ISSN-01207164

educación y cultura

N° 12

BOGOTA - COLOMBIA
JUNIO DE 1987

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

$ 200

Del dicho al hecho..

Tarifa Postal Reducida N° 572

CEID Fecode
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

educación y cultura

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

BOGOTA *JUNIO 1987* *No. 12*

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

Tarifa Postal Reducida No. 572

COMITE EJECUTIVO DE FECODE

Director: *Abel Rodríguez Céspedes*
Editor: *Hernán Suárez J.*

Comité de Redacción:

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

Consejo Directivo del CEID

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

Consejo Asesor del CEID-FECODE

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

Diagramación: *Hernán Suárez J.*

Caricaturas: *Diego Herrera (YAYO)*

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

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

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

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

Preparación litográfica: Servigraphic Ltda.
Tiraje: 20.000 ejemplares - Impreso en Lito-Camargo Ltda.

sumario

DEL LECTOR 2

INFORME ESPECIAL
POLITICAS EDUCATIVAS:
DEL DICHO AL HECHO

Presentación 3

La Educación Colombiana: datos y cifras — Abel Rodríguez C. 5

Educación Preescolar: evolución, retos y alternativas — Inés Elvira Castaño15, Catalina Blanco, Martha Pinto 15

Formación de Docentes: el reto de la calidad educativa — Graciela Amaya de Ochoa, Gustavo Téllez I. 21

La Educación de Adultos en Colombia — Mario Sequeda O. 33

Políticas Culturales en Colombia — Orlando Pulido Ch. 38

Una Reforma que no reformó la Universidad — Queipo F. Timaná V. 48

El Movimiento Pedagógico en Colombia (1982-1987) — Jorge Gantiva Silva 52

DOCUMENTOS

Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación — Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum, María Clemencia Castro 60

EDUCACION Y SOCIEDAD

Educación Popular: problemática actual — Marco Raúl Mejía J. 71

REFLEXIONES PEDAGOGICAS

La calidad de la Educación: un criterio pedagógico — Gonzalo Arcila 78

TRIBUNA PEDAGOGICA

La Autogestión Pedagógica — Alonso Quiroz, Jorge Ramírez 82

LA ALEGRIA DE LEER... Y PENSAR 86

del lector...

EDUCACION Y CULTURA: SEGUNDA NORMAL

Colón, Putumayo, abril 4 de 1987.

Señores
Revista EDUCACION Y CULTURA

Por medio de la presente reciban un atento y fraternal saludo.

Mi nombre es Luis Ignacio Lombana Burgos, les escribo desde las profundidades andinas del legendario Valle de Sibundoy en el Alto Putumayo. En la actualidad soy profesor del Colegio de Bachillerato Agropecuario "Sucre" de Colón, Putumayo.

Vaya para Uds. sinceras felicitaciones por la publicación de nuestra famosa revista EDUCACION Y CULTURA, que se ha convertido a la vez en la segunda normal y facultad de educación para todos los educadores colombianos ya que las colaboraciones son aportes de expertos y maestros en temas educativos, como exministros de Educación, rectores de universidades, investigadores, antropólogos y economistas, profesores de primaria y bachillerato.

Les envío una colaboración, espero se me dé también la oportunidad de hacer conocer mi aporte a los maestros de Colombia de esta distante y olvidada Intendencia Nacional del Putumayo.

En espera de una respuesta positiva, cordialmente me suscribo.

Luis Ignacio Lombana Burgos
C.C. No. 12'951.545 de Pasto

UN SINNUMERO DE INTERROGANTES

Sincelejo, abril 8/87

Señores
Directivos revista
EDUCACION Y CULTURA

Bogotá

Respetuoso saludo:

Aprovechando ese medio de información —muy bueno por cierto— y creyendo en los principios democráticos que la rigen, me atrevo a exponerles lo siguiente:

Como maestro activo al servicio del Estado colombiano, he asistido a decenas de foros sobre la problemática educativa colombiana; y después de tanto bla - bla - bla, he sacado mis propias conclusiones:

Antes que la educación —pública o privada— está el hombre, el ente pensante, el ser racional y es éste, precisamente, el que está en crisis.

—Antes que un sistema, comunista, capitalista, fascista o de cualquier índole, está el hombre y, es ese el que está en crisis.

Ese hombre, ya maestro, ya médico, ya abogado no tiene ética profesional.

El hombre-maestro asiste en los actuales momentos a un curso de capacitación no con el fin de capacitarse ¡bella paradoja!, de aumentar sus conocimientos, de llevar a la práctica lo aprendido, sino exclusivamente con el fin de ascender en el escalafón nacional. El médico se especializa no con el fin de ser más científico, sino con el fin de cobrar más cara la consulta; y el abogado, entre más cínico, entre más deshonesto, entre mejores sean sus relaciones con el juez de turno, será mejor abogado.

Seamos francos. Hagamos un alto en el camino y preguntémonos: ¿Qué hago yo como maestro para que la educación cambie? ¿Preparo todos los días mis clases? ¿Estudio lo suficiente para llevar mejores conocimientos a mis alumnos? ¿Me trazo verdaderos objetivos —no en la programación— sino en la clase? ¿Evalúo correctamente a mis alumnos sobre lo que yo realmente he enseñado? ¿Dónde cumplo fielmente con mi deber, en el colegio privado o en el público? ¿Soy paradigma para mis alumnos? Después de respondernos y autoevaluarnos, podremos decir y pregonar en las plazas públicas con toda autoridad.

¡Viva la educación! ¡Viva la educación pública! ¡Vivan los maestros!

Francisco Viera Suárez
C.C. No. 3.835.238 de Corozal.

DE LA JUNTA DE ACCION COMUNAL DEL BARRIO 1º DE MAYO

Valledupar, mayo 8/87

Abel Rodríguez Céspedes
Director EDUCACION Y CULTURA

Comunal saludo:

Indiscutiblemente, su importante revista ha llenado un vacío dentro de la comunicación e investigación pedagógica.

Sea este el medio para que nuestros "maestros" puedan encauzar un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con las necesidades auténticas de nuestras comunidades.

Aprovechamos la oportunidad para solicitarles muy respetuosamente la donación de tan necesarios documentos de consulta, con destino a la Biblioteca escolar.

Pensamos que el tenerlos, servirá de instrumento adecuado para avivar la capacitación y "discusión del método" docente.

No hablamos de suscripción porque carecemos de los recursos indispensables para hacernos a EDUCACION Y CULTURA o cualquier otra revista.

Seguros de su aporte, nos suscribimos,

Cordialmente,

Antonio Villamizar G.

Presentación

En esta nueva entrega de *EDUCACION Y CULTURA* hemos querido recoger un conjunto de artículos que examinan aspectos de la llamada *Política Educativa* con el propósito de ofrecer elementos de información y análisis que contribuyan a las deliberaciones que en la actualidad adelanta el magisterio con miras a la preparación y realización del Congreso Pedagógico Nacional, en el mes de agosto próximo, el cual tiene como propósito, entre otros, "realizar una evaluación crítica de las principales políticas y programas del Estado, dirigidas al mejoramiento de la calidad de la educación".

Si bien el tema central del Congreso es la calidad de la educación y el Movimiento Pedagógico, resulta innegable su articulación con las políticas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional en campos tales como la educación preescolar, la formación y capacitación de docentes, la eficiencia interna y externa del sistema educativo, las políticas culturales, la educación de adultos, la política universitaria, los programas de reforma curricular y mejoramiento cualitativo, aspectos que son analizados a través de los artículos que conforman el informe central de la presente edición.

El informe central contiene en primer término un artículo del profesor Abel Rodríguez C., *La Educación Colombiana: Datos y Cifras*, dedicado a ofrecer una panorámica general, rica en cifras y porcentajes, del estado actual de la educación en Colombia, de sus logros y en especial de sus grandes carencias, que con seguridad permitirá, a iniciados y entendidos, tener una radiografía del sistema escolar colombiano en sus aspectos cuantitativos, administrativos y financieros.

La educación preescolar, cuyos índices de crecimiento en los últimos años reflejan el interés de amplios sectores sociales por acceder a este nivel de educación, hasta ayer privilegio de unos pocos, es analizada por las profesoras Inés Elvira Castaño, Catalina Blanco y Martha Pinto, de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes realizan una mirada histórica de los orígenes de la educación preescolar, los criterios pedagógicos y sociales que han orientado la acción del Estado frente a la infancia, los contenidos curriculares y los objetivos de la educación preescolar, el estado actual y los problemas que enfrenta la formación de docentes a este nivel, y en especial, formulan una novedosa y prometedora propuesta de formación de maestros para preescolar, sobre la cual ya se han dado los primeros pasos en la Universidad Pedagógica Nacional.

Los profesores, Graciela Amaya de Ochoa y Gustavo Téllez, en un documentado y detallado artículo, *Formación de Docentes: el reto de la calidad educativa*, realizan un examen de las políticas que en los últimos 30 años han orientado las facultades de educación y la formación de docentes en el país y su articulación a las estrategias educativas formuladas por los distintos planes de desarrollo. Los autores dedican especial atención al análisis de la actual crisis de las facultades de educación y su articulación al problema de la calidad de la educación, a partir de lo cual presentan propuestas y criterios para una reorientación profunda de las estrategias de formación y de capacitación de docentes.

La Educación de Adultos, presentada desde siempre como una de las prioridades de todos los gobiernos, es analizada por el profesor Mario Sequeda, quien no sólo realiza una evaluación de las distintas campañas adelantadas hasta el momento sino que también muestra las potencialidades culturales y sociales de la educación popular y formula un conjunto de recomendaciones que contribuyan a erradicar un viejo mal, que a diferencia de otros lleva más de cien años.

Las políticas culturales y su formulación a través de los planes de desarrollo son analizadas por el profesor Orlando Pulido, quien muestra que sólo desde 1968, con la creación de Colcultura, Colciencias e Icfes, existe la cultura como preocupación de los planes de desarrollo y el predominio de una mirada administrativa y burocrática sobre el devenir cultural.

El profesor Queipo Timaná, de la Universidad de Antioquia, en su artículo *Una reforma que no reformó la universidad*, realiza un examen de la situación actual de la educación superior tomando como referencia los antecedentes históricos del Plan Atcon y la Reforma de 1980, vigente en la actualidad, puntualiza un conjunto de críticas y formula criterios básicos para hacer frente a su inocultable crisis y el desentendimiento que se observa frente a ella.

Cierra el informe central el artículo del profesor Jorge Octavio Gantiva, dedicado a presentar su particular punto de vista sobre el balance y las perspectivas del Movimiento Pedagógico en sus cinco años de existencia y de cara al Congreso Pedagógico Nacional. El autor realiza una periodización de las etapas recorridas por el Movimiento, caracteriza las distintas tendencias pedagógicas que hacen presencia en su interior y formula algunas pautas para su futuro desarrollo.

Conscientes de que aún quedan tópicos por examinar, esperamos que el informe central contribuya a enriquecer el conocimiento y debates en torno a los problemas de la educación y el temario del Congreso y que las opiniones consignadas en los distintos artículos alienten la controversia, la complementación y el enriquecimiento de la opinión del magisterio, y que sus resultados se expresen en las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional, nuestro gran reto del presente año que ya llega a su recta final.

En la sección *Documentos* se publica el artículo *Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación*, elaborado por el grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional, creado por el profesor Carlos Federici y dirigido en la actualidad por el profesor Antanas Mockus. Este material ha sido presentado como ponencia de este importante grupo de Investigadores, al Congreso Pedagógico Nacional, quienes una vez más ratifican su interés y aporte a los propósitos que animan el Movimiento Pedagógico.

La educación colombiana: Datos y cifras

Abel Rodríguez C.*

El presente documento no tiene por objeto realizar un estudio de la educación colombiana. Simplemente se propone suministrar al lector alguna información descriptiva sobre nuestro sistema educativo, que puede ser útil para el análisis de sus problemas y particularmente para la evaluación de las políticas y programas adelantados por el Estado, con miras a superarlos.

Estructura del sistema educativo

El sistema educativo nacional comprende la educación Formal y la No Formal. La primera es aquella que se imparte por grados y niveles progresivos y conduce a títulos; la segunda, no está sujeta a secuencia regular alguna y no conduce a títulos. El sistema educativo contempla, además, la educación especial para sobresalientes o deficientes, que puede ser formal o No-formal, la educación de adultos y la educación indígena (Decreto No. 088 de 1976).

La educación formal comprende cuatro niveles, a saber: pre-escolar, que se ofrece a niños menores de seis años (no tiene número de grados definidos); básica, que abarca 5 grados de primaria y 4 de secundaria y se imparte a partir de los seis años de edad; media, que continúa a la básica secundaria, comprende dos años de escolaridad y conduce al título de bachiller; y superior.

