo de lecto-escritura es más lento, ya que no es un proceso mecánico sino que el niño aprende a leer desde su propia realidad, desde elementos que le dicen algo y no por repetición memorística. Para algunos maestros de la escuela en donde funcionamos esto es negativo y los niños se están atrasando;

e. Nos ha tocado trabajar con grupos numerosos, lo cual dificulta un seguimiento más personal con cada niño, de acuerdo con su nivel de desarrollo;

f. No hemos logrado aún la vinculación activa de los padres en el proceso pedagógico.

5. Algunos avances

Pero también hemos logrado avances. Los podemos agrupar así:

a. Con los maestros

— Hemos conformado un equipo de trabajo pedagógico que mediante la investigación, el análisis, etc., tratamos de conocer los problemas de la comunidad y articular allí el proceso pedagógico con los niños y nuestra labor docente.

— La experiencia viene siendo asesorada por Cinep a través de lo que hemos llamado las “cartas pedagógicas”. En ellas están consignadas los problemas que vamos encontrando en nuestra práctica y las salidas que desde diferentes corrientes peda-

gógicas se han dado. Son, por decirlo así, el mecanismo de formación continuada del equipo responsable de la experiencia, sin tener el asesor determinando los pasos a seguir, estos los decide el grupo.

Estas cartas pedagógicas nos han servido para dialogar con otros maestros del departamento y para discutir entre nosotros sobre nuestro papel de educadores;

b. Relación maestro-alumno

— Hemos buscado que la relación con los niños sea más de acompañarlos en su proceso educativo que de autoridad. Que nos sienta sus compañeros.

— De acuerdo con las evaluaciones que hemos hecho, los niños expresan que se sienten valorados, tenidos en cuenta y que sus opiniones son importantes. Además, sienten que pueden aportar su granito en las soluciones de los problemas comunitarios.

— Igualmente, los niños manifiestan que han podido desarrollar su creatividad e imaginación y que las puestas en común han sido importantes para conocer su medio.

— Realizan sus actividades de enseñanza-aprendizaje motivados por el interés de conocer más que por una buena calificación.

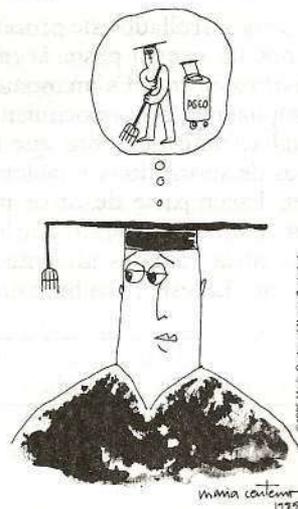
— Sus cuadernos, donde consignan todo el proceso de investigación, han pasado a ser los textos;

c. Relación maestro-comunidad

— Los padres de familia participan indirectamente en el proceso educativo cuando les ayudan a sus hijos en las tareas de investigación, aportando elementos valiosos de la cultura local.

— Con miembros del equipo desarrollan un trabajo comunitario colaborando con la Asociación de Usuarios Campesinos, las juntas comunales, etc.

La experiencia va despegando, y hemos sentido que comenzamos a ser nuevos maestros con prácticas anteriores, como en una lucha, por construir algo nuevo que nos haga posible y real la consigna de educar y luchar por la liberación nacional. ■



Planes de estudio, Estado y libertad de cátedra

Contra punto

JOSE FERNANDO OCAMPO*

El editorial del número 9 de la revista EDUCACION Y CULTURA, titulado "Los planes y programas de estudio" pone al descubierto una posición soterrada que ha venido haciendo carrera en amplios sectores de Fecode. Me refiero a aquella que defiende que lo esencial no es confrontar el "nuevo currículo", sino exigir que se negocie uno nuevo, para lo cual se impone en Fecode la elaboración de un proyecto alternativo de currículum para ser presentado al Gobierno. En seminarios, asambleas, artículos y otros eventos, Fecode ha defendido que la reforma curricular no es democrática, no por su contenido y naturaleza, sino porque no ha sido consultada y discutida con el magisterio.

En efecto, el editorial defiende que el maestro debe tener autonomía para definir los programas y los contenidos de la educación, pero, a renglón seguido, la conciben como "la participación democrática en su definición". Insiste el editorialista machaconamente en que el problema de la reforma curricular es su carácter "inconsulta e impositivo". Y señala que la consulta "es la única manera de que cualquier reforma sea posible y aceptada". El derecho que reivindica el editorial es el de "intervenir en la suerte y destino de la educación". Por esa razón la tarea del magisterio frente al Estado consiste en "reducir sustancialmente" su "desbordada injerencia en los contenidos, orientación y evaluación de la acción pedagógica

del Magisterio" (sic, con mayúscula). En esta concepción lo grave es que la reformulación de los planes y programas vaya a ser "obra o facultad exclusiva de los planificadores y expertos del Ministerio de Educación".

Invade, además, al editorial una peregrina teoría sobre la legalidad que confunde el régimen jurídico del Estado con la legitimidad política. Según ella la reforma curricular no es legítima porque no la ha aceptado el magisterio colombiano. Y el editorialista llega a confundirse de tal forma que mezcla la legalidad de la reforma con su carácter democrático y con su legitimidad. Algo así como si la legalidad de la reforma curricular dependiera de su carácter democrático y ésta de su legitimidad considerada como aceptación.

Este embrollo no parece casual. Porque ¿cómo se hace depender la legalidad de la legitimidad de la reforma y al mismo tiempo no se tiene vergüenza en entregarle la definición del contenido de los programas al mismo Estado que tan radicalmente se cuestiona en el párrafo dedicado a la legalidad-legitimidad-democracia? He aquí el meollo de la cuestión. O sea, en último término, la reforma sería legítima si el magisterio la aceptara, no importa que fuera definida por el Estado, con tal que hubiera sido sometida a la "negociación".

¿Con qué facilidad y desfachatez se echa por la borda la libertad de cátedra! ¿Para qué se habla tanto de la "autonomía" del maestro? ¿Qué propósito tiene el hacer un llamado a que la "sociedad civil" (sic), la "comunidad" y el "país" recobren su derecho

de "intervenir" en la suerte de la educación? Para esta teoría filistea la libertad de cátedra se acaba donde comienza el derecho del Estado a educar al pueblo. Ya no se trata de la injerencia del Estado, sino de la "desmedida injerencia". Acabarán inventándose la última maravilla de la tecnología que les permita medir con precisión la "desmedida injerencia".

Estoy de acuerdo con Carlos Marx en su crítica demoledora al programa del Partido Socialdemócrata Alemán, elaborado por Liebknecht, titulada *Crítica del programa de Gotha*, por estar "todo él infestado hasta el tuétano de la fe servil de la secta lassalleana en el Estado". Marx se rebela furiosamente contra aquella consigna de "educación popular a cargo del Estado", es decir, contra la que nuestro editorialista proclama como la "educación negociada" por el Estado con Fecode para que sea "democrática". En contra de esta teoría populista, Marx proclama que "lo que hay que hacer es más bien substraer la escuela a toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia".

Advierte Marx que se trata precisamente del imperio prusiano-alemán "donde es... el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa". Por supuesto, no se refiere a la educación en el socialismo, pues afirma con la misma energía que "no vale salirse con el torpe subterfugio de que se habla de un 'Estado futuro'". Como quien dice, para eliminar toda réplica de los que defienden que arrebatarle la educación a la influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia es una utopía y un sueño imposible. ¿Con qué energía se levanta Marx contra aquellos que quieren "nombrar al Estado educador del pueblo!"

* José Fernando Ocampo, miembro comité ejecutivo de Fecode, profesor Universidad Distrital, Ph. D. en ciencia política.

Los principios que Marx plantea son muy claros: 1. El Estado debe determinar por medio de una ley los recursos de las escuelas públicas; 2. Por esa misma ley debe fijar las condiciones de capacidad del personal docente; 3. Asimismo debe señalar las materias mínimas de enseñanza; 4. Velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado "como se hace en los Estados Unidos"; 5. No permitir la influencia del Gobierno y de la Iglesia en las escuelas. ¿Será muy descabellado interpretar estos principios de Marx como los de la libertad de cátedra que deja en manos de las escuelas y colegios la fijación de los contenidos de los programas basados en la guía de unas materias mínimas de enseñanza que tienen que cumplirse para impedir que el Estado tenga influencia en ellos?

No otra cosa se ha hecho en las universidades oficiales hace más de treinta años, cuando, como producto de la modernización de la década del cincuenta, la injerencia de la Iglesia y

de los partidos tradicionales fue eliminada y los profesores pasaron a fijar autónomamente los contenidos de los programas, conquista que sólo vino a limitarse con la Ley 80 de 1980 mediante las atribuciones dadas al Icfes para intervenir en las instituciones de educación postsecundaria. Pero aún así, ni el Estado ni la Iglesia han recuperado el control sobre los contenidos de los programas en las universidades, aun cuando exijan para el reconocimiento de los títulos que se enseñe las materias correspondientes a cada carrera, pero nada más.

La defensa de la libertad de cátedra es la piedra de toque del movimiento pedagógico. ¿Cómo podría desarrollarse una lucha por el mejoramiento de la calidad de la educación si los métodos, los contenidos y los textos son fijados por el Estado y se exige el sometimiento de los educadores a ellos? La investigación se haría vacua, la innovación pedagógica constreñida, la competencia imposible, la sana emulación se volvería absurda.

La renuncia que hace el editorialista a la defensa consecuente de la libertad de cátedra no es un síntoma, sino una enfermedad. Las propuestas de reforma educativa aprobadas como conclusiones en el congreso de Pasto (*conclusiones*, págs. 59-61), supuestamente guía suprema del movimiento de renovación pedagógica, renuncian igualmente a principios largamente sostenidos por Fecode en su lucha de más de veinticinco años: la educación privada también resulta digna de defensa como la educación pública (punto 1o.); la libertad de cátedra se consagra tímidamente para ser negada a continuación (puntos 2, 6, 7 y 16); la separación de la Iglesia y el Estado se reduce simplemente a un problema sobre el que "hay que abrir la discusión" (punto 17); los fines de la educación deben servir a un "desarrollo nacional" que no se precisa (punto 7); los programas fijados por el Estado deben corresponder a los fines y funciones de ese "desarrollo" (punto 7). ■

Selección Cultural Colombiana | *Literatura, Historia, Sociales y Arte, para alumnos y profesores ... la colección cultural de Colombia*

títulos de la colección:

Historia básica de Colombia

Javier Ocampo López

Manual de crítica literaria

Gustavo Alvarez Gardeazábal

El arte colombiano

Francisco Gil Tovar

Ausencia de futuro

Rodrigo Parra Sandoval

Música y folclor de Colombia

Javier Ocampo López

Mitos, leyendas y dioses chibchas

Jesús Arango Cano

El cuento colombiano contemporáneo III

Eduardo Pachón P.

La casa grande

Alvaro Cepeda Samudio

Cóndores no entierran todos los días

Gustavo Alvarez G.

Diccionario de la historia de Colombia

Horacio Gómez Arístizábal

Memorias de los sueños. Poemas

Néstor Madrid-Malo

La rebelión de las ratas

Fernando Soto Aparicio

Cincuenta testimonios

Juan Zapata Olivella

Amar en Bahía

Fernando Ayala Poveda

Que viva la música

Andrés Caicedo

La boba y el buda*

Gustavo Alvarez Gardeazábal

Las claves mágicas de América*

Manuel Zapata O.

Mientras llueve

Fernando Soto Aparicio

Puerto silencio

Fernando Soto Aparicio

El cuarto bate

Roberto Montes Matheu

El cuento colombiano I

Eduardo Pachón Padilla

El cuento colombiano II

Eduardo Pachón Padilla

La escuela inconclusa

Rodrigo Parra S.

Los maestros colombianos

Rodrigo Parra S.

El día señalado

Manuel Mejía Vallejo

Suenan timbres

Luis Vidales

Sociología en Colombia

Gonzalo Cataño

Los comuneros

Antonio García

Dialéctica de la democracia*

Antonio García

Dejémonos de vainas

Daniel Samper Pizano

Perdido en el Amazonas

Germán Castro Caicedo

Mi alma se la dejo al diablo

Germán Castro Caicedo

Revolución educativa y desarrollo de la inteligencia

Alberto Galeano Ramirez

Gallinazos en la baranda

Alvaro Pineda

Madres solteras y adolescentes

Ana Rico de Alonso

El pensamiento económico latinoamericano

Isidro Parra-Peña

Gardeazábal

Roberto Vélez

El fusilamiento del diablo

Manuel Zapata O.

Hacia el abismo

César Pérez Pinzón

El subdesarrollo y la crisis*

Isidro Parra-Peña

Estudios críticos

Otto Morales Benítez

Camino que anda

Fernando Soto Aparicio

* Títulos de próxima aparición

**Libros, autores
y cultura colombianos**

PLAZA & JANES

P & J
EDITORES

Plaza & Janés, Editores Colombia Ltda.
Calle 23 No. 7-84 - Bogotá, Colombia
Commutador 2845082 2835801

El Ocaso de la autonomía del Maestro (1880 - 1903)

Moralizar, Enseñar y Gobernar* 2a. Parte

JESUS ALBERTO ECHEVERRY S.*,
OLGA LUCIA ZULUAGA DE E.**

"En países eminentemente católicos los gobiernos deben ser eminentemente católicos. Las constituciones de los pueblos deben empezar con el nombre de Dios".¹

Para nosotros la regeneración es ante todo la *implantación* de un *dispositivo* de marca y observación de los cuerpos y conciencias de niños, jóvenes y maestros; *dispositivo* que produce *totalizaciones*, verbigracia, conceptos unitarios del hombre, conocimiento, sociedad, habla y enseñanza... que por ningún motivo admiten el principio de contradicción. A la entrada del local del partido católico colgaba un aviso que decía:

"La pluralidad de cultos y la divulgación del error por medio de la palabra y la escritura, son males que deben precaverse a tiempo, tolerarse sólo cuando su represión ocasione una exacerbación más grave y nunca sancionarse como bienes. Pasar de la unidad católica a la pluralidad de creencias, es disolver los vínculos de la familia y la sociedad, es dejar lo perfecto por lo imperfecto"².

En primer lugar nos referimos brevemente a la regeneración de la práctica pedagógica; en segundo lugar a los ritmos que fue tomando la instalación de sus mecanismos: en tercer

lugar, a la *intermediación* del maestro, y por último al transplante del magisterio de la Iglesia a la institución pública.

1. La regeneración de la práctica pedagógica

El desmonte de la reforma instrucionista abarcó blancos muy específicos: la escuela, el maestro, el saber moral y religioso que se impartía en la escuela, la disciplina de los cuerpos, la urbanidad y los buenos modales. Para concretar, el operativo de desmonte envolvió dos blancos que por su importancia comprenden todos los otros: el maestro y el sistema nacional de enseñanza. Al primer

* El artículo titulado "Del radicalismo a la regeneración (1863-1886)", aparecido en la revista EDUCACION Y CULTURA, No. 9, septiembre de 1986, y el presente trabajo, hacen parte de los resultados del proyecto "La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia" (2a. etapa), a cargo de los profesores Olga L. Zuluaga de E. y Jesús Alberto Echeverry S. El proyecto está adscrito al Centro de Investigaciones Educativas de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia; recibe financiación de Colciencias y la Universidad de Antioquia; y hace parte del proyecto interuniversitario "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia".

1. El tradicionalista (sin título) No. 3, noviembre 21 de 1871.

2. Ibid.

* Profesor e investigador de la Universidad de Antioquia en el proyecto "Historia de la práctica pedagógica en Colombia".

** Profesora de la U. Antioquia, coordinadora general del proyecto interuniversitario "Historia de la práctica pedagógica en Colombia".

operativo lo hemos llamado intermedición del maestro; al segundo extensión del magisterio de la Iglesia a la instrucción pública.

Otro de los avisos del local del partido católico decía:

“Funda nuestro Gobierno escuelas primarias y cuando todos se preparaban a aplaudir y a cooperar, he aquí se extiende la alarma, porque lejos de mandarse a enseñar el catolicismo, se impone la indiferencia, y lo que es más grave se toman ciertas medidas peligrosas y se nombran ciertos empleados sospechosos”³.

2. Los ritmos del desmonte de la reforma instruccionalista

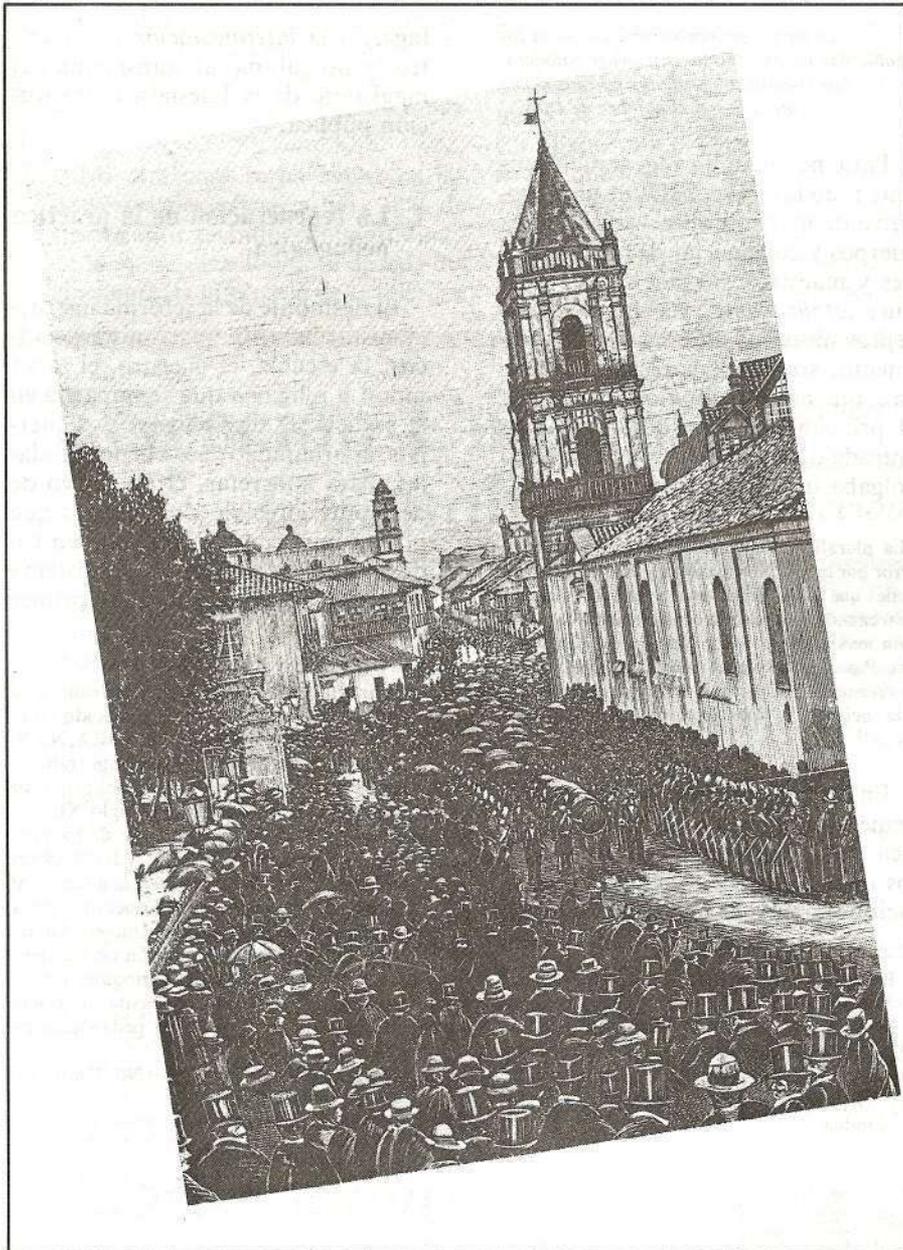
El desmonte de la reforma instruccionalista, fue facilitado por el progresivo afianzamiento en el gobierno del partido conservador, en especial de la fracción dirigida por el señor Miguel Antonio Caro; dicho afianzamiento siguió un ascenso progresivo, según lo describe el historiador Jorge Orlando Melo: primero, una orientación con base liberal, la del partido

liberal independiente; luego, una orientación liberal-conservadora, la del partido nacional e influencia de la Iglesia Católica; por último, una orientación totalmente conservadora y de marcada influencia de la Iglesia Católica. Para el caso de la instrucción pública, los ritmos estuvieron remitidos a la serie: *Moralizar - Enseñar - Gobernar - Moralizar*, que en el tiempo se distribuyó en la siguiente forma: *Enseñar*, se inició con una severa crítica a la eficiencia de la reforma instruccionalista, como paso previo a la introducción de la moral católica en la escuela como garantía de la conducta práctica de alumnos, maestros y padres de familia; *Moralizar* en el sentido de darle un valor de Estado a la palabra de los representantes del poder moral dentro de la práctica pedagógica pública; *Gobernar*, en el sentido de institucionalizar mediante leyes de la República la existencia de una escuela dentro de la escuela y de un maestro dentro del maestro; gobierno que tomaba la forma de un tribunal encargado de vigilar permanentemente los cuerpos de niños y maestros. Y por último, otra vez *moralizar*, pues esta era una estrategia de gobierno global que comprendía no sólo la instrucción pública, sino todos los puntos en donde el hombre se pudiera realizar como ser deseante.

Por ritmo entendemos las velocidades, las lentitudes y las aceleraciones que desde ciertas estrategias y poderes se imprimen a objetos, sujetos, instituciones, saberes y teorías con la finalidad de lograr su descomposición; en el caso al cual hacemos referencia, la descomposición se dio en tres tiempos:

La primera reforma: 1880-1885

Comprendió desde el debilitamiento de los radicales hasta el ascenso de Núñez a su primer Gobierno, durante el cual empezó a situar muy sutilmente al poder moral como eje de la actividad ética y docente del Estado. Empleamos el término timidez, porque a pesar de la derogatoria que hace la Ley 106 de 1880 de todas las disposi-



Historia de la Fotografía MAN.

3. El tradicionalista, libertad de cultos, No. 6, diciembre 12 de 1871.

ciones anteriores sobre instrucción, sigue en vigencia el decreto orgánico sobre instrucción pública de 10. de noviembre de 1870*, con algunas modificaciones menores.

Durante los seis años que comprende este primer intento de regeneración del sistema nacional de enseñanza, la máquina de Estado se regía por la Constitución de 1863 (Rionegro), aunque consideremos iniciada la regeneración.

Moralizar y trabajar

Uno de los mecanismos que se fue perfeccionando durante la regeneración fue el acople de moral y trabajo, pues este último dirigía las manos hacia las actividades en las cuales según la moral, las malas pasiones quedaban neutralizadas; siguiendo este delineamiento, Constancio Franco se refirió a la necesidad de que en las escuelas normales se concediera notable importancia a la enseñanza de ciertas artes y oficios útiles, “de necesidad ineludible ya para complementar con ella la educación moral que se da a la juventud, asegurándole una subsistencia digna, ya para buscar nuevas fuentes de prosperidad y de bienestar social”⁴.

La instalación de mecanismos de índole moral y ocupacional en las normales, incluyendo sus aulas, implicaron cambios notables en relación con el saber pedagógico circulante en ellas, pues la moralización que se inculcaba no derivaba de presupuestos pedagógicos, sino de estrategias educativas que buscaban por este medio hacer gobernable a la población. Tales estrategias crearon un vacío entre el maestro y el saber específico, pues sometieron al maestro a la intermediación de la moral y del trabajo; la del trabajo mediante la ocupación de su tiempo; la de la moral a la manera de un tribunal con capacidad de auscultar su vida moral, intelectual y física.

Todos los saberes y prácticas se dirigen hacia la moralización, pues se trata de dar un lugar de preeminencia al saber moral en la formación del maestro, puesto que la *intermediación* empieza por casa, en la escuela normal significa distanciamiento del

saber pedagógico para *ser maestro a partir de la filiación a una moral del evangelio y a las buenas costumbres*. Centrando todas las acciones del maestro en la moral, se preparaba la conexión de las instituciones formadoras de maestros (escuelas normales) a órdenes de regulares procedentes del exterior, como fue más tarde el caso de los Hermanos Maristas, Cristianos y Salesianos.

Civilizar el cuerpo

La moralización de los gestos. Mediante las circulares 81 y 511 de 1884 sobre celebración de convenios con los Estados para la modificación del plan de estudios de las escuelas normales, se insinuaba la reducción de materias del “pensum” aduciendo la fatiga de la mente y la premura del tiempo que es corto e irregular. Una de ellas dice: “En algunos Estados no se dan clases de moral ni de urbanidad en las escuelas normales, siendo notoria la utilidad de ambas para complementar la educación de la juventud”⁵.

Tendencias muy claras se van perfilando en la formación del maestro, como estas que exponen las circulares que no hacen sino preparar un lugar en el cuerpo del maestro al magisterio de la Iglesia; medidas que favorecen tanto la intermediación social del maestro como la anexión del sistema de enseñanza al magisterio de la Iglesia. Así se va generando la preeminencia del poder moral mediante localizaciones puntuales que se incrustarán en el espacio de la enseñanza.

En este primer tiempo la regeneración centró todas sus baterías en la instalación del saber moral en distintas dependencias del sistema de enseñanza y una de las formas de propagar la moral fue la de la eficacia de sus presiones; tal como lo señaló el superintendente de instrucción pública del Cauca, “la oposición que hace el clero a las escuelas oficiales”⁶, fue una de las causas que impidieron impulsar la instrucción pública.

Se abre un lugar a los clérigos en las escuelas

Se abre una brecha para que el clérigo entre en la escuela. Don Ricardo

Becerra nos echa este cuento: “Los ministros de las diversas religiones que se conocen y practican en Colombia, pueden dictar la enseñanza respectiva en todos los establecimientos docentes sostenidos por la Nación”⁷. Circular como la de Becerra fueron creando las condiciones para hacer del tan necesitado saber moral, un *conectivo* entre instrucción pública y magisterio de la Iglesia, porque cada vez con mayor énfasis va sugiriéndose en los informes, la moral como el único instrumento capaz de hacer que los padres de familia envíen a sus hijos a la escuela.

En 1882 no se señalan avances ni modificaciones significativas, pero se destacan los principales inconvenientes que existen para que la instrucción se organizase como empresa, que innegablemente sigue siendo de índole moral.

Es también digno de anotar que durante los mandatos de Zaldúa y Otálora (1882-1884), y luego en la segunda administración de Núñez (1884-1886), se puso de presente de una manera muy sutil que antes de educar para gobernar se hacía indispensable *moralizar*.

Nuevamente, Núñez en el poder en 1884, se propone impulsar de manera decidida la *reforma moral de la instrucción pública*. Este propósito encontró una franca oposición por parte de los radicales, sin embargo, éstos ya no tenían fuerza para detenerlo; aunque hubo un intento de rebelión armada en Santander, ésta fue sofocada y uno a uno los demás estados fueron sometidos a la voluntad del *regenerador*.

La reforma educativa de 1880 (Ley 106 del 23 de agosto de 1880), que en lo fundamental retenía los elementos centralistas del Doip y le daba una mayor presencia al Ejecutivo en la organización de la instrucción públi-

4. Anales de la instrucción pública, tomo I, págs. 117-121, Bogotá, julio 31 de 1880.

* A este decreto lo seguiremos denominando en adelante Doip.

5. Circular 511, Anales de la instrucción pública, tomo VIII, págs. 89-90, Bogotá, agosto de 1884.

6. Ricardo Becerra, Memoria del secretario de instrucción pública, correspondiente al año 1881, pág. 72.

7. Idem.

ca, sufrió con el conflicto militar un rudo golpe y no alcanzó a mostrar sus frutos. También se crean las condiciones para desplazar las propuestas del Doip en torno a la enseñanza de la religión. Ahora sí con mayor razón, el amanecer será jesuitico y marista. Las localizaciones han sido implantadas: los clérigos pueden ir a enseñar religión a la escuela.