La educación pre-escolar comprende dos modalidades: la de albergue o guardería para atender a los niños de 2 a 4 años y la de jardín infantil para los niños de 4 a 7 años (ver resolución 5020 de 1974).

Mediante la Ley 27 de 1974 se crearon los Centros de Atención Integral al Pre-escolar —CAIP— (hoy llamados Hogares Infantiles), encargados de prestar atención integral a los hijos, menores de 7 años, de los trabajadores privados y públicos. Estos establecimientos están a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —ICBF—, institución que no hace parte del sector educativo, pues se halla adscrita al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

La educación básica se define como un bien social al cual tiene derecho toda la población. Al Estado le corresponde garantizar su satisfacción. Tiene la función de orientar la vocación de los alumnos. Según la Ley, los cinco años de primaria "serán" obligatorios y, por mandato constitucional, gratuitos en las escuelas del Estado y en los establecimientos cuyo funcionamiento sea costeado con fondos públicos. Estas disposiciones continúan sin tener cabal cumplimiento en el país. Los planes y programas de estudio (currículo) del nivel primario están contenidos en el Decreto 1419 de 1978.

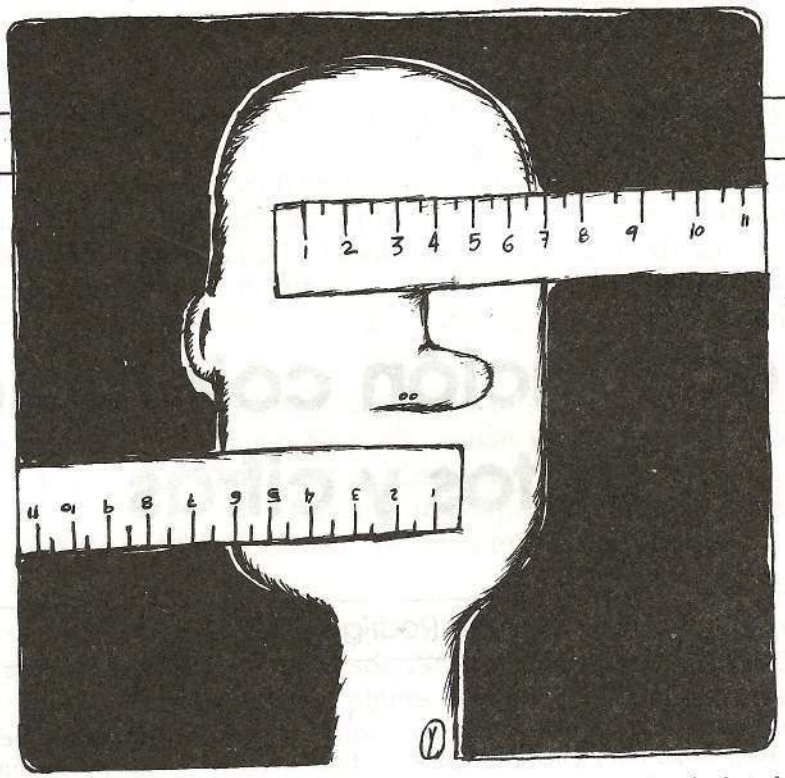
La educación media continúa la básica, "diversificándola con el doble propósito de preparar al alumno para los estudios superiores ypara el ejercicio laboral en profesiones técnicas y auxiliares" (Decreto 088/76). La diversificación comprende tres tipos de bachillerato (Decreto 1419/78): Bachillerato en Ciencias, Bachillerato en Tecnología y Bachillerato en Arte.

El Bachillerato en Ciencias ofrece las modalidades de Ciencias Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Humanas. El Bachillerato en Tecnología ofrece Pedagogía, Industrial, Agropecuario, Comercial, Salud y Nutrición, Educación Física y Recreación y Promoción de la Comunidad. El Bachillerato en Arte ofrece las modalidades de Bellas Artes y Artes Aplicadas.

La educación superior se ofrece a quienes hayan obtenido el título de bachiller y además aprueben el examen de Estado que practica el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior —ICFES—. Está regulada por el Decreto Ley 80 de 1980 y comprende las siguientes modalidades educativas: Formación Intermedia Profesional, que se ocupa de la educación predominantemente práctica para

* Presidente de la Federación Colombiana de Educadores y vicepresidente de la Central Unitaria de Trabajadores, CUT.

** El presente artículo hace parte de un trabajo más amplio que sobre el tema ha venido realizando su autor y próximo a publicarse.



el ejercicio de actividades auxiliares o instrumentales concretas y conduce al título de Técnico Profesional Intermedio en la actividad respectiva; Formación Tecnológica, prepara para el ejercicio de actividades tecnológicas y permite desarrollar programas terminales y programas de especialización tecnológicas; los primeros conducen al título de Tecnólogo en la rama correspondiente y los otros permiten cursar un segundo ciclo dentro de una misma rama profesional con mayor énfasis en la fundamentación científica, y conducen al título de Tecnólogo Especializado; Formación Universitaria, que se caracteriza por su "amplio contenido social y humanístico y por su énfasis en la fundamentación científica e investigativa"; se orienta hacia las disciplinas primordialmente académicas y hacia las profesiones liberales y conduce al título en la respectiva disciplina (Médico, Abogado, Ingeniero, Arquitecto, Filósofo, etc.); Formación Avanzada, que tiene por objeto la preparación para la investigación y para la actividad científica o para la especialización, estos programas conducen al título de magister, Doctor o Especialista.

La educación de adultos se ofrece a quienes no tuvieron o no tienen oportunidad de acceder al sistema regular y que en general tienen más de 14 años. Comprende educación Formal y No Formal. La Formal abarca la Básica Primaria de Adultos, reglamentada por el Decreto 378 de 1976, y la Básica Secundaria y Media Vocacional con un currículo igual a la que se imparte para jóvenes.

La educación Formal para adultos se atiende en Centros de Educación de Adultos, especialmente nocturnos, y a través de la modalidad a distancia. También se cursa por el sistema de validación.

La educación No Formal para adultos se ofrece a través de cursos o programas de capacitación o actualización en técnicas y oficios. Está a cargo del SENA, institución que no hace parte del sector educativo sino del sector laboral (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social), y otras entidades oficiales, pero principalmente de una abigarrada red de instituciones particulares (academias, institutos, escuelas, etc.) que en general actúan sin ningún control del Estado.

También hace parte de la educación No Formal para adultos la alfabetización, que se realiza por medio de campañas impulsadas por el Ministerio y las Secretarías de Educación.

La educación especial es muy reciente y escasa en el país; la poca que existe atiende casi que exclusivamente a personas con dificultades especiales para el aprendizaje o que sufren deficiencias de diverso tipo (físicas, mentales, etc.), dejando por fuera a los sobresalientes. Se presta a través de dos tipos de establecimientos: exclusivos de educación especial y aulas especiales ubicadas en los que ofrecen educación regular.

El sistema educativo nacional también contempla la educación indígena. El Decreto 088 de 1976 establece que "la educación de las comunidades indígenas tendrá en cuenta la realidad antropológica y fomentará la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas". Está reglamentada por el Decreto 1142 de 1978 y es atendida en buena parte por comunidades religiosas católicas mediante el sistema de educación contratada, vigente en virtud del Concordato que la República de Colombia tiene suscrito con la Santa Sede (Ley 20 de 1974, desarrollada por los Decretos 1520 y 2768 de 1975 y 2484 de 1976).

Cobertura del sistema educativo

El sistema de educación formal cubre una población de 6'740.834 habitantes, equivalente al 25% de la población total del país (datos de 1985). La educación No Formal atiende 1'154.286 personas, para una cobertura del 4.2% (datos de 1984).

De los 27.867.000 colombianos, 18.409.000 tienen 15 años y más de edad, de los cuales 2.120.000 son analfabetos absolutos (11.51%). Existen además 460.000 jóvenes entre los 10 y 14 años de edad que respondieron "no saber leer ni escribir", que al sumarlos a la cifra anterior arroja un total de 2'580.000 analfabetos absolutos, esto es, el 12.2% de la población de 10 años y más de edad (censo de 1985).

Un estudio-diagnóstico realizado en 1984, revela que además de los analfabetas absolutos, tenemos en Colombia cerca de cinco millones de compatriotas con "carencias educativas severas", que bien pueden convertirse en analfabetas funcionales[1].

En el año de 1985 la población en edad escolar (primaria, 6-12 años; secundaria, 13-18 y superior, 19-25) era de 4.528.000, 4.062.000 y 4.369.000, respectivamente, para un total de 12'959.000 personas, de las cuales solamente el 50% logró matrícula en la educación regular.

Del total de matriculados la primaria cubrió 3'995.879 (el 58.8%) con una tasa de escolarización del 88%; la básica secundaria y media vocacional 2'093.164 (el 31.3%) con una tasa de escolarización del 51.5%, la superior 389.075 (el 5.9%) y una tasa de escolarización del 8.9%, inferior al promedio latinoamericano. El nivel pre-escolar aparece en el último lugar de participación con 262.716 alumnos (el 4.0%) y una tasa de atención del 12.7% de los niños entre tres y cinco años de edad que suman en total 2'182.000. Sumando los infantes que atiende el ICBF a través de los CAIP (130.389), la tasa de escolarización para el nivel pre-escolar asciende al 22%, igual a la latinoamericana.

Las cifras registradas indican que alrededor de siete millones de compatriotas o son iletrados o sufren "carencias educativas severas" y que 6'218.136 (50%) en edad escolar se quedan sin acceso a las aulas, esto sin incluir los 1.701.960 niños entre tres y cinco años que no tienen ningún tipo de atención escolar.

La educación especial atendía 26.100 alumnos distribuidos en siete áreas, así: dificultades en el aprendizaje, 14.134; limitados auditivos o con problemas de lenguaje, 27.07; limitados neuro-musculares, ortopédicos y casos especiales de salud, 637; limitados visuales, 734; problemas de conducta, comportamiento y rehabilitación psico-social, 3.015; retardo en el desarrollo, 4.646 y sobresalientes, 227.

Se estima que la población limitada del país corresponde a dos millones de personas, por lo cual la cobertura señalada resulta supremamente baja (13%) y además descrimiantoria desde el punto de vista de su distribución, pues la existente se ofrece en Bogotá y las otras grandes ciudades del país.

La educación formal de adultos aparece incluida en las cifras de escolarización ya registradas. Su cobertura alcanza 186.951 alumnos en primaria y 21.120 en básica secundaria y media.

En materia de alfabetización los datos oficiales dan cuenta de que en la campaña "Camina", realizada en el cuatrienio anterior, se atendieron 1.110.912 iletrados; en el nivel de básica primaria 630.000 personas y 41.000 en bachillerato radial.

La educación indígena cubre 44.050 estudiantes de primaria entre una población calculada en 237.759, o sea, el 18.5%.

El sistema educativo nacional se encuentra lejos de cubrir las necesidades educativas de la población, no obstante el crecimiento registrado en los años sesentas y primera mitad de los setentas, período en el cual la matrícula pasó de 1'975.141 estudiantes en 1960 a 5.616.064 en 1975, para un incremento total del 184.3%, equivalente a un promedio anual del 12.3%. Dicho crecimiento, sin embargo, se ha hecho notoriamente más lento en los últimos años, llegando a ser negativo para la primaria (-2.9% en 1983). Sin haber logrado la meta de la universalización, gratuidad y obligatoriedad, la matrícula en primaria comenzó a descender a partir de 1976 y luego a estancarse, después de haber tenido un crecimiento anual promedio del 8.9% entre 1960 y 1975.

Si la tasa de escolarización en el nivel primario no ha disminuido, como podría suponerse, se debe a la sensible baja de la tasa neta de crecimiento poblacional, la cual descendió del 3% entre 1964-1973 al 1.5% entre 1973-1985.

También la tasa de crecimiento de la matrícula en secundaria y media vocacional, ha experimentado una sensible disminución, al pasar del 23.8% anual promedio entre 1965 y 1975 al 5.2% entre 1975 y 1985.

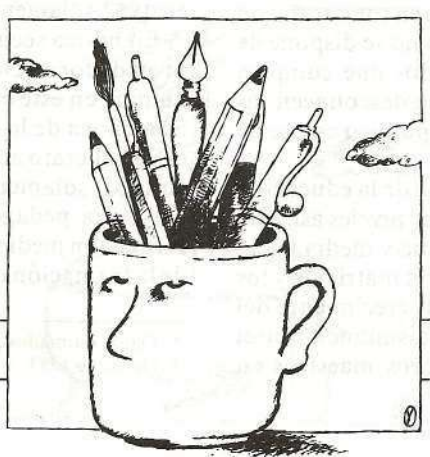
Igual situación ocurre con la educación superior, la que pasó de un promedio anual de crecimiento del 35.2% entre 1965 y 1975 a un 9.8% entre 1975 y 1985, superior al latinoamericano que fue del 5.9% entre 1975 y 1980 y del 4.1% en los ochentas.

Solamente la educación pre-escolar muestra un aumento de la tasa promedio de crecimiento anual, al pasar del 10.8% entre 1965 y 1975 al 17.2% entre 1975 y 1985, también superior a la latinoamericana que fue del 11.9% entre 1975 y 1983.

El crecimiento de cobertura alcanzado en primaria y secundaria entre 1967 y 1977, fue resultado principalmente de la aplicación de una medida de emergencia que se tornó permanente, la doble jornada, cuyo impacto negativo en la calidad de la educación no admite discusión.

Los programas y campañas de alfabetización no han logrado disminuir el número total absoluto de analfabetos. Hoy tenemos más iletrados que en 1973, año en que las cifras indicaban 2.568.000, igual al 17.7% de la población.

1. Citado por Ministerio de Educación Nacional, Oficina Sectorial de Planeación Educativa, División de Estadística y Sistemas. Estadísticas de la Educación 1982-1986.



En Colombia los planificadores y administradores de la educación volvieron práctica común formular los diagnósticos y políticas sobre calidad de la educación, a partir de los indicadores de eficiencia interna; método que lleva a confundir lo uno con lo otro y a distorsionar la realidad educativa.

Infraestructura física escolar

El país dispone de 48.219 establecimientos educativos, distribuidos por niveles así: pre-escolar 5.326, primaria 36.459, secundaria y media vocacional 6.209 y superior 225*.

Del total de establecimientos de primaria, 16.204 (51%) ofrecen el ciclo completo; 6.087 (19%) cuatro grados; 5.489 (17%) tres grados; 3.616 (11%) dos grados y 686 (2%) ofrecen un sólo grado. Estos datos nos indican que el 30% de los establecimientos apenas ofrecen entre uno y tres grados de enseñanza**.

Al igual que la matrícula, el índice de crecimiento de los establecimientos escolares, ha venido disminuyendo en los últimos años, especialmente en el nivel primario. Entre 1960 y 1980 se crearon 702 nuevos planteles de primaria en promedio por año; en 1980 a 1985 este promedio bajó a 580. Entre 1980 y 1985 los establecimientos de pre-escolar crecieron el 16.2%, los de primaria 10.9%, los de secundaria y media vocacional 15.1% y los de superior el 12%; para un crecimiento anual promedio del 3.2%, 2.2%, 3% y 2.4% por nivel, respectivamente. En las dos décadas anteriores estos promedios fueron significativamente superiores, especialmente en primaria y secundaria.

En general, la infraestructura física de la educación nacional es deficiente, pero como se verá más adelante el sector público es el más afectado por esta situación.

Personal docente

Resulta difícil precisar cuántas personas en total trabajan para la educación colombiana, por cuanto no se dispone de información sobre el número de empleados que cumplen funciones administrativas y de servicio; se desconocen las cifras del sector privado y el mismo sector público carece de datos confiables en este campo.

Se sabe que en 1985 laboraban al servicio de la educación formal 294.259 educadores, distribuidos por niveles así: preescolar 10.764, primaria 135.869, secundaria y media vocacional 105.282 y superior 42.344. Como en la matrícula y los establecimientos, la tasa promedio anual de crecimiento del número de maestros, ha sufrido una fuerte disminución en el último lustro. En primaria, de 4.346 nuevos maestros en promedio por año nombrados entre 1960 y 1980, se ha bajado a 690 entre 1980 y 1985. Solamente en pre-escolar la tasa de crecimiento se ha mantenido en ascenso, al pasar del 7.3% entre 1960-1980 al 11.9% entre 1980-1985.

La relación maestro alumno muestra la siguiente situación: pre-escolar 24.4, primaria 29.4, secundaria y media 19.8, superior 9.1. Si comparamos con 1980 (pre-escolar 25.8, primaria 31.1, secundaria y media 21.2, superior 8.8) y 1960 (pre-escolar 11.8, primaria 37.6, secundaria y media 10.8, superior 5.6 —dato de 1963—), se puede indicar que la relación alumno maestro en primaria ha venido disminuyendo para ubicarse en un promedio aceptable desde el punto de vista pedagógico, aunque es preciso observar que dicho promedio es inferior en la zona rural y muy superior en los grandes centros urbanos, en donde el alto número de alumnos por clase se constituye en una de las grandes dificultades para la enseñanza. En secundaria la relación se duplicó entre 1960 y 1980, pero a partir de ese año ha comenzado a disminuir levemente. No obstante, este promedio continúa siendo superior a la gran mayoría de los países latinoamericanos, que lo tienen entre 13 y 20. En el nivel superior la relación ha venido aumentando muy levemente.

El nivel de formación académica del personal docente continúa siendo muy bajo, en comparación con la mayoría de los países latinoamericanos, no obstante que durante los últimos años ha experimentado cambios importantes. En 1983 el 66.8% de los maestros de primaria (83.772) tenían formación normalista, mientras que en 1963 solamente el 48.4% (28.027) habían alcanzado este nivel. En el mismo año de 1983, 18.253 (el 14.5%) poseían formación universitaria; en 1963 solamente 2.329 (el 4.0%) tenían esta formación.

En básica secundaria y media vocacional la elevación del nivel de formación del magisterio también ha sido notoria, aunque en este ciclo el problema de la falta de preparación académica de los docentes continúa siendo muy agudo. En el bachillerato académico de los 67.827 profesores que había en 1983, solamente 36.940 (el 54.4%) tenían formación universitaria pedagógica y 24.755 (el 36.4%) apenas poseían formación media. En las normales (instituciones encargadas de la formación de los maestros) menos del 50% del profeso-

* Datos estimados para 1985.
* Datos de 1983.

rado tiene título de Licenciado en Ciencias de la Educación. El bachillerato industrial, comercial y agropecuario presenta una situación aún más grave.

El nivel de formación académica de los maestros no puede tomarse como garantía de idoneidad profesional y menos de calidad de la educación, sino como un indicador que muestra la mayor o menor preocupación del sistema por mejorar la formación de los maestros.

Eficiencia interna

Los técnicos en educación distinguen entre eficiencia interna y eficiencia externa del sistema educativo. Con la primera se refieren a la capacidad del sistema para retener la población incorporada y promoverla de un grado a otro hasta que culmine ciclo escolar. Es medible en términos cuantitativos. La segunda tiene que ver con la calidad de la educación impartida, esto es, con la capacidad del sistema para entregar a los estudiantes los conocimientos y destrezas necesarios para cumplir los fines propuestos por dicho sistema. No es medible en términos cuantitativos como la primera.

Al estudiarse la eficiencia interna de un sistema educativo se pone en evidencia su real cobertura (tasas de escolarización), al tomarse en cuenta fenómenos como la deserción escolar, la repitencia, el tiempo de duración para cursar cada grado y cada nivel. De igual forma, permite establecer la continuidad entre un nivel y otro y verificar si sufre de distorsiones en cuanto al espacio geográfico que cubre (urbano y rural, centro y periferia).

No obstante la diferencia evidente entre eficiencia interna y externa del sistema educativo, es preciso advertir que en Colombia los planificadores y administradores de la educación volvieron práctica común formular los diagnósticos y políticas sobre calidad de la educación, a partir de los indicadores de eficiencia interna; método que lleva a confundir lo uno con lo otro y a distorsionar la realidad educativa.

Los problemas de eficiencia interna podrán resolverse mediante normas y medidas coercitivas, como la promoción automática y la sanción a los padres que no matriculen o retiren a sus hijos de las escuelas, aplicables si el Estado facilitara las aulas y maestros suficientes para atender toda la población en edad escolar. Los problemas de calidad de la educación nunca podrán resolverse por caminos como los señalados.

Los indicadores de eficiencia interna son útiles en cuanto suministran elementos para examinar los problemas estructurales del sistema educativo, vistos en el marco del sistema social.

Retención, grado de escolaridad y duración

La capacidad de retención del sistema educativo, esto es, la proporción de alumnos matriculados en el primer grado que culminan el nivel respectivo, muestra un avance sostenido en los últimos años. En el nivel primario teníamos en la cohorte 1961-1966 una retención del 25.0%; en la cohorte 1969-1974 se pasó al 32.0%, para alcanzar el 40.3% en la de 1978-1983. En secundaria las proyecciones muestran un comportamiento similar. No obstante, la retención de la educación en nuestro país se encuentra por debajo de la mayoría de los países latinoamericanos.

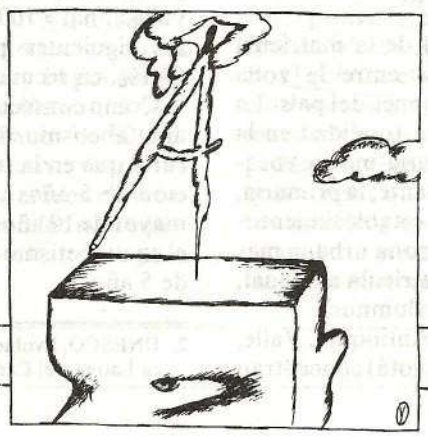
El grado de escolaridad alcanzado por los alumnos que ingresan al sistema es un indicador que permite verificar los avances obtenidos en la retención. En la cohorte 1978-1983, el número de grados cursados en primaria fue en la zona urbana de 3.73 para los hombres y 3.77 para las mujeres, que comparado con las cohortes anteriores muestra un mejoramiento positivo. En secundaria los alumnos matriculados en 1978 cursaron en promedio 3.27 grados.

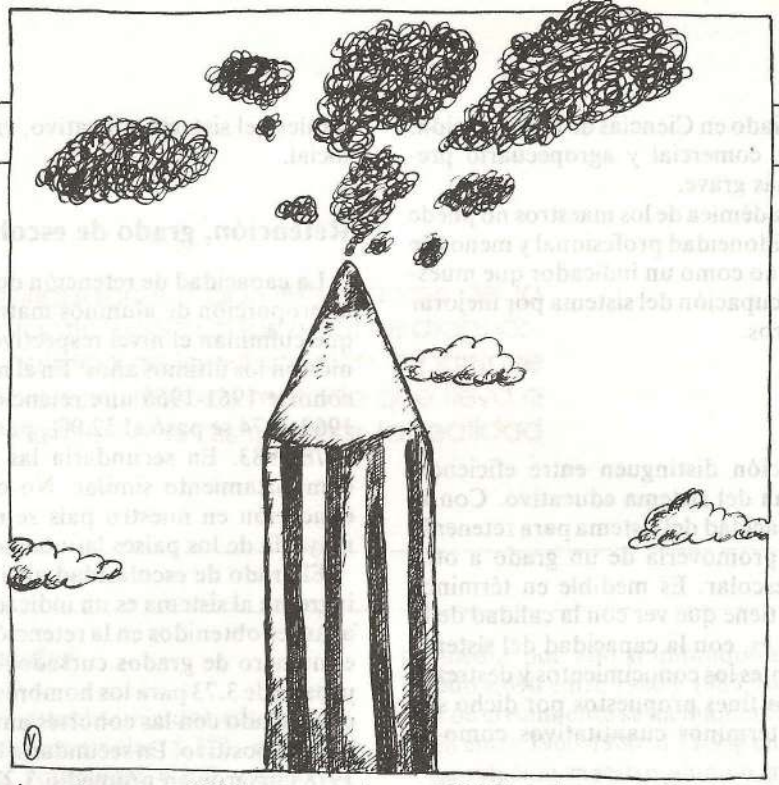
El tiempo promedio empleado para cursar los diferentes grados del nivel respectivo, es otro indicador que registra variaciones positivas. En la cohorte 1978-1983 el tiempo empleado para cursar la primaria osciló entre cinco y medio y seis años, con un promedio nacional alrededor de 5.7 años. En la cohorte 1961-1966 dicho promedio fue de 6.12. Para secundaria el tiempo promedio de duración fue de 6.44 en la cohorte 1978-1983.

Promoción, repitencia y deserción

Las tasas de promoción o aprobación, alumnos matriculados que cada año pasan de un grado al siguiente, también muestran avances importantes. Mientras que en 1963 el promedio nacional de promoción era en primaria del 60.8 para los hombres y 64.8 para las mujeres, en 1983 ascendió al 73.1 para los hombres y 75.7 para las mujeres. Los porcentjes más bajos ocurren en los primeros grados y entre los hombres en comparación con las mujeres. En secundaria la tasa de promoción fue del 88% en 1983.

Como resultante del aumento de las tasas de promoción, el fenómeno de la repitencia tiende a disminuir. En 1963 el promedio de repitencia en el nivel de primaria era del 16.8% en los hombres y 16.5% en las mujeres; en 1983 bajó al 13.4%





hombres y 12.0% mujeres, sin embargo, en 1984 se presentó un aumento muy drástico de la repitencia, al subir al 24.5%; en 1985 descendió nuevamente al 17%[2].