Centralizar y unificar, para entonces moralizar y educar

En la regeneración siempre irá por delante la moral, pero en casos concretos como el de la reforma del "pénsum" de la enseñanza primaria, se echaba por delante la unificación y la centralización para criticar el decreto orgánico de 10. de noviembre de 1870 la falta de uniformidad; tal como lo señalaba el artículo 47 de tal decreto: "según las necesidades y recursos de las localidades, el director general de instrucción pública dará a las escuelas elementales y superiores el desarrollo que juzgue conveniente, ensanchando el número de materias o haciendo enseñarlas con más extensión"⁸. En lo que hace referencia a los textos de enseñanza, era disposición oficial que fuesen suministrados por la Nación, sin embargo, el director general de instrucción pública presentaba reparos a la labor realizada por la reforma instrucionista:

"He aquí un importante departamento de la administración instrucionista que hasta la fecha ha carecido en absoluto de organización. Igual y más sensible vacío se nota en lo concerniente a la provisión de libros y útiles para las escuelas normales y de primeras letras, que es de cargo de la Nación; el Congreso vota los fondos para la compra y ésta se verifica, en efecto, a la medida de las necesidades en unos casos, o de las facilidades de la erogación fiscal, en otros. Pero faltan para ello sistemas y métodos que, al propio tiempo que independicen la acción del poder ejecutivo, aseguren los apreciables resultados de la economía en el gasto y los de una buena elección. En cuanto a la elección de textos escolares, juzgo que debe promoverse un acuerdo que tenga carácter general. La instrucción primaria y a su turno la de las escuelas normales que la prepara, debe ser una para toda la República a fin de reconstruir y fortificar cada vez más la integridad moral de la patria que el sistema de la descentralización administrativa extrema, y en ocasiones la política, tienden a relajar constantemente"⁹.

El acoplamiento de un centro único como punto de referencia de todas

las actividades de la enseñanza, fue una de las estrategias más perseguidas por el Plan Santander (1826); para el momento que trabajamos significaba poder definir con absoluta precisión los puntos de comunicación con el magisterio de la Iglesia, uno de cuyos garantes era "la integridad moral de la patria", en la cual la acción formadora de las normales era definitiva.

El maestro, un modelo de vida

Se mantienen todavía las condiciones de exigencia del Doip, en donde en un contexto de una moral civilista se le requería una conducta intachable, de modo que su vida pública y privada sirviese de *modelo* a todos sus conciudadanos; debe ser pundonoroso y leal en sus relaciones; benévolo y afable en su trato; firmeza de carácter para hacerse obedecer y respetar; debe ser un modelo de virtud tanto en su vida escolar como fuera de ella, en el hogar como marido y como padre... faltas a lo anterior deben tener como resultado la pérdida del empleo¹⁰.

En torno a la moral e inteligencia del maestro se trata de ir ensamblando un "caballero ilustrado que desea y sabe transmitir a la infancia una serie de conocimientos que posee perfectamente". Ser caballero del *gesto*, por la delicadeza operativa para conseguir objetivos. Debe poseer la inteligencia como facultad, pues sin ésta no hay ciencia, ni método, ni arte que valgan. La cualidad del patriotismo es algo indispensable porque es a la comunión política a la que él está sirviendo y porque, ante todo, es formador de ciudadanos, Ilustrado, aunque no sabio, iniciado en los principales ramos del saber humano, conocedor de las prácticas de la civilización y asiduo transeúnte de los caminos de la inteligencia por medio de un estudio abierto y sostenido para la investigación y transmisión de la verdad, que es la tarea que de por vida ha asumido y ha aceptado¹¹. Hemos ido un poco atrás por el solo gusto de exponer esa altísima concepción del maestro en la reforma instrucionista y poder tener así un punto de comparación con la progresiva

degeneración en que fue cayendo esta concepción en épocas posteriores; también para enfatizar la triste condición a que lo redujo la *intermediación* del magisterio de la Iglesia, no sólo social y políticamente, sino en cuanto a su posición en el aula y a su posición frente al saber pedagógico; no se volverá a hablar de un maestro que se ejercite en la investigación de la verdad.

El segundo tiempo de la reforma: 1886-1891

Corresponde al predominio del partido nacional y desde el punto de vista de la reforma de la práctica pedagógica, corresponde al énfasis en la moralización, pues en el primer tiempo el acento se puso en la racionalidad del sistema y en este período se colocó un sentido moralizador a las reformas que abogaban por la centralización, el sentimiento, las buenas maneras y la religión. Durante todo el proceso de regeneración, las campañas de moralización estuvieron acompañadas por un ideal: *el ideal del trabajo*; en función de éste se habló de formar ciudadanos útiles, destinados a absorber las nuevas oportunidades de empleo que crearía el programa de industrialización del país.

La legislación

La Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 celebrado con la Santa Sede, son los acontecimientos políticos que a nivel *global* crearon las condiciones para la *intermediación estatal del maestro por el magisterio de la Iglesia* y para que este último fuera definido como *formador de maestros de maestros*.

La instrucción pública pasó a ser dirigida pedagógica, moral y políticamente por la Iglesia Católica. La instrucción primaria costada con

8. Decreto orgánico sobre instrucción pública primaria, 10. de noviembre de 1870, artículo 47.

9. Ricardo Becerra, op. cit. pág. 58.

10. Decreto orgánico sobre instrucción pública primaria, 10. de noviembre de 1870, artículos 51-54.

11. Diálogo entre un alumno y un catedrático, en Anales de la instrucción pública, tomo I, Bogotá, octubre 31 de 1880.

fondos públicos, sería gratuita pero no obligatoria, según lo estipuló el artículo 41 de la Constitución de 1886. Ello con el fin de mantener la autonomía como enseñantes de la familia y de la Iglesia y el magisterio de esta última en la familia.

Núñez no hubiese arrebatado la hegemonía pedagógica al movimiento instructorista sin el concurso del Vaticano, principal proveedor de maestros y formador de maestros con el cual contó la regeneración. Sin esta cantera de maestros católicos, la unidad nacional pensada por Núñez hubiese fracasado, puesto que no hubiera contado con la *integridad moral de la patria* para lograrla. De ahí la importancia que revistió la sanción en el año de 1880 de la Ley 35 del 27 de febrero; que aprueba el convenio del 31 de diciembre del año anterior, celebrado en la ciudad de Roma entre el Sumo Pontífice León XIII y el Presidente de la Nación. Lo que incumbe a la instrucción se encuentra consignado en los artículos 11, 12, 13 y 14 de esta ley. Como reglamentario a esta ley se dictó el Decreto 544 por el cual se pone en vigencia la enseñanza de la religión y la selección de los nuevos textos de enseñanza.

La regeneración desechó como órgano de centralización del saber pedagógico y a la vez como instrumento de formación de maestros, el periódico "La Escuela Normal"; en su lugar se propuso una sociedad central de institutores, cuya misión consistía en centralizar todas las insinuaciones que proviniesen de los institutores del país, con el fin de presentar al ministerio del ramo los proyectos del caso sobre reformas.

Lo fundamental de este período fueron los acuerdos con la Santa Sede que restablecieron el cordón umbilical que unía a las órdenes regulares con su centro político y espiritual; gracias a esta *restitución* volverían a ser los disciplinados ejércitos pedagógicos que fueron durante la colonia.

Dificultades del magisterio de la Iglesia

La anexión de la instrucción pública por parte del magisterio de la Iglesia tropezó con muchas dificultades,

en razón de la nueva organización del Estado. En primer lugar, porque el régimen legislativo se vio sometido al *efecto de incertidumbre*¹², cuya acción se estableció a partir de legislaciones simultáneas y contrapuestas, lo que dejaba como resultado un considerable número de proyectos y leyes sin materializarse. Otro factor que sembró el caos, fue el mandato contenido en el programa de Núñez que rezaba: modificación por la base del sistema de instrucción nacional.

Hubo otros tropiezos, esencialmente de tipo económico, por los cuales no se pudo atender debidamente la educación, siendo necesario en el año 1887 cancelar temporalmente las inspectorías por razones de presupuesto.

Sin embargo, la instrucción pública era el eslabón clave de la política de la regeneración, ya que se consideraba como el eje *fundador de la nueva superestructura*.

En circular 151 de 6 de abril de 1888, el Ministro del Interior dice:

"Las disposiciones del Concordato tan ardientemente anheladas de tiempo atrás por el país, han venido a resolver problemas de alta trascendencia para el porvenir: por lo cual el gobierno está vivamente interesado en que ellas tengan inmediato, estricto y eficaz cumplimiento"¹³.

A continuación se entra a institucionalizar la consagración de una parte del espacio de la práctica pedagógica al magisterio de la Iglesia:

"Juzga este ministerio que es oportuno solicitar, como en efecto solicita muy respetuosamente, la ilustrada y eficaz cooperación de su Ilustrísima, en relación a la enseñanza y a la práctica religiosa que deben decretarse en los establecimientos públicos de educación, a fin de uniformar en toda la República, tanto las enseñanzas como las prácticas religiosas de dichos establecimientos"¹⁴.

La Iglesia ha obtenido para su magisterio un espacio reconocido públicamente, las jurisdicciones y límites de la práctica pedagógica se han *corrido significativamente*.

La orientación del "pénsum" de primaria

Para el análisis de las modificaciones que se van gestando en este episodio de la regeneración, en la enseñanza primaria, es de grata utilidad el

artículo 27 del Decreto 595 de 1886, que enmarcó la orientación general de la enseñanza dentro de la directriz: progreso dentro de la tradición; y a su vez la complementó con la de *moralizar y trabajar* que buscaba graduar un poco las velocidades, las lentitudes y las aceleraciones de los cuerpos y por otro lado morigerar las tendencias de los hombres del pueblo a la anarquía y a la parranda. Se notaba desde entonces la fuerte presencia de la psicología: "que la enseñanza sea progresiva, esto es, acomodada a las diferentes edades y facultades de los alumnos"¹⁵.

El modelo de formación del maestro

El modelo a ensamblar debería tener tres características: morales, intelectuales y físicas. Esta vez las principales cualidades morales que se exigen al maestro son, en primer lugar, la justicia así definida:

"consiste en juzgar correctamente la moralidad de un acto y en aplicar la ley con imparcialidad serena"¹⁶.

En segundo lugar, estar tan compenetrado con la disciplina que su presencia lograra disciplinar los alumnos. A esta cualidad la llamaban *respetabilidad* y el manual así la enuncia-ba:

"... es la que establece la disciplina, la que hace observar los reglamentos, la que economiza las represiones y la que reemplaza casi todos los castigos..."¹⁷.

No hay que olvidar que para los instructoristas, la moral siempre estuvo remitida a la ley de los hombres, en cambio para los regeneradores antes de asentarse en la sociedad civil, se asentaba en las conciencias de los hombres y en la moral privada.

12. Descoyuntamiento estructural de la ley que hacía de la incertidumbre un medio eficaz para ejercer el poder en la instrucción pública.

13. José M. Casas Rojas, Circular 151, en Anales de la instrucción pública, tomo XII, abril de 1888.

14. Idem.

15. Decreto 595 de 1886, artículo 27.

16. Luis y Martín Restrepo Mejía, Elementos de pedagogía, 1888, págs. 261-264.

17. Idem.

El ser intelectual del maestro también se definió en términos de *cualidades*; se le pedía modestia en su pensamiento y en sus acciones y naturalidad en su lenguaje. Debía saber transmitir los conocimientos que poseía mediante el método, al fin de cuentas muy acorde con los designios de la regeneración que era *saber educar enseñando*, que bien podemos traducir a *saber moralizar, enseñando*.

Aunque debía prepararse en la escuela normal en los métodos y procedimientos de educación que la pedagogía tenía acreditados¹⁸, antes que todo el maestro debía ser un soldado de Cristo, probada dicha militancia con "testimonios respetables a juicio de la dirección general"¹⁹.

El tercer tiempo de la reforma: 1892-1902

La reforma de este período recibe el nombre de Plan Zerda; sistematiza mediante una terminología jurídica muy precisa la anexión de la enseñanza pública al magisterio de la Iglesia y la intermediación social del maestro. Dichas anexiones se presentan recubiertas con un lenguaje político que da por sentada la unificación de la Nación como un hecho contundente, al precio de las exclusiones que dejó a su paso, como la del maestro sumido en la más grande pasividad por obra y gracia de la unificación nacional.

La unificación

Por la Ley 89 de 13 de diciembre de 1892, se intenta *nacionalizar* la instrucción pública; su artículo primero dice: "De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 185 de la Constitución, es instrucción pública departamental la primaria. Por nacional, se entenderá la secundaria y profesional"²⁰. Se hace necesario anotar un punto de mucha importancia; este período que trabajamos no corresponde a un momento de desmonte de la reforma instruccionalista, sino de afirmación de la reforma moral de la instrucción pública propuesta por la regeneración. Esto se explica porque en este tercer tiempo la moral y la enseñanza se convierten en actos de Estado, acontecimientos que fueron posibles gra-

cias a la cristalización de la hegemonía conservadora y eclesiástica. Se expresa de una manera contundente la voluntad de unidad en puntos neurálgicos, como fueron la reglamentación y la inspección para que se llegue a la meta trazada, "un plan concertado y uniforme en toda la Nación"²¹.

La unificación también comprendió la centralización de la formación de maestros en un "establecimiento de enseñanza pedagógica, con el objeto de formar directores de las escuelas normales y profesores graduados"²². La unificación de que se habla en estas leyes y decretos, no es sólo la unificación en el Estado; es también unificación en su brazo pedagógico y ético el magisterio de la Iglesia.

El maestro: apóstol, padre y funcionario

Las definiciones del maestro lo van acercando cada vez más al magisterio de la Iglesia, en la medida en que la única posibilidad que se le ofrece de superar el instruccionalismo como un acto mecánico, es la vía de la moral que lo conduce por el sendero del apostolado "y por tal razón no es suficiente llamarse maestro, para serlo cabalmente"²³. Se considera que su misión va más allá de la simple enseñanza, pero claro que ese más allá no puede ser conquistado sino se forman hombres "virtuosos, patriotas e instruidos"²⁴. Si la Iglesia mantenía los nexos entre el Estado y la familia por la vía de la religión como base de las costumbres y de la moral pública, el maestro convertido en agente directo de la moralización, prolongaba en la escuela la acción de la familia, así lo establecía el reglamento para las escuelas primarias: el maestro tiene derecho al respeto y confianza de los padres, él hace sus veces y representa al mismo tiempo al gobierno, su autoridad se extiende a los alumnos en la escuela y por fuera de ella²⁵. La reforma instruccionalista en cambio, había colocado al maestro por fuera de la familia, al establecer como un deber de los institutores públicos para con los niños "vigilar incesantemente su conducta no sólo dentro de la escuela sino fuera de ella, excepto

Colombia 1886, Biblioteca Luis A. Arango, 1986.



dentro de los límites de la casa paterna"²⁶.

El Plan Zerda contempla el nexo entre la escuela normal y las masas populares: "el objeto especial de estos institutos es dar enseñanzas que puedan utilizarse para educación de las masas populares"²⁷; mientras la regeneración se dirige a las masas populares a través de la Iglesia, la reforma instruccionalista había declarado la escuela como un instrumento directo de comunicación del Estado con la sociedad política, para ellos las escuelas tenían por objeto "formar hombres sanos de cuerpo i de espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana"²⁸.

18. Luis y Martín Restrepo M., Elementos de pedagogía, 1888, págs. 261-264.

19. Decreto 99 de 17 de febrero de 1886, art. 14.

20. Ley 89 de 13 de diciembre de 1892, artículo 10.

21. Ley 89 de 13 de diciembre de 1892, artículo 40.

22. Ibid, artículo 80.

23. Condiciones de un buen maestro, en: Revista de la instrucción pública, No. 14, pág. 102.

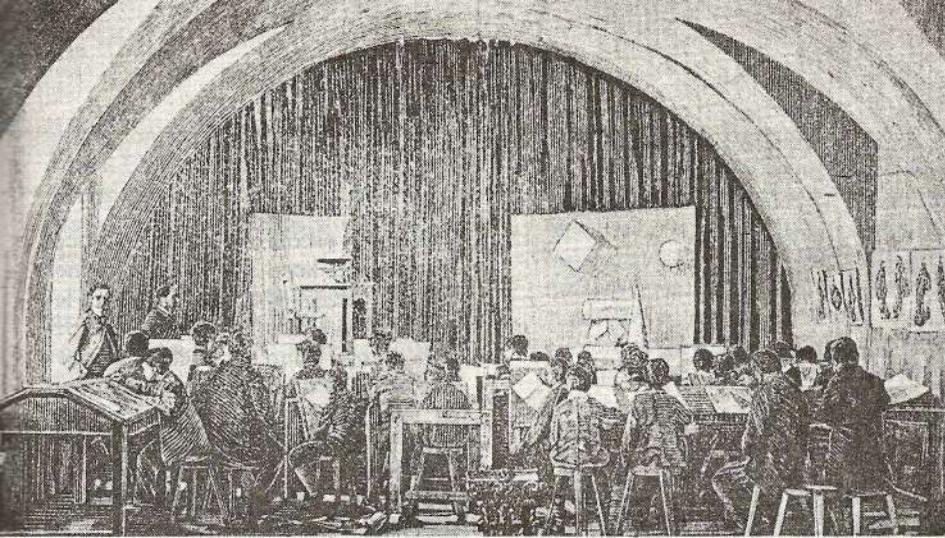
24. Idem.

25. Reglamento para las escuelas primarias de 31 de julio de 1893, artículo 55.

26. Decreto orgánico 10. de noviembre de 1870, artículo 33.

27. Reglamento para las escuelas normales, agosto de 1893, artículo 12.

28. Decreto orgánico 10. de noviembre de 1870, artículo 29.



Colombia 1886. Biblioteca Luis A. Arango. 1986.

3. Las mutaciones en el oficio del maestro

La regeneración abarcó blancos muy específicos como ya habíamos dicho. Veamos a manera de conclusión los siguientes aspectos.

En el caso de la escuela se buscó adecuar para el magisterio de la Iglesia un tiempo y un espacio específicos (el clérigo o laico adscrito al poder moral como enseñante directo del saber moral y religioso), consagración del magisterio de la Iglesia en la práctica pedagógica pública mediante la institución de un intercambio de sujetos cura... maestro.

Maestro... cura. No se trataba de un simple intercambio de sujetos, la red de comunicaciones entre enseñanza pública y magisterio de la Iglesia se convierte en una *adherencia*, en una *fijación* del magisterio de la Iglesia al sistema de enseñanza pública. Dicha adherencia, dicha prótesis queda institucionalizada en la Constitución de 1886. La conexión entre enseñanza pública y magisterio de la Iglesia se concretizó en la entrega a las comunidades de regulares de las escuelas normales nacionales, lo que en la reforma radical estuvo en manos de los pedagogos alemanes (de orientación pestalozziana); en la regeneración fueron revelados por los Hermanos Cristianos. En suma, el magisterio de la Iglesia se realiza como maestro y formador de maestros de maestros.

Las maniobras que situaron al magisterio de la Iglesia en posesión de ciertos espacios escolares, en particular aquellos que tenían que ver con

los padres de familia y los poderes locales, obtienen la intermediación de la relación escuela-sociedad, escuela-Estado a partir de una alianza con los representantes más destacados de los poderes locales, creando condiciones para interrumpir la comunicación del sistema de enseñanza pública con el centro del país. Dicho bloqueo llevó desde muy temprano a la regionalización de los procesos de conformación del sistema de enseñanza pública en el país, como sucedió con la pervivencia de las metodologías de la enseñanza mutua cuando desde el centro se habían decretado la institucionalización de las metodologías pestalozzianas modificadas por los Hermanos Cristianos.

En lo que hace al maestro, éste se vio sustituido como *eje de dirección de la práctica pedagógica* y como fundamento de la construcción de la nacionalidad. El *eje de lo ético y lo educativo ya no va a pasar por el maestro*. El maestro sufre una instrumentalización, pues separado bruscamente del poder político como fuente de inspiración, es llevado a un plano operativo por un saber moral que pretende encontrar en el maestro su soporte y difusor. De esta manera el maestro no forma ciudadanos, los instruye y bien sabemos que quien instruye hace viejos a los niños. El sistema de enseñanza pública es forzado a asimilar el magisterio de la Iglesia como *subsistema* determinante en lo moral y en lo pedagógico, o mejor como *subsistema* de realimentación de las fallas morales y pedagógicas del sistema de enseñanza pública.

El sistema de enseñanza fue convertido en un dispositivo capaz de

operativizar una concepción global del hombre, el conocimiento, la enseñanza, la sociedad y el mundo; al mismo tiempo capaz de anular las diferencias, las especificidades regionales, el pluralismo político y las divergencias morales. En estas condiciones, el único saber con capacidad de producir totalizaciones era el del magisterio de la Iglesia, convertido en centro ideológico de la regeneración de la práctica pedagógica:

“El particularismo enervante debe ser reemplazado por la vigorosa generalidad. Los códigos que funden y definen el derecho deben ser nacionales; y lo mismo la administración pública encargada de hacerlos efectivos. En lugar de un sufragio vertiginoso y fraudulento, deberá establecerse la elección reflexiva y auténtica; y llamándose, en fin, en auxilio de la cultura social, los sentimientos religiosos, el sistema de educación por principio primero la divina enseñanza cristiana por ser ella el alma mater de la civilización del mundo”²⁹.

Así las cosas, el dispositivo de la instrucción pública apuntó a dos objetivos en la escuela: a nivel ético, hacia el intento de producir un hombre genérico (virtud más pragmatismo), mientras que a nivel económico avanzó hacia la capacitación técnica y ocupacional de la mano de obra.

En los intentos por neutralizar la eficacia de la reforma instructorista, Núñez desequilibró el intercambio maestro-sociedad al superponer sobre esta relación el flujo magisterio de la Iglesia-Sociedad; flujo que intercepta la comunicación, la enturbia y emite señales de engaño totalizantes. Esa superposición modificó las condiciones de existencia de la práctica pedagógica, los flujos del saber demandan del magisterio de la Iglesia, obligando al maestro a desdoblarse en cada uno de los espacios donde la religión se interceptaba con el Estado y con la sociedad, él era a la vez: apóstol, padre y funcionario estatal. La progresiva extensión del magisterio de la Iglesia a los niños, los maestros, la escuela, los manuales de formación del maestro, la familia, se encuadraba en la perspectiva de hacer del poder moral el centro ético de la unidad nacional. ■.

29. Citado por Alvaro Tirado Mejía en Manual de historia de Colombia, tomo II, pág. 377, Bogotá, Colcultura, 1984.

Dos alternativas históricas para los congresos pedagógicos nacionales en Colombia

I parte

PATRICIA CALONJE*,
HUMBERTO QUICENO**

"Todas las agrupaciones tienden a crear su dialecto y sus ritos".
Borges (El congreso, 1975)

Presentación

Este trabajo consta de dos partes: la primera es un análisis de la Ley 62 de 1916 y de su Decreto 3010 y del Congreso Pedagógico de 1917. Se trata de mostrar que el congreso es una institución pensada a varios niveles: es una corporación, una apropiación del saber, un ritual jurídico, una concepción de grupo, una política educativa y finalmente una instancia que se confunde con la ley.

La segunda parte es la revisión minuciosa de los textos que proponen la realización del congreso pedagógico de 1987; se trata de mostrar cómo Fecode y sus organismos piensan el congreso. De otro lado, se encontrarán proposiciones alternas que piensan el congreso como un espacio para debatir, confrontar ideas sobre la pedagogía y la educación, como una experiencia reflexiva, como una diferenciación de las experiencias peda-

gógicas, como una unificación regional y como un reconocimiento de local.

El congreso pedagógico está íntimamente ligado a nuestra historicidad pedagógica, a nuestra cultura educativa, a nuestra individualidad. De allí que sea válido entonces preguntarse no sólo por el deseo de realizar un congreso, sino también por el deseo de concebirlo de cierta manera.

I. El congreso pedagógico de 1917

A. 1916: *Incitar a escribir*

1. La Ley 62 de 1916 decreta el establecimiento de liceos pedagógicos en las capitales de las provincias escolares situadas en cada departamento, de asambleas pedagógicas de maestros de primaria y secundaria en cada departamento y la celebración de congresos nacionales cada cuatro años en la capital de la República.

Estos liceos, asambleas y congresos, creados por primera vez en el país por esta época son llamados también por la ley corporaciones pedagógicas. Como sus nombres lo indican tienen características semejantes a las de las corporaciones legislativas del Gobierno Nacional: concejos, asambleas y Congreso.

¿Cuáles son esas semejanzas? El concejo es una corporación municipal y el liceo pedagógico también lo es, pues la ley señala que a él concurrirán los maestros oficiales de las

provincias escolares. Tanto el concejo como el liceo son corporaciones legislativas, pues tienen como fin legislar para el municipio. El liceo pedagógico, a diferencia del concejo, es una entidad de legislación pedagógica. Ahora bien, la ley especifica que cada liceo pedagógico será dirigido por el inspector provincial quien propondrá los temas pedagógicos sobre los cuales habrán de pronunciarse los maestros.

La ley es muy clara, al respecto, cuando establece: "Los inspectores provinciales fijarán temas prácticos sobre casos concretos y los remitirán por escrito a todos los maestros de las provincias escolares, a fin de que ellos envíen mensualmente a la inspección escolar la respuesta a las cuestiones que les hayan sido propuestas"¹.

Así las cosas, la ley establece dos corporaciones, una sobre la otra, para un mismo territorio: el municipio, definiendo su existencia en función del tipo de población para el que legislan, pues el concejo municipal establece la ley para los pobladores o ciudadanos de un municipio mientras que el liceo establece la pedagogía para los maestros de primaria.

A nivel de cada departamento la situación presenta esta cara: existen igualmente dos corporaciones, una es la asamblea departamental que funciona como órgano legislativo para los pobladores de este territorio y la otra, la asamblea pedagógica que tiene el carácter de entidad legislativa para los maestros del departamento. Esta corporación la dirige el director de instrucción pública, quien tiene la potestad de constituir la, convocando a reunión a cada provincia escolar. Sin embargo, en realidad, funcionan dos tipos de asambleas, pues una congrega a los maestros de primaria y la otra se constituye para reunir en la capital del departamento a los profesores de secundaria, a los inspectores y a otro tipo de institutores. La asamblea pedagógica gobierna en dos territorios: la escuela primaria y la escuela secundaria y para dos tipos de

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

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

1. Artículo 2o. de la Ley 62 de 1916.

pobladores: los maestros y los profesores. Es importante destacar que los liceos se reúnen mensualmente mientras que las asambleas son convocadas anualmente.

De todo lo anteriormente expuesto es posible concluir que a partir de la ley: a. Son establecidos territorios diferentes cada uno demarcado y ocupado por distintos funcionarios; b. Se constituyen y se separan los territorios provincial o municipal y departamental, y c. Se aísla al maestro de primaria del maestro de secundaria, al establecerse reuniones separadas para cada uno de ellos.

Como se puede ver, la ley despoja a los territorios municipales y a sus maestros de primaria del "poder legislativo" sobre la pedagogía, dándoles un estatuto de escribas y mensajeros. Este poder, en cambio, sí es concedido a la asamblea de maestros de primaria y a la asamblea de profesores de secundaria e inspectores, cuando son dirigidas por el director de instrucción pública.

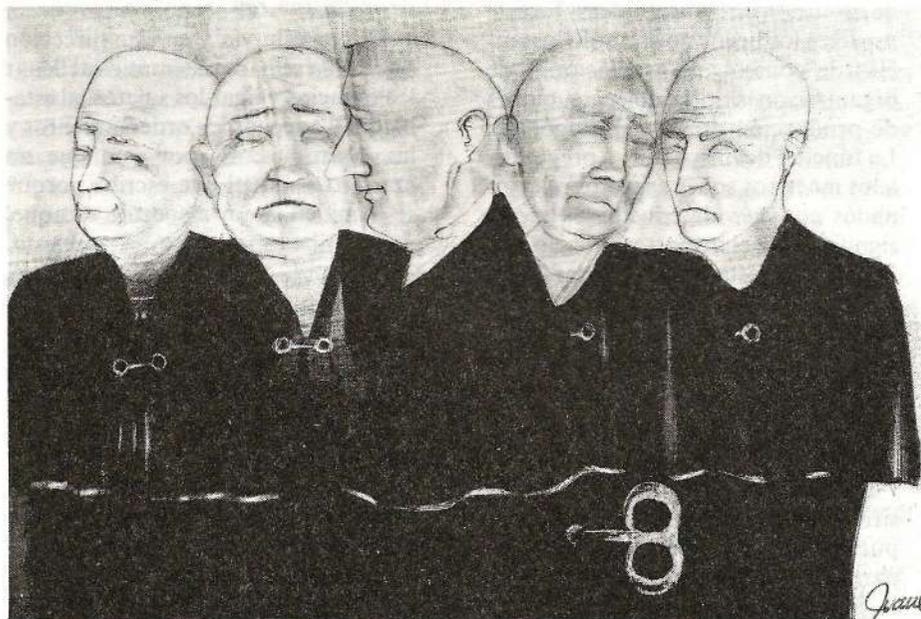
Ahora bien, los temas escritos por los maestros de primaria serán "recibidos y calificados" por los directores de instrucción pública y se convertirán, de hecho, en materia de discusión en las asambleas pedagógicas.