En secundaria se presenta un fenómeno similar al de la primaria: la repitencia fue del 8.5% en 1982 y subió al 20.1% en 1984. El promedio de repitencia en Latinoamérica es de 14.5% para primaria y la de secundaria oscila entre 2% y 10%. Al contrario de la promoción, los porcentajes más altos de repitencia se presentan en los primeros grados de uno y otro nivel.

La deserción, aunque ha disminuido un poco, continúa presente en nuestra educación. En 1963 la deserción en primaria era del 22.4% hombres y 18.8% mujeres, en 1983 fue del 13.3 hombres y 11.8 mujeres. Para secundaria la deserción fue en 1983 del 24%.

Resulta evidente que los índices de eficiencia interna del sistema educativo han evolucionado positivamente; no obstante, continúan siendo todavía demasiado bajos. Lo cual prueba que la simple expansión de la matrícula, del número de maestros y aulas, no es suficiente para solucionar las graves deficiencias del sistema. Son imperativos, por lo tanto, unas políticas y unas medidas, dirigidas a superar los factores externos e internos que causan tan graves deficiencias.

Educación urbana y educación rural

Si observamos la distribución espacial de la matrícula encontramos un tremendo desequilibrio entre la zona urbana y la rural y entre las diferentes regiones del país. La educación universitaria está ubicada en su totalidad en la zona urbana, la pre-escolar y la secundaria-media vocacional tienen el 91.2% y 93.6% respectivamente; la primaria, no obstante tener el mayor número de establecimientos situados en la zona rural, concentra en la zona urbana más del 65% de los alumnos. Del total de la matrícula nacional, la rural apenas alcanza al 22.7 (1.533.106 alumnos).

En pre-escolar, cuatro departamentos (Antioquia, Valle, Atlántico y Cundinamarca, incluyendo Bogotá) concentran el 62.3% de la matrícula; en secundaria y media vocacional y universitaria, ocurre un fenómeno similar. Bogotá sólo registra la quinta parte de los matriculados en pre-escolar, la quinta parte de los estudiantes de secundaria y media vocacional y el 42% de los estudiantes de educación superior. Las cinco comisarías y cuatro intendencias reunidas, participan con el 2.3% de la matrícula total nacional.

Mientras la tasa de escolarización en primaria es del 95% en la zona urbana, la zona rural apenas alcanza el 67%. En secundaria y media vocacional la brecha es mayor: 65.9% y 4.5% respectivamente (Datos de 1980).

El 85.4% de los establecimientos de enseñanza pre-escolar se encuentran ubicados en zonas urbanas y cuatro departamentos (incluido Bogotá) concentran cerca del 60% de los mismos. En primaria cerca del 70% son rurales, pero sólo el 33.8% ofrecen el ciclo completo de enseñanza, mientras que en el sector urbano dicho porcentaje es del 70.6 (Datos de 1981). En secundaria y media vocacional apenas el 14.6% (909 establecimientos) corresponden al sector rural, todo lo cual muestra una fuerte discriminación educativa en contra de la población campesina.

La concentración del magisterio en las zonas urbanas también es un hecho innegable y el proceso de modificación de esta realidad es demasiado lento. En 1978 el porcentaje de educadores ubicados en la zona urbana era del 88.7% en pre-escolar, 65.1% en primaria, 94.4% en secundaria y media vocacional y 100% en superior. En 1983 las cifras muestran los siguientes porcentajes: pre-escolar 90.5%, primaria 64.1%, en secundaria y media vocacional 93.1%.

Como consecuencia del desequilibrio mostrado, la tasa de analfabetismo resulta ser mucho más elevada en la zona rural que en la urbana: 30.60% contra 12.32% en la población de 5 años y más. 23.6% contra 6.8% en la población mayor de 10 años (censo de 1985). En la población indígena el analfabetismo alcanza la alarmante cifra de 53% (mayores de 5 años).

2. UNESCO. Evolución cuantitativa de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, Análisis Estadístico. París, 1986.

Los problemas de falta de dotación y mantenimiento de los planteles y la falta de preparación académica del magisterio, afectan principalmente a las zonas rurales y poblaciones apartadas. A la escasez de la cobertura se le suma, pues, el de la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes campesinos.

El bajo rendimiento cuantitativo del sistema educativo es asimismo, más pronunciado en el campo que en la ciudad. De 100 niños que ingresaron a la escuela rural en 1969 sólo 11 terminaron el ciclo en 1973, mientras que en la urbana lo concluyeron 53. En la cohorte 1978-1983 la retención en primaria fue del 17.2% (hombres) y 19.4% (mujeres) en la zona rural, contra 61.7% (hombres) y 63.0% (mujeres) en la zona urbana. El paso del primero al segundo grado en el sector rural ya es inferior al paso del cuarto al quinto grado en la escuela urbana. En secundaria la retención en la cohorte 1969-1974 guardaba una diferencia del 100% entre el sector urbano y rural, favorablemente al primero.

El grado de escolaridad en la zona rural apenas llegó a 1.69 años para los hombres y 1.80 en las mujeres en la cohorte 1978-1983, mientras que en la zona urbana fue de 3.73 por parte de los hombres y 3.77 por las mujeres.

El tiempo de duración del ciclo no guarda diferencia entre las dos zonas.

Si bien la repitencia ha descendido más rápidamente en los dos primeros grados en el sector rural, a partir del tercer grado los porcentajes son mucho más altos que el urbano.

La deserción escolar afecta principalmente a la zona rural. Mientras la máxima y mínima en la zona urbana son respectivamente de 18.4% y 2.9%, en la zona rural alcanzan a 35.5% y 12.4%.

Todo el desequilibrio existente en materia educativa entre la zona rural y la zona urbana, se manifiesta en el nivel educativo de sus habitantes, el cual muestra las siguientes cifras:

Primaria completa: 12.12% en la zona urbana y 3.62% en la rural.

Secundaria completa: 6.09% en la zona urbana y 0.56% en la rural.

Superior, 4 años y más años de estudio: 2.40% en la zona urbana y 0.06% en la rural.

Educación pública y educación privada

En Colombia contamos con dos tipos de educación: la que ofrece el Estado, denominada educación pública y la que prestan los particulares, llamada educación privada. La educación pública cubre el 74.3% de la matrícula nacional (5.009.137 estudiantes) y la privada el 25.7% (1.731.697 alumnos). En primaria se observa una supremacía notoria de la matrícula pública sobre la privada: 86 y 14 por ciento respectivamente. En secundaria la proporción es del 62% para la pública y 38% para la privada. Tanto en la preescolar (43 y 57% respectivamente) como la universitaria (40 y 60%), la matrícula es ampliamente mayoritaria en el sector privado, lo cual define estos dos niveles como los más elitistas de nuestro sistema educativo. (Datos estimados para 1985).

Si bien a partir de 1980 la tasa de crecimiento de la matrícula ha disminuido en los dos sectores, tal disminución es más alta en el privado que en el público, con la excepción del nivel universitario, en el cual es ligeramente menor en el segundo.

La enseñanza primaria es por mandato legal gratuita en las escuelas del Estado, gratuita en el sentido de que no causa derechos de matrícula y pensión. Ello explica la supremacía de la matrícula primaria pública sobre la privada.

De los 48.872 establecimientos educativos de que dispone el país, 9.075 pertenecen al sector privado (18.5%). Por niveles, los establecimientos privados cubrían en 1981 los siguientes porcentajes del total nacional: pre-escolar 48%, primaria 9.5%, secundaria y media vocacional 43.6% y superior 69.7%. En primaria, el 70% de los establecimientos del sector privado ofrecen el ciclo completo de enseñanza; en el sector público dicho porcentaje apenas alcanza el 47% (Datos estimados para 1985).

En comparación con el sector privado de élite, la dotación y mantenimiento de los establecimientos educativos del sector público es verdaderamente crítica. Más del 90% de las escuelas carecen de biblioteca y material didáctico. El 70% no tienen servicios sanitarios mínimos. Cerca del 20% de las aulas y el 30% de los pupitres requieren reparación. No existe siquiera una unidad administrativa responsable de la reparación y mantenimiento de los planteles.

La educación pública ocupa el 68.5% (201.749) de los educadores que laboran al servicio del sistema educativo formal; 4.206 (2.3%) en pre-escolar, 116.058 (57.5%) en primaria, 63.949 (31.6%) en secundaria y media vocacional y 17.536 (8.6%) en la superior. Los 92.510 que trabajan en el sector privado se distribuyen de la siguiente manera: preescolar 6.558 (7.2%), primaria 19.811 (21.4%), secundaria y media vocacional 41.333 (44.6%) y universitaria 24.808 (26.8%) (Datos de 1985).

De acuerdo con la matrícula tenemos que 201.749 educadores oficiales atienden 5'009.137 estudiantes y 92.510 privados a 1.731.697, lo cual nos da una relación maestro alumno de 24.8 en el sector público y 18.7 en el privado. Discriminada por niveles la relación es como sigue: preescolar, 27 en la educación pública y 22 en la privada; primaria 29.7 y 27.4 respectivamente; secundaria y media vocacional, 20 y 19.5%; superior 9 y 9.2%. Como puede apreciarse, a excepción del nivel superior, donde la diferencia es muy leve, la relación maestro alumno siempre es más alta en la educación pública que en la privada (Datos de 1985).

En primaria, el nivel de formación académica de los maestros no ofrece mayores diferencias entre uno y otro sector. En el público el 64% de los maestros (73.357) poseen formación normalista, en el privado el 53% (10.197). El 20% de los maestros privados (3.926) acredita formación universitaria pedagógica, en el sector público el 10% (11.920). Lo cual quiere decir que en los dos sectores un poco más del 70% de los maestros tienen formación pedagógica. En el nivel de secundaria y media vocacional la situación es ligeramente mejor en el sector privado que en el público; el 44.5% de los

Resulta evidente que los índices de eficiencia interna del sistema educativo ha evolucionado positivamente; no obstante, continúan siendo todavía demasiado bajos. Lo cual prueba que la simple expansión de la matrícula, del número de maestros y aulas, no es suficiente para solucionar las graves deficiencias del sistema.

educadores privados de este nivel posee formación universitaria pedagógica, mientras que en el público solamente el 31.8%; en el sector privado el 21.4% apenas posee educación media, en el sector público este porcentaje alcanza el 26.8% (Datos de 1983).

Los índices de rendimiento cuantitativo del sistema educativo son más favorables en el sector privado que en el público. En primaria la promoción en la zona urbana del sector privado era en 1983 del 87.8% para los hombres y 88.9% para las mujeres; en el sector público, del 75.0 y 77.4% respectivamente. En la zona rural las diferencias son más notorias en los dos sectores: privado, 81.0 hombres y 80.8% mujeres; público, 64.7 hombres y 67.6% mujeres.

La repitencia en el nivel primario es igualmente más alta en la educación pública que en la primaria para el año 1983: hombres 13.6 y mujeres 12.0% en la zona urbana del sector público; 4.4 hombres y mujeres en la misma zona del sector privado. En la zona rural las cifras son: 10.1 y 8.6% (hombres y mujeres) en el sector privado y 16.6 y 14.8% (hombres y mujeres) en el sector público.

El fenómeno de la deserción también afecta principalmente la educación pública. Mientras en este sector es del 11.9 y 10.5% (hombres y mujeres) en la zona urbana, en el privado es del 6.2 y 5.5% para hombres y mujeres respectivamente. En la zona rural, el sector privado registra 7.7 y 8.1% (hombres y mujeres); el público, 18.2 y 16.6% para los dos sexos. Las cifras de deserción corresponden a la primaria en el año 1983.

La educación privada concentra su atención en la zona urbana. Más del 90% de sus establecimientos en todos los niveles los tiene ubicados en esta zona: 95.6% pre-escolar, 93.1% primaria, 94.4% secundaria y media, y 100% superior. La pública tiene el 77.6% de los planteles de primaria en el campo, el 25% de los de pre-escolar, el 19.8% de los de secundaria y ninguno superior.

Dirección, administración y financiamiento de la educación pública

Por mandato de la Constitución Nacional la dirección de la educación pública corresponde al Presidente de la República, función que ejerce a través del Ministerio de Educación y los establecimientos públicos que le están adscritos.

El Ministerio y los establecimientos adscritos conforman el sector educativo nacional (Decreto 088 de 1976).

No existen en el sector mecanismos de participación ni de consulta de la comunidad, para la toma de decisiones y la formulación de las políticas y planes educativos. La misma rama legislativa del poder público se encuentra excluida de la dirección de la educación.

En la administración de la educación pública intervienen caóticamente todos los niveles de la administración (nacional, departamental y municipal).

Mediante la Ley 43 de 1975 se estableció que la educación primaria y secundaria oficiales eran un servicio público a cargo de la Nación. En consonancia con esta disposición, la administración y financiación de estos dos niveles educativos corresponde a la Nación. Pero ello no ocurre así. Un buen número de planteles departamentales y municipales no han sido nacionalizados. Los departamentos, intendencias y comisarías, los municipios y el Distrito Especial de Bogotá, continúan administrando la educación nacionalizada por la citada Ley 43 y en no pocos casos contribuyendo a su sostenimiento. Es más, siguen creando nuevos planteles de primaria y secundaria, administrándolos y atendiendo su financiamiento.

También por medio del Decreto 102 de 1976 se ordenó la descentralización administrativa de los planteles nacionales, excepto las universidades, en los Fondos Educativos Regionales —FER—. No obstante, 10 años después de haberse proferido este mandato legal, el Ministerio de Educación continúa administrando dichos planteles; solamente se ha trasladado a los FER la administración de los fondos destinados a su sostenimiento.

Para la educación pre-escolar, superior y especial, la ley no ha dispuesto qué nivel de la administración es responsable de su prestación. Por consiguiente, su administración y financiamiento corresponde a la entidad territorial que haya creado el plantel. Empero, dadas las precarias condiciones financieras de los departamentos y municipios, la Nación debe contribuir al sostenimiento de la educación que prestan estas entidades, de manera muy considerable cuando se trata de universidades.

Tenemos pues, en los diferentes niveles del sistema educativo, planteles nacionales administrados y financiados por la Nación; planteles nacionalizados administrados por los departamentos y financiados por la Nación con aportes de

aquellos; planteles departamentales administrados y financiados por los mismos departamentos con auxilios de la Nación; planteles municipales administrados y financiados por los mismos municipios con auxilios de la Nación y los departamentos. Contamos también con los planteles cooperativos, que son instituciones particulares reguladas y financiadas en buena parte por el Estado.

Laboralmente, el personal docente y administrativo se clasifica de acuerdo con el carácter que tenga el plantel en el cual trabaja: nacional, nacionalizado, departamental o municipal. Pero en este orden el problema es más enmarañado: en el caso de los planteles nacionalizados, mientras el Gobierno Nacional autoriza la creación de las plazas de maestros, fija y paga los sueldos, los Gobernadores tienen la facultad de nominación. En materia de prestaciones sociales el problema sigue sin resolverse jurídica y administrativamente.

Pero atender la administración de la educación nacionalizada y la que prestan directamente, los departamentos disponen de las secretarías de educación, entidades que no tienen ninguna relación orgánica con el Ministerio de Educación, pues son entes del orden seccional.

El Gobierno Nacional paga e interviene en la administración de la educación nacionalizada, a través de los Fondos Educativos Regionales (FER), organismos nacionales administrados por los gobiernos seccionales.

Con la finalidad de descentralizar la administración de los planteles educativos e intervenir directamente en la orientación de la educación, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha en varios departamentos el programa Mapa Educativo, que consiste en organizar por núcleos y distritos educativos la administración, vigilancia e inspección de los centros escolares de todos los niveles y modalidades diferentes al universitario.

El Ministerio de Educación cumple sus funciones principales, así: las de planeación (programación, coordinación y evaluación, análisis presupuestal, estadísticas y sistemas), a través de la Oficina Sectorial de Planeación Educativa; las de administración e inspección, por medio de la Dirección General de Administración e Inspección Educativa, que cuenta con un conjunto de divisiones que se ocupan de la administración de los planteles nacionales por niveles y modalidades y con un equipo de inspectores, encargados de la vigilancia de los planteles públicos y privados; las de capacitación, diseño y programación curricular, medios educativos, documentación e información y evaluación del rendimiento escolar, a través de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Esta dirección tiene en cada entidad territorial un Centro Experimental Piloto, cuya administración ha sido delegada en algunos casos a los gobiernos seccionales. Las funciones de administración de personal, administración financiera, administración de la planta física de los planteles nacionales y coordinación de los FER, las atiende por medio de la Dirección General de Servicios Administrativos.

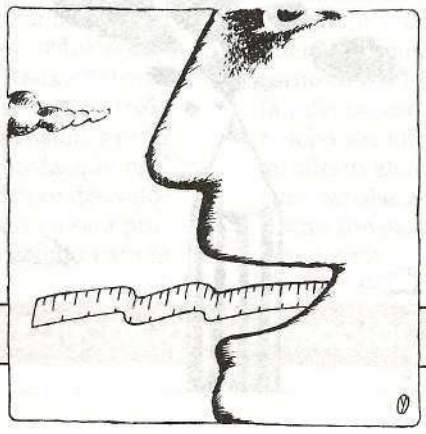
Las funciones de dirección, reglamentación y control de la educación superior las cumple el Ministerio de Educación a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES); la política y los programas culturales, los desarrolla por intermedio del Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA); las funcines en el campo de la juventud y el deporte, a través de (COLDEPORTES), el desarrollo de la investigación científica, por medio del Instituto de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas" (COLCIENCIAS); el manejo del crédito educativo y los estudios en el exterior, por intermedio del "ICETEX". El Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE), era el organismo encargado de construir y dotar los planteles educativos, fue suprimido por las medidas de descentralización administrativa recientemente promulgadas (Decreto 77 de 1987). Esta función quedó a cargo de los municipios. Todas estas funciones las cumple el Ministerio de Educación y sus institutos adscritos desde Bogotá, sin ninguna participación de las administraciones secciones y municipales y de la comunidad. Excepcionalmente los institutos cuentan con seccionales en los departamentos.

Financiamiento de la educación pública

La educación pública se financia con recursos del presupuesto nacional, de los presupuestos departamentales y municipales, del crédito externo y con ingresos propios de las instituciones educativas (matrículas, pensiones, servicios académicos y otros). También aportan para su sostenimiento las comunidades y algunas entidades particulares.

Los recursos del presupuesto nacional provienen de dos fuentes principalmente: el Situado Fiscal, creado por la Ley 46 de 1971 en desarrollo del artículo 182 de la Constitución Nacional, y la participación en la parte del Impuesto a las Ventas (IVA) que la Nación cede a los municipios, establecida por la Ley 43 de 1975 y modificada por la Ley 12 de 1986.

El Situado Fiscal es una cesión que de sus ingresos ordinarios (rentas sin destinación específica) debe hacer la Nación a los departamentos, intendencias y comisarías y al Distrito Especial de Bogotá. Según la Ley dicha cesión debía



ser del 13% como mínimo en 1973, 14% en 1974 y 15% en 1975. El gobierno podía aumentarla en un 2% anual hasta llegar al 25% máximo, de acuerdo con el crecimiento de los ingresos corrientes de la Nación.

De acuerdo con cifras del Ministerio de Hacienda, el Situado Fiscal ha sido en los últimos años el siguiente:

AÑO	MILLONES	%
1980	21.162	14
1982	38.885	18
1984	58.627	24
1985	69.600	18.4
1986	87.376	19.9

El Situado Fiscal se distribuye el 30% por partes iguales entre los departamentos, intendencias, comisarías y el Distrito Especial de Bogotá y el 70% en proporción a la población. A la educación primaria le ha correspondido por concepto de Situado Fiscal, en los años que se indican, la siguiente apropiación:

AÑO	MILLONES	%
1976	4.085	—
1980	15.471	73
1982	29.890	77
1984	44.725	76
1985	50.768	73
1986	64.335	74

La participación de la educación pública en la parte del Impuesto a las Ventas que la Nación cede a los municipios, fue fijada para atender los gastos de nacionalización de la educación secundaria, decretada por la misma Ley 43 de 1975. Según la Ley 12 de 1986, que modifica dicha cesión, de las transferencias que la Nación deba hacer al Distrito Especial de Bogotá y a los municipios por concepto de participación en el impuesto a las ventas, deberá retener para girar a los Fondos Educativos Regionales (FER) los siguientes porcentajes:

a) A los municipios entre 100.000 y 500.000 habitantes, el 30% a partir del 1o. de julio de 1986;

b) A los municipios con más de 500.000 habitantes, el 50% a partir del 1o. de julio de 1986.

Antes de la Ley 12 de 1986 la retención del impuesto a las ventas para educación era del 50% pero solamente se aplicaba a los municipios capitales de departamento y al Distrito Especial de Bogotá. Su destinación era exclusivamente para la enseñanza secundaria nacionalizada.

El financiamiento estatal de la educación primaria se cubre casi completamente con los recursos del Situado Fiscal. La participación de dicho Situado en los gastos de funcionamiento de la primaria fue en 1976 del 71.8%; en 1983 ya significaba el 96.7%. Entre tanto, la participación de los departamentos decreció del 23.5% al 1.4% en el mismo período.

En cuanto a la financiación de la educación secundaria y media vocacional, el aporte más grande proviene de la retención en el Impuesto a las Ventas. La participación nacional en el total del funcionamiento para este nivel, pasó del 46.6% en 1970 al 96.2% en 1983. El aporte de los departamentos disminuyó del 57.7% en 1975 a 3.8% en 1983 y le limita a siete departamentos.

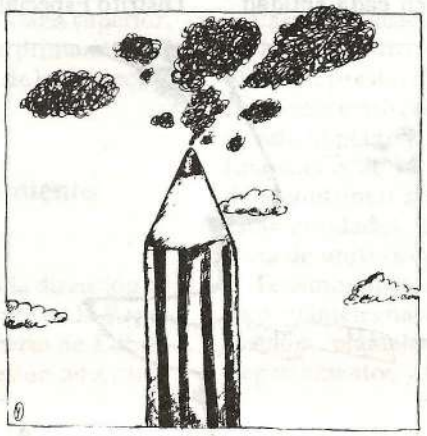
Las universidades públicas se financian en un 84.8% con aportes nacionales, departamentales y municipales, correspondiéndole a los primeros el 78.8%, a los segundos el 4% y a los últimos el 2%. Las rentas propias participan en promedio con el 8.2%.

El crédito externo aunque no representa mayor aporte en el gasto educativo (1981, 1.4%; 1983, 0.0%; 1985, 2.0%), tiene un importante significado en el gasto de inversión (1981, 13.6%; 1983, 16.8%; 1985, 34.6%).

Se desconoce la participación de los municipios y de las "rentas propias" de los establecimientos en el total del gasto educativo, así como la de la comunidad y las entidades particulares.

El presupuesto del Ministerio de Educación Nacional representa alrededor del 90% del total del gasto estatal en educación. Si lo analizamos como porcentaje del presupuesto nacional (Administración Central), se observa que desde 1965 y hasta 1984 tuvo en general un comportamiento ascendente (entre 13.47% y 23.35%). Sin embargo en 1985 descendió al 19.2% y en 1986 al 17.8%.

Si tomamos el total de gastos públicos en educación (nación, departamentos y municipios) como porcentaje del Producto Nacional Bruto, éste apenas alcanza en 1983 el 2.9%, por debajo del promedio latinoamericano que fue del 4% en ese mismo año. ●



Educación Preescolar: Evolución, retos y alternativas

Catalina Blanco
Martha Pinto – Inés Elvira Castaño
Profesoras Programa Preescolar
Universidad Pedagógica Nacional

"El puente está quebrado con qué lo curaremos"...

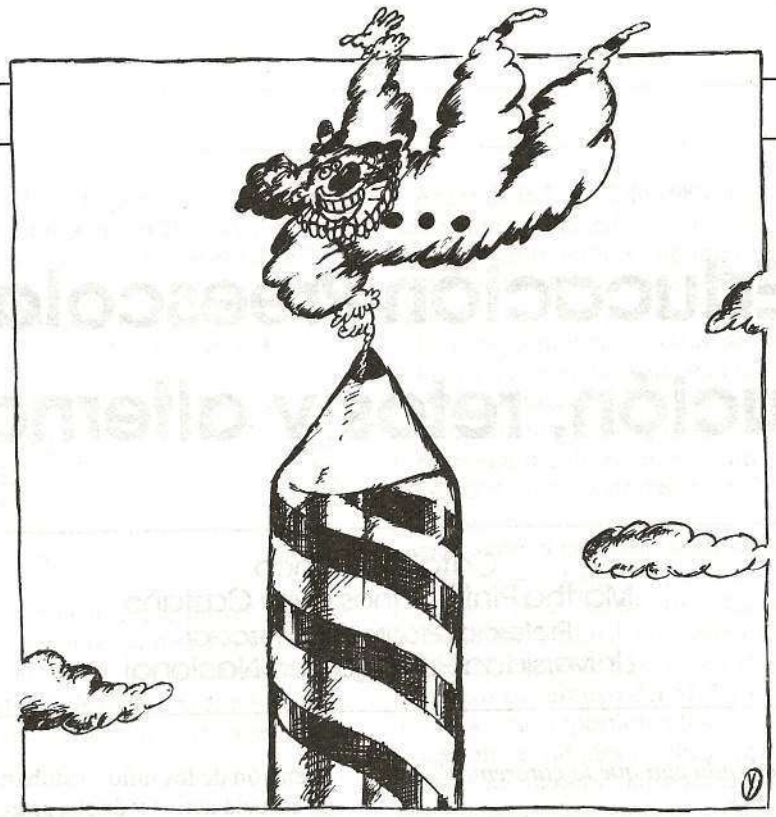
Los orígenes de la educación preescolar

Los Jardines Infantiles existen en Colombia desde comienzos de este siglo como experiencias aisladas de instituciones privadas extranjeras (Kindergarden). Muchas de estas instituciones emplearon en el trabajo con los niños la experiencia "Montessori" muy de boga en el momento. La función social de dichos establecimientos era la de educar a los hijos de la clase alta que carecían, hasta entonces, de entidades educativas especializadas en la educación de los niños. Paralelamente existían centros de atención para niños pobres pero con carácter eminentemente asistencial a cargo de instituciones religiosas.