2. La Ley 62 de 1916 establece que "cada cuatro años, a partir de 1917, se reunirá en la capital de la República un congreso pedagógico que, además de ser un centro docente en donde se exhiban profundos conocimientos en los diversos ramos de la enseñanza, sea principalmente una corporación que analice los trabajos y estudie y proponga soluciones a los grandes problemas pedagógicos nacionales"².

Liceos en los municipios, asambleas en los departamentos y congresos en la capital de la República. Tres instancias para tres territorios, diferenciados por el lugar que ocupan jerárquicamente, de tal forma que la instancia nacional es la que tiene el nivel superior, siguiendo en orden la asamblea y luego el liceo.

El congreso pedagógico es definido, como bien se observa en el artículo

80 de la Ley 62 de 1916, como un centro docente que tiene como papel "analizar los trabajos" de las asambleas, así como éstas analizan los trabajos de los liceos. Se espera, además, que en su calidad de centro docente, el congreso "exhiba profundos conocimientos en los diversos ramos de la enseñanza" y proponga "soluciones a los grandes problemas pedagógicos nacionales".



Si nos atenemos a estas características el congreso pedagógico no es una entidad más, pues la ley lo sitúa como poder pedagógico y como centro docente. La legislación, que de allí surja, tiene efectos sobre un destinatario que es el territorio nacional y afecta a una determinada población: los funcionarios docentes.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores es posible establecer las siguientes conclusiones: a. La ley establece un orden jerárquico entre las tres corporaciones, orden que otorga mayor o menor poder pedagógico a cada instancia de acuerdo con el lugar que ocupa jerárquicamente. Este poder con efectos claros tiene posibilidades de incidir sobre un territorio más extenso y ocupar en sus decisiones a una población mucho mayor; b. Cada una de estas corporaciones es dirigida por funcionarios con cargos diferentes así: el liceo por el inspector, la asamblea por el

director de instrucción pública, y el congreso es convocado por el poder ejecutivo; c. El congreso es la instancia encargada de analizar los trabajos escritos por los maestros de primaria de los municipios; d. La periodicidad con que se reúnen estos tres tipos de corporaciones es diferente: el liceo lo hace mensualmente, la asamblea anualmente y el congreso cada cuatro años.

Lo anterior muestra que de cumplirse la ley en un período de cuatro años se habrán constituido 48 liceos pedagógicos y 4 asambleas y producido centenares de trabajos escritos por maestros de primaria. Baste citar un solo ejemplo que ilustra bien lo señalado: en el congreso de 1917 se presentaron, alrededor de 150 trabajos escritos aunque es preciso aclarar que no todos habían sido elaborados por maestros.

3. Hechas las consideraciones anteriores podemos plantear lo específico de cada una de estas corporaciones. En primer lugar, son producto de la ley, del ejecutivo. Se establecen, por todo lo que se dice, para reunir a los maestros, profesores y funcionarios en instancias delimitadas y separadas. La ley organiza a la población educativa dispersa en asociaciones.

2. Artículo 80. de la Ley 62 de 1916.

Así estas corporaciones pretenden incorporar y organizar a sus miembros. En este sentido, son instancias de control y de autoridad. Pero como lo señala la ley, los inspectores incitan a los maestros de primaria a escribir sobre diferentes temas para que se produzca la materia que sería objeto de discusión en las asambleas. En este aspecto, los liceos no son sólo instancias de control, de asociación y de organización sino también reuniones de producción de saber pedagógico. La función del inspector es preguntar a los maestros sobre aspectos relacionados con su vida educativa, lo que significa que el inspector no sólo inspecciona, cuestión que ya aclaraba la ley de 1903 cuando ponía a éste a transformar las funciones de vigilancia por funciones positivas como enseñar, explicar, aclarar dudas, colocándolo además como modelo de moral.

La inspección es una instancia positiva a nivel del saber pedagógico, pues le formula al maestro preguntas para las cuales siempre espera una respuesta. Estas preguntas se las hace por escrito estableciendo una compleja red de correo municipal. Si definiéramos los liceos pedagógicos como una *red institucional*, podríamos decir, que esta red lo primero que hace es “pescar” al maestro, “meterlo en la red”, lo que implica que por “ese acto de pesca” el maestro cambia su posición, su espacio y su condición, pues en adelante pertenecerá a la red, así como una mano pertenece a un cuerpo o como él pertenece al conjunto de ciudadanos de un municipio. Lo segundo que hace la *red* es hacerlo sujeto de ella, para lo cual lo identifica al darle una función. Las preguntas que le son formuladas están dirigidas a indagar por el carácter de esta función o sea a esclarecer su condición: qué es, qué hace y qué dice.

Uno de los objetivos de los liceos como *red* institucional es copar con sus finos hilos el mayor territorio y la mayor población posible de maestros, de allí que se extienda por la vía del inspector, que por medio de su ignorancia, entendida como la carencia de algo, es el encargado de poner

en juego el mecanismo. El inspector puede ser concebido entonces como aquél que no sabe, que escribe preguntando por su no-saber. El maestro es aquel que escribe su saber, que es su propia práctica. El maestro llena la carencia del inspector, llena los espacios de la *red*, y liga así, puntos de la misma *red*.

Es por esta vía y en esta dirección que la *red* se hace sistemática al llenar los espacios y ligar los sujetos, al establecer y adecuar los ordenamientos y las jerarquías. Es por esto que un maestro es aquel que escribe porque se lo piden, y un inspector es aquel que escribe esperando una respuesta.

Dicho de otra manera, los liceos pedagógicos son un conjunto de reglas utilizadas para sacarle información a los maestros. Es el mecanismo inventado por el Estado para apropiarse de un saber. Esa información, esos datos, ese saber no pueden ser obtenidos sin la existencia de un aparato de reunión, de asociación que se constituye en el medio para obtenerlo. La escritura se convierte a su vez en el medio material más eficaz para registrarlo. Sin la escritura sería imposible conocer ese saber, tal y como lo dispone el liceo pedagógico. La escritura cumple así el mismo papel que cumplen la estadística y los libros escolares (libros de matrícula, de conducta, de aprovechamiento, de correspondencia, de asistencia, etc.), que son definidos en los primeros años del siglo XX en las escuelas primarias en Colombia, como los instrumentos más adecuados para *registrar la historia de la escuela*.

De esta manera, el registro es una operación consistente en que alguien busca algo en otro. Registrar es también esculcar, palpar, buscar lo escondido. El sistema de registro es utilizado en las escuelas, en todo tipo de instituciones municipales y también se utilizó en los liceos. El registro hace uso de la estadística, los libros y la escritura³ que son medios interdependientes entre sí.

Todo el sistema de registro utilizado por la instrucción pública busca saber qué pasa en la educación, en la enseñanza, en la instrucción. Para ello se sirve de un medio de registro

(libros, estadística, escritura) y de un sujeto que analiza el registro que más que sujeto es un “gran ojo”. Ese “gran ojo” es para el municipio el inspector provincial, cargo que es ocupado por el cura párroco, según lo define la Ley 39 de 1903. Este “ojo” mira los libros, los cuadros y los escritos. Así, mirando, reconoce un saber, que le dice lo que pasa, lo que acontece. Mirar es una función de vigilancia, pero mirar no sólo es controlar sino también saber. La mirada registra, retiene, graba, califica y enjuicia.

Así, una vez el inspector provincial ha puesto a escribir a los maestros, revisa sus trabajos, los selecciona y tiene la potestad de publicarlos. Cuando finalmente publica, es cuando realmente ha encontrado lo buscado en el registro, lo escondido, lo oculto que ahora revela sacándolo a la luz pública. Esta labor se asemeja un poco a la del policía cuando adelanta pesquisas y encuentra el objeto buscado o logra identificar el individuo del cual sospecha.

4. El punto anterior que hace referencia a lo público nos permite señalar otro nivel en el del análisis. De acuerdo con lo señalado podemos entender el acto de publicar como el paso de lo oculto a lo visible. Para ello hay en juego todo un dispositivo, presente en lo que realmente son los liceos y las asambleas pedagógicas.

Estas corporaciones o asociaciones, es decir, *redes institucionales*, tienen, a nuestro modo de ver, su estrategia propia, consistente en encontrar el saber constituido por los maestros a través de su práctica como tales. Este saber lo podemos considerar oculto, en tanto no es visible, en la medida que no ha sido dado a conocer públicamente todavía.

Para llegar a este saber la ley tiene primero que reunir a los maestros, incitándolos a que hablen y a que escriban, creando las condiciones

3. El policía como figura institucional también registra. Primero detiene, después palpa el cuerpo y si encuentra algo lo registra, es decir, lo señala a las autoridades competentes, escribiéndolo.

que hagan posible ese acto de la escritura y de la palabra. Esto significa unir y asociar lo que de por sí está disperso; establecer lazos de comunicación, lugares de identificación. Formar conjuntos, sistemas, distribuyendo y organizando unidades aisladas. Una vez se llega a este nivel de organización se puede decir realmente que se ha producido la institución lo que se traduce en el hecho de que la relación ya no se da con individuos sino con sujetos de un conjunto. Ya no se da la comunicación por medio de palabras sino con escritos.

Ahora bien, una vez los escritos pasen al nivel público, la Corporación, en este caso, la asamblea pedagógica entra a legislar, a crear normas educativas válidas para la población de un territorio. (Recordemos que la ley dice que las asambleas analizarán los trabajos escritos por los maestros). Con lo anterior se completa un ciclo, que implica los siguientes pasos: la ley dispone que los maestros se reúnan para escribir sobre la instrucción pública; luego la asamblea pedagógica declara como leyes las conclusiones de aquellos trabajos escritos seleccionados por los directores de instrucción pública. A su vez el congreso pedagógico toma en consideración esta elección y acuerda reglamentar como ley para la república aquellos aspectos que estime convenientes.

Tanto los maestros de primaria como los profesores de secundaria y otros institutores son utilizados para informar al Estado sobre cuáles aspectos es necesario establecer reformas educativas. Una vez hecho esto son creadas las reformas que contemplan un conjunto de normas que maestros y profesores han de acatar y obedecer.

Lo anteriormente expuesto nos permite concluir lo siguiente: a. En la corporación pedagógica el maestro pasa de ser un individuo a constituirse en sujeto colectivo; b. El saber individual se convierte en saber público; c. Lo de abajo pasa a lo de arriba y lo de arriba reglamenta lo de abajo; d. Quienes conocen verdaderamente la educación son el maestro y el profesor. El inspector y el director lo

saben y recurren a la ley para extraer este saber y recuperarlo para el Estado, utilizando para ello los registros; e. Las reformas son establecidas por el congreso pedagógico y el Presidente de la República, pero a partir de la interpretación jurídica del saber de los maestros.

B. 1917: El congreso pedagógico y apropiación de la escritura

1. En este punto se tratará del congreso pedagógico de 1917 mostrando su organización, la manera como se desarrolló y su política pedagógica. Ya ha sido planteado cómo funcionan las otras dos corporaciones: liceos y asambleas pedagógicas, de tal forma que ahora sea posible mostrar la articulación entre estas tres corporaciones, o sea la articulación entre la Ley 62 de 1916 y el Decreto 1030 de 1917.

El congreso de pedagogía es, en cierta manera, la culminación de un proceso iniciado en los liceos, de producción y de información de un saber y de su apropiación. Es decir, cuando el congreso se pone en marcha es porque la conexión con el sistema de corporaciones ha funcionado y funciona.

En todo este análisis, no puede perderse de vista un aspecto que ya ha sido mencionado: el objetivo del congreso es *reformular* el estado de la instrucción pública en el país, creando y produciendo una ley para ello. Y “solucionando” de esta manera los “grandes problemas pedagógicos nacionales”. De esta forma, si el congreso se propone reformar la instrucción pública propondrá como su tema la instrucción pública⁴. O sea que el objeto del mismo no puede ser nada distinto a los contenidos de la ley de instrucción pública. Es claro entonces que lo que se discute ha de circunscribirse a lo dispuesto y no a otra cosa. No puede ser sobre lo otro sino sobre lo mismo.

¿Qué entendemos por lo otro? Puede considerarse como lo que no se piensa en un momento dado, pero se puede llegar a pensar.

Pensar sobre lo mismo, es referirse a lo que pasa, a lo que se piensa en un momento dado, a lo que se hace.

La diferencia entre lo mismo y lo otro es que pensar sobre lo primero nos asemeja mientras que pensar sobre lo último permite el reconocimiento de lo que es, en tanto se admite precisamente aquello que separa, lo que lo hace distinto.

2. ¿Cómo fue la organización del congreso de 1917? Primero que todo, el presidente dispuso por ley todo lo relativo a su instalación: quiénes asistirían, cuál sería la dinámica interna y cuáles sus resultados. Estableció igualmente que cada asamblea pedagógica eligiera un maestro y una maestra de primaria para participar en el evento, al cual tuvieron también derecho a asistir 29 directores nacionales de normales, los directores de instrucción pública, los rectores de las más importantes universidades públicas y privadas, los decanos de ciertas facultades y algunos invitados especiales⁵. Según el informe de la junta organizadora al presidente, asistieron un total de 190 funcionarios y fueron recibidos 151 trabajos. Merece destacarse que la mayor parte de los asistentes al congreso eran funcionarios de la instrucción pública, contándose, además, entre los asistentes, según consta en la lista publicada⁶, un grupo compuesto por unos 40 ó 50 delegados pertenecientes a comunidades religiosas. Se publica igualmente una relación de los trabajos presentados especificándose el título, el autor y su lugar de procedencia. La autoría de los trabajos corresponde a maestros, profesores, funcionarios y comunidades religiosas. Es preciso señalar que el grueso de los trabajos tiene por tema el estudio de los “pénsums” de cada nivel o sección de la instrucción pública. Anotemos que 37 trabajos están cla-

4. La instrucción pública estaba dividida según la ley de la época en diferentes secciones: primaria, secundaria, universidad, técnica y artística.

5. Artículo 4o. del Decreto 1030 de la Ley 62 de 1916.

6. Libro del congreso pedagógico nacional.

sificados en temas varios y hacen referencia a problemas como la higiene, el niño, el método, el libro escolar, el ahorro, etc.

3. El presidente nombró por ley la *junta organizadora* del congreso, integrada por Antonio José Uribe, exministro de Instrucción Pública, prácticamente el que sustentó la Ley 39 de 1903 y que ocupó el cargo de presidente. Designó como vicepresidente a Diego Mendoza; vocales a Martín Restrepo Mejía, escritor de varias obras de pedagogía católica y a Santiago Rosillo, y como secretario, a Benjamín Uribe. En general puede afirmarse que la junta estuvo compuesta por escritores de pedagogía católica, escritores de instrucción pública (estudios de pedagogía racional) y exfuncionarios de instrucción pública.

Una vez constituida la junta, ésta dividió el congreso en cinco *secciones*, las mismas de que se componía la instrucción pública, según la Ley 39 de 1903: (primaria, secundaria industrial y comercial, profesional y artística) y estableció la mesa directiva del congreso que quedó integrada por los personajes arriba mencionados. Es de anotar que cada sección tenía su propio presidente, vicepresidente y secretario.

Pero es legítimo preguntarse ¿para qué todo este sistema de instancias: junta, mesa directiva, secciones, presidencias que en total configuran un grupo de 20 personas? ¿Por qué razones se enfatizan tanto en esta jerarquización? A nuestro modo de ver, esta situación le confiere al congreso unas características.

Cabría señalar que una de las tareas de este grupo de 20 personas fue la de leer en su totalidad los 151 trabajos presentados, que fueron recibidos por la junta y por las secciones para su estudio, clasificación y premiación. Solamente este grupo de personas tuvo la posibilidad de leer estos trabajos, ya que las 170 personas restantes asistentes al congreso sólo conocieron algunas de las conclusiones incluidas en los trabajos seleccionados en las secciones.

Es necesario señalar que las conclusiones incluidas en cada escrito,

que se había solicitado expresamente, fueron redactadas en forma clara y precisa, tuvieron una gran importancia, pues la recomendación de escribirlas surgió precisamente porque se pensó que pudieran ser transformadas en acuerdos en cada una de las secciones, "donde se sometían a votación para aprobarlas".

Así estos acuerdos de las secciones se llevan a las *plenarias* de todo el congreso, para ser sustentados en 10 minutos por oradores designados por la mesa directiva. Plenarias donde prácticamente se iba a refrendar lo aprobado en las secciones.

4. La ley establecía la lectura de los trabajos, su clasificación y la premiación de los mejores con dinero. En total se premiaron los siguientes ocho trabajos:

a. Estudio sobre la enseñanza profesoral y su papel en Colombia, elaborado por Hernando Agustín, de las Escuelas Cristianas;

b. Cultura física intelectual y moral del niño, por el hermano Daniel;

c. De la escuela normal y los maestros, por A. Villegas M., director de Instrucción Pública de Caldas;

d. Plan de estudios para las escuelas normales, por el presbítero C.A. Lleras;

e. Ejercicios cartográficos para las clases superiores de las escuelas primarias, por el hermano Ramón;

f. Gimnasia Educativa sin aparatos, por Fidedigno Cuéllar;

g. Estudio sobre el ahorro, por reverendo padre Dieres de Monplaisir;

h. Enseñanza comercial en Colombia, por Hernando Idinael, de las Escuelas Cristianas.

Como se puede apreciar, el congreso premió cinco trabajos de pedagogía católica y tres de pedagogía racional, cuyos temas se refieren a las respectivas secciones de la instrucción pública.

Estos trabajos aparecen publicados en el *Libro del congreso pedagógico nacional*, que tuvo un tiraje de dos mil ejemplares y transcribió en forma completa la Ley 39 de 1903, la 62 de 1916 y el Decreto 1030. Incluyó, además, un artículo de una revista española titulado "Política pedagógica".

5. El congreso pedagógico tuvo, en síntesis, un sentido, apropiarse del saber producido en los liceos y en las asambleas pedagógicas. El congreso no produjo conocimientos, ni fue un centro docente para exhibir o discutir amplia y profundamente éstos; fue más un ritual que otra cosa. Ritual que tiene su modelo en el ejercicio parlamentario y en el campo de la ley.

Cabe resaltar que el simulacro del congreso existía ya a finales del siglo XIX en las normales de Colombia. Cada sábado el rector de la normal proponía a los estudiantes discutir sobre un tema que él definía. Para esa discusión, a la que iban los alumnos de la normal, escogía dos oradores, uno para defender el tema y otro para criticarlo. Al final de la "sabatina", el rector establecía unas conclusiones, las que sometía a la aprobación de los asistentes. Si eran aprobadas, se convertían en normas para el colegio y para la vida de los estudiantes.

Visto desde otro punto de vista, el congreso de pedagogía hizo aparecer las reformas sobre la instrucción pública como producidas desde arriba, desde lo alto, desconociendo todo el trabajo previo, a partir del cual se incitó a los maestros a hablar y a escribir. El congreso fue productivo en el campo de la normatividad, porque mostró gran cantidad de acuerdos aprobados.

El congreso, pues, es una forma de separar la relación existente entre el saber pedagógico y el magisterio, que si bien es muy estrecha en los liceos y en las asambleas, aparece en el congreso completamente desconectada. Aquí la población magisterial es el objeto de la ley, pues es para ella que se produce esta.

Al congreso fueron presentados trabajos que se podría mostrar no expresan un mismo punto de vista, una misma concepción pedagógica, pero esta situación, este conflicto, estas relaciones de puntos de vista, nunca aparecieron en el congreso. Todo lo allí expresado daba a entender que se hablaba y se pensaba sobre un mismo terreno pedagógico, pero esta armonía o aparente armonía, los acuerdos de las reuniones, muestra cómo la ley de instrucción pública

está por encima de los problemas del conocimiento y de la pedagogía y se sitúa más en el campo del deber ser, como es todo lo relativo a la moral o la ley.

En el congreso se premiaron 8 trabajos que no fueron discutidos, constituyéndose el premio en aquello que sustituye la crítica. Podría decirse, además, que la valoración es la calificación silenciosa de la junta del congreso, lo que podría denominarse la pedagogía del congreso. Esta calificación recayó sobre las expresiones más depuradas de las pedagogías en juego.

Todo lo sucedido en el congreso muestra que en Colombia predominaba más la instrucción que la pedagogía; más la ley educativa que el conocimiento pedagógico; más la información instruccional que el saber pedagógico, más el ritual jurídico y moral que el análisis de las confrontaciones pedagógicas.

C. Análisis de dos trabajos escritos presentados al congreso de 1917*

Las siguientes consideraciones quieren mostrar cómo el congreso pudo aprobar dos posiciones en el discurso pedagógico completamente diferentes. Serán objeto de análisis en algunos de sus puntos, dos trabajos presentados al congreso, uno titulado, *El pènsum de las escuelas primarias* y el otro, *plan de estudios para las escuelas urbanas*.

El primer trabajo que se denominará El pènsum empieza con una metáfora:

"Así como al levantar un edificio es menester darle firmeza por medio de fundamentos sólidos y bien proporcionados, así, al tratar de los conocimientos que debe dar la escuela primaria será bueno comenzar por examinar los conocimientos sobre los que descansa la obra de la instrucción pública, o sea los principios que deben servir de base a la escuela. Conocidos los principios nos será más fácil determinar los mejores medios para lograr lo que se pretende en la instrucción primaria"⁷.

La metáfora del edificio indica bien, cómo lo importante en una obra es el principio. Para este autor el principio de la escuela es Jesucristo:

"por definición, pues, el espíritu que debe animar la escuela cristiana, es el mismo espíritu de Jesucristo". La escuela es concebida "como un jardín de la Iglesia... un puerto seguro para preservar la inocencia de los niños y un lugar de refugio... una academia santa donde los educandos aprenden la ciencia de la salvación y las prácticas de las cristianas virtudes"⁸. Pero Jesucristo no sólo es el principio de la escuela, sino también el centro, pues es concebido como la "vía por donde los maestros guían sus discípulos".

Más adelante se dirá que se debe enseñar inicialmente en la escuela, la religión, el catecismo, las prácticas cristianas, y desde allí se aspira hacer de un discípulo "un campeón de la santa fe".

El segundo trabajo que llamaremos "El plan" empieza con lo siguiente:

"La mejora del ramo ('pènsum') no está en reformar constantemente; está, en asentar sobre bases sólidas, científicas y pedagógicas lo que se legisle y en aplicar a la práctica esos fundamentos científicos"⁹.

Este trabajo parte del análisis de lo que se ha legislado, de lo que existe como código, en fin de lo que es la ley de instrucción pública. Se propone reformar el "pènsum" de estudios estableciendo un nuevo código, pues "mientras más corto sea un código, más fácil será su conocimiento y aplicación; mientras menos reformado, más estabilidad, porque ha podido y podrá resistir la acción del tiempo"¹⁰.

Este trabajo, al no partir de un principio sino de bases generales científicas, no puede formular de entrada una definición de escuela sino que parte de lo que dice la Ley y se propone elaborar más una reforma que una definición. El trabajo, de entrada, quiere ser una reforma a la ley existente.

Por el contrario, el primer trabajo quiere ser la ley, la reforma y lo existente. Como se ve, sus discursos se sitúan sobre campos enunciativos diversos, de allí que estén atravesados por entero por esta posición. Una cosa es hablar desde la ley, desde el principio y otra muy distinta es partir

de lo que existe como ley y reconocer el espíritu de una reforma:

"No es nuestra intención comentar desfavorablemente los artículos de la Ley 39 de 1903 sin reconocer la sabiduría y la conveniencia de las máximas pedagógicas y apoyarnos en ellas, tanto para insistir sobre la necesidad de calcar el plan de estudios para las escuelas primarias en sus sabias disposiciones, como para que nos sirva de base a ligeras observaciones al plan existente hoy y prescrito en el artículo 69 del decreto y de la ley citada"¹¹.

Ahora bien, cada uno de estos trabajos traza un plan o estrategia desde donde enuncia sus proposiciones pedagógicas. El segundo considera "materia por materia" el "pènsum" existente en Colombia, lo copia para formular su crítica desde la pedagogía moderna y finalmente ordena el proyecto de decreto, tal y como propone debe quedar para su reglamentación¹². Se trabaja, pues sobre la materia de la ley para organizar otra materia, lo que quiere decir, que se sitúa en el marco de la ley, de la legislación civil. La propuesta es, en sus contenidos pedagógicos, una reforma legislativa.

El primer trabajo, el de la pedagogía católica, no trabaja sobre materialidades, sino sobre generalidades, indica definiciones generales, define las cualidades de un "pènsum", formula un proyecto de "pènsum" y finalmente, después de hablar del tiempo y su distribución, concluye mostrando las conveniencias prácticas del "pènsum". Este discurso está ordenado de tal manera que establece un cuadro que clasifica las partes de que trata. Parte del orden y termina abruptamente en la práctica. "Nuestro deseo... es el de traer alguna luz nueva en el debate pacífico... Hemos

* Entre el premio y el acuerdo, existiría la pedagogía o el discurso pedagógico. Discurso para ser analizado, criticado, interpretado. Pero ese espacio en el congreso se llenó con dinero y no con palabras. Aquí están unas palabras...

7. Libro del congreso pedagógico nacional 1917, pág. 155.

8. Libro del congreso pedagógico nacional, op. cit., pág. 155.

9. *Ibidem*, pág. 192.

10. *Ibidem*, pág. 192.

11. Libro del congreso pedagógico nacional, op. cit., pág. 195.

12. *Ibidem*, pág. 195.

cuidado que en el primer congreso nacional, sea justo y conveniente hacer oír la voz de la pedagogía católica"¹³.

Estos dos discursos pedagógicos van a establecer sendas proposiciones pedagógicas en el campo de la educación primaria, en lo que es la escuela, el niño, etc. Veamos en detalle el asunto para mostrar el tipo de discurso presente y para comprobar como sus proposiciones se adecúan a las propuestas o conclusiones.

El trabajo sobre el "pénsum" plantea una noción de escuela, que proviene de La Salle (1793). En él se cita también a otro pedagogo católico Dupanloup y se hace una historia breve de los aportes de los Hermanos Cristianos a la educación. Al discurso pedagógico católico, le interesa mencionar su procedencia, recalcar su filiación al santo La Salle, o a los pedagogos católicos. De paso, la pedagogía católica hace la crítica a la llamada pedagogía protestante, representada, por ejemplo, por de Compayre. Define, pues, que la escuela es religiosa, que el maestro es Jesucristo, que la enseñanza y la educación como nociones provienen de la obra de J.B. La Salle... Al referirse al "pénsum", define como debe ser éste, mencionando las características que ha de tener: concéntrico, práctico y racional. Al sustentar estas exigencias se cita la obra de La Salle, un texto del padre Ruiz Amado y se muestra lo que fue el "pénsum" en otras épocas así:

"En los siglos pasados el 'pénsum' no comprendía sino unas pocas asignaturas de mayor utilidad en la vida... Hoy el 'pénsum' ha cambiado totalmente de aspecto: Se han multiplicado las asignaturas enseñadas en la escuela primaria y por tanto hay que optar por el procedimiento capaz de permitir una enseñanza verdaderamente educativa..."¹⁴.

El trabajo muestra cómo funcionan dos sistemas de enseñanza: el gradual y el concéntrico, para terminar con una explicación sobre la enseñanza práctica que propone dos tipos de "pénsum", uno para la escuela urbana y otro para la rural. Se apoya además en las lecciones objetivas que permitan enseñar la agricultura, el comercio, las artes y oficios. Finalmente al hablar del tiempo toma en

cuenta las asignaturas, pues éste define el orden de las mismas, según sus grados de dificultad.

El trabajo sobre escuelas urbanas, que se plantea desde la pedagogía moderna, inicia la discusión al "pénsum" existente planteando la necesidad del uso del método de las palabras normales para enseñar el lenguaje. Su crítica es precisa y concreta en tanto sustenta las razones por las que se considera más conveniente que el método del silabeo y sonidos que recoge el "pénsum" de 1904. Esta sustentación incluye, además, una modificación a lo que se llama la lectura corriente, la mecánica y la ideológica, lo mismo que el sistema de escritura utilizado. El apoyo conceptual de esta sustentación se hace desde autores como Compayre, M. de Buison, quien elaboró un diccionario de pedagogía y desde María Montessori, mostrando las contradicciones internas del "pénsum" de 1904 y la importancia en adoptar el método de palabras normales en relación con la escuela, los niños, la economía, las regiones y la enseñanza.

Esta pedagogía opera según un orden que relaciona la crítica al "pénsum" y a la transformación de lo material. Habla de lo particular, de lo local, de allí que la relación enseñanza-vida, sea uno de los ejes del análisis, lo que se evidencia cuando el trabajo habla de la aritmética, de las lecciones objetivas (historia natural y física), de la historia natural, del cuerpo humano, de la higiene, del dibujo, de la geometría e historia y de la gimnasia.

Del análisis de estas materias van a desprenderse los propósitos de la pedagogía moderna:

— Destacar la importancia de la observación del niño, apoyándose en las lecciones de cosas, modelo de enseñanza que se propone alternativo a las elecciones objetivas, dando importancia al estudio de la naturaleza y al estudio del cuerpo humano.

— Relacionar el dibujo con la naturaleza y con los objetos.

— Relacionar la geografía con el espacio y la historia con los símbolos patrios, lo que hará de los niños "ciudadanos desarrollados". Esta peda-

gogía propone en su parte operativa, partir de lo empírico, de lo local, de las realidades concretas con el fin de articular todo esto a las nociones generales de la pedagogía moderna y poder formular reformas pedagógicas.

El método de la pedagogía católica en cambio no se interesa por lo empírico sino por la explicación; le interesa el postulado pedagógico general, pero reconocido en el discurso católico; no pretende ni la crítica ni la reforma, sólo quiere establecer "luces nuevas".

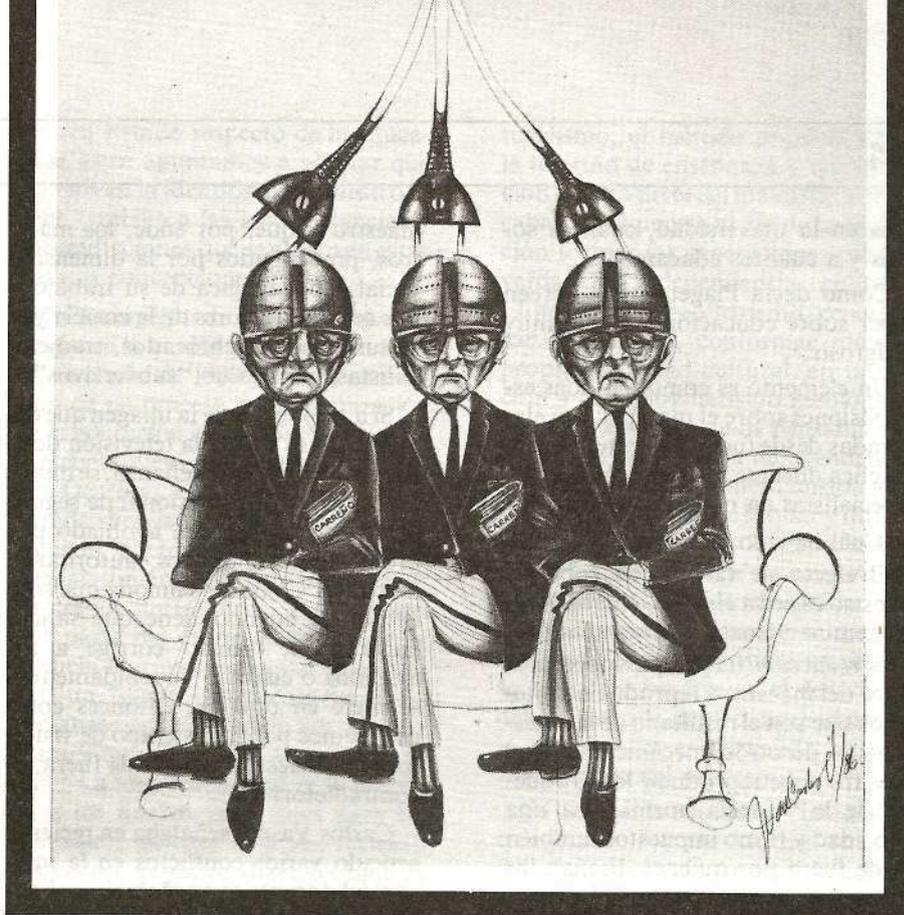
El congreso publica, pues, dos discursos a propósito del mismo asunto: La escuela primaria y el "pénsum". Pero lo anterior no se constituye en un problema pues las conclusiones derivadas de ambos trabajos fueron aprobados como acuerdos generales y normativos.

En este punto del análisis, es conveniente mostrar los efectos que estos acuerdos produjeron en la legislación educativa vigente hasta esa fecha. Hasta 1917 regía en el país la ley de 1903 y su decreto reglamentario, la cual había incorporado el reglamento para las escuelas primarias de Liborio Zerdá que se aplicaba en todas las escuelas de este nivel.

A raíz de las decisiones del congreso pedagógico se introducen modificaciones al reglamento que podríamos llamar sustanciales. De este evento emerge otro reglamento y otro "pénsum", al igual que otras nociones, métodos y concepciones de enseñanza. El congreso cumplió su cometido al reformar, mejorar la instrucción pública, que es una cosa muy distinta de reformar y mejorar la práctica pedagógica o la práctica educativa. Dicho de otra manera, del congreso de 1917 surge una posibilidad más de materializar los "ideales" de la Ley 39 de 1903, lo que significa acercar la ley a lo real, acercar el Estado al individuo, a la población y a la región; unificar la instrucción pública; generalizar la instrucción y finalmente, aplicar la Ley 39 de 1903 y su decreto reglamentario. ■

13. Liceo Pedagógico Nacional, op. cit., pág. 192.

14. Liceo Pedagógico Nacional, op. cit., págs. 164-165.



Hacia una nueva visión del maestro

ALFONSO TAMAYO VALENCIA*

“La educación es un arte cuya aplicación debe ser perfeccionada por muchas generaciones”. Kant.

Durante mucho tiempo, los maestros hemos sido objeto de los más variados análisis.

Se nos ha estudiado desde el punto de vista de la sociología como transmisores de valores de una generación adulta a una generación joven; desde la psicología, como transmisores de conocimientos mediante técnicas de

enseñanza-aprendizaje muy determinadas; desde la religión, como continuadores de la obra iniciada por aquél que fue “Divino Maestro”; desde la economía, como un producto sometido a las leyes de la oferta y la demanda y condicionado en su calidad por las expectativas del consumo; la administración de empresas nos considera desde el punto de vista de nuestro “rol” en el mercado profesional y nuestra capacidad para “administrar el currículo” y hasta la contabilidad instaura su mirada inquisidora sobre cuántas horas debemos dedicar a la preparación de clases, cuántas a la enseñanza, cuántas a la investigación, cuántos años estuvi-

* Licenciado en filosofía, profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, director del Ceid, Bogotá.

mos en la universidad, cuántos somos y a cuántos educamos.

Como decía Piaget, "todos creen saber sobre educación y eso es muy peligroso"¹.

Un elemento es común a todas estas visiones sobre el maestro: son elaboradas desde fuera, son externas a la práctica docente misma y obedecen a especialistas en otras disciplinas.

¿Cuál ha sido su efecto?

El efecto de tal mirada sobre el maestro es *reduccionista, contradictoria* y eminentemente *instrumentalista*.

Es *reduccionista* porque supedita la labor del maestro a reproducir contenidos que son el resultado de la investigación de otros, mecánicamente el maestro debe reproducir los productos de la "ciencia normal"² a una velocidad y ritmo impuestos también desde fuera por quienes diseñan los "paquetes instruccionales". Le reduce su campo de trabajo a la esfera exclusiva del conocer entendido esto como el repetir, mecanizar y acumular, para después devolver lo aprendido en un examen³. Parece ser que este proceso es incrementado desde la primaria al bachillerato y de éste a la universidad.

Es también *contradictoria* porque diluye la identidad del maestro en un mar de expectativas, si lo importante es manejar conocimientos, entonces cualquier profesional puede enseñar: abogados, religiosos, ingenieros, médicos, estudiantes universitarios, deportistas sobresalientes, entran a competir con el normalista o licenciado. Pérdida de identidad también cuando al pasar de la escuela normal (o bachillerato pedagógico como eufemísticamente le llaman ahora) ya no le piden al maestro que mantenga su ideal de ser líder de la comunidad, formador de la juventud y responsable del futuro de la patria, sino que lo reducen a un especialista en contenidos psicológicos para conocer al niño o en un experto en administración educativa, planeación y diseño instruccional que lo convierten más que en maestro en tan solo un "administrador del currículo" o un especialista en lo que considera "su área". Se refuerza la idea de que quien domine la tecnología educativa, es el mejor

maestro y que, por ende, los maestros, preocupados por la dimensión social y pedagógica de su trabajo o por ser trabajadores de la ciencia y la cultura, son desenfocados, tradicionalistas, cuando no "subversivos".

Si a esto se añade la imagen que del maestro nos vende la televisión donde se ridiculiza la enseñanza, se muestra un maestro profesional de segunda categoría, siempre agobiado por problemas económicos, autoritario, frustrado y pasado de moda que sólo es noticia cuando tiene que salir a hacer paro, cuando corrige a los alumnos o cuando "indebidamente" se mete en política, entonces comprendemos porqué este tipo de visión sobre el maestro, venida de fuera, es contradictoria.

Carlos Vasco⁴ señalaba en reciente artículo varios conflictos en la imagen del docente que señalaré aquí para reforzar la idea inicial de que el maestro es objeto de visiones externas que desfiguran su identidad.

El maestro se prepara para enseñar en secundaria, pero hoy existen otros niveles educativos como licenciatura en primaria, preescolar, INEM, ITAS, educación a distancia, enseñanza en las universidades, la pregunta es, ¿está preparado para estos niveles? El mismo Gobierno desfigura la identidad del maestro cuando unas veces lo exalta como formador de juventudes, pero otras, a través de los militares, lo sindicada de deformador de esa misma juventud. Otro conflicto es el efecto de demostración que ejercen sobre el maestro, carreras como la medicina, y sus estudiantes que desmotivan y frustran al alumno de educación y a la facultad misma que al comparar su carrera entre la facultad de medicina y el Sena, la encuentra más cercana a ésta última. "El maestro tiene toda la razón de asombrarse de que los papás exigen siete años de estudio, tres de especialización y toda clase de títulos en la sala de espera del médico, para que éste vea durante media hora al niño, y de que aceptan que el médico por esa media hora les cobre \$4.000, en cambio no exigen ni siquiera el grado de bachiller pedagógico para que el maestro tenga a su hijo todo el año, y

no están dispuestos a pagarle ni siquiera \$2.000 por todo un día de trabajo".

Contradicciones en la concepción del maestro, falta de reconocimiento social y desfiguración del sentido de su labor.

Se señala también cómo el maestro debe enfrentarse a un currículo unificado cuando el país tiene diversas subculturas regionales, lo cual crea conflictos, ya que la cultura, las costumbres, las condiciones socioeconómicas, no se pueden reducir a las del mundo urbanizado donde se forma el maestro.

Pero sobre todo, esta mirada sobre el maestro es *instrumentalista*: con esto quiero decir que el maestro es considerado como un medio para lograr fines que se establecen desde instancias estatales, políticas, económicas, imperialistas.

El maestro es mirado como un producto para el consumo: lo produce la facultad de educación o la normal, lo consume la sociedad, lo contrata el Estado o los particulares a quienes el mismo Estado alegremente delegó esta fundamental función.

Se "tayloriza" así el papel del maestro⁵ al reducirlo a un ejecutor de programas minuciosamente diseñados por expertos, sin tener en cuenta su experiencia, sin respetar las circunstancias concretas en las que el maestro desempeña su labor, convirtiendo así la misión pedagógica en un "hacer" desligado de todo contexto y teleología, los que saben para dónde va el proceso educativo no son los mismos que lo implementan. El maestro se convierte en una tuerca más de la gran maquinaria estatal puesta al servicio de los intereses de las multinacionales y del Fondo Mo-

1. Citado en Reflexiones pedagógicas, Universidad del Valle, No. 3.
2. Thomas Khün, "La estructura de las revoluciones científicas", FCE.
3. Estanislao Zuleta, "La educación, un campo de batalla", en EDUCACION Y CULTURA No. 4.
4. En "Reflexiones pedagógicas", Universidad del Valle, No. 4, "Conflictos en la imagen del maestro".
5. EDUCACION Y CULTURA No. 1, "Otra escuela, otros maestros", Felipe Rojas, Antanas Mockus.

netario Internacional que condiciona sus préstamos al ajuste del país, a sus exigencias y "recomendaciones" de carácter obligatorio para todo el bloque de países de América Latina.

El maestro como producto exigido por la economía del saber es controlado por el Estado, según sus intereses; la educación se convierte en una empresa y la práctica pedagógica se evalúa según su rendimiento, costos y eficiencia. La educación según este modelo es una inversión y se la maneja de la misma manera como se manejan los servicios públicos, como el agua, la luz, la salud, con tecnología importada, dependencia creciente, créditos recuperables y entrega cada vez más a los particulares que la convierten en un negocio lucrativo y eliminan cualquier posibilidad de crítica⁶.

La imagen del maestro y las políticas del Estado

Una mirada a la imagen del maestro desde las políticas del Estado en materia educativa evidencian también una evolución en los "paradigmas educativos" en que se basan, ya que "la planeación no es un asunto neutral sino que depende de las condiciones económicas, políticas e ideológicas determinadas de una realidad concreta"⁷.

Tres imágenes distintas se nos ocurren, han estado presentes en las políticas del Estado y corresponden a momentos determinados de nuestra realidad socio-económica; a grandes rasgos podemos ubicarlas en períodos así: hasta la década del 50 con un modelo de corte europeo, década del 70 cuando se pone en marcha un modelo agenciado por la Unesco y de corte pro-norteamericano que supe- dita la educación a las necesidades de la economía y que tiene su máxima expresión con el sistema Inem y últimamente un modelo de tipo neoliberal que aparece como respuesta a la crisis financiera del Estado y a las exigencias del FMI en cuanto a la inversión de sus recursos⁸.

Queremos señalar, entonces, que existe una correlación directa entre la imagen del maestro y las concep- ciones

del Estado respecto de la educación, pero apuntamos a señalar que la crisis en la identidad del maestro se debe también a las inconsistencias y contradicciones que se alojan en estas mismas concepciones.

La formación de maestros tuvo su origen en la ciudad de Tunja. En efecto, en el año de 1928 y como culminación de un proceso de reorganización de la educación en torno a las ideas de la escuela nueva preconizados por Ovidio Decroly, J. Dewey, Piaget, Claparede, Ferriere, y en Colombia por Agustín Nieto Caballero y Rafael Bernal Jiménez y Tomás Cadavid Restrepo, entre otros, se organizó por parte del entonces rector de la Escuela Normal, el alemán Julio Sieber, un "curso suplementario de especialización" que inició labores con física y química y con un solo alumno⁹. "La idea era formar en la práctica a los nuevos profesores para las normales, quienes a la vez recibían los cursos de especialización bajo la dirección del pedagogo alemán, colaboraban con los profesores de la escuela normal y practicaban directamente en el establecimiento". Este curso tuvo carácter legal mediante ordenanza 38 de 1929 de la Asamblea Departamental de Boyacá y se considera como la primera facultad de educación que se fundó en Colombia. Este curso se convirtió en 1933 en la facultad de pedagogía y fue el semillero de profesionales de la carrera docente a nivel medio en Colombia. En 1934, el 5 de julio, el presidente Olaya Herrera creó la facultad de ciencias de la educación para hombres en la ciudad de Tunja, y ya en 1933, el 5 de diciembre, se había fundado la facultad de ciencias de la educación en Bogotá, gracias a la gestión de Bernal Jiménez y Nieto Caballero.

¿Cuál era la concepción del maestro en esta primera época que algunos llaman "escuela siberiana"?

Esta concepción se remonta a 1870 y apunta a una renovación de la formación normalista, la utilización de métodos modernos de enseñanza y superación de cierto escolasticismo colonial por el estudio de las ciencias. Es el esfuerzo de la generación radical colombiana por establecer el na-

turalismo, el método pestalozziano, la libertad de enseñanza y la formación de alto nivel del maestro. Se buscaba con la puesta al día de la educación formar las generaciones para la verdadera independencia cultural. Eliminar el eurocentrismo, reivindicar lo nuestro, conformar nuestra propia identidad cultural, en oposición a todo dogmatismo ideológico. De la independencia de pensamiento habría de derivarse la independencia política. Viene la primera misión alemana con el objeto de fundar y dirigir una escuela normal y su escuela elemental anexa, donde se pusiera en práctica el modelo de educación prusiano inspirado en Pestalozzi, que reivindica la educación como un proceso que debe basarse en el desarrollo del niño desde dentro, aprender por la experiencia, convirtiendo al niño en el centro del proceso.

Se trata de la educación "integral"¹⁰ que busca formar en los educandos el amor al país, un sentido humanista universal, tolerancia, sobriedad, industria, desarrollar el espíritu investigativo en los niños, estímulo de la experimentación, superación del instruccionalismo y el memorismo, supresión del viejo lema lancasteriano "La letra con sangre entra".

¿Quién es el maestro? Para la sociedad de la época el maestro es el elemento vital de todo este proyecto. Es un personaje respetado y consultado, un hombre culto que predica con su ejemplar comportamiento, bienvenido en la sociedad y consciente de su responsabilidad histórica, de su gestión estaban pendientes todos los estamentos de la sociedad. Un hombre tolerante, actualizado en su saber, respetuoso de la libertad, y estudioso de la ciencia. Pero también bajo el

6. "El licenciado, un producto sui generis", Ismael Medina en "Reflexiones pedagógicas" No. 5.

7. Miriam Zúñiga E., "Neutralidad ideológica o determinación social en la planeación educativa", en "Revista Colombiana de Educación" No. 3, Bogotá, 1979.

8. Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social en Colombia (1955-1985) en revista EDUCACION Y CULTURA No. 5.

9. Javier Ocampo López, "Educación, Ciencia y Humanismo", UPTC, Tunja.

10. *Ibidem*.

influjo del poder religioso, celoso de su autoridad y un poco mojigato. No podía ser ajeno a las polémicas políticas de la época que como se sabe giraban en torno a la legitimación del proyecto de los radicales (Ley 2a. de 1870) o la defensa del proyecto de regeneración¹¹.

Como afirma Gustavo Téllez¹²: hasta mediados de este siglo la cuestión educativa estuvo en el centro de los grandes debates y compromisos ideológicos y la disputa sobre la concepción educativa estuvo en la fuente de las contiendas político-militares del siglo pasado. Dos concepciones pugnarán por la primacía ideológica en la escuela a partir del período republicano: la visión teológico-cristiana con trasuntos humanísticos que hundía sus raíces en la colonia, de corte autoritario, elitista, selectivo, que despreció la función del Estado y propugnó por la iniciativa privada y la visión laico-liberal que surge paralela a la consolidación del "Estado nacional" que propugnó por la intervención oficial, también de corte elitista, pero que estableció la necesidad de la educación popular como un derecho natural. Se hace intérprete desde el siglo pasado del principio de la libertad de enseñanza, del humanismo racionalista y el positivismo científico y pedagógico¹³.

Es la política del Estado y es la imagen que se propaga..., aunque otra cosa fue la realidad compleja del maestro de aquella época: los licenciados constituían una verdadera élite, orgullosos y convencidos de su saber frente a una gran mayoría que enfrentaba en el campo y aún en las ciudades, las contradicciones del sistema: casos como los ilustrados por Fernando González y Tomás Carrasquilla¹³ son testimonio de esta diferencia.

Período 1950-1970

Una segunda época en la formación de licenciados la constituye el período 50-70. En efecto, después de la guerra se da una verdadera ruptura en cuanto a la concepción y políticas de la educación en el marco del desarrollo industrial dependiente: la des-

composición de las relaciones agrarias con su secuela de violencia política, urbanización acelerada y la redefinición de las agencias de control ideológico tradicional¹⁴. "A partir del 50, la influencia de los paradigmas cultural y educativos europeos dejan terreno a la influencia del modelo económico, tecnológico e ideológico *norteamericano* con consecuencias notorias para la evolución educativa".

"La idea de una planeación integral que incorpore el sector educativo como insumo importante para el desarrollo fue inicialmente propuesta y recomendada en la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación celebrada en Lima en mayo de 1956. Como resultado de ello, en junio de 1956 se estableció en Colombia la oficina de planeación educacional que elaboró el primer plan quinquenal de educación, publicado en 1957 (Unesco: 1963). A partir de entonces y con el inicio del Frente Nacional (1958) se promovieron actividades de planeamiento y se recibieron grandes sumas de ayuda extranjera y asistencia técnica de la Agencia Internacional de Desarrollo de los Estados Unidos, de la Unesco y del Banco Mundial. Las actividades de planeación se dirigieron a introducir reformas en la administración educativa, a modernizar la universidad (Atcon: 1963), a ampliar la cobertura del sistema escolar y a iniciar programas de educación funcional de adultos con capacitación para el trabajo (Arrove: 1978)... Durante el Frente Nacional el planeamiento de la educación en Colombia se ha enfocado hacia la formulación de diferentes innovaciones y hacia el diseño de estrategias para implantarlas (Arrove: 1978). Entre estas, la introducción del sistema Inem, basado en las experiencias de la escuela comprensiva americana, y de las concentraciones de desarrollo rural, inspiradas en las recomendaciones de la OIT para el logro del pleno empleo, ha constituido importantes esfuerzos para hacer operar más eficientemente el sistema educativo. Con este mismo propósito, las agencias internacionales y en especial la AID norteamericana, han influido profundamente en la planea-

ción de las reformas educativas colombianas durante los gobiernos del Frente Nacional. Durante la década del 60 impulsaron reformas en la educación superior y programas de administración educacional y en la década del 70 impulsaron la diversificación de la educación media y las concentraciones de desarrollo rural, cuyo efecto general ha sido mantener las desigualdades del sistema existente y el de hacer al país más dependiente financiera y culturalmente de los Estados Unidos"¹⁵.

Todavía recordamos los encontrados debates contra toda esta política impositiva que pretendía reducir el desarrollo a la industrialización y de esta a la calificación de mano de obra para desempeñarse como cuadro técnico de las multinacionales.

Fruto de esta dependencia es la adopción de los principios y el instrumental de la tecnología educativa que busca incrementar la productividad y el control de la educación mediante la psicología conductista y los diseños instruccionales. Se reduce la educación a la administración del currículum mediante el manejo de paquetes instruccionales y se instaura como máximo criterio del Estado en la educación, la eficiencia y el rendimiento del aparato escolar. Se diversifica la enseñanza, se reestructura el Sena y se establecen unos niveles en las modalidades de educación que tratan de recoger una vasta capa de la demanda educativa en la formación intermedia profesional y tecnológica.

Se sustituye la pedagogía por la tecnología educativa, se masifica la educación por el establecimiento de jornadas continuas y superutilización de los establecimientos que llegan a tener hasta tres jornadas.

¿Cuál es la imagen del maestro?

El Estado quiere agenciar los planes de los organismos internaciona-

11. *Ibidem*.

12. *Ibidem*.

13. "Historias de maestros", Jesús Alberto Echeverry, en EDUCACION Y CULTURA No. 5, pág. 45.

14. Gustavo Téllez, *op. cit.*

15. Miriam Zúñiga, *op. cit.*

para lograr el desarrollo: "la alternativa es la industrialización y la educación debe orientarse a formar técnicos que la hagan posible. Si el lema hasta el 50 era 'buenos maestros para buenas escuelas', ahora por obra y gracia de Norteamérica y sus intereses, el lema es 'buenos tecnológicos para un buen rendimiento de las empresas'".

El maestro cae en un franco proceso de deterioro de su imagen: es un administrador del currículum, debe ponerse al día en los adelantos técnicos para la enseñanza, su labor en el aula está más orientada a la planificación estratégica de conductas terminales que a la formación; su identidad como hombre culto se diluye ante la avalancha de objetivos, recursos, estrategias, evaluación, mecanización, repetición, ayudas..., también el maestro cae en la corriente tecnologicista.

La formación de maestros en las escuelas normales se reduce sin más a otra modalidad del bachillerato poco promovida y con un carácter más de aportar una solución al desempleo de los jóvenes, solución momentánea y "mientras tanto" que una visión de importancia de lo pedagógico. El maestro de normal o bachillerato pedagógico es un profesional de segunda, que bien pudiera decirse cae en las tensiones y conflictos señalados en la primera parte de este trabajo.

En las facultades de educación comienza a ejercerse una presión fuerte del Icfes para que abandonen lo que consideran ellos "áreas académicas clásicas" y se pongan al día incluyendo nuevas licenciaturas orientadas a formar maestros para esos nuevos tipos de modalidades técnicas, sin que medie una reflexión y evaluación de su razón de ser. Los directivos del Icfes se quejan de que "todavía subsisten programas que no han evolucionado significativamente y están formando licenciados que no encuentran ubicación en el campo ocupacional y tienen que desplazarse a la docencia en un área para la cual no se prepararon"¹⁶.

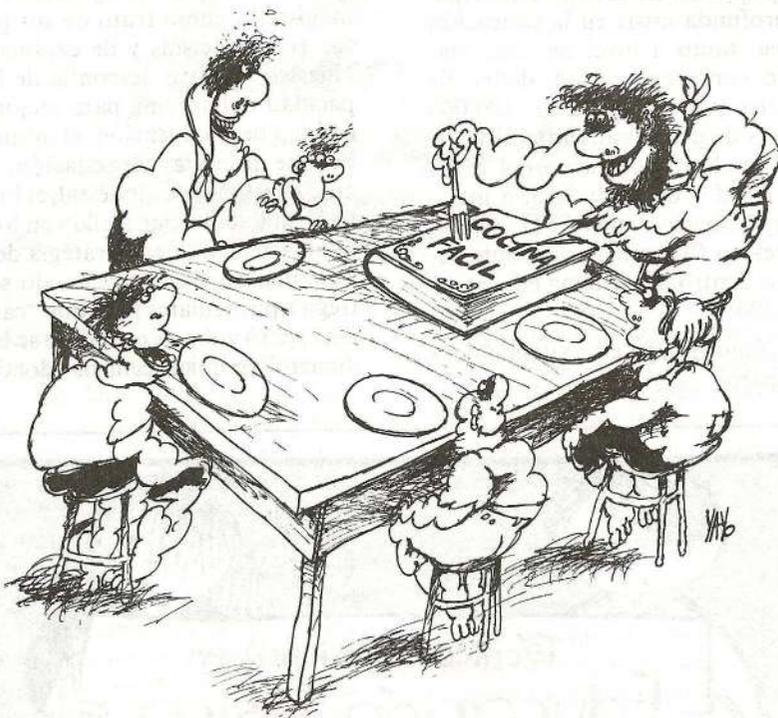
Un maestro de normal es un producto de la diversificación del bachillerato que lo mira como un resultado

más de la formación secundaria orientada a responder los exámenes del Icfes y a poder entrar a la universidad. Si es maestro quiere decir que podrá ganarse la vida enseñando para poder estudiar otra carrera; raro país donde los que quieren aprender tienen que dedicarse a enseñar. El licenciado, a fuerza de imponerles planes y currículum termina por ser un especialista en "su área" y solamente habla de pedagogía al principio y al final del año cuando se planea y se evalúa, "hablar de educación es para los del área de sociales; yo soy

ta pírrica del magisterio, pero lo que se legitima es que "cualquiera que sabe, sabe enseñar". ¿Cómo ha influido esta imagen sobre la pedagogía?

El neoliberalismo

En términos generales podemos decir que es este un modelo que se ha venido legitimando como alternativa a la crisis financiera por la que atraviesa la educación y que obedece a factores externos como las restricciones del Fondo Monetario Internacional al gasto público, así como tam-



profesor de química". ¿Y qué decir de ese gran ejército de profesores no licenciados? ¿Cuál es el grado de responsabilidad que tienen en esta crisis? ¿Cuál es su papel real en el sistema educativo?, ¿o es que ante la pérdida de identidad y el funcionarismo a que nos ha reducido el Estado: "cualquiera puede enseñar, ya que se trata solamente de ser entrenado en la administración de currículo"? ¿Qué hemos dicho frente a la creciente privatización de la enseñanza? El Estado permite que cualquier profesional con estudios universitarios sea maestro; el darle una clasificación inferior en el escalafón es una conquista

bién a la irracionalidad en la asignación de los recursos del Estado que se ven condicionados por las presiones de los grupos políticos o por las exigencias cada vez mayores de los sectores populares hacia obras de infraestructura.