En el año de 1917 se crea, bajo la inspiración de la segunda misión alemana, el Instituto Pedagógico Nacional con el propósito de formar maestros para la escuela inferior, superior y normal. Posteriormente, en el año de 1933, se anexa al instituto el Kindergarden creado y dirigido por Francisca Radke con el objeto de que sirviera de centro de prácticas a las futuras maestras de este nivel: "Dada la escasez de profesiones femeninas en el país hemos pensado abrir a las *hijas de la clase media* una nueva carrera, la de institutriz de niños, experta, competente y capaz de remplazar a la *nurse extranjera* y que permita por otra parte terminar con la odiosa costumbre de entregar a los niños pequeños al cuidado de una sirvienta ignorante" (Francisca Radke; "Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas desde 1927 hasta 1935"). A pesar de las buenas intenciones de la doctora Radke es innegable el carácter elitista que está presente en estos fines. Sin embargo, no podemos desconocer que los principios pedagógicos manejados en esta propuesta, tanto para la formación de docentes como para la atención de los niños, estaban basados en los postulados de la escuela activa y de sus grandes pedagogos como Montessori y Decroly, que retomaron las ideas del pedagogo infantil Fröebel. Con esta intención, afirmado la doctora Radke por ejemplo "Este jardín *no debe en ningún caso* considerarse solamente como un lugar donde se enseña al niño preescolar los principios del pensar disciplinado y de la ocupación útil" (Idem, op. cit.).

En 1958 se reglamenta el Instituto de Educación Preescolar encargado de formar maestras, como dependencia del Instituto Pedagógico (lo que indica una ausencia de políticas educativas, para este nivel, en este período).

En 1969, el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional determina adscribir los programas de formación de maestras para jardines infantiles al Plan de Estudios de la Facultad de Psicología y Pedagogía con una duración de dos años, a nivel de expertos. (Acuerdo 01 1969 UPN). Después en el año de 1978 se crea el Programa de Licenciatura en esta Universidad, con duración de cuatro años. El Ministerio de Educación Nacional a través del Decreto 088 de 1980 incorporó la Educación Preescolar al sistema de educación formal, lo cual propició la aparición de innumerables centros privados de formación de docentes en diferentes modalidades: maestro, perito, técnico, tecnólogo y licenciado. Si se analizan los programas de cada una de estas modalidades, se observa que lo que principalmente los diferencia es el costo y el tiempo de duración y no su contenido y calidad. Sus objetivos se reducen al conocimiento y manejo de una serie de técnicas, olvidándose la formación humanista y pedagógica del docente. Respecto a la infancia estas modalidades no tienen en cuenta las diferencias sociales y culturales de los niños colombianos, dirigiendo su atención a los niños de zonas urbanas y en espacios escolarizados. Sobra decir, que se desconoce la formación para espacios no formales, comunitarios, rurales e indígenas.



Podríamos resumir los problemas centrales de la formación de docentes en los siguientes puntos:

El enfoque de la formación de maestros de pre-escolar, en la actualidad, contradice el sentido y la filosofía que ésta tuvo en sus orígenes. El énfasis pedagógico, social y cultural de las primeras propuestas de formación, se contrapone el enfoque instrumental y operativo del quehacer del docente que predomina actualmente.

No se encuentra diferencia alguna entre el enfoque tecnológico y los programas de licenciaturas, lo cual indica una ausencia de políticas claras por parte del ICFES.

En los currículos de estos centros se nota un marcado énfasis en la psicologización de la educación preescolar, especialmente a partir de la Psicología del Aprendizaje. Esto lleva a entender la educación preescolar únicamente como antesala de la educación primaria. Las didácticas específicas (lengua materna, ciencias y matemáticas) al carecer de una visión humanista y pedagógica se convierten en simples recetarios de un quehacer sin sentido.

La estructura curricular de estos programas en forma desarticulada no propician un conocimiento integral del niño y de sus procesos educativos.

La educación preescolar: Un derecho que se garantiza sólo a unos

Los problemas educativos de la infancia colombiana están en la base de los problemas económicos y sociales de nuestro país. Las precarias condiciones de vida de la mayoría de niños colombianos no permiten su adecuado desarrollo: desnutrición, enfermedad, hacinamiento, y ausencia de afecto, se constituyen en los principales síntomas de una estructura social inequitativa que determina para cada niño que nace un futuro sin esperanza.

Es así, como casi cinco millones de niños menores de 6 años esperan la vida que esta sociedad quiera darles. Son los adultos quienes hacen su historia, y es la historia la que ha mostrado el cruel destino de la niñez. La gran mayoría de los niños colombianos no recibe atención especializada, ya que las instituciones oficiales y privadas escasamente cubren el 6% del total de la población en edad preescolar. La baja cobertura se convierte en problema grave cuando se piensa en la deficiente calidad de la relación familia-niño en los estratos socio-económicos bajos y marginados. Los procesos de socialización primaria son afectados por estas deficientes condiciones de vida, que aunadas a la crisis de la familia como institución social repercuten de manera negativa en la formación del niño.

Los objetivos de esta estrategia están orientados hacia los sectores pobres quienes deben asumir la educación de sus hijos a través de los procesos de autogestión que garanticen el funcionamiento de los centros de atención infantil. El apoyo a esta estrategia se sustenta en variados intereses.

El interés de esta estrategia por parte de las disciplinas que se encargan del estudio del niño, se basa en la necesidad de mejorar el entorno familiar y social en el que éste se desarrolla. La educación escolar puede cumplir su papel cabalmente si parte del conocimiento e interacción con el medio sociofamiliar del niño. Es un hecho que nuestras instituciones escolares se encuentran alejadas de las necesidades e intereses sociales de sus alumnos, aunque formalmente lo reconocen como el centro del proceso educativo. Parece en este sentido justificarse el impulso a estrategias no escolarizadas como la "Comunitaria".

Algunos estudios realizados en los denominados países del Tercer Mundo (CEPAL, UNICEF "La pobreza crítica en la niñez: América Latina y el Caribe", Chile, 1981), señalan la importancia de la educación comunitaria por sus efectos multiplicadores en poblaciones marginadas para el me-

joramiento social económico y de salud. Es notable el apoyo de agencias internacionales al desarrollo de proyectos infantiles en comunidades marginadas.

De parte del Estado el impulso a esta estrategia parece en primera instancia evidenciar su incapacidad para responder por la obligatoriedad y gratuidad de la educación, deber que le corresponde por mandato constitucional. La estrategia comunitaria no es ajena tampoco a las necesidades de control social y político, que un Estado antidemocrático como el nuestro requiere en la etapa de crisis por la que atraviesa. Consideramos que el impulso actual a la política de educación comunitaria por parte del Estado no garantiza el mejoramiento de la calidad educativa. Prueba de esto es el abandono de la función del Estado como supervisor de la calidad de la educación privada, que para el caso de preescolar ha degenerado en una educación de "garajes".

El currículo para preescolar

Respecto al currículo que el Ministerio de Educación ha venido proponiendo para la educación preescolar hay que anotar que presenta contradicciones tanto en su propia formulación como en el aspecto legal de su implementación puesta en marcha. En cuanto al primer aspecto se aprecia una ruptura entre la fundamentación filosófica-pedagógica y las estrategias curriculares para su realización. La importancia en la formación de un niño integral, deliberante y creador reconocida en este currículo, se ve negada en el énfasis por obtener resultados en áreas de definido carácter conductista, además de asignarle al maestro el papel de simple operador de esta propuesta, negándole la posibilidad de constructor de la misma. En cuanto al segundo aspecto, es evidente que la legislación muestra inconsistencia. La Resolución 4023, de marzo de 1983, que intentó definir el carácter pedagógico y reglamentar el funcionamiento de las instituciones de educación formal es desmontada un año después por el Decreto 1002 que deroga algunos de sus artículos. De lo cual se infiere que el Estado no muestra interés por definir claramente hacia dónde debe ir la educación preescolar colombiana.

Por otra parte, los jardines comunitarios que cuentan con ayuda oficial han nacido con el mismo carácter asistencial de los jardines tradicionales del Estado. De éstos han heredado la ausencia de planteamientos pedagógicos, problema que se agudiza, si se tiene en cuenta el escaso nivel educativo de los agentes comunitarios. Además el promedio de niños por agente es igual o más alto que el de niño por maestro en el jardín formal (para Bogotá, el promedio de niños por docente es de 43.6 según el DANE, boletín de estadística No. 2 abril-junio de 1985) lo que necesariamente va en contra del mejoramiento de la calidad de la educación.

Sumado a todo lo anterior están las condiciones desfavorables de trabajo de los agentes comunitarios que carecen de prestaciones y obtienen ingresos más bajos que los de los jardineros de los preescolares tradicionales cuya remuneración no supera el salario mínimo. La descarga financiera que el Estado ha venido haciendo a través de educación comunitaria afecta negativamente el logro de su finalidad central: el desarrollo de una educación integral.

Aunque es justo reconocer que a través de esta estrategia se ha ampliado la cobertura, es decir, que más niños han recibido algún tipo de atención es bueno señalar que una evaluación de la misma debe estar centrada principalmente en la calidad de la relación adulto-niño.

La práctica de esa relación debe ser el objeto verdadero de la transformación educativa en el trabajo con la infancia, en cualquiera de los espacios de socialización. Es decir, la solución no es la de reemplazar un espacio por otro; no es la de sustituir la preescuela por la comunidad. Tampoco es la de idear discursos educativos sobre la importancia de una educación integral que son negados en la práctica misma.

El problema de la educación infantil debe ser situado en el terreno de las relaciones entre los hombres. El sentido del cambio en estas relaciones está basado en la necesidad de la humanización de las interacciones sociales. El dominio del hombre es el que se construye con el dominio del adulto sobre el niño. Entonces, el cambio consistirá en una revolución que transforme el carácter vertical de esta relación para que a su vez permita el desarrollo de la autonomía del otro. El papel de la pedagogía no se reduce simplemente a diseñar e implementar "adecuados" métodos de enseñanza o a dotar de técnicas o instrumentos al maestro o a mejorar la eficiencia y a elevar el rendimiento escolar. Su papel trasciende este campo para plantear el sentido y las formas de la conducción humana: se enfrenta al problema de la formación de un hombre nuevo en cualquiera de los espacios en que él se desarrolla. De allí la imperiosa necesidad de construir proyectos pedagógicos que articulen la universidad y la realidad de la educación infantil.

Sin embargo, los retos que esta realidad impone, implican una construcción teórica de la misma. Sin claridad en la actividad conceptual, puede caerse fácilmente en un activismo sin sentido, que se ha generalizado en muchos de los denominados "enfoques comunitarios" y programas de formación intermedia en preescolar. Es por ello que se hace prioritario el desarrollo de la investigación rigurosa que suministre soluciones eficaces para la transformación de dicha realidad.

Un nuevo tipo de educador para la infancia

El Nuevo Plan de Estudios de la Universidad Pedagógica ha venido trabajando desde el primer semestre de 1984 en la formación de un nuevo educador, capaz de conocer, comprender y transformar la realidad educativa de la infancia colombiana.

1. ¿Qué características debe tener ese nuevo educador?

En los últimos años los planes educativos se han caracterizado por el énfasis en la racionalización tecnológica, que identificada con la concepción filosófica del pragmatismo busca formar maestros eficientes a través de un proceso

La gran mayoría de los niños colombianos no recibe atención especializada, ya que las instituciones oficiales y privadas escasamente cubren el 6% del total de la población en edad preescolar. La baja cobertura se convierte en problema grave cuando se piensa en la deficiente calidad de la relación familia-niño en los estratos socioeconómicos bajos y marginados.

minucioso de planeación y programación, creyendo resolver de esta forma los problemas que tanto la realidad como el conocimiento plantean. Como alternativa a este enfoque, el nuevo plan de estudios de preescolar proponen formar un maestro crítico, constructor de conocimiento, autónomo, creativo y sensible que posea no un conocimiento fragmentado sino integral, que le posibilite formular alternativas y soluciones eficientes.