Este modelo pretende fomentar la privatización de la educación, dejar libre iniciativa a los particulares y recortar gradualmente las obligaciones del Estado frente a la educación pública. El papel del Gobierno se re-

16. Humberto Serna y Miriam Botero, "Aproximaciones a un diagnóstico sobre las facultades de educación", e Icfes.

duce a reglamentar el funcionamiento de escuelas, colegios y universidades, a establecer las modalidades educativas que son aprovechadas por los particulares con interés lucrativo y a mantener de mala gana y sin incentivos la llamada educación oficial. Este perjudicial modelo de política estatal ha sido denunciado hasta el cansancio por los educadores¹⁷ y sus consecuencias nefastas para los sectores populares no se han hecho esperar: profunda crisis en la educación pública, tanto a nivel de funcionamiento como en calidad, déficit financiero que sobrepasa los 100.000 millones de pesos, caos administrativo, dependencia creciente del FMI, crisis fiscal y descomposición interna, baja cobertura: de 28.717.700 habitantes en Colombia solamente están por dentro del sistema educativo 7.058.200¹⁸.

Y ¿cómo influye esta situación en el maestro?

El maestro adquiere una imagen de desconfianza frente al sistema, pierde su mística pedagógica y cae en el taylorismo.

Las polémicas sobre la politización del magisterio y las denuncias sobre infiltración de la izquierda en la educación, no son más que la expresión del temor de las clases dirigentes frente a la profunda desconfianza que ellas mismas han generado en el magisterio como fruto de sus políticas economicistas y de explotación. Nuestro maestro desconfía de la capacidad del sistema para mejorar la calidad de la educación, él mismo sabe que necesita capacitación, pero ante la asfixia presupuestal, el Estado tiene que renunciar a ella con lo cual se aplaza cualquier estrategia de mejoramiento, peor aun cuando se entrega a particulares para que "capaciten", pero cobren, o cuando se busca desarrollar microcentros donde la

responsabilidad del Estado es trasladada a los mismos maestros.

Pero también esto entrafia que el maestro pierda su mística, entendida ésta como la orientación de todos sus valores hacia su labor, la puesta de todo su interés en la práctica pedagógica y el cariño que genera la identidad del maestro hacia su propia manera de realizarse. Ya no vale la pena ser maestro; los mafiosos son más importantes; el Gobierno paga mal y a destiempo; no tenemos recursos didácticos; la politiquería puede más que el saber; el tener es el único horizonte y el consumo la única paranoia.

Reducido a la reproducción pasiva de diseños y modelos cuya finalidad real desconoce y agobiado por limitaciones económicas, el maestro recurre fácilmente a otras formas de ganarse la vida¹⁹, lo cual genera también en él otras expectativas de realización que, de tener éxito, lo alejarán definitivamente del magisterio.

El movimiento pedagógico: ¡hacia una nueva imagen del maestro!

Victima de la política del Estado que impone planes y programas sin consultarlo, marginado socialmente por una profesión muy poco reconocida, acusado de subversivo o aprovechado por los caciques políticos de turno, el maestro se encuentra en una encrucijada: se entrega fatalmente a la manipulación alienante o recupera y hace valer su identidad como trabajador de la cultura.

Esto último es lo que ha venido sucediendo en el país en los últimos años. Desde 1982 y más concretamente en 1984 los educadores colombianos, víctimas de las imposiciones del Estado, decidimos generar un gran Movimiento Pedagógico que nos permita tomar la palabra para decir la realidad, nuestra realidad concreta como educadores y la realidad de la educación en nuestro país.

17. Foro nacional por la defensa de la educación pública, separata especial, Fecode.
18. Presentación "Plan Camina", Presidencia de la República.
19. Gustavo Escobar, "No sólo de enseñar vive el maestro", en EDUCACION Y CULTURA No. 9.

Técnico Profesional en Educación Física
Técnico Profesional en Educación Artística

Acuerdo ICES No. 150 de 1986

Dos nuevas alternativas para su futuro

• Duración 5 semestres • Diurno y Nocturno
Inscripciones abiertas:

CENADA
CORPORACION DE EDUCACION NACIONAL DE ADMINISTRACION
Personería Jurídica 11409 Ministerio de Educación Nacional

10 AÑOS AL SERVICIO DE LA EDUCACION SUPERIOR

• SEDE A: Carrera 13 No. 45-67 Piso 2
Teléfonos: 2459139 - 2870831

• SEDE B: Transversal 15 No. 69-84 Teléfono: 2172407

Cansados ya de tantas construcciones teóricas impuestas por técnicos de escritorio, decididos a no soportar más que sobre nuestra práctica educativa elaboren montañas de estadísticas que sólo sirven para justificar el endeudamiento internacional y en nada contribuyen a la transformación de nuestra realidad, el magisterio colombiano a través de Fecode viene impulsando una gran corriente de reflexión colectiva y práctica transformadora que ponga por escrito esa realidad no documentada: la cotidianidad de la escuela, el quehacer del maestro y las condiciones que la hacen posible o la limitan.

Los maestros colombianos buscamos una nueva opción educativa. Se trata de "crear una opción liberadora en el ámbito de la educación, especialmente de la educación pública y recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela. En el fondo, trata de tornarse en una fuerza cultural, viva y creativa"²⁰.

Poco a poco el magisterio comienza a organizar comisiones pedagógicas y centros de estudio e investigación, donde se ponga en común la praxis colectiva que combina lo reivindicativo con la reflexión pedagógica. Este movimiento pedagógico que enfrenta reflexiva y críticamente las políticas del Estado en materia educativa, pero que también en su interior lucha por la recuperación de la autonomía del maestro como trabajador de la cultura y por la participación en los procesos liberadores al lado del pueblo, es ya una semilla que comienza a dar sus frutos: el pasado seminario nacional sobre calidad de la educación es una muestra de ello, la participación de Fecode en la Central Unitaria de los Trabajadores y el próximo congreso pedagógico nacional son hechos concretos que indican que el proceso ya echó a andar y como es un proceso generado por nosotros los maestros, somos nosotros los que debemos llevarlo hasta el final.

La imagen del maestro que participa en el Movimiento Pedagógico es la de un trabajador de la cultura, que lucha y se prepara individual y colectivamente para contribuir a la trans-



formación de la escuela y la educación, que asume su papel como maestro, al lado de la comunidad, que respeta la cultura regional y busca recuperar la cultura y el arte popular, que renuncia a ser un simple administrador del currículo y asume un papel protagónico en el hecho educativo, que estudia y adecúa la ciencia y, en general, el conocimiento a los contextos sociales y culturales en los que actúa. Un maestro que no acepta que otros piensen por él y asume con responsabilidad su papel como funcionario del conocimiento y la cultura. Por todo esto, el Movimiento Pedagógico debe involucrar amplios sectores de la sociedad y no reducirse a lo gremial exclusivamente.

La imagen de este nuevo maestro que busca crear las condiciones para una sociedad nueva fue delineada en el XII congreso de Fecode, así:

"El maestro como trabajador de la cultura; con compromisos pedagógicos que necesita rescatar para colocarlos al servicio de las masas populares y con una práctica pedagógica que contribuya a la liberación nacional, que desarrolle en el estudiante el espíritu creador, investigativo, crítico. Un maestro que aprenda junto a

sus estudiantes, que no domestique, que no reprima, que sepa luchar por la libertad, pero también enseñe a ser libres, en fin, que incorpore lo mejor de las experiencias nacionales y universales a su práctica docente.

El maestro como luchador consecuente por sus derechos laborales y salariales.

El maestro como ciudadano, luchador por sus derechos democráticos y políticos, participante efectivo en la lucha por reivindicaciones populares, entre ellas la del cambio educativo. Solidario con las luchas de los trabajadores y el pueblo colombiano"²¹.

Es esta una propuesta que va tomando fuerza y ganando audiencia; por su misma concepción es algo que se va construyendo, no hay un punto predeterminado de antemano, depende del magisterio colombiano, no depende de la voluntad individual, es un proyecto colectivo. De nosotros depende cambiar esas imágenes alienantes y externas por esta nueva imagen autónoma, nacionalista y liberadora. ■

20. Editorial EDUCACION Y CULTURA No. 1.

21. *Ibidem*.

Taller de autogestión capacitadora:

Una nueva experiencia pedagógica para mejorar la calidad de la educación

JESUS MARIA VIDAL A.,* MILLER DUSSAN C.,**
LEONEL ARIAS,*** ANGEL SIGNORE****

La facultad de ciencias de la educación de la Universidad Surcolombiana, en coordinación con el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (Ceid) del Huila, acordaron la elaboración de un proyecto sobre capacitación para el magisterio vinculado a los sectores de mayor conflicto social, tomando como base una propuesta presentada por la Secretaría de Integración Popular de la Presidencia de la República, por una parte, y por otra, el conjunto de logros sistemáticos producto de reflexiones y experiencias de innovaciones pedagógicas existentes en el Huila, tales como: Escuela Popular Claretiana en relación con la cual los ponentes reconocemos los mayores aportes, Escuela Popular Aipe, Campaña de Alfabetización Progreseemos, Diagnósticos socioeducativos de los municipios del departamento, Perfil profesional docente del Huila, entre otras.

Como resultado del proceso de elaboración del proyecto y de su desarrollo, surgió la necesidad de conformar un taller de autogestión capacitadora que debería convertirse en experiencia modelo de formación de docentes encargados de reproducirlo en cada una de las zonas de mayor conflicto social del departamento del Huila.

Aclaremos que los talleres de autogestión-capacitadora no son invención nuestra; nuestro aporte consiste en una reformulación conceptual y metodológica que proponemos en este documento.

Producto del taller mencionado, hasta donde se ha logrado avanzar, es esta ponencia que pretende dar a conocer aspectos tales como: algunos presupuestos teóricos y epistemológicos, los objetivos y la metodología del taller, hasta llegar a los logros y limitaciones del mismo y algunas conclusiones.

Aspiramos a que esta experiencia sea analizada y debatida en la perspectiva de que pueda contribuir como una opción de mejoramiento de la calidad de la educación, ligada a la satisfacción de las necesidades vitales de los sectores populares.

1. Antecedentes históricos

La primera propuesta metodológica se elabora en el seno del comité

directivo del Ceid, quien la presenta al colectivo de trabajo con ocasión del seminario de investigación adelantado por la Presidencia de la República a través del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Ciup, de Bogotá.

El seminario anterior, coordinado por dos investigadores clásicos venidos de la capital del país, nos deja profundas lagunas precisamente en lo relativo al diagnóstico socio-educativo. Además, nos sentimos defraudados ante la ausencia de instrumentos y estrategias prácticas que nos permitan una investigación adecuada a nuestras expectativas y capacidades, y a la formulación de un proyecto coherente.

La reflexión impulsada por el seminario inicial nos hace caer en cuenta de un hecho fundamental: para el desarrollo de una metodología participativa y popular no basta con el conocimiento de los distintos enfoques, sino que es vital la experimentación con las bases profesionales de la educación. Esto nos lleva a discutir la propuesta metodológica en un contexto participativo y con criterios que nos permitan vivenciar las diferentes etapas de un proceso que luego se pueda transferir a los colectivos de educadores en cada zona de implementación del proyecto de capacitación.

Es así como surge la iniciativa de un taller de autogestión capacitadora, generado y desarrollado por el colectivo: estudiantes y profesores de la facultad de educación, profesores de primaria y secundaria, y dirigentes sindicales de la Adih.

2. Presupuestos teóricos y epistemológicos

Es un hecho ampliamente reconocido que el sistema educativo colombiano es cada vez más antidemocrático en la medida en que niega las posibilidades de amplios sectores de la población de tener acceso al mismo. Pero, además, sus contenidos y sus métodos impiden la comprensión objetiva de la realidad y por ende no contribuye a una formación integral de la personalidad.

* Decano Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana.

** Director CEID - Huila.

*** Profesor titular, Universidad Surcolombiana.

**** Director Proyecto Escuela Popular - Claretiana.

Si bien, Althusser sostiene que la escuela es un aparato ideológico de Estado como parte de la superestructura, que reproduce la división social del trabajo en la medida en que no sólo forma la fuerza de trabajo requerida por la producción capitalista, sino que su función primordial es ideológica, creemos que la escuela es un aparato que se ubica en el lugar donde confluye la infraestructura y la superestructura para reproducir la fuerza de trabajo, que en la sociedad de clases se da en correspondencia con los intereses de las clases en pugna, por lo cual la clase que domina impone su ideología en la escuela y determina jurídicamente la estructura y los contenidos de todo el sistema educativo. Pero, además, los sectores oprimidos, al igual que ejercen su acción transformadora sobre toda la sociedad, también influyen al interior de la escuela, creando la posibilidad de ampliar el espacio para la acción ideológica, política y cultural tendiente a producir una nueva conciencia histórica sobre la necesidad de un nuevo proyecto pedagógico articulado a un nuevo proyecto socio-histórico.

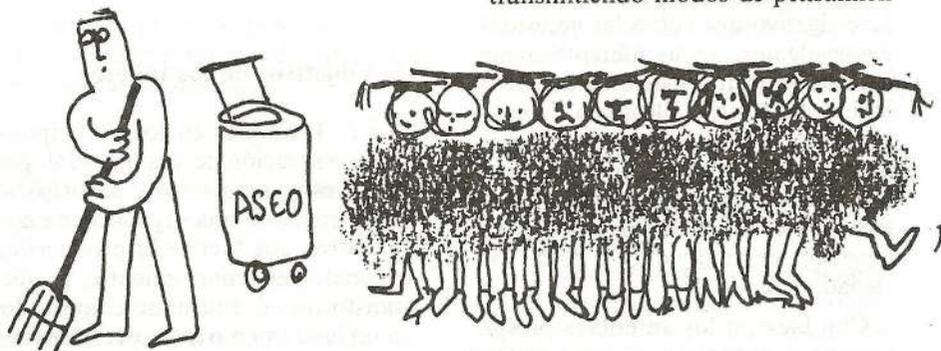
Es necesario tener bien claro que antes de pensar en formar un nuevo hombre es imprescindible determinar para qué tipo de sociedad ha de formarse. Por consiguiente, debemos partir de caracterizar el tipo de sociedad en el cual está inserto el maestro. Es un hecho que en la sociedad nuestra predomina el modo de producción capitalista, claramente diferenciada en clases con intereses antagónicos, pero, además, es subdesarrollada, dependiente y no cuenta con identidad cultural propia. Si se observan los fines del sistema educativo colombiano, éstos están orientados a formar un hombre alienado. Basta con anotar uno de ellos: "fomentar el desarrollo vocacional y la formación profesional, de acuerdo con las aptitudes y aspiraciones de la persona y las necesidades de la sociedad, inculcando el aprecio por el trabajo *cualquiera que sea su naturaleza*"¹ (el subrayado es nuestro). Este fin tiene dos implicaciones:

— Concibe la sociedad como un todo homogéneo negando la existen-

cia de las contradicciones entre los diferentes sectores y clases sociales. De esta manera se identifican los intereses de la clase dominante con los de toda la sociedad.

— Al inculcarse el aprecio por cualquier tipo de trabajo no sólo se aprueban trabajos extremadamente deshumanizantes como los que estarían implicados en el narcotráfico, y en la prostitución, sino que se promueve el trabajo alienado y la explotación del asalariado por el empresario.

Para garantizar la formación de un hombre para este tipo de sociedad, el Estado colombiano viene implementando la tecnología educativa y el diseño instruccional, basados en la mal-



llamada "ciencia de la conducta y de la administración" que pretende assimilar la actuación del ser humano a la de los seres irracionales. De esta forma, el currículo educacional colombiano se ajusta al modelo del diseño instruccional conductista que supuestamente pretende controlar la insugerencia de los sectores populares. Además, ante semejante pretensión de enajenación e instrumentalización del hombre, los educadores también quedan reducidos a la simple función de administradores del currículo.

Por el contrario, nosotros adherimos a la posición según la cual el objetivo primordial de la educación es formar al hombre para la vida social que se halla indisolublemente ligada al trabajo colectivo y a la actividad que ese hombre debe desempeñar en función de una economía planificada al servicio de los intereses de toda la sociedad. De aquí que el desa-

rollo se entiende como "el mejoramiento de la calidad de la vida humana en todas sus dimensiones: biosíquica, social, cultural e histórica"². Es decir, concebimos el desarrollo no solamente como el mejoramiento de las fuerzas productivas, sino en términos de la transformación de las relaciones de producción para lo cual es imprescindible el impulso de reformas, incluida la educativa, tendientes a la democratización de la sociedad.

Consecuentes con lo anterior, pensamos que la educación es, en su sentido más global, el proceso histórico de acciones e interacciones humanas mediante el cual los niños y en general los seres humanos adquieren cualidades físicas y psíquicas, y se socializan adquiriendo, renovando y transmitiendo modos de pensamien-

to y actuación. En cada momento de este proceso los individuos están condicionados por su constitución hereditaria, el estado evolutivo en que se encuentren, su situación económica, ecológica, política y social, sus intereses y el conjunto de influencias ejercidas por los agentes de la educación.

Como puede notarse, este concepto no es una proposición valorativa ni una descripción empírica de la educación en tal o cual sociedad. Es una elaboración teórica de orientación psicosocial e histórico-sistémica, indispensable como guía para contextualizar la propia acción y reflexión educativas en la compleja y unitaria dinámica de la sociedad en su conjunto.

1. Fundamentos generales del nuevo currículo, Decreto No. 1419 de 1978, artículo 3o., pág. 13.
2. Arias, Leonel. Seminario-taller sobre políticas para la facultad de educación, Usco, mimeografiado, 1986, Neiva.

Todo esto sugiere que la acción educativa debe estar sustentada en el método de la investigación-acción como una experiencia de auténtica participación democrática a diversos niveles de reflexión y de decisiones, así como en la producción de resultados teóricos, técnicos e instrumentales orientados hacia la relación de un proyecto de autoformación que implique la acción personal y social de quienes están vinculados en el proceso: estudiantes, maestros, padres de familia y sectores populares organizados y en proceso de organización.

En este orden de ideas, "se debe implementar un soporte teórico-investigativo que cubra las necesidades académicas en las diferentes áreas del conocimiento (sociológico, psicológico, histórico, filosófico"³, ecológico y que cumpla con las exigencias del método científico y con los imperativos de compromiso efectivo en las transformaciones para beneficio del individuo y de la sociedad.

Con base en los anteriores presupuestos se propone como uno de los modelos pedagógicos la implementación de los talleres de autogestión capacitadora, válidos no solamente para la realización de proyectos adelantados por grupos de docentes investigadores, sino también como una alternativa de democratización para las instituciones del sistema educativo colombiano.

Concebimos los talleres de autogestión como un conjunto de actividades teórico-prácticas que grupos, equipos de personas o instituciones, de acuerdo con el nivel de formación, realizan en forma coordinada alrededor de uno o varios temas de investigación con el propósito de formular alternativas y mecanismos de acción para la solución de los problemas fundamentales que afectan a la sociedad en general, y a los procesos educativos en particular. No se trata de la dedicación de todo el tiempo a la producción de conocimiento, sino a la creación de un ambiente de asimilación y producción cultural en el que se intenta materializar experiencias de relaciones de producción y reproducción ideológica en el contexto de

la formación de un hombre nuevo y una nueva organización social. Lo anterior exige unos procesos científicos y técnicos rigurosos y disciplinarios hacia el análisis y solución de problemas comunes.

Como puede observarse, los talleres de autogestión capacitadora se constituyen en una alternativa de cualificación de la educación de donde emerge una persona éticamente responsable, dinámicamente creativa y crítica, con espíritu colectivo que impulse el devenir histórico de un nuevo modelo de sociedad auténticamente participativa y democrática.

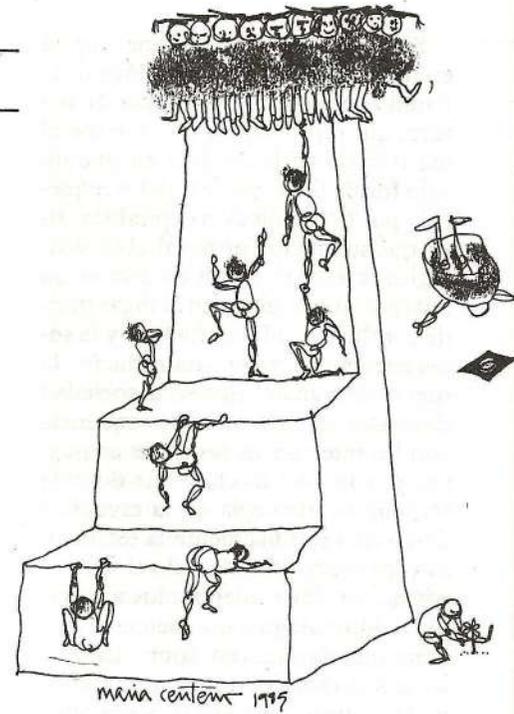
3. Objetivos de los talleres

3.1. Estimular en los participantes la generación de una metodología de investigación-acción participativa, a través de una organización cooperativa que facilite la producción original del conocimiento y que transforme al educador colonizado en un instrumento activo de transformación personal y social.

3.2. Contribuir al perfeccionamiento de sus integrantes con base en la reflexión crítica sobre su quehacer cotidiano y especialmente sobre la acción y la participación democrática, así como sobre los saberes que se transmiten y la calidad de la formación multilateral y armónica del individuo a través de la conjunción integral de la formación intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, ética, estética y laboral.

3.3. Superar las concepciones pedagógicas fundamentadas en el positivismo filosófico, en el estructuralismo sociológico y en el conductismo psicológico que pretenden negar el compromiso ético-político implícito en todas las actividades esenciales del hombre, económico-laborales, científicas, culturales-educativas, etc.

3.4. Estrechar las relaciones de cooperación entre la escuela y la comunidad, el magisterio y los sectores populares, la intelectualidad progre-



sista y el magisterio innovador, a partir de su caracterización socioeconómica, política y sociocultural, para que sus integrantes se constituyan en agentes generadores de procesos de organización social comunitaria, tendientes a la producción de los cambios más urgentes y fundamentales de nuestra sociedad.

4. Proceso de desarrollo de los talleres

4.1 Etapa de iniciación:

4.1.1 *Objetivo específico.* Identificar y priorizar los temas de la autoformación con base en las expectativas, necesidades e intereses comunes al grupo y a los sectores populares, de acuerdo con los objetivos generales.

4.1.2 *Metodología y pasos:*

4.1.2.1 Una ronda de exposición de nuestra práctica educativa anterior.

4.1.2.2 Selección de problemas comunes, interrogantes teóricos y metodológicos que acompañan nuestra experiencia.

4.1.2.3 Elaboración de cuatro temáticas fundamentales:

3. Escuela Popular Claretiana, propuesta de taller de autogestión capacitadora, mimeografiado, Neiva, 1986.

— La educación en la coyuntura nacional e internacional.

— Las políticas educativas del Estado y alternativas en el contexto nacional e internacional.

— Taxonomía de las nuevas tendencias educativas: críticas y aportes para la educación popular.

— La metodología de la investigación-acción participativa.

4.1.2.4 Organización de cuatro equipos y fijación de criterios para la investigación, la exposición y evaluación colectiva.

4.1.2.5 Reajustes en la organización general del taller.

4.1.2.6 Determinación del cronograma de trabajo.

4.1.3 *Administración de recursos humanos y técnicos.* Se estructuran cuatro comités de organización general:

— Comité coordinador.

— Comité de bienestar y finanzas apoyado por Adih.

— Comité de secretaría y redacción de informes.

— Comité de reproducción de documentos.

4.1.4 *Evaluación.* Al final de cada sesión se somete el trabajo colectivo al análisis de sus participantes de acuerdo con unos parámetros establecidos previamente.

4.2. *Etapa de desarrollo*

Comprende los momentos de abordamiento de los temas, sistematización y socialización.

— *Momento del abordamiento de los temas:* se hace en subgrupos de acuerdo con el interés manifiesto de los integrantes con base en el manejo de recursos bibliográficos y las experiencias realizadas individual y colectivamente.

— *Momento de sistematización:* es un momento realizado por el taller en pleno y consiste en un trabajo de reflexión, análisis, síntesis y de ejercicio crítico y autocrítico, a partir de los resultados obtenidos en el momento anterior, con el propósito de garantizar la cualificación del proceso pedagógico.

— *Momento de la socialización:* consiste en difundir los resultados del proceso con fin de convocar a la acción comunitaria y promover la creación de formas organizativas tendientes al mejoramiento de las condiciones de vida. Esta socialización debe darse en diferentes niveles: en el entorno inmediato, en lo regional y en lo nacional.

4.3 *Etapa de valoración*

Se busca ponderar los resultados del taller a la luz de los objetivos, expectativas, intereses y si el desarrollo del proceso total es coherente con los principios que se han propuesto como orientadores del mismo. Debe servir, además, como retroalimentación de cada parte del proceso y como proyección a futuros desarrollos y propuestas pedagógicas.

5. Avances y limitaciones de la experiencia

Toda innovación pedagógica debe generarse a partir de una primera experiencia que permita someter a prueba su diseño teórico-metodológico, de tal modo que mediante la acción de un grupo dinamizador, pueda convertirse en propuesta que sea discutida, adoptada o transformada por los interesados en renovar la educación. Por tal razón, en Neiva, se inició con un equipo que intenta recoger el conjunto de adquisiciones teóricas y prácticas existentes en el medio.

Hasta ahora se ha cumplido con la etapa de iniciación y de manera parcial con el primer momento de la etapa de desarrollo en lo que respecta al tratamiento de tres de los temas seleccionados: reconocimiento y valoración de experiencias de formación educativa que ha recibido cada uno de los integrantes, de las prácticas educativas que realiza, de las que se estilan en el medio; análisis de coyuntura y fines y objetivos del sistema educativo. Están pendientes, tendencias pedagógicas contemporáneas e investigación-acción.

Por otra parte, se viene superando una concepción que reduce el proceso investigativo a la adopción de un método, desconociendo los soportes teóricos que deben servirle de fundamento. Estos se concretan en los logros científicos que el equipo pueda hacer en tal sentido.

No obstante la existencia de diferentes concepciones en el grupo de trabajo, ha sido posible, a través de la confrontación permanente, mantener la unidad en torno a propósitos comunes.

En cuanto a limitaciones merece destacarse: la influencia de la formación autoritaria que recibió la mayoría de los integrantes del equipo, la escasa formación investigativa, el incremento de carga laboral que disminuye las posibilidades de descanso, la carencia de disciplina para el trabajo colectivo y sobre todo la escasez de recursos financieros.

6. Conclusiones

— Toda innovación pedagógica debe estar fundamentada en una concepción científica del universo, la sociedad y el hombre en la que subyace una posición política e ideológica, lo mismo que en un diagnóstico de las condiciones concretas y de las posibilidades para actuar.

— Si se pretende formar un hombre nuevo, debe explicitarse claramente el proyecto pedagógico en función del proyecto sociohistórico.

— Los talleres de autogestión capacitadora contribuyen a generar la conciencia social necesaria para el mejoramiento de la calidad de la educación en función de la cualificación de la vida.

— Estos talleres, además de romper con los modelos pedagógicos deshumanizantes, pretenden convertirse en una opción democrática para la formación del magisterio.

— Los talleres deben tener como soporte teórico-investigativo los resultados más avanzados de las ciencias sociales y orientarse en principios éticos de validez universal. ■

A propósito de "10o. grado"

Jóvenes y escuela en la TV colombiana

JOSE MIGUEL HERNANDEZ ARBELAEZ*

Muchachos con "pintas" y lenguaje enfrentan temas centrales de la escuela, en un refrescante dramatizado que cuestiona el quehacer del maestro y busca nuevos horizontes para la juventud.

Cuando uno visita el Liceo San Gabriel se encuentra con Merizalde, con Andrés, con "El caleño", con todo el curso "10o. grado" jodiendo y jugando por los patios del colegio y don Rafael se acerca, parsimonioso y toma parte del ponqué de mediasnueves que se está comiendo Upegui; cuando Fabiolita confiesa que sí, que es verdad que todos esos "sardinos" le "arrastran el ala", la "cultivan", entonces uno no sabe, a ciencia cierta, dónde está. Y probablemente ellos tampoco: es tan grata la sensación, y tan natural el ambiente que los linderos entre el "liceo" y el Instituto Técnico Central se confunden. Los momentos de grabación y los otros, sólo los diferencian los camarógrafos que saben cuánto cuesta el tiempo. La "recocha" es igual. El director artístico es a veces el rector que requiere de orden, para que el colegio marche; las admiradoras de la barra del curso no advierten muy bien si están actuando ante la cámara o sin ella. En fin, una confusión que sólo se resuelve cuan-

do el programa sale al aire los sábados a la una de la tarde, y ellos, ese poco de "sardinos" que protagonizan "10o. grado" se ven en la pantalla. Sí. Esos muchachos que se visten como quieren, como el "personaje" o el episodio se los sugiere, que son capaces de cuestionar a los guionistas y proponer cambios en el lenguaje, y de conversar indefinidamente con el periodista pensando en su futuro, en décimo primer grado, en la "universidad", esos sardinos "aterrizan" cuando salen al aire, y dos millones y pico de niños y muchachos, amas de casa, maestros y directores de escuela se sientan a verlos en la televisión.

Estas circunstancias del programa de televisión (un colegio de verdad y unos muchachos de verdad) son, obviamente, la primera condición para que el "10o. grado" sea la agradable recreación del ambiente juvenil y escolar de nuestro país. De ahí en adelante siguen los esfuerzos de un equipo de personas que, desde los guionistas hasta el último auxiliar de cámaras, buscan producir un programa que agrade y "enganche" a los espectadores potenciales de una franja de horario difícil, y al mismo tiempo, abra nuevas posibilidades a los maestros y a los jóvenes, e inclusive algo más.

Al mismo tiempo, el proceso de investigación en torno al sentido y los

* Economista, redactor de la Agencia Zeta Periodismo Investigativo (Universidad de los Andes).

actualidad
educativa

alcances del programa, de los propósitos y resultados de los guionistas y la programadora, y la búsqueda por conocer los análisis que estudiosos e investigadores de la educación y de la televisión hacen de "10o. grado", señala con claridad que el programa va más allá, mucho más allá, que el simple logro de un buen dramatizado nacional y que es, sin duda, de mucho interés para los diversos sectores de la comunidad educativa.

Y en efecto, sería ingenuo pensar que un programa con tales características no provoque significativas reacciones y una creciente audiencia, en particular entre muchachos y niños, maestros y padres de familia.



¿De qué hablarán Fabiolita y sus compañera?... la vida en 10º grado les preocupa.

Un espacio refrescante

Esta es, tal vez, la expresión que mejor recoge la opinión de diversos especialistas y de muchos espectadores consultados. Hay, sin ninguna duda, un consenso sobre el éxito y las cualidades de "10o. grado".

Sí. Es refrescante encontrar a la juventud, a muchachos de Colombia actuando en la TV y representando su propia vida, su propia experiencia, con su lenguaje, sus "pintas" y su estilo. Para todos los entrevistados el programa es un éxito como dramatización de la vida del adolescente. Se aparta de la telenovela tradicional, basada siempre en una "idealización" de la vida afectiva con ingredientes, situaciones y protagonistas

repetitivos, y es también, la posibilidad de confrontar el "enlatado" gringo, única opción hasta ahora de ver en TV jóvenes y escuelas. Ni qué decir de la distancia que logra con la caricatura que del maestro representa el profesor Girafales del "Chavo", o la caricatura que de la vida escolar y de sus relaciones significó "La escolita de doña Rita".

Es, para todos, un gran paso de la televisión colombiana; jóvenes de carne y hueso que viven historias reales, personajes que se van construyendo, enriqueciéndose y mostrando nuevos matices de su personalidad¹. Una escuela habitada por historias particulares², la atmósfera que se



Los linderos entre el Liceo y el Instituto Técnico Central se confunden en 10º grado.

siente es la de aquí, la de Colombia, un mundo que recrea lo cotidiano sin hacer la ficción de la telenovela: un modelo interesante de pensar la juventud en TV³. Más aún, existe el reconocimiento expreso de comentaristas consultados e inclusive televidentes, que el programa logra ser un buen dramatizado con contenido y propósitos serios y profundos, lo cual significa un logro muy importante de la TV comercial nacional acostumbrada a producir dramatizados que simplemente gusten a la audiencia, logren altos niveles de sintonía y buena acogida de las agencias de publicidad encargadas de manejar el negocio... De la misma forma, "10o. grado" confronta la tradicional televisión educativa usual en Colombia habituada a reproducir y trasladar los

elementos y estructuras de la educación formal.

Al respecto, hay líneas convergentes de análisis.

"Es un programa con mensaje que no sólo busca entretención y diversión del público sino que intenta formar la opinión con diálogos y libretos creativos y profundos"⁴; o inclusive la valoración del contenido y el tratamiento del tema va más adelante: hacia falta un programa con esas propuestas éticas y propuestas dramáticas y, en buena medida, eso explica la repercusión que tiene; es un programa que ha logrado recoger la tendencia del gusto por el dramatiza-

do nacional que además tiene "algo que decir"⁵. En este sentido también se reconoce el esfuerzo creativo de "10o. grado", como un síntoma de madurez de la televisión colombiana que logra crear un "puente" entre lo "intelectual" y lo "popular", usando el lenguaje propio de la TV (el dramatizado), adecuado a un clima ge-

1. Martínez Pardo, Hernando, Investigador sobre medios de comunicación.
2. Mockus, Antanas, investigador educativo, matemático, profesor de la Universidad Nacional de Colombia.
3. Bello, Gilberto, investigador de medios de comunicación y periodista, profesor de la Universidad Javeriana.
4. Restrepo, Luis Carlos, médico psiquiatra licenciado en filosofía, profesor de la Universidad Javeriana.
5. Martínez P. Hernando, investigador sobre medios de comunicación.

neral de la audiencia que está en condiciones de recibir un programa de este estilo⁶.

Son, pues, razones claras que hacen que el programa guste a un público creciente y que, sin duda, provocan satisfacción a los creadores de "10o. grado", empeñados en el desafío de producir una televisión que sin perder fuerza dramática rescata en lo cotidiano los marcos de la televisión comercial. Al respecto, es interesante el planteamiento de Cenpro, programadora que produce "10o. grado", la cual, además de promover jóvenes artistas y de avanzar en el esfuerzo por desarrollar una verdadera industria de TV en Colombia, concibiendo, en perspectiva, la proyección internacional de su producción, busca avanzar en lo que, en su enfoque, denominan la "televisión de contexto: '10o. grado' pretende leer la propia realidad nacional, indagando en lo cotidiano más que en lo excepcional; por eso es preciso desarrollar y estimular un enfoque teórico-conceptual que se preocupa no sólo de la producción sino también de la creatividad"^{6A}.

El estudio de María Josefa

Al recoger impresiones de diversos muchachos y niños sobre "10o. grado" se encuentra, en especial en los sectores de clase media de la población, que existe un interés grande por el programa motivado por "El caleño" o por "Paleticas", por el lenguaje y gusto y disfrute por sus episodios, y conocer el pensamiento y el enfoque mencionados sobre la televisión, se piensa que si bien el Gobierno e Inravisión no hicieron caso del estudio y la solicitud de María Josefa Domínguez, profesora de la Universidad Industrial de Santander, tal vez, Cenpro sí la escuchó⁷.

La educadora María Josefa realizó una investigación en Bucaramanga sobre la influencia de los medios de comunicación social en niños de 4 a 12 años de edad.

Durante tres años entrevistó a niños de diferentes estratos socioeconómicos acerca de sus reacciones y

simpatías por los personajes y situaciones de la televisión.

Un 75 por ciento de los niños consultados expresó que la TV es el medio de comunicación más conocido y su preferido.

Un 50 por ciento prefiere las películas de acción. Un 70 por ciento gusta de programas donde hay peleas y guerras. Los noticieros, las novelas y los programas culturales ocupan los últimos lugares de sus gustos.

Sus personajes favoritos son "Superman", "La Mujer Maravilla" y "El Hombre Increíble" porque tienen fuerza y poder y siempre ganan.

No identifican ningún programa que haga referencia a su país. Sufren cuando sus padres no les compran lo que anuncian en TV.

A su turno, los padres de familia consultados, manifestaron que no se sienten preparados para orientar a sus hijos respecto al uso de la TV, y

para el 70 por ciento de los padres, la televisión y los programas de acción y violencia influyen de manera negativa en los niños. Los maestros confirmaron la opinión de los padres.

Detrás del tablero

Estos hechos, gran audiencia, un buen dramatizado, la juventud y las relaciones escolares, sugieren y obligan a mirar más allá, a indagar detrás del tablero, a registrar los rincones de "10o. grado".

Frente a don Asmodeo, rígido y exigente, ¿cuál es el tratamiento de la Escuela en Colombia?

6. Pulido, Orlando, investigador del Foro Nal. por Colombia, antropólogo.

6A. Toro, Bernardo, físico, matemático, investigador educativo, director Cenpro.

7. Alvarez, Carlos Gustavo: en su ensayo "El daño que divierte", en el libro: "Juicio a la televisión colombiana". Págs. 86-87, Editorial Oveja Negra, 1985.



Esos muchachos que cursan el "10o. grado" en el "Liceo San Gabriel", qué tan bien reflejan a los jóvenes de hoy y qué mensaje les dejan?

Un día participan con don Rafael en la escritura de panfletos anónimos en "el paredón de la infamia", otro en su periódico mural y hacen de reporteros y columnistas, luego enfrentan al concejal del barrio vecino, o es "Paleticas" quien se enamora de Catalina, la "profe" de biológicas, o es su tema musical, pegajoso y esperanzador.

Este manejo del tema sugiere en un primer momento que el colegio, el quinto de bachillerato, es tan solo un pretexto para desarrollar la temática de la adolescencia, para abordar situaciones e inquietudes de los jóvenes de hoy, pero que el programa no es, en sí mismo educativo. Sin embargo, el manejo que hace "10o. grado" de la educación es, precisamente, la superación de la televisión educativa para entrar a "reconocer y abordar la educación como proceso; proceso de socialización del niño hacia el adulto, de formación moral a través de relaciones con los otros, con sus maestros...⁸.

En este sentido el programa se interesa por poner en primer plano las relaciones escolares, fundamento de la moral, más que los contenidos académicos y la búsqueda de resultados o logros propiamente instruccionales⁹. Ahora bien, los observadores cuestionan sobre la cercanía que tiene el programa con la realidad escolar: ¿es, en sentido estricto, una crónica del "10o. grado"? Para Gilberto Bello, el liceo se parece más a los colegios de los años cincuentas y sesentas. Es un colegio muy tradicional y los muchachos son "poco lanzados", sin odios ni envidias, no se muestran sus verdaderas preocupaciones y angustias, en especial, la relacionada con su identidad: en resumen, son muchachos traviesos pero buenos y se tiene la sensación de estar "aprisionados" (esos personajes) en los "propósitos filosóficos" de la programadora: se siente un cuidado premeditado con las situaciones.

Inclusive sobre esto es interesante conocer el testimonio de un orienta-

dor de bachillerato, psicólogo del I.P.N., inquieto por sus relaciones de cercanía y comprensión con los muchachos, para quien no está aún muy lejos su propia experiencia como estudiante: "En la escuela quedan interrogantes siempre, no hay satisfacción completa con lo que se puede hacer: al contrario, "10o. grado" está lejos de esa cotidianidad: no se ve la desesperanza que uno encuentra en muchos muchachos, ni las minitecas, ni los embarazos, ni las contradicciones entre los maestros en torno al cambio y la tradición. A menudo se encuentran en el programa soluciones 'a la brava' "¹⁰.

Sobre esto, los guionistas del programa Juan Guillermo Isaza y Juan Camilo Jaramillo tienen una clara visión de su obra "10o. grado" es, como toda obra artística, una recreación de la realidad y no pretende, no podría ser, simplemente una crónica escolar, aunque haya siempre referencias autobiográficas y una búsqueda continua en la realidad".

De la misma forma es preciso tener en cuenta que el proyecto inicial del programa, propuesto por Juan Camilo Jaramillo a Cenpro giraba alrededor de un liceo paisa de los años 60, su colegio de estudiante. Dicho proyecto, por razones de interés de la programadora —impacto social— y por condiciones de producción —recrear el ambiente del 60, aumenta significativamente los costos—, fue cambiado por el esquema de un colegio actual de muchachos de hoy y maestros de hoy. Desde luego que el efecto sobre el público y el interés que suscita el "Liceo San Gabriel" y Upegui y Merizalde y don Rafael, y los demás, son mucho mayores. Pero queda en el ambiente la inquietud formulada atrás: ¿acaso no se acerca más a ese colegio de antes, de sólo muchachos para quienes apenas llegaban a las oleadas de los Beatles, del hipismo, de mayo del 68 y que apenas comenzaban a recibir los ecos de la rebelión juvenil de los 60?

Al respecto es preciso reconocer la insistencia de los guionistas sobre la cercanía de sus personajes con los muchachos de hoy: "No queremos recoger las historias de los jóvenes de

los extremos: ni los que llegan a la rebelión, a las pandillas y a la delincuencia juvenil, ni aquellos 'sosos' a quienes nunca les pasa nada; queremos recoger la vida de la 'mayoría silenciosa' de jóvenes que normalmente no son tema en los medios de comunicación ni mucho menos de la televisión"¹¹.

Del Volga hacia el Magdalena

No es esa la explicación ni ese el debate: en el fondo se requiere conocer la intencionalidad del programa y de los guionistas y la programadora para evaluar la "suavidad" de las situaciones, el carácter de los personajes y, en general, el tipo de mensajes que ofrece el programa a los espectadores.

Para los comentaristas e investigadores hay una cierta intencionalidad, que si bien no es explícita en el programa —y ese es su mérito principal como producción de televisión—, sí se hace clara cuando se indaga en el fondo de "10o. grado". Intencionalidad que, por otra parte, tanto los guionistas como el equipo de producción de Cenpro colocan en evidencia en el diálogo sobre el proyecto pedagógico y la concepción moral que lo ilumina y que convierte a "10o. grado" en un programa de televisión de mayor trascendencia aun para el desarrollo cultural e intelectual de este país, y no sólo para "arrastrar" o incidir en la televisión comercial (¡y educativa!) y en la escuela misma.

Para Antanas Mockus, diversos aspectos del programa (unos personajes suaves, el tipo de arquitectura tradicional, el maestro no autoritario) expresan un cierto grado de utopía: se busca, al parecer, pintar una vida educativa menos frustrante.

Esta apreciación es convergente con el criterio que expresa Juan Ca-

8. Mockus, Antanas, investigador educativo, matemático, profesor de la Universidad Nacional.
9. Mockus, Antanas, investigador educativo, matemático, profesor de la Universidad Nacional.
10. Rojas, Manuel, sicólogo, orientador del Instituto Pedagógico Nacional.
11. Isaza, Juan Guillermo y Jaramillo Juan Camilo, comunicadores sociales, guionistas del programa.

milo Jaramillo: "El mensaje de la televisión es devastador, desolador y sólo tiene un sentido comercial: rescatar lo positivo dentro de lo cotidiano, crea un espacio de reflexión a la juventud".

Hernando Martínez Pardo acepta que esa "etapa" de travesura de los muchachos era necesaria (como proceso de construcción de los personajes). Señala que es preciso diferenciar la intencionalidad del programa, de aquella que manejan los guionistas y la misma programadora: "La intencionalidad del programa, y lo que logra, es problematizar al espectador, aunque los propósitos de los guionistas vayan más allá".

Y esto usualmente se confirma al escuchar, de diversos espectadores, en particular maestros, su distancia de las soluciones ofrecidas por el programa a diversas situaciones, que normalmente no concluyen en conflictos ni profundizan las contradicciones o las angustias.

Sin embargo, el equipo de Cenpro tiene una visión más amplia de su papel en la televisión y, en particular, del aporte que pueden hacer a la educación colombiana. Al respecto Bernardo Toro afirma:

"Aunque no se trata de cambiar o sustituir la política educativa (frente a la cual, además, es ingenuo pensar que existe como política estatal), sí se busca lograr una influencia con '10o. grado'. El impacto social depende de la televisión en su conjunto: televisión comercial, red de video en las escuelas y proyección internacio-

nal de la televisión producida por Cenpro".

En relación con la red de video para las escuelas de Colombia, la programadora Cenpro contempla 3 pasos principales:

1. Un estudio de capacidad receptiva de las escuelas (en la actualidad no hay más de 1.200 aparatos de televisión), los cuales tienen catorce años en promedio y son en blanco y negro.

2. Dotar de infraestructura a las escuelas: inicialmente de receptores de televisión y luego de videograbadoras, que deben ser autofinanciadas (a precio de costo) por cada escuela.

3. Organizar la red de video para la cual Cenpro compromete todo su esfuerzo de producción para que los niños "pobres" tengan acceso a un mayor conocimiento de su país; hoy los niños saben más del Volga o del Rin que del río Magdalena¹². El fundamento de este proyecto es la concepción que de la televisión tiene el director de Cenpro: "La televisión es un instrumento de unidad nacional". Ahora bien, convergente con estos propósitos frente a la televisión y a la escuela están los expresados por Juan Camilo Jaramillo sobre los maestros: "Los profesores tienen 'miedo' de ser maestros. Se subestiman porque creen que son sólo 'ticeros', pero en el fondo son héroes. Lo que sucede es que tenemos una conciencia infravalorada de nosotros mismos: queremos presentar en don Rafael, un modelo de educador, de maestro. Mientras más maestros sean influi-

dos por esa imagen de papa Noel de don Rafael y amen la educación, haremos más que el Ministerio de Educación. ¡Además queremos que los muchachos 'reclamen' tener un maestro así, y que los padres de familia y la sociedad esperen un comportamiento de verdadero educador del maestro de sus hijos!"¹³.

El bonachón de don Rafael

Volvamos a la escuela. ¿Cuál es el mensaje para los jóvenes y los maestros? En particular, ¿cuál es el tratamiento que de la autoridad se hace en el Liceo San Gabriel?

Sobre esto, la respuesta de los investigadores tiene dos grandes componentes: de una parte se reconoce que con el manejo de don Rafael, y sus confrontaciones con don Asmodeo, se está cuestionando el tipo de maestro tradicional autoritario, y se rescata ese carácter intelectual que requiere el maestro¹⁴. Con don Rafael se enjuicia al maestro autoritario y se busca una transformación de las relaciones maestro-alumno¹⁵. En estos aspectos, hay inclusive, para el investigador Orlando Pulido, un acercamiento con los intereses actuales del Movimiento Pedagógico¹⁶.

Sin embargo, cuando el análisis se profundiza aparecen elementos de crítica sobre "10o. grado": el liceo es un liceo católico y las soluciones ofrecidas por don Rafael "están enmarcadas en el contexto del educador católico, más exactamente, del educador jesuita abierto al diálogo y a escuchar alumnos y maestros, pero que finalmente termina por imponer sus criterios, utilizando, en algunos casos, 'cartas' tapadas ante los alumnos"¹⁷.

Experiencias, lenguaje, pintas y estilo juvenil, en 10º grado.



12. Toro, Bernardo, físico, matemático, investigador educativo, director de Cenpro.

13. Jaramillo, Juan Camilo, comunicador social, guionista.

14. Pulido, Orlando, antropólogo investigador del Foro Nal. por Colombia.

15. Pulido, Orlando, antropólogo investigador del Foro Nal. por Colombia.

16. Pulido, Orlando, véase revista EDUCACION Y CULTURA No. 9: "El Movimiento Pedagógico y el problema de la organización".

17. Rojas M. Felipe, psicólogo, investigador educativo, director Ceid-Fecode.

Para Gilberto Bello el manejo de la autoridad en el programa es cuestionable por cuanto, en general, la "ley-ley" termina por imponerse, aunque sea por métodos "democráticos" y haya diálogo.

Por su parte el psiquiatra Luis Carlos Restrepo conceptúa que el personaje central del programa es el rector, don Rafael, por el rol de autoridad que representa: de una parte, tiene elementos muy positivos: don Rafael es "mediador" entre partes en conflicto, es capaz de escuchar, es flexible y tiene preocupación personalizada por cada uno de los alumnos y los profesores. Son características que debe tener la *autoridad escolar*: y en este contexto social de relaciones de poder es preciso reconocer que la autoridad existe y que es posible luchar por unas relaciones íntimas sin violencia al menos en la escuela y la familia.

Sin embargo, el problema de "10o. grado" es que "don Rafael es demasiado bueno": presentar al rector como el hombre siempre bueno y siempre con razón es peligroso —se convierte en una autoridad incontrastable, eterna e imprescindible— por cuanto en toda crisis de la adolescencia se requiere destruir la autoridad: la autoridad más "sana" para el desarrollo del muchacho es aquella que permite "el odio y la rabia", y con don Rafael se crea un conflicto ético muy profundo: irse contra la autoridad es irse contra la razón y contra el bien, por tanto el muchacho va a depender siempre de esa persona que es la que sabe, conoce y puede juzgar¹⁸.

Ahora bien, el "peligro" de la figura de autoridad que representa don Rafael consiste en que es el caso típico de autoritarismo, esto es, de utilización de su poder para manipular la intimidad humana, de "manejar" psicológicamente para producir adhesión, y esto produce "mentalidad de esclavos".

¿Manipula don Rafael? No, desde luego que no, es la respuesta general, porque el mensaje del espectador es "leído" de manera subliminal, en tanto recibe simultáneamente el mensaje

consciente e inconsciente: en lo consciente están todos los elementos positivos del rector, y el mensaje inconsciente no es captado por el televidente.

De otra parte, el programa de hecho "vende" un modelo de autoridad, una generalización que se aparta de los casos particulares y que para el muchacho televidente, en lugar de reconocer su crisis "adolesencial" y permitirle su necesaria confrontación con la autoridad para alcanzar su autonomía, le va a producir "nostalgia" de no tener un maestro o un padre como es rector.

Esta perspectiva presentada por Luis Carlos Restrepo confronta el propósito expresado atrás por el guionista de la serie, Juan Camilo Jaramillo, en torno a la figura "sabia y maquiavélica" de don Rafael: desde luego, en ese debate sobre la autoridad y sobre el maestro deben entrar a terciar profesores y rectores y el programa es un punto de partida de mucho interés para todos.

El encuentro de dos mundos

Después de acercarse al Liceo San Gabriel y descubrir el efecto refrescante que para la educación representa "10o. grado", uno tiene la sensación de que se inicia el encuentro de dos mundos: el de los miles de maestros que cotidianamente enfrentan las dificultades de la escuela y de la educación de este país con ese mundo del Liceo San Gabriel que, de una u otra forma, representa el mundo de la televisión y de los medios masivos de comunicación social.

Es cierto que ya Cenpro dio el primer paso. Qué interesante sería escuchar a Merizalde presentando sus propuestas en el primer congreso pedagógico nacional.

De pronto así los medios de comunicación dejan de ser los grandes ausentes en la educación y la voz de la profesora María Josefa encuentra eco en los estamentos educativos del país. ■

18. Restrepo, Luis Carlos.

Ficha técnica del programa "10o. grado"

1. Nombre del programa: 10o. grado (léase 5o. de bachillerato).
2. Horario: sábados 1.00 a 2.00 p.m.
3. Programadora: Cenpro
4. Creador de la serie: Juan Camilo Jaramillo
5. Guionistas: Juan Guillermo Isaza y Juan Camilo Jaramillo
6. Director artístico: Jorge Emilio Salazar
7. Asistente de dirección: Clara I. Ramírez
8. Coordinación ejecutiva: Clara Marcela de Ayerbe
9. Director general Cenpro: Bernardo Toro
10. Colegio: Instituto Técnico Central, Bogotá.

Personajes centrales

Profesores - Representado por:

1. Don Rafael, rector
Alejandro Buenaventura
2. Don Asmodeo, prefecto
Gilberto Gómez
3. Melisa, secretaria
Soraida Duque
4. Catalina, profe. biológicas
5. Ruiz, profe. química
Ever Francis Suárez
6. Don Floro, profe. Edufísica
Alejandro Muñoz
7. Don Blas, vicerrector
David Jaramillo
8. El padre Ponce, capellán
Manuel Correa

Alumnos - Representado por

1. Merizalde
Daniel H. Merizalde
2. Upegui
Milton Ruiz
3. Varela, El sapo
Carlos A. Caicedo
4. Andrés, El músico
Carlos A. Moreno
5. Juancho Jaramillo
Antonio Muñoz
6. "Paleticas"
Guillermo A. Rodríguez
7. David, "El caleño"
David Guerrero
8. Fabiolita
Carolina Patiño
9. Carrizosa
Harold Moreno

Primera Conferencia Latinoamericana de Educación Física, Cultura y Sociedad

En Bogotá, en las instalaciones de la Universidad Nacional y durante los días del 9 al 13 de octubre del presente año, con asistencia de 500 participantes de Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, Chile, Venezuela, R.D.A., Perú, Puerto Rico, Inglaterra y de diferentes regiones del país, se realizó la Primera Conferencia Latinoamericana de Educación Física, Cultura y Sociedad, evento organizado gracias al esfuerzo y preocupación de las directivas e integrantes de la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física.

Presentamos a nuestros lectores la declaración final del evento, por considerar que los planteamientos expresados en ella, contribuyen al estudio, la investigación y al impulso de nuevas prácticas en tan especial campo educativo y cultural.

Declaración final

Los participantes de la Primera conferencia latinoamericana de educación física, cultura y sociedad, después de un arduo trabajo que nos ha permitido compartir nuestra experiencia, nuestra práctica y nuestros saberes a través de conferencias de distinta variedad temática, debates, talleres, paneles, exposiciones, demostraciones y del diálogo directo hemos llegado a los siguientes planteamientos, que invitamos a profundizar en el estudio e investigación y en la generación de prácticas alternativas necesarias que conduzcan a las transformaciones que hoy vemos con mayor claridad.

1. No puede la educación física estar aislada del proceso cultural latinoamericano del cual forma parte, y

ante el que se debe asumir una activa e integral participación.

La realidad de nuestros pueblos dentro de un proceso histórico que plantea el cambio como condición para un auténtico y pleno desarrollo, nos exige un compromiso como educadores orientado a la transformación de los sistemas educativos y culturales, en procura de la ampliación de su cobertura a todos los niveles, cualificación de sus planes y programas y democratización de sus políticas.

2. Se necesita un cambio radical de la educación física en todos los órdenes, desde su fundamentación conceptual y acción pedagógica, hasta los aspectos de formación profesional y proyecciones políticas, que supere su actual parcialidad y aislamiento.

La educación física como estructura educativa fundamental debe establecer relaciones y promover acciones con las instituciones, movimientos y personas que participan en los procesos culturales, científicos y sociales de nuestro continente.

3. La educación física como necesidad y derecho que influye en toda la vida del individuo no es de propiedad e interés exclusivo de los profesionales del ramo, sino que en su proyección, implementación y transformación deben participar las más variadas disciplinas y movimientos intelectuales, educativos, artísticos, científicos, técnicos y políticos.

El acercamiento, relación y acción interdisciplinaria y la colaboración institucional se constituyen en factores para la construcción de las alternativas transformadoras que urgen en nuestros países.

4. La transformación de la educación física entraña a la transformación del deporte afectado hoy por la comercialización, la privatización, la mecanización y la proliferación de desviaciones y usos indebidos de su práctica.

El deporte como medio de la educación física posee valores sociales, psicológicos y pedagógicos aún no utilizados en su potencialidad máxima, que le pueden proporcionar nuevas significaciones referidas a la sensibilidad humana, la afectividad, la ética, la comunicación abierta y franca y la solidaridad entre hombres y países.

El deporte constituye elemento de la cultura, y las políticas que tracen los países y organizaciones internacionales deben contribuir al objetivo de redescubrimiento y recuperación de la identidad latinoamericana.

5. Se requiere igualmente con urgencia de un cambio del profesor de educación física en la búsqueda de ser antes de tener, un cambio de actitud tendiente a romper con el trabajo rutinario, rígido, monótono, esclavizante que ha caracterizado a la educación física, para asumir una actitud investigadora e innovadora de nuestra profesión donde ésta sea democrática, integral, recreativa, formadora de hombres íntegros.