2. *¿Cuál es la estructura curricular consecuente con los principios antes enunciados?*

Atendiendo a estos principios filosóficos la propuesta de formación de maestros consiste en un currículo abierto y dinámico que sustituye la estructura de "asignatura" por "temáticas problemas", se recupera el seminario como forma fundamental de docencia; la práctica que se realizaba como ejercicio de entrenamiento en el futuro rol docente, es reconceptualizada a la luz de una relación dialéctica teoría-práctica. Se plantea la necesidad de un equipo interdisciplinario que reflexiona sobre el desarrollo del programa; la evaluación no se da por objetivos terminales sino que se plantea una evaluación de proceso.

El desarrollo de la estructura curricular se concreta en dos ciclos, cada uno de dos años. Ciclo básico y Ciclo de Profundización.

El ciclo Básico, desde el punto de vista formal, pretende una mayor coherencia de las temáticas replanteando algunas, tratando así de eliminar la concentración de aspectos y visiones disciplinarias en un solo semestre como sucedía en III Semestre donde se veía exclusivamente lo referente a los recursos de expresión, y en IV donde se trabajaba sólo la visión pedagógica. Desde el punto de vista de los contenidos se intentó rescatar el papel de la Pedagogía en la explicación y dirección de los procesos educativos, e insistir en la necesidad de que los Seminarios planteen verdaderas temáticas-problema cuya resolución exija el seguimiento y avance en seminarios posteriores.

En cuanto al ciclo de profundización se pretende que el proceso de formación de los estudiantes sea a la vez un trabajo de construcción progresiva de alternativas pedagógicas alrededor de los problemas fundamentales de la infancia en Colombia.

Actualmente se han propuesto cinco áreas para el trabajo, en este núcleo: Afectividad y Sexualidad, generación de valores, creación de conocimientos, expresión y comunicación, salud y nutrición. Cada área busca trabajar en torno a los problemas que considera prioritarios en relación a la educación del niño en edad preescolar y debe contribuir a la creación de un proyecto colectivo e integral que genere alternativas para la educación de la infancia.

Desde esta perspectiva las áreas son más énfasis de problemas generales que divisiones estancos de temáticas aisladas.

El núcleo de profundización, quinto semestre, está dedicado fundamentalmente a discutir la concepción de lo que es un proyecto pedagógico, los problemas básicos a que debe responder y a la presentación de diversas alternativas de acuerdo con las áreas, que permita al estudiante ubicarse desde un conocimiento general de posibilidades, en un área particular de acuerdo con sus intereses. A partir de VI semestre los estudiantes se nuclean en las diferentes áreas para desde allí plantear las estrategias pedagógicas a desarrollar y las propuestas de investigación que alimentan a éstas, así como para evaluar permanentemente la puesta en marcha de las mismas.

Este planteamiento del proceso de formación de maestros en Preescolar requiere un trabajo interdisciplinario entre Profesores y una comunicación permanente entre estudiantes. La labor de los docentes en este núcleo es acompañar el desarrollo de los proyectos pedagógicos de los estudiantes y garantizar la continuidad de los mismos desde la perspectiva planteada por el Programa en su conjunto.

Es importante señalar que en este proceso de formación del estudiante, tanto en el núcleo básico como en el de profundización, se encaminan esfuerzos para la puesta en marcha de propuestas pedagógicas para la infancia, sosteniéndose la necesidad de intervenir en todos y cada uno de los espacios infantiles, recuperando no solamente el trabajo comunitario sino también la pre-escuela como un espacio de cambio y transformación. Las prácticas pedagógicas actuales poseen un carácter rutinizado, no integral y carente de compromiso social. El activismo, el autoritarismo y la "preprimaria tradicional" son tres de los tipos de práctica pedagógica actual que desconocen la importancia del desarrollo lúdico, sensorial y artístico en el niño. El niño es negado

como sujeto autónomo y creador. La tarea del futuro maestro debería estar enmarcada en propuestas de transformación de la relación pedagógica prevalesciente hacia el desarrollo de una educación infantil integral *en* libertad y *para* la libertad.

Es así como el programa viene considerando la trascendencia de la alternativa de la Educación Comunitaria con una mirada diferente a la estatal. Esta nueva visión se concreta en los siguientes principios:

La creación de alternativas para la infancia colombiana que impliquen la relación con la cotidianeidad y los procesos de socialización de los grupos con los cuales trabajamos, esto nos lleva necesariamente al reconocimiento y replanteamiento de las relaciones que se dan en estos grupos. No se trata solamente de lograr procesos donde se propugne por una toma de conciencia de las situaciones o del contexto social donde el sujeto se desenvuelve sino que es fundamental trabajar sobre la actitud hacia los otros, sobre las relaciones autoritarias y las posibilidades del ser autónomo al interior de estos grupos.

La búsqueda de la participación de diversos grupos en la transformación de las actuales condiciones de vida, en una dirección impuesta por los mismos grupos y con una dinámica que parte tanto de sus necesidades como de sus condiciones presentes de organización y reflexión. Buscando soluciones colectivas a problemas comunes planteados por todos los grupos. Esta concepción de participación lleva implícita la de autogestión. Una participación que permita el diálogo, la confrontación de ideas, la producción del conocimiento y su transformación y no una simple apropiación pasiva del mismo.

Entendiendo la participación como un proceso que pasa por la crítica y el replanteamiento de actitudes que se han asumido muy naturalmente y que pesa profundamente en cada individuo.

En un proceso de desmonte de situaciones dadas: lento, gradual y progresivo que requiere crear las condiciones para que esta posición participante se desarrolle, logre que una comunidad o grupo con intereses comunes defina sus lineamientos y los ponga en práctica.

3. *¿Cómo operan los principios filosóficos en esta propuesta pedagógica?*

Creemos que la práctica docente, tanto Comunitaria como Institucional que realizan los futuros docentes en el programa, debe tener ante todo una propuesta pedagógica que permita la búsqueda de alternativas para el trabajo con la niñez.

Con respecto a la elaboración de conocimiento, consideramos que no se llega a éste por el "camino de la oreja" y no se *hace* conocimiento por el simple acto de verbalizarlo o reproducirlo por escrito. No, para este nuevo plan de estudios de preescolar el conocimiento es algo que está vivo, se le interroga, se le obliga a revelarse, al que hay que darle rodeos, equivocarse, negarlo y ponerlo a prueba; es decir, el conocimiento no es solamente afirmación sino que implica también la negación.

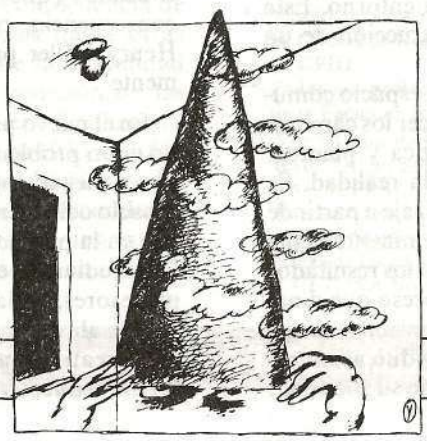
Con esta concepción de conocimiento consideramos que las asignaturas cumplen parcialmente su función porque cuando se dicta "la materia" lo que se da es un saber concluido y lo que se muestra en la mayoría de los casos son los resultados finales. Consideramos que es en los procesos de desarrollo del conocimiento donde éste se muestra como algo vivo, móvil. En consecuencia, el nuevo plan de estudios para preescolar plantea las "temáticas problema" como el espacio en donde el conocimiento desarrolla las características anteriormente señaladas.

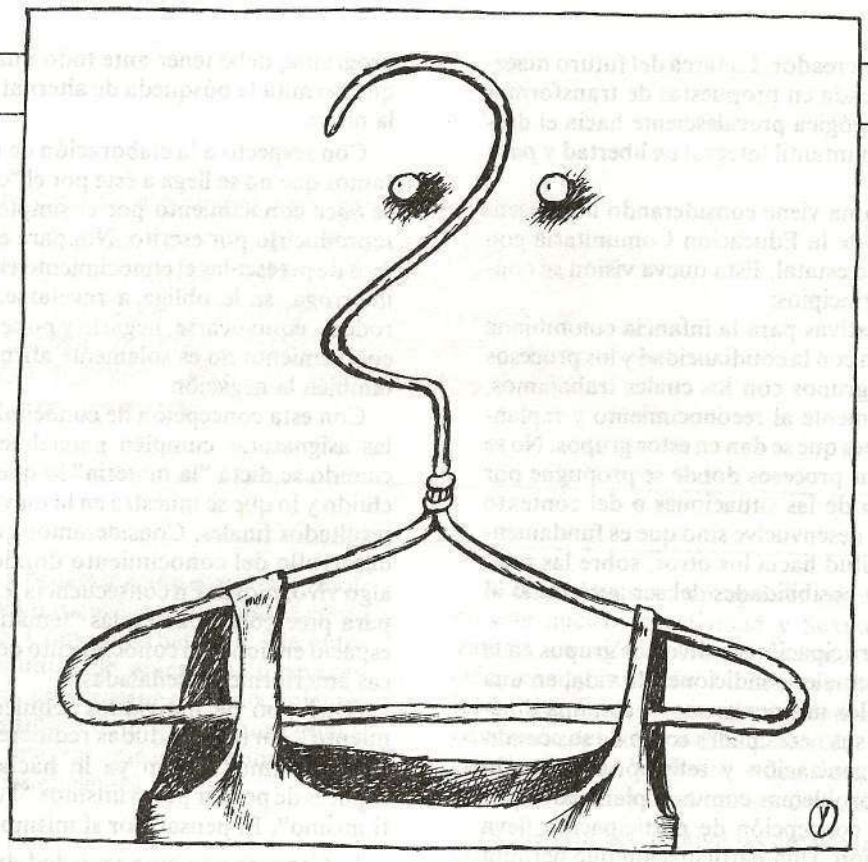
¿Qué tipo de individuos requiere este tipo de conocimiento?, sin lugar a dudas requiere individuos autónomos que definimos, como ya lo hacía Kant, como aquellos capaces de pensar por sí mismos "Ten el valor de pensar por ti mismo". El pensar por sí mismo significa:

1. Conocer una gran variedad de teorías que en algunos casos se oponen entre ellas mismas.
2. Analizar, descomponer y lograr una síntesis que es lo que constituye la actividad crítica.
3. Apropiarse de ese conocimiento, lo que significa hacer una elección entre las distintas teorías y establecer un criterio que oriente tanto la vida, como la actividad académica.

La actividad de la cátedra magistral no es desechada pero tiene que abrirle espacio a la actividad del seminario porque es allí donde el estudiante demuestra su capacidad como individuo autónomo, que conoce sus límites, que es otra de las condiciones de la autonomía. La tarea para el maestro, en el espacio del conocimiento, es que sus estudiantes le demuestren que es superfluo; lo cual no significa que abandone su papel de orientador y guía sino que este carácter lo gana no por el simple hecho de ser profesor, sino por establecer una relación de conocimiento con sus estudiantes.

Esta nueva relación Profesor-Alumno, plantea una ruptura a la tradicional autoridad vertical del maestro, reformu-





lando la autoridad como una sana diferencia entre profesores y alumnos, un reconocimiento del saber que puede orientar pero que a su vez reconoce el cuestionamiento, la crítica y la oposición a un conocimiento con base en la razón. Lo anterior entraña un proceso de educación en la voluntad tanto para maestro como para estudiantes que se esfuerzan por conquistar un conocimiento y no una lucha estéril por la nota o puntajes.

4. ¿Qué se entiende por evaluación de procesos en esta propuesta para la formación de docentes?

Este aspecto plantea como requisito indispensable una continua evaluación, vista desde la perspectiva de un proceso de investigación, que permita sistematizar la experiencia desde dos niveles: por una parte la reflexión sobre la ejecución del programa y por otra, el análisis de los efectos sociales, políticos y científicos. Queda entonces claro que la evaluación incluye no solamente la evaluación de docentes, sino la acción educativa frente al niño y su entorno. Esta visión totalizadora se rescata para la construcción de un proyecto pedagógico.

Esta forma de evaluación, construida en el espacio comunicativo, en lo cotidiano, es la que permite hacer los cambios necesarios para adecuar la acción pedagógica y plantear alternativas a los problemas que presenta la realidad. Se constituye entonces en un espacio de aprendizaje a partir de la interacción. Este enfoque posee un valor eminentemente pedagógico dado que no busca como único fin los resultados terminales de un proyecto sino como un proceso que dinamiza y permite continuas formas de comprensión y transformación. Por consiguiente permite al individuo asumirse como autogestor histórico y transformador de su sociedad.