El profesor de educación física debe asumir su responsabilidad como trabajador de la cultura que lo obliga al replanteamiento de su propia formación, conducente a una reeducación que lo capacite en su función de maestro y dirigente.

Las universidades e instituciones formadoras de profesores, tienen la responsabilidad histórica de estudiar y conformar los planes y programas profesionales en el marco de una profunda investigación de las condiciones y exigencias de cambio que reclaman los países latinoamericanos.

6. La base más firme para que la educación física latinoamericana construya su identidad, su unidad y su acción en el contexto mundial, es la organización de asociaciones nacionales de profesores sólida y democráticamente constituidas que a tra-

vés de la comunicación, el intercambio y la mutua colaboración, procuren una coordinación cada día más eficiente hacia la constitución de la organización latinoamericana de profesores de educación física.

7. Hoy, cuando los movimientos por la identidad y la autonomía recorren en diversas formas los distintos países de Latinoamérica, urge aunar nuestras fuerzas en la construcción de una estrategia global de cambio de la educación física que contenga entre otros los siguientes elementos:

a. *Democratización*, que permita el ejercicio del derecho a la educación física y el deporte de todos los sectores sociales, privilegiando a quienes hoy están más lejos de ello como son los trabajadores del campo y la ciudad, los sectores populares, las personas de edad avanzada, los impedidos.

La infancia y la juventud necesitan de objetivos y alternativas propias de su edad, sus expectativas y las exigencias que nuestro continente espera de ellos;

b. *Calidad*, que fomente la investigación, el conocimiento, el intercambio, el acceso a la información y promueva las condiciones de un ambiente innovador y creativo.

Especial énfasis debe hacerse en la transformación de la escuela, la formación de profesionales y la facilitación de recursos y condiciones materiales;

c. *Interdisciplinarietàad*, que apoye y oriente las relaciones entre áreas y disciplinas del arte, la ciencia y la técnica;

d. *Identidad*, que las políticas se constituyan sobre un conocimiento pleno y auténtico de nuestra realidad y en el marco de la recuperación, afirmación y desarrollo de nuestros valores culturales;

e. *Autonomía*, que supere la tradicional dependencia, afirme nuestras particularidades, solucione necesidades y proporcione satisfacción a nuestros intereses;

f. *Integridad*, que las políticas de educación física y deporte no se hagan aisladas y se integren totalmente a las políticas generales, educativas, económicas, agrarias, culturales;

g. *Universalidad*, para una permanente comunicación con el mundo, intercambio y apoyo en un plano de respeto, autodeterminación e igualdad;

h. *Diversificación*, que partiendo de fines comunes se atienda los diferentes campos y áreas de aplicación a lo social, educativo, ecológico, técnico, científico y artístico.

Por tanto, es unánime la opinión de continuar realizando la conferen-

cia latinoamericana de educación física, cultura y sociedad, como un encuentro amplio y directo que contribuya eficazmente a la construcción de nuestra *identidad*.

Hacemos un llamamiento a los gobiernos, organizaciones internacionales y nacionales, a los profesionales de las diferentes especialidades y a todas las personas para que acojan estos planteamientos y contribuyan en su difusión y aplicación en todas nuestras sociedades.■

La Redalf-Unesco:

Un proyecto regional para superar el analfabetismo y consolidar la educación de adultos

Se ha constituido la Red Latinoamericana de Educación de Adultos, Redalf-Unesco, como alternativa para lograr un mayor desarrollo de la educación de la población adulta y contribuir con un proceso fundamental: superar el problema del analfabetismo antes del año 2000 en los distintos países que hacen parte de este esfuerzo regional promovido por la Unesco.

La persistencia de una baja escolaridad en algunos países, la existencia de 45 millones de analfabetas en la región sobre una población adulta de 159 millones, una excesiva tasa de deserción en los primeros años de escolaridad, sistemas y contenidos de enseñanza inadecuados para la población a la cual se destinan, son algunas de las necesidades a que responde el *proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, acordado en reunión regional intergubernamental y mediante convocatoria de la Unesco, celebrada en Quito, del 6 al 10 de abril de 1981 y en

cuyo marco se desarrolla la constitución y trabajo de la Redalf.

Países que conforman la red y significado del trabajo

Después de la consulta técnica regional realizada en Caracas en septiembre de 1985 por la Oficina Regional de la Unesco para América Latina, Orealc, y con la asesoría del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, Crefal, y la vinculación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Ceaal, que preside Paulo Freire, varias organizaciones de países como Brasil, Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, el Caribe inglés, México, Nicaragua, Perú y Venezuela decidieron comprometerse en "fortalecer la actividad autogestionaria de la base popular sobre sus propios procesos educativos"¹.

1. Documento presentado por la reunión de Caracas en 1985.

Tiene la red especial importancia, puesto que su significado esencial es el de la "optimización de esfuerzos y recursos para la capacitación en función de apoyar a las organizaciones y grupos populares en su labor de organización y participación en las tareas de desarrollo y transformación social"².

El proyecto de la red de alfabetización Redalf-Unesco es un esfuerzo que ha relacionado a entidades estatales y organizaciones no gubernamentales con el propósito de reconocer y utilizar experiencias y recursos, con el fin de lograr resultados de especial importancia en la superación de necesidades educativas de sectores de la población rural, campesinos e indígenas y personas adultas mayores de quince años ubicadas en situaciones de marginalidad social en las áreas urbanas.

Participación colombiana: esfuerzo integrado

La Universidad Pedagógica Nacional —facultad de educación— ha sido la entidad promotora del proyecto y se han integrado a la red instituciones como el Cinep, Dimed, Cleba, el Sena, la División de Educación No Formal y de Adultos y la campaña Camina del Ministerio de Educación, Ceid-Fecode, Foro Nacional por Colombia, Codecal, el Imac y el Instituto de Capacitación de Educadores de Adultos, la Subdirección de Educación a Distancia, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle.

En el desarrollo del plan de constitución y trabajo de la red se han dado pasos importantes como la reunión de entidades y organizaciones constituyentes de la Redalf realizada en febrero del presente año y quedando como compromiso adquirido el proceso de intercambio de experiencias. El encuentro del grupo de impulso para detectar problemas y plantear líneas de acción y establecer las áreas prioritarias de trabajo como son la capacitación y la investigación, se llevó a cabo en el mes de abril; posteriormente la realización del seminario sobre investigación, capacitación

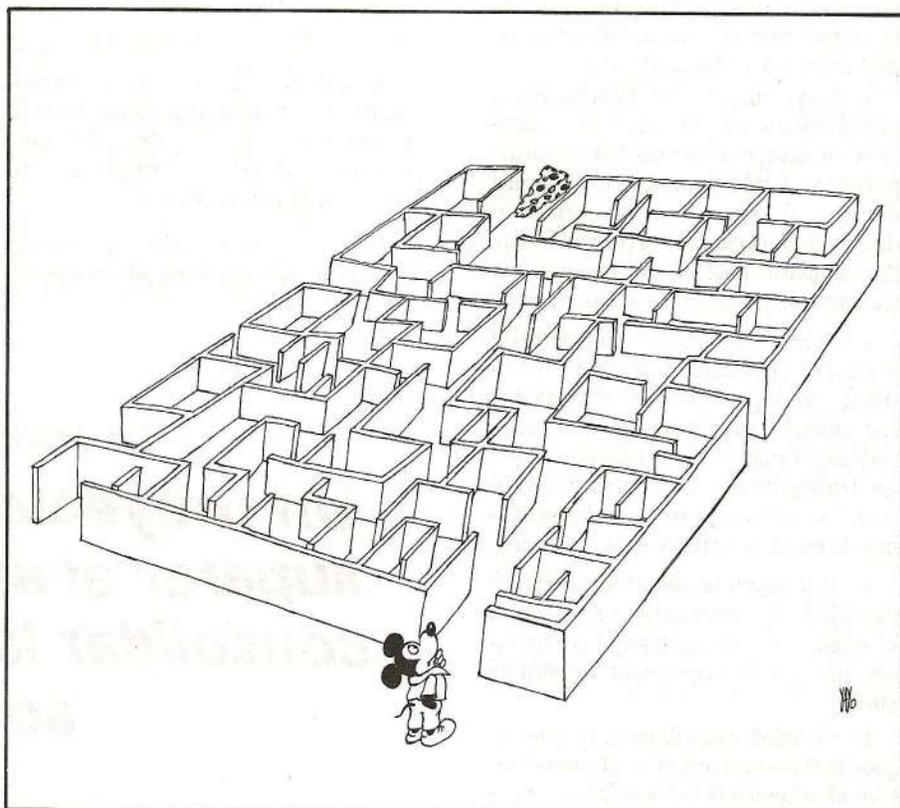
y política de EDA, elaborar materiales que sirvan de apoyo al trabajo, realizar el inventario de los diferentes grupos que trabajan en educación de adultos, impulsar las tareas regionales, interrelacionar y sistematizar las experiencias acumuladas en la educación de adultos, analizar los fundamentos políticos de la educación en el país y darle fortaleza a la red fueron las principales conclusiones del trabajo realizado en septiembre de este mismo año.

La participación del Ceid-Fecode: un compromiso importante

A juicio del profesor Mario Sequeda de la Universidad Pedagógica Nacional y persona que ha estado permanentemente interesada en el trabajo del grupo de impulso de la red, "Fecode puede cumplir un papel fundamental, dado que su compromiso de desarrollar el Movimiento Pedagógico permite motivar una conciencia social y cultural acerca del problema del analfabetismo y la se-

cundariedad de la educación de adultos en el país y crear las condiciones para consolidar una política coherente en este campo. Asimismo, en este contexto el gremio de los educadores está llamado a afianzar su compromiso de trabajo con la comunidad, contribuyendo a detectar los problemas que en materia de educación de adultos existan en sus distintas comunidades, a crear una conciencia de superación de estas necesidades y a articular esfuerzos con los grupos de base comprometidos en la educación de adultos. El Movimiento Pedagógico puede ser la posibilidad para promover una toma de conciencia de los problemas que tienen que ver con el analfabetismo y la educación de adultos, entre otros múltiples problemas que tiene la educación, y para jalonar una participación crítica y creativa de las comunidades en la gestión educativa".■

2. Informe final del Primer taller regional para el fortalecimiento de la Red..., Crefal-Unesco/Orealc, Patzcuaro, Estado de Michoacán, México, introducción.



Declaración en torno a un proyecto pedagógico

PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL*

Un amplio núcleo de profesores y de otros representantes de la comunidad universitaria han asumido la reflexión sobre el papel que debe jugar la educación en el mundo contemporáneo y, en consecuencia, han venido impulsando, por espacio de más de una década, múltiples iniciati-

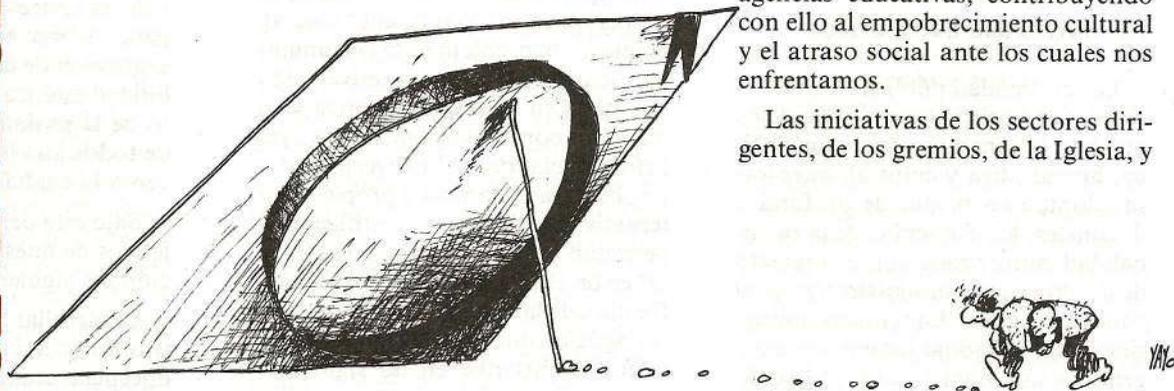
vas de renovación académica que buscan superar las concepciones educativas y los enfoques pedagógicos predominantes en el ámbito nacional, en los últimos 50 años.

La crisis de la educación colombiana se caracteriza por la carencia de un proyecto político-pedagógico, es decir, por la ausencia de sentido histórico y compromiso social, por la ausencia de fines, principios y valores que orienten las inconexas políticas y programas que se suceden al vaivén de las administraciones.

Esta situación es, a su vez, causa y efecto de la carencia de voluntad política por parte del Estado y los partidos políticos para conferir a la educación nacional el lugar privilegiado que le debería corresponder en una sociedad con un proyecto histórico y cultural democrático. La nuestra es una nación que ha desvalorizado sus agencias educativas, contribuyendo con ello al empobrecimiento cultural y el atraso social ante los cuales nos enfrentamos.

Las iniciativas de los sectores dirigentes, de los gremios, de la Iglesia, y

* Firman: Gustavo Téllez I., Mercedes Ayala, Mario Sequeda Osorio, Carlos Arturo Sierra, Germán Bautista, Carlos Sánchez, Mercedes González, Betty Monroy Henao, Fernando D'Jannon, Rodolfo de Roux, Jorge Gantiva, Carlos Low, Rodrigo Villar, Inés Elvira Castaño, Edgar Mendoza, Fernando de la Ossa, Guillermo Chona, Rómulo Gallego, Urías Pérez Calderón, Víctor Rodríguez, Luis Hernando Llanos, Carlos Pájaro M., Beatriz Oliver, Martha Herrera, Rafael Rodríguez Rodríguez, Héctor García, Silvio Avendaño, Segundo Bustos Montenegro, Luis Eduardo Tovar, Martha Pinto, Daniel Nieto Sotomayor, Margarita Zambrano, Jaime Díaz Palacios, Josefa de Posada.



del propio Estado han favorecido en los últimos años el avance del proyecto pedagógico privado convirtiendo al sector público de la educación en escenario y laboratorio de experimentos (programas y planes) inscritos en el modelo de la racionalidad instrumental (tecnología educativa), relegándolo a un segundo plano y a un estado de postración.

Esta estrategia se dio paralelamente con la masificación escolar como respuesta a las urgentes demandas sociales en educación, dirigidas especialmente a los sectores populares, sin su correspondiente avance cualitativo. Esta situación se acompañó de factores tales como el recorte de recursos financieros, el derrumbe de la situación socio-cultural del maestro, y en general la marginalización de algunas franjas de la escuela colombiana. Los intentos por el mejoramiento cualitativo enunciados por el Estado en la última década se hallan desprovistos, entre otras, de una política de formación y capacitación de docentes, pero sobremanera, de promoción social, cultural e ideológica de los educadores, quienes son en última instancia el agente permanente y dinamizador de todo proceso educativo. Es incuestionable que con educadores ubicados en las fronteras de la marginalidad social, cultural y económica estaremos cada vez más lejos de la constitución de un proyecto cultural y pedagógico que dé sustentación a un proceso histórico emancipador.

La universidad que tenemos

La universidad pública ha sido enrutada por concepciones y modelos que han lesionado su tradición crítico, humanística y cultural, mientras se adoptan en medio de profundos desajustes, los esquemas de la racionalidad burocrática con el pretexto de la eficiencia administrativa y el control del gasto. La reforma universitaria del 80 redujo los escasos márgenes de autonomía frente al Estado e incrementó la presencia del Gobierno central en la dirección de la misma con la instauración de un estilo de gestión vertical y centralista.

En el caso particular de la Universidad Pedagógica Nacional su desarrollo institucional reciente se ha visto marcado por aspectos tales como:

— El divorcio entre el planteamiento administrativo y la concepción académica. Esta situación tiende a agravarse con las últimas administraciones provenientes de agencias del Estado, ajenas a la universidad y ejercidas por funcionarios carentes de compromiso e identidad con la academia. La estructura organizativa no puede seguir desplazada de la dinámica de la renovación académica. La universidad reclama un proceso de democratización en sus estructuras de poder y en el fortalecimiento de las instancias y mecanismos de participación orgánica de los estamentos universitarios.

— La aplicación a ultranza de la política neo-liberal de reducción del gasto, la austeridad presupuestal contribuyó a distorsionar el ser y el sentido de la universidad pública. En efecto, esta política implicó un retroceso en el campo del saber y del conocimiento, en la investigación y en la producción intelectual, así como una considerable degradación de las condiciones laborales de los servidores de la Institución y una tendencia a reducir la participación de los sectores populares en la matrícula global.

La universidad que queremos

Debe comprenderse que la universidad que estamos construyendo es la del compromiso con el cambio social, atenta a los problemas de la comunidad, en lo esencial, una universidad que dada su vocación histórica y su mandato normativo, contribuya a redefinir y elaborar el proyecto pedagógico para Colombia y propiciar alternativas culturales y científicas que permitan superar el divorcio entre el saber de élite y la realidad nacional. De allí que la naturaleza del proyecto pedagógico que hemos comenzado a definir se inscribe en las siguientes orientaciones mínimas:

— Contribuir a la redefinición de un prototipo de hombre y educador: un educador portador de la racionalidad

crítica y creadora que use los saberes como herramientas para el desarrollo del pensamiento y no como depositario de informaciones, un maestro con una visión cívico-política enmarcada dentro de una sólida identidad con nuestro proceso histórico nacional y consciente del complejo cultural-universal en el que se encuentra y, de esta manera contribuya a formar ciudadanos para una verdadera democracia, es decir, educadores participativos, deliberantes, críticos y autónomos; pero, ante todo, responsables de su compromiso colectivo. En fin, ciudadanos para la consolidación de un mundo solidario, libre y justo.

— Trascender la racionalidad instrumental (uso indiscriminado de tecnologías educativas) y propender por renovados discursos y prácticas pedagógicas que redefinan las relaciones entre los saberes (científicos, artísticos, técnicos) y las prácticas educativas para superar los vicios del cientifismo y la idolatría tecnológica.

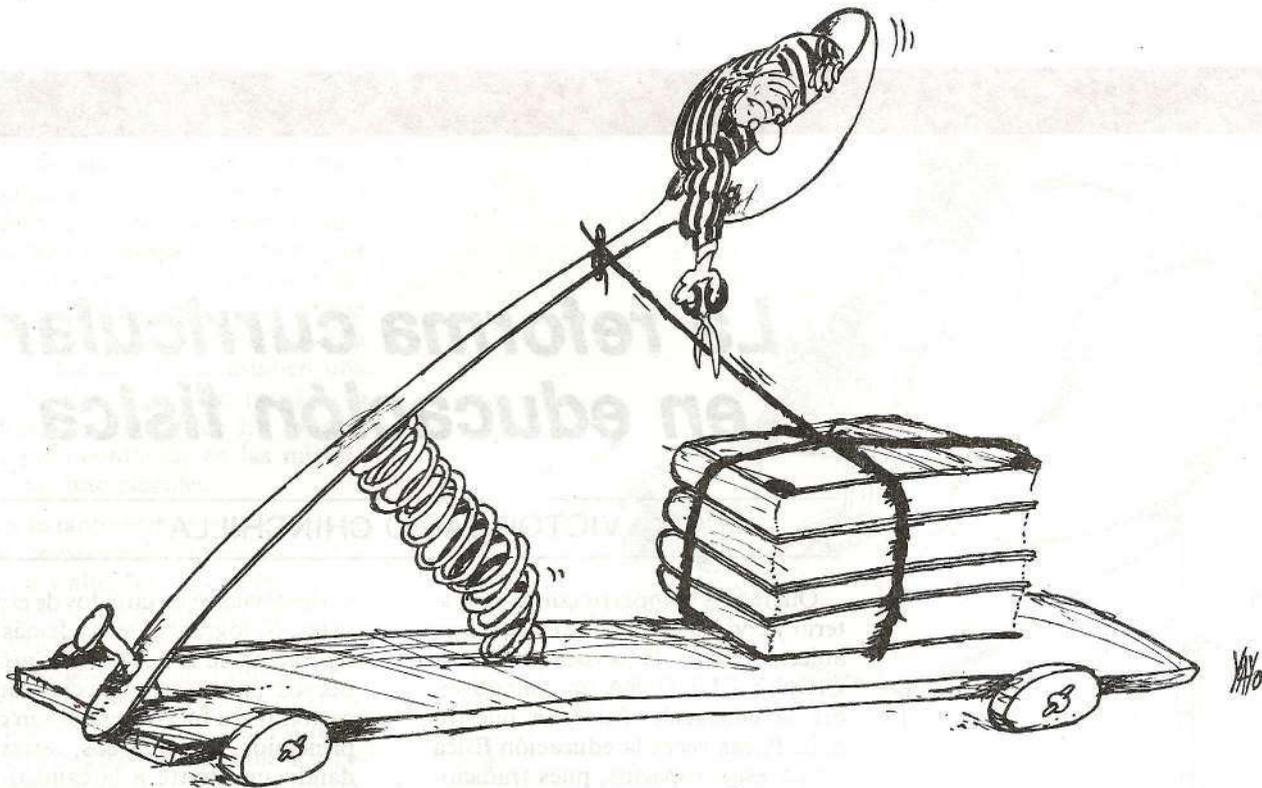
— Un proyecto pedagógico que sea la reinterpretación del proyecto histórico, cultural y político alternativo que reclama Colombia.

— Reivindicar el estatus y la imagen del maestro como gestor social, trabajador de la cultura y creador y portador de saberes apropiados a nuestra realidad.

— Construir un proyecto pedagógico que sirva a la formación del hombre total, además de cultivar la formación intelectual y cultural y los valores cívico-políticos, debe proponerse como tarea fundamental la exaltación de la creatividad y la sensibilidad estética y ética; del surgimiento de la pasión creadora, vale decir, de todos los elementos que contribuyen a la exaltación de la vida.

Bajo esta perspectiva deben ser objetivos de nuestro proyecto en gestación los siguientes:

Desarrollar la investigación educativa en su relación dinámica con la docencia; contribuir de manera definitiva a la confrontación y definición de las políticas educativas del país; avanzar en la producción de las innovaciones educativas, de las alternati-



vas pedagógicas, curriculares y de capacitación que demanden nuestro sistema escolar.

Estos desafíos adquieren un significado trascendental en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional por el carácter de única institución universitaria cuya misión esencial es la formación de educadores y el desarrollo y conocimiento de nuestra realidad educativa.

Condiciones mínimas para la realización del proyecto

No estamos dispuestos a renunciar a estos principios, objetivos y realizaciones de nuestra universidad, porque los hemos definido con convicción y decisión durante largos años de confrontación y análisis de nuestra realidad educativa y en la búsqueda de nuestro propio "ethos" universitario. Cuando germinan numerosas iniciativas de reforma académica, cuando la universidad, no obstante los obstáculos, intenta responder al reto planteado, hoy, no podemos abandonar nuestro empeño. Estamos convencidos de que para su lo-

gro definitivo deben sucederse cambios fundamentales en la estrategia administrativa de la universidad.

Debe romperse la absurda contradicción, la malsana ambigüedad consistente en que la gestión político-administrativa y académica de la universidad es ejercida por sectores extraños a ella o por aquellos que a su interior, poco o nunca han contribuido a forjar su concepción y carecen de un proyecto universitario.

Como portadores y voceros de una ambiciosa y generosa misión cultural y pedagógica creemos llegado el momento de exigir respeto a nuestro quehacer intelectual y a la inteligencia y dignidad universitarias. Nuestro discurso es académico pero no puede, para su real concreción, ser ajeno a los compromisos políticos. El gobierno de la academia y la universidad también son asuntos nuestros.

Por ello, propugnamos que la dirección de la universidad repose en manos de quienes impulsen, apoyen y respalden los proyectos de reforma académica y pedagógica en curso y que, en el mismo sentido, la dirección académica debe recaer en los gestores e impulsores de dicho proceso. No

nos parece aceptable, insistimos, el papel de algunos rectores universitarios que se desempeñan como simples agentes de control financiero o como correa de transmisión de intereses clientelistas extraños al quehacer universitario.

Finalmente, estamos convencidos de que es condición mínima para el logro del planteamiento propuesto el respeto y el reconocimiento justo y oportuno de los servidores de la universidad; la superación del trato arbitrario y de las violaciones, así como de las dilaciones en la aplicación de los derechos consagrados. La identidad de los docentes con la universidad pasa por el trato digno a su persona y a su condición de trabajadores de la cultura. La violación consecutiva de los derechos genera aversión, inmovilismo, dispersión y burocratización.

Queremos, pues, que la idea de universidad con proyecto y compromiso históricos se constituya en el horizonte intelectual y moral de nuestro quehacer. El esfuerzo y la dedicación de todos los maestros y estudiantes es la condición básica para realizarla. ■

La reforma curricular en educación física

VICTOR JAIRO CHINCHILLA*

Queremos compartir con el magisterio y con los lectores de este tablero abierto que es la revista EDUCACION Y CULTURA un diálogo sobre la educación física en nuestro país. Pocas veces la educación física ocupa estos espacios, pues tradicionalmente ha estado preocupada por asuntos pragmáticos y técnicos que la han aislado del devenir cultural e intelectual; actitud asumida desde el lado opuesto por los intelectuales, administradores y políticos, quienes muy poco se han interesado en estos temas prácticos. Estamos seguros que una relación para la acción educativa, intelectual y política puede contribuir a hacer posible la existencia de una práctica integral y democrática de la educación física que hoy se desenvuelve de manera deficiente en los patios, campos de recreo y calles aledañas a nuestras escuelas.

Un programa en educación física fue concebido durante mucho tiempo como la alternativa para solucionar el problema de la dispersión y carencia de unidad de criterios alrededor de la educación física colombiana. Hoy, cuando este programa se empieza a difundir a nivel nacional es necesaria una participación de la comunidad nacional que convierta en un eje de estudio, desarrollo y posibilidades creativas, lo que hasta ahora

se desenvuelve en círculos de especialistas. Si logramos que además de la figuración en el horario, los niños de nuestro país tengan una clase de educación física fundamentada en claros principios pedagógicos, estaremos dando un aporte a la calidad de la educación, a la salud y recreación del hombre colombiano.

La exigencia y necesidad de construir un movimiento pedagógico para la transformación cualitativa y defensa de la educación pública y la cultura, compete hasta lo considerado secundario y sin importancia como es el caso de la educación física, tradicionalmente relegada y marginada en el proceso escolar y extraescolar. Hoy se reconoce su función básica en la educación del hombre y en la formación de procesos culturales y se busca que las fallas, que han impedido su desarrollo reduciéndola a lo empírico y a la repetición mecánica de ejercicios, sean superadas en pro de una concepción unitaria, global y multilateral en sus posibilidades de acción. En este contexto ubicamos el debate sobre los programas curriculares.

Intentaremos un análisis desde afuera y desde adentro de lo curricular. Desde afuera lo consideramos como el campo de la realidad, el "medio ambiente natural y social" mencionado por los diseñadores. Desde dentro, corresponde al campo de la formalidad. Si el campo de lo formal —los programas— está integrado y actúa en relación con el campo de lo real —el país, el hombre y la cultura— existirá un equilibrio y las discusiones se realizarán alrededor de contradicciones que buscarán ser

* Victor Jairo Chinchilla G., presidente Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física, docente de la Normal Distrital María Montessori.

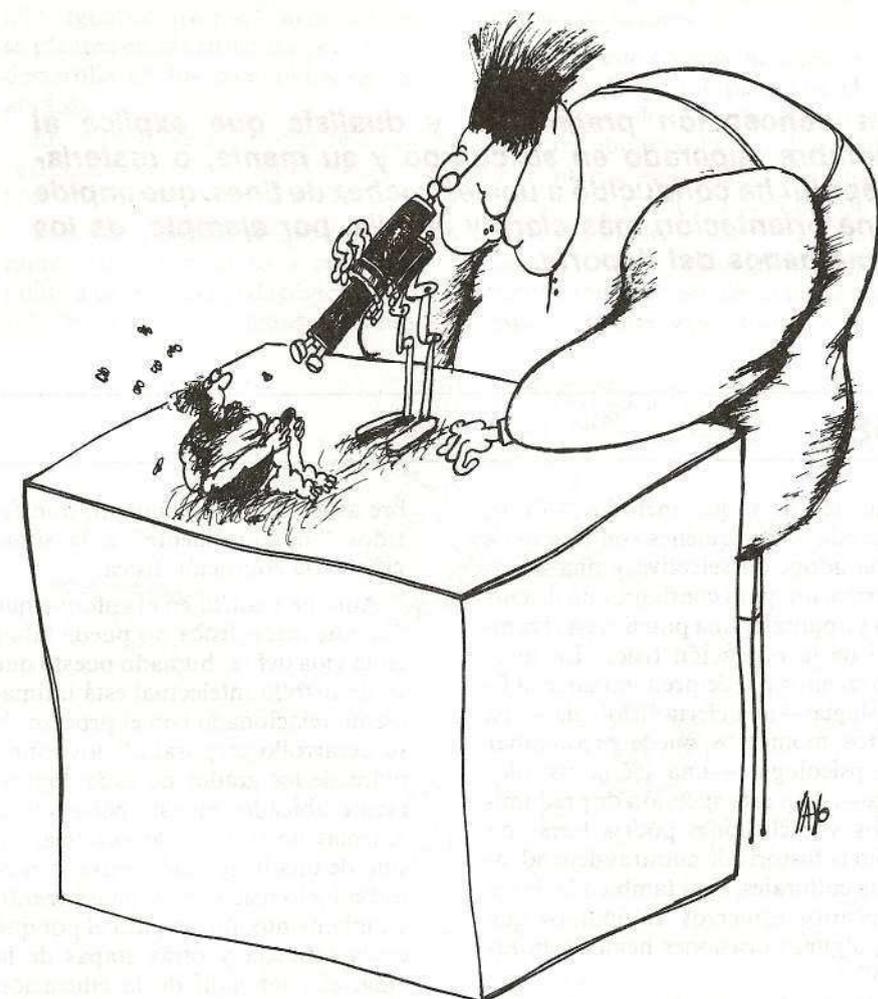
En colaboración con los miembros de la comisión académica de la Acepf, licenciados Mario Loayza P., Henry Sánchez, María Cristina Camargo, Henry Gómez, Jorge Zabala, Henry Rodríguez y María Victoria Camacho.

más efectivas, en pro de nuevas prácticas y posibilidades creativas. Si el campo de lo formal se aleja de lo real, las discusiones serán irreconciliables, las pugnas mayores y el resultado caerá en una especie de esterilidad y repetición monótona de argumentos convertidos en un disco rayado... Esto puede explicar en parte la actitud indiferente y la apatía de la mayoría de los educadores que asumen una posición escéptica, de rechazo o "aceptación táctica" de los programas, para continuar en las mismas prácticas tradicionales.

Por lo tanto es necesario esforzarse en la construcción de nuevas experiencias y alternativas que superen la discusión sobre interpretaciones y supuestos, que convierten el movimiento pedagógico, al igual que las propuestas de diseño, en un discurso ideológico alejado del campo de la realidad que hacen imposible la superación de la separación que existe entre la educación y la vida. Al respecto, es general el cuestionamiento, y la educación física no es excepción, que los diseños curriculares no se hicieron desde la realidad para la realidad, sino desde documentos y marcos previamente decididos para imponerlos a la renovación curricular.

Como en el conjunto de la educación colombiana, la educación física tiene una serie de problemas de diversa índole, que el pasado Congreso Nacional de Educación Física realizado en Bogotá, sintetizó en cuatro aspectos: *conceptual, pedagógico, político administrativo, profesional*. Tomando estos elementos como puntos de referencia de la "gran realidad" de la educación física, haremos un breve comentario sobre los programas curriculares.

En el aspecto *conceptual* se reúnen los problemas de orden filosófico y teórico de la educación física. La concepción pragmática y dualista que explica al hombre separado en su cuerpo y su mente, o materia-espíritu ha conducido a una estrechez de fines, que impide una orientación más clara y amplia, por ejemplo, de los fenómenos del deporte y de la posibilidad educativa del movimiento corporal a través del cual actúa la educación fisi-



ca. Por ello en el caso del deporte, se tiende a tomar opción, por la excelencia y el rendimiento como única salida, aislando el deporte de un contexto cultural educativo, posición que justifica su privatización, comercialización y elitización.

En cuanto a los problemas teóricos, la educación física carece de un lenguaje común, que entraña una identidad, de ahí a acciones unificadas. Por ejemplo, ¿corresponde la educación física al campo de las ciencias naturales o de las ciencias humanas? Esta indefinición se refleja en los mismos planteles educativos, donde al organizar los departamentos la ubican, de manera indistinta en las artes o las ciencias, inclusive en el Decreto 1419 se la "define" como área "técnica". ¿Acaso la educación física no tiene que ver con las ciencias naturales

(biología, biomecánica), con las ciencias humanas (antropología, sociología, psicología) con las artes (danza, expresión corporal)? Sobre este aspecto Antanas Mockus en su ponencia sobre educación física y cultura académica plantea:

"El tipo de contribuciones que a una teoría y a una práctica de la educación física hacen y podrían hacer diversas disciplinas (sociales o naturales) plantea cuestiones epistemológicas de gran interés. Al ubicarse la educación física, en cierto sentido, en las vecindades de la frontera entre naturaleza y cultura, problematiza la clásica separación y oposición entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas. En torno a la educación física se da una recurrente *recontextualización de teorías*. Resulta siempre pertinente atender al problema de

La concepción pragmática y dualista que explica al hombre separado en su cuerpo y su mente, o materia-espíritu ha conducido a una estrechez de fines, que impide una orientación más clara y amplia, por ejemplo, de los fenómenos del deporte.

qué teoría y que métodos, dónde, cuándo y por quiénes son objeto de una adopción selectiva y una transformación para configurar un discurso y apuntalar una práctica en el campo de la educación física. En unos momentos puede predominarse la fisiología —una cierta fisiología—; en otros momentos puede predominar la psicología —una cierta psicología—... En esta sucesión de predominios y exclusiones podría leerse no sólo la historia de nuestras dependencias culturales, sino también la de los precarios esfuerzos autónomos que en algunas ocasiones hemos esbozado”.

Hasta ahora la educación física ha “corrido” detrás de las diversas disciplinas en busca de inspiración, situación que le ha impedido avanzar en la elaboración de un cuerpo autónomo. Además los pasos en esta última dirección no son muy discutidos por los educadores, a pesar de su importancia para transformar lo que hoy son un conjunto de repeticiones mecánicas de ejercicios, muchas veces carentes de valor educacional.

¿Qué plantea el programa curricular al respecto?

Aunque busca dar un enfoque integral, y se esfuerza en un ordenamiento sistemático, carece de una estructura lógica que lo convierte en una “colcha de retazos”, compuesta de conceptos administrativos, didácticos, psicológicos y filosóficos. En los últimos ajustes se ha introducido un capítulo denominado “antecedentes históricos científicos” que busca demostrar el carácter científico de la educación física a través de una relación histórica de descubrimientos so-

bre aspectos de movimiento transferidos “mecánicamente” a la situación de la educación física.

Aunque plantea en el enfoque que “la educación física no puede faltar en la vida del ser humano puesto que su desarrollo intelectual está íntimamente relacionado con el proceso de su desarrollo corporal...”, los contenidos de los grados no están lógicamente ubicados en esta perspectiva. Además no se trata de una relación sino de una integración entre lo intelectual y lo físico, entre pensamiento y movimiento, que explica el por qué en la infancia y otras etapas de la vida, el contenido de la educación física desarrollado a través de medios motrices tienen mayor importancia a nivel de lo intelectual y social que de lo físico.

Además se pretende justificar lo científico a través de la enumeración de ciencias: sociología, morfología, teoría del entrenamiento. Uno y otro argumento caen en el campo del “cientificismo”. Al respecto ya está claro que “la teoría de la educación y por ende la teoría de la educación física no admiten una reducción científica. En su núcleo y como criterio de selección e integración de posibles aportes de diversas disciplinas científicas está irremediablemente (en forma consciente o inconsciente) una comprensión filosófica de la Educación y de su sentido” (Mockus, citado).

En el aspecto pedagógico se sintetiza la situación de la educación física en el proceso educativo, entre cuyos componentes podemos referirnos a los fines, objetivos, calidad, metodología, evaluación, relaciones interdisciplinarias, posibilidades de innova-

ción, específicamente ubicado de acuerdo con el hombre y la cultura.

Tenemos que partir de la actual cobertura de la educación física, que tradicionalmente ha estado centrada en el nivel secundario. La infancia colombiana carece de una educación física orientada, pues no es desconocido que aunque figure en el horario no se implementa en la inmensa mayoría de las escuelas, o se implementa con metodologías no adecuadas a los niños.

La educación física carece de objetivos concretos para afrontar las necesidades nacionales y si bien se señalan quedan en el campo de la formalidad, originados en textos y en tendencias foráneas que influyen en nuestras prácticas educativas, que se transplantan sin mayor adecuación.

Los contenidos, que anteriormente cubrían un amplio espacio referido a la actividad física, motriz y folclórica, se han venido reduciendo al terreno de la instrucción deportiva. Y como consecuencia, la evaluación se basa en el rendimiento.

El actual currículo del Ministerio de Educación Nacional es un avance en cuanto integre en una programación única los niveles de preescolar a media vocacional; se intente una sistematización de objetivos, que aunque se quedan incompletos para las necesidades de la educación física y del país, pueden servir de marco de referencia para una discusión más profunda. Contiene una marcada tendencia a la psicología del desarrollo de la cual “copia” un modelo de niño, o joven, siendo su gran falla el carecer de una investigación concreta

del hombre colombiano, sin la cual no es posible lograr una educación para la realidad.

Los contenidos tienen un orden pero no una secuencia ni unidad interna y están parcializados; en primaria hacia los contenidos psicomotrices, y en secundaria a las metodologías de enseñanza de gestos deportivos. Cabe anotar que aunque la estructura plantea una mayor globalidad, en los programas por grados no se han realizado los cambios correspondientes.

En el mismo sentido el programa tal como está no orienta la integración en primaria, ni presenta posibilidades de acción interdisciplinaria en secundaria.

Como es común, al programa de educación física también se le encajona en las casillas del diseño instruccional que en últimas se sintetizará en los llamados marcos mínimos evaluables que pretenden medir los resultados del programa a través de pruebas fijadas de manera unilateral y que reducen la educación física a los aspectos mecánicos sobre los que ya hicimos referencia.

El aspecto *político administrativo* se refiere a las orientaciones, planes y programas que se tienen en el país para cubrir las necesidades de cultura física. En este sentido la mayoría de la población colombiana del campo y la ciudad, carece de las facilidades y los fundamentos para una práctica regular en cualquiera de las múltiples opciones de la educación física, aunque un buen porcentaje de esta población pasó por la escuela. De nuevo la incongruencia escuela-vida. Y no sólo ello, sino el divorcio entre lo educativo y lo deportivo a nivel de identidad de fines y objetivos y de formas administrativas de coordinación.

Sobre este aspecto, el nuevo currículo no presenta alternativas. Está confeccionado "hacia adentro" y si plantea actividades extraescolares, éstas son más de carácter formal que de efectivo cumplimiento.

Tampoco se refiere a la relación educación física y cultura. Apenas toca tangencialmente lo folclórico, en donde se descontextualiza y se reduce a "lo físico" del paso, que inclusive se

toma como "prueba mínima evaluable". Igual ocurre con lo artístico que se plantea en la estructura pero no se desarrolla en los contenidos de los grados.

En el tratamiento de esta relación se descubre el tecnicismo y lo descontextualizado del nuevo currículo.

El aspecto *profesional* que consideramos fundamental para cualquier política de reforma pedagógica, no es señalado en los programas. Sólo hay

pende de la capacidad y compromiso de los educadores.

Hecho este balance general, es necesario señalar que para que el currículo pase de lo formal a lo real se debe reelaborar sobre tres líneas fundamentales: a. Investigación directa y concreta de la realidad en que se pretende implementar; b. La elaboración de una estrategia de experimentación que señale con claridad espacio, tiempo y propósitos; c. Coor-

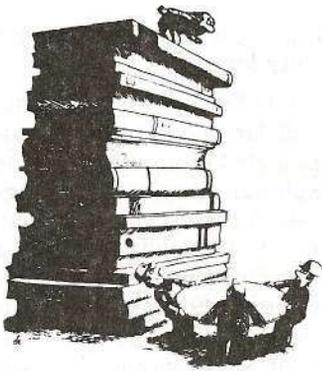


Peli / Nueva Sociedad, 1985.

referencia a cambios de actitud. El educador sigue ausente en la elaboración y contenidos de los programas. Sobre el particular pensamos manifestarnos en artículo futuro, pues hoy, la transformación educativa de-

dinación de un trabajo interdisciplinario en la elaboración.

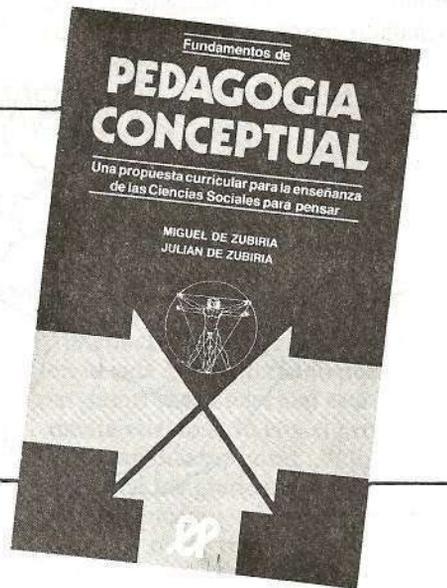
La condición para hacer posible un currículo real, es la participación decisiva del educador. ■



La Alegría de leer...

Pedagogía Conceptual: Un currículo para pensar

MIGUEL DE ZUBIRIA,
JULIAN DE ZUBIRIA
Bogotá, Editorial Presencia, 1986



El mundo de hoy es el producto complejo de prácticas e ideas también complejas. Transformar y reproducir tal mundo es posible gracias al trabajo del pensar que guía, regula y controla las conductas efectivas. Nuestros países tienen el reto de aprovechar los recursos hoy disponibles para superar el atraso y la dependencia. Semejante empresa sólo tendrá éxito si nuestros hombres acceden a la potencia conceptualizante. Un texto que se plantea un currículo para pensar tiene en esa perspectiva una significación de primer orden. Aún más si el texto plantea el propósito en el terreno de las ciencias sociales.

Se trata de algo nuevo enraizado en un problema tan viejo como la humanidad. La capacidad para teorizar siempre se le atribuyó a las élites. Un currículo para pensar se dirige a todos, está animado por una finalidad universal. Esta vieja novedad tiene además un componente adicional. En nuestros países se impuso por la acción de los organismos del gran capital financiero internacional durante la década del 70, una práctica educativa que negaba la actividad

conceptual. El currículo se ordenaba alrededor de técnicas de aprendizaje y la vida institucional de la escuela se ponía al servicio de la fijación de habilidades y destrezas. Un currículo para pensar en ese contexto es un hecho renovador y refrescante.

Naturalmente que la propuesta no ha emergido de un vacío social. Es casi se podría decir la consecuencia

lógica de la crítica práctica y teórica que el currículo-aprendizaje ha tenido en la última década. Este proceso ha cristalizado en la propuesta del movimiento pedagógico que estimula y orienta Fecode (Federación Colombiana de Educadores). En ese sentido este texto se inscribe en ese movimiento y lo más importante: lo hace avanzar.

El libro al ocuparse de la génesis del pensar hace un planteamiento clave. El asunto es sensible, involucra el orden normativo y valorativo. Se ubica así con precisión la fuente de todo pensar: las relaciones concretas que sostienen todas nuestras actuaciones. Colocados en ese orden de ideas se precisa el destino de todo pensar: guiar la tarea de transformación de tales relaciones. Despejado ese núcleo fundamental se puede, entonces, abordar lo relacionado con los procedimientos y técnicas que la actividad conceptual requiere.

Julián y Miguel de Zubiria con su equipo han hecho con este texto un aporte importante, han colocado un punto de referencia obligado, en la superación del currículo-aprendizaje. En esta nota de presentación se ha mencionado especialmente el aporte. Las limitaciones que el texto pueda tener lo irá mostrando el debate que en torno a sus planteamientos se promueva.

Gonzalo Arcila R.



Revista No. 5 de CENASEL

CENASEL, publicó recientemente su revista No. 5 titulada "Investiga-

ción, Concepción y Método Marxista”.

Este documento es un valioso aporte al amplio debate que acerca del método, la metodología y la concepción que deben iluminar la labor investigativa que se viene realizando, por parte del movimiento democrático y progresista.

La revista, es un material de sustentación filosófica, a la vez que la

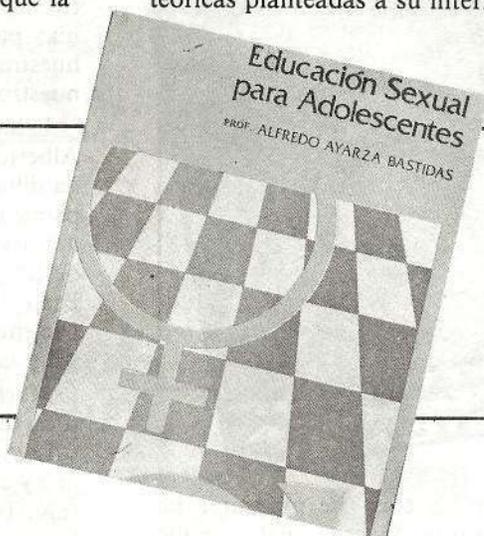
polemiza con otras concepciones investigaciones, apunta a señalar pautas básicas en lo referente a investigación socio-económica y política, ubicando además, de manera particular, la problemática investigativa en nuestro país.

Este documento es entonces una herramienta para el avance del movimiento *pedagógico* y las discusiones teóricas planteadas a su interior.

Educación Sexual para Adolescentes

ALFREDO AYARZA

Bogotá, Cadena, Canapro
1986, 107 págs.



Este libro ha sido concebido para los jóvenes. Inevitablemente a medida que transcurre el tiempo y se acumulan experiencias dentro de las aulas de clase, los educadores nos damos cuenta de lo que realmente necesitan nuestros alumnos en el campo de la información y de la formación.

Sin embargo, es insuficiente con lo que el sentido común y el contacto directo con jóvenes nos indican. Consideramos importante realizar una amplia consulta a escolares adolescentes de diversas edades y diferentes cursos.

Emprendimos entonces la ardua tarea de organizar charlas y mesas redondas sobre temas referente al sexo y a la sexualidad, al final de las cuales recogíamos por escrito las preguntas que los participantes deseaban hacer para aclarar sus dudas y plantear inquietudes. Hicimos una colección de 2.000 preguntas en total, que sirvieron para confirmar lo que ya presentíamos: nuestros jóvenes necesitan y desean una educación sexual. Quieren discutir el tema. Les interesa profundizar el conocimiento

de sí mismos. Pero además, nos dimos cuenta con mayor exactitud de cuáles son los aspectos que más les inquieta.

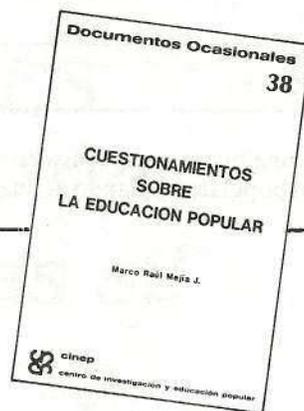
Injusto sería ignorar la invaluable colaboración de las alumnas del Colegio Cooperativo “María Auxiliadora” de Bogotá, dirigido por la Hermana Ana María Estebas. Lo mismo que la prestada por las Concentraciones Escolares Suramérica y Jorge Gaitán Cortés.

Las preguntas coleccionadas fueron la base para la organización temática de esta obra, con la que pretendemos ayudar a abordar con franqueza los asuntos relacionados al sexo.

De gran ayuda resultan las ilustraciones que, dicho sea, alcanzaron un gran nivel técnico gracias a la diestra y profesionalismo de Iván Cueto.

Por supuesto, estaremos atentos a todas las ideas, iniciativas, sugerencias, etc., que surjan de la lectura individual o colectiva de este material.

Los Editores



Cuestionamientos sobre Educación Popular

MARCO RAUL MEJIA J.

Bogotá, Cinep; Documentos
Ocasionales

No. 38, 1986, 23 págs.

En el presente folleto; el autor continúa las reflexiones de los documentos ocasionales 28 y 32 publicados por el Cinep. En la primera parte, se hace un rápido esbozo de las principales líneas de reflexión que ha tenido la educación popular en nuestro continente, recuperando la problemática que la asimila a democratización de educación, hasta las posiciones que la relacionan a proyectos políticos populares alternativos.

El documento plantea una crisis en la educación y en la acción social; tratando de señalar algunos elementos de ellas, que exigen un replanteamiento en la mirada marxista sobre la educación popular; recuperando autores como Gramsci, Habermas, Samuel, Lorenyer, Rude y otros.

Lo central del análisis, está dirigido a la diversidad cultural y a la diferencia de sujetos que se relacionan en la práctica educativa; avanzando sobre la socialización, como un espacio concreto en el cual se dan procesos de interacción, que moldean a los sectores populares, y que no han sido tenidos en cuenta hasta ahora.

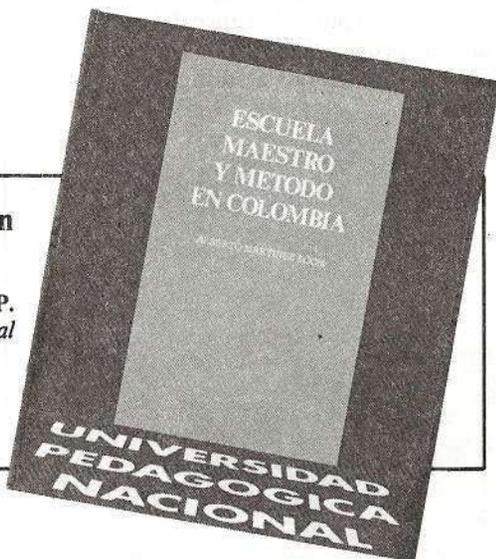
También el escrito, trata de organizar unas preguntas a manera de hipótesis en el que muestra esos espacios de socialización, como saberes específicos en las comunidades, que abri-

ran una nueva perspectiva en educación popular, señalando al final algu-

nos problemas que se abren a una búsqueda de este tipo.

Escuela, Maestro y Métodos en Colombia. 1750 - 1820

ALBERTO MARTINEZ BOOM - C.I.U.P.
Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y Colciencias, 1986, 157 págs.



Este libro sobre el Saber Pedagógico, es el producto de un proceso de investigación de "Largo Aliento", es parte de un proyecto que ha logrado preservarse de dos enemigos reales del conocimiento riguroso: la improvisación y la moda. Por ello tiene antecedentes y consecuentes. Sus antecedentes pueden encontrarse en: El Programa interinstitucional Hacia una Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Sus consecuentes en: la conceptualización sobre las prácticas, discursos y formas de la pedagogía.

Colombia con este programa ha propuesto un foco de análisis caído en la oscuridad que cual manto de Perseo se consolidó alrededor de nombres tales como: Educación y Sistema Educativo.

Esta investigación específica conserva su arraigo en una metódica fundada desde la arqueología: pues, la pedagogía sólo se puede revelar y describir en su concreción cuando se corre el manto que la encubre, cuando se pone a la luz lo que subyace en las frases oscurecidas por las prácticas.

Varias inquietudes nos asedian en nuestra vida profesional, sobre todo en lo que concierne a nuestra comunicación diaria, la calidad de nuestros mensajes, el medio de transmisión y la comprensión de quien los recibe. La mayoría de las veces las barreras creadas en la comunicación con nuestros compañeros, y aun con nuestros seres queridos, son debidas a nuestros desequilibrios emocionales o a la insuficiencia en las ayudas, tanto propias como externas, que nos pueden facilitar el desbloqueo.

tanto en nuestras relaciones sociales como sexuales.

Rechaza el proceso de comunicación, como un simple intercambio de información y lo entroniza como la principal causa del cambio psicobiológico.

Sexo y Comunicación MELBA ARIAS DE RICO

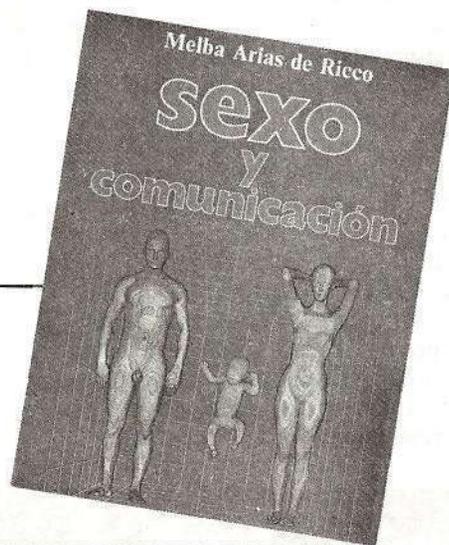
Melba Arias de Rico nos ofrece en este libro toda una gama de alternativas para mejorar la comunicación,

En su etimología, historia quiso decir: averiguación, investigación, conocimiento metódico. Este estuvo en su sentido estricto: Histórico, pues está hecho para "poner ante los ojos" del lector o en evidencia las facetas que formaron nuestra escuela, nuestro maestro y los métodos en la colonia; para crear un contacto desde nuestra vigencia con la historicidad de nuestro Saber Pedagógico.

Faltaba decir que fue realizado por Alberto Martínez Boom, quien queda diluido y agazapado detrás de los planteamientos de este libro. Este autor es un investigador del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) y ha dedicado la paciencia del historiador a la pedagogía y la enseñanza.

Martínez Boom y el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, no sólo viene averiguando sobre el origen y el desenvolvimiento de la cuestión. También toman parte activa en la construcción de esta historia. De ello son reflejo los aportes que han hecho al Movimiento Pedagógico en el que han propuesto sus tesis a través de la Revista EDUCACION Y CULTURA y en innumerables conferencias y trabajos.

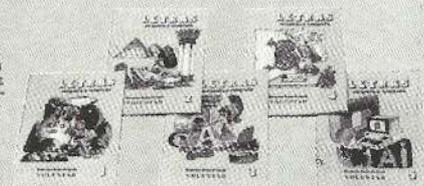
Lo importante de este libro es contribuir a la dinámica, ya en marcha sobre el Saber Pedagógico, la Historicidad de la enseñanza y el conocimiento sobre las Prácticas Discursivas de la Escuela.



VOLUNTAD EDITORES

no necesita presentación.

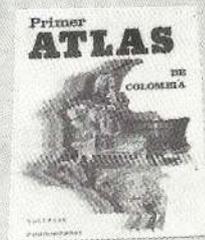
¡Pero sus nuevas obras sí!



GARABATOS
Preescolar

VIVAMOS
Religión

LETRAS
Caligrafía y Ortografía



PALABRAS
Lectoescritura

ATLAS
Material Complementario

MATEMÁTICA CONCRETA
Matemática



EL DIBUJO Y SU TÉCNICA
Educación Estética

HABITAT
Ciencias Sociales

INGENIATE
Ciencias Naturales y de la Salud

OFICINAS

BOGOTÁ

Carrera 7a. No. 24-89 Piso 24
Apartado Aéreo No. 29834
Teléfono: 286 06 66

CALÍ

Avenida 6a.B norte No. 25AN-27
Teléfono: 671 822

MEDELLÍN

Calle 57 No. 43-06
Teléfono: 254 54 10

BARRANQUILLA

Calle 69 No. 49-72
Teléfono: 345 435

CARTAGENA

Calle Santo Domingo No. 3-30 Of. 3
Teléfono: 47 706

PEREIRA

Calle 34 No. 9B-03
Teléfono: 37 441

VALLEDUPAR

Carrera 7a. No. 14-100
Teléfono: 24 184

IBAGUÉ

Carrera 3a. No. 12-29 Of. 203 - 205
Teléfono: 32 590

CUCUTÁ

Avenida 4a. No. 13-39 Of. 203
Teléfono: 30 282

SINCELEJO

Calle 19 No. 21-43 Piso 2o.

DISTRIBUIDORES

BUCARAMANGA

Carrera 34 No. 48-66
Teléfono: 79 908

MONTERÍA

Calle 34 No. 4-53
Teléfono: 5385

SANTA MARTA

Calle 28A No. 1C-95
Teléfono: 30 282

VILLAVICENCIO

Carrera 33A No. 39-50

TUNJA

Carrera 10 No. 24-44

PASTO

Calle 16 No. 23-11 Piso 2o.



La Calidad de la Educación y el Movimiento Pedagógico

- Los fines de la educación
- Los programas de estudio: objetivos, contenidos, formas de enseñanza, sistemas de evaluación.
- La formación y el ejercicio de la profesión docente.