5. ¿Qué lugar ocupa la creatividad en este nuevo plan de estudios?

Entendemos la creatividad como un proceso de conocimiento que se da en un clima de libertad sin que por ello se ejerza la exclusividad de la razón, sino que entraña también procesos inconscientes donde prima la imagen sobre el lenguaje. Destacamos como características de la creatividad la capacidad de redefinir o de reacomodar ideas, conceptos, situaciones, elementos que lleven a transponer las funciones de éstos de tal forma que puedan utilizarse de manera diversa; coherencia en la organización, capacidad de comunicación, sensibilidad que conlleve a una actitud capaz de proponer nuevos tipos de relación como resultado de la apropiación y transformación de las circunstancias vitales que resultan de la interacción con el otro y con el medio.

Tradicionalmente la educación ha tendido a formar estudiantes sumisos, silenciosos, quietos, es decir, "bien educados", que no se pregunten, que no problematicen y, en consecuencia, no creativos. En la década del cuarenta, Henry Miller proponía "resuelve tus problemas creativamente".

En el nuevo plan de estudios de preescolar, la creatividad no es un problema únicamente de enseñar a pintar, a recortar, a plegar o a manipular objetos. No está confinada al espacio del taller sino que se halla en la actividad del seminario, en la práctica docente (trabajo de campo) que realizan las estudiantes, en la programación que hace el equipo de profesores, en las propuestas sustentadas que nos formulan los alumnos, es decir, el mismo programa es una realidad creativa que mostramos como camino posible a la "crisis" educativa colombiana.

Formación de Docentes: el reto de la calidad educativa

Gustavo Téllez Iregui* Graciela Amaya de Ochoa**
Universidad Pedagógica Nacional

Tendencias y políticas en la formación de docentes: El reto de la calidad educativa*

Antes que un diagnóstico de la crisis de los centros de formación de docentes, sobre la cual existe hoy abundante literatura, intentamos en este ensayo presentar algunas reflexiones parciales sobre las tendencias o modelos políticos-pedagógicos que han marcado los programas de formación de docentes en el último medio siglo; los lineamientos más sobresalientes de la política oficial en este sector; además, resumir algunos elementos de las alternativas (nuevas políticas y estrategias) que se abren en este importante sector de la educación colombiana constituido sin duda alguna en el eje del proceso de mejoramiento cualitativo de nuestra educación.

No obstante considerar que la información cuantitativa, así como la descripción de los aspectos organizativos y legales sobre el tema no son nuestro interés en esta ocasión, presentamos las grandes tendencias de la evolución en cifras sobre la formación de docentes.

Evolución cuantitativa

En correspondencia con el crecimiento de la matrícula y con los cambios sociopolíticos y económicos que se operan en el país en este período, se anota la siguiente tendencia en cifras: de 32 establecimientos de secundaria para la formación de maestros en 1933, se asciende a 356 en 1966; la cifra se ubica actualmente cerca a los 200 como consecuencia de la reconversión de algunas de las normales hacia otras modalidades del bachillerato, la creación de la modalidad vocacional en pedagogía y la paulatina aparición de las licenciaturas en primaria. A su vez, el número de alumnos matriculados en las normales pasó de 2.215 en 1933 a 63.549 en 1966 y se mantiene casi estable en esa cifra hasta hoy. En la formación de educadores, para la educación secundaria, la tendencia de crecimiento es aún más neta: de una matrícula de 156 alumnos de ciencias de la Educación en 1938, se pasó a 40.700 en 1978. Hoy la matrícula se acerca a los 90.000 inscritos en las carreras de educación[1].

Por su parte el número de docentes vinculados a la docencia en los centros de educación superior: Facultades de Educación, pasó de 30 en 1938 a cerca de 6.000 en la actualidad. Las dos Facultades de Educación existentes en 1933 (Bogotá y Tunja), se fusionaron para dar lugar a la creación de la Escuela Normal Superior en 1936, Institución que a su vez se disuelve en 1951 para dar surgimiento a la Pedagógica de Bogotá y a la Pedagógica de Tunja. Se pasó a 3 centros de formación de docentes de secundaria en 1953, con la creación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Hoy el número de establecimientos que otorgan formación en áreas de educación superior supera los 70. La Escuela Normal Superior inició sus tareas con cinco programas[2]. En la actualidad, según el ICFES, existen 420 programas por áreas de conocimiento, de los cuales cerca del 70% están ubicados en la zona de influencia de Bogotá, Medellín y Cali. De estos, 137 están concentrados en Bogotá; 56 corresponden a la metodología de educación a distancia; el 30% de los programas de formación de docentes, a nivel superior, corresponden a la jornada nocturna.

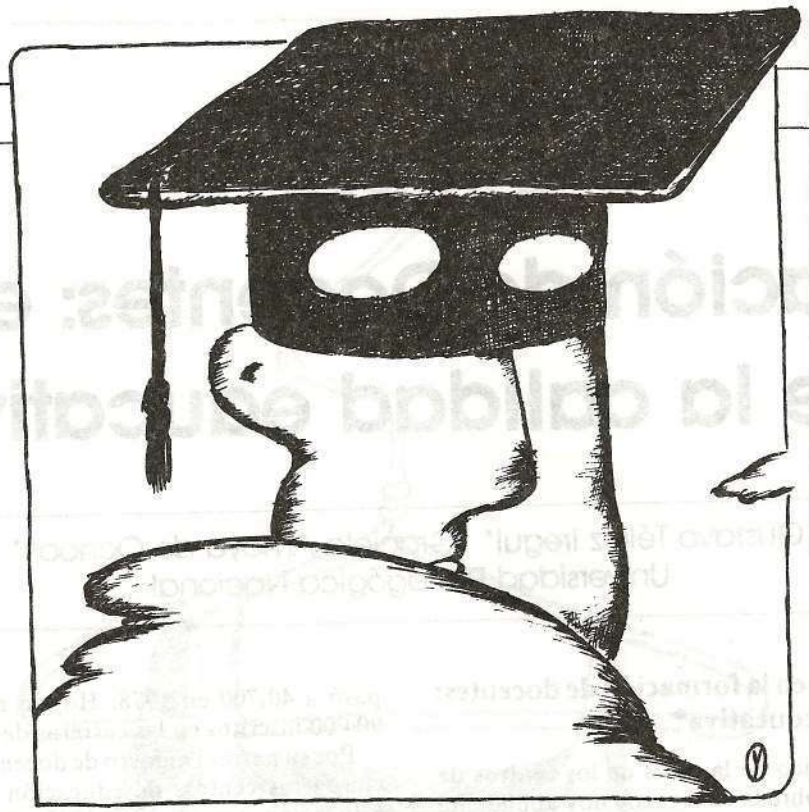
---

* Este texto acoge las orientaciones fundamentales y constituye un desarrollo parcial de la línea de investigación: PEDAGOGIA, SOCIEDAD Y FORMACION DE DOCENTES EN COLOMBIA, del Campo Educación y Sociedad, Area de Formación Pedagógica y Didáctica, desarrollada al interior de la UPN.

* Decano de la Facultad de Educación de la UPN., Sociólogo, Miembro del Comité de Redacción de la Revista EDUCACION Y CULTURA del CEID.

** Pedagoga, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, exdecana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

1. Ver: 50 años de Estadísticas Educativas DANE, 1985: además, ver el texto: "Algunas consideraciones sobre programas del Area de Educación, ICFES", presentado a la Reunión Nacional de Facultades de Educación en abril de 1987.
2. Herrera Marta y Low Carlos. "La Escuela Normal Superior y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia", *Revista EDUCACION Y CULTURA* No. 11. CEID-FECODE.



La elocuencia de estas cifras es incuestionable, pero nuestro interés es cotejarlas con la evolución organizativa y con las concepciones que acogieron los centros de formación de docentes en este período.

Tendencias en la formación de docentes

a. En la mitad del siglo XX

Hasta los años 50 mantiene vigencia el proyecto político-pedagógico liberal inspirado en la pedagogía activa, de tendencia positivista e influido por algunos pedagogos alemanes. Las mejores expresiones de este proyecto fue la Normal Superior de Bogotá, y en algunos momentos el Instituto Pedagógico Nacional, así como las Normales de Tunja y Medellín, o centros privados como el Gimnasio Moderno de Bogotá.

Aunque elitista en su concepción y organización académica, este proyecto pedagógico se hace eco de las necesidades de la educación popular; aboga por una formación integral que vincule la realidad del país con una formación pedagógica, cultural y científica sólida; auspicia el espíritu investigativo; reivindica la profesionalización de los educadores y promueve un estatuto social de excelencia para los mismos. Tropezó, lógicamente, con los obstáculos que interponía el dogmatismo de la pedagogía cristiana tradicional, con el formalismo y el moralismo típico de los sectores tradicionales que inspiraron la política educativa hasta los años veintes.

"La Escuela Normal Superior fue un proyecto político-pedagógico laico que trató de formar por primera vez una élite intelectual de licenciados que no estuvieran bajo la influencia del clero y los conservadores. Fue un modelo de formación de maestros sustentado en un proyecto político-cultural con identidad nacional"[3].

Es decir, este proyecto pedagógico de formación de docentes se inspiraba en una clara orientación política y cultural, buscaba generar identidad en el educador, y promoverlo como agente cultural y promotor científico.

Durante el primer quinquenio de los años 50, se intentó revivir el proyecto cristiano y conservador, el confesionalismo pedagógico anterior a los años 30. Este fue el caso en la Universidad Pedagógica Nacional en su primera fase, de la Facultad de la Universidad de Antioquia y de buena parte de las Normales de Primaria entre 1950 y 1957.

Superada la crisis política de este período, con los pactos del Frente Nacional y en pleno advenimiento de los modelos de modernización y racionalización junto con las inversiones y las misiones técnicas norteamericanas, y las distintas agencias internacionales, se opera un viraje en la formación de los docentes. En el marco de los planes de desarrollo agenciados por los Estados Unidos, se impone el proceso de planificación y organización racional de la gestión de los procesos educativos. El país adoptó de manera indiscriminada los esquemas de la tecnología educativa. Numerosos docentes fueron formados en la meca de dicho modelo, y luego desde las Facultades de Educación difundieron de manera reproductiva y mecánica, los esquemas del diseño instruccional, descontextuando de su fundamentación teórica en el conductismo. Un enfoque pragmático y conductista, va a dominar la organización de los centros de formación docente, que para la época (años 60) fueron objeto de cambios notables. Introdujeron la departamentalización, fragmentaron por esta vía la formación pedagógica y la formación en las ciencias o disciplinas de futura docencia. Los departamentos salen de la Facultad e integran el Instituto de Estudios Generales. La Facultad se conmueve en su profesorado, estudiantado y estructuras académicas y administrativa. Primeramente se replantea su denominación. Las ciencias con su profesorado fueron entregados al nuevo Instituto. El nombre de la dependencia debe cambiar y en efecto pasa a llamarse Facultad de Educación desde

1965. Entregadas las ciencias básicas y las ciencias humanas puras, la Facultad conservaba para sí el campo de las ciencias aplicadas a la educación y liberada de la administración de aquellos departamentos, dirigía su atención a la docencia, investigación, experimentación y extensión en el campo netamente pedagógico educativo[4].

b. La década de los años 70 y el surgimiento del modelo instruccionista

Las orientaciones anotadas y el rápido crecimiento de los centros universitarios de formación de docentes, preparan el advenimiento de las estrategias seguidas en los años 70, marcadas por un enfoque instruccionista y profesionalista.

En este período las Facultades de Educación consolidaron el desarrollo de los posgrados que habían arrancado en la década anterior, con la asistencia internacional. Sobrevino el proceso de diversificación y ampliación en las áreas de formación, aparecieron especializaciones en áreas técnicas y vocacionales para atender la demanda de los INEM-ITAS.

En general, en esta etapa desciende la calidad de la formación correspondiendo ello con un descenso en el prestigio de la profesión docente. El activismo político mal entendido pudo haber sido parcialmente causa de esta situación. El crecimiento y la competencia de otras carreras universitarias además, convirtió la carrera docente en una segunda opción, o en una ocupación transitoria.

c. El plan de las cuatro estrategias y el fortalecimiento instruccionista (1970-1973)[5] (14)

En este plan se propone una redefinición del sistema educativo a partir del concepto de integración por niveles que comprenden dos sub-programas: la integración en el nivel elemental (educación básica con nueve años de escolaridad) y la integración en el nivel profesional (con los ciclos de enseñanza ocupacional, enseñanza tecnológica y enseñanza académica o universitaria).

La integración en el nivel de formación profesional tenía dos proyectos: la integración de los establecimientos al nivel del segundo ciclo de enseñanza media diversificada (donde aparecerá el bachillerato pedagógico) y la integración universitaria (donde se especificará el rol de las facultades de Educación).

En cuanto a la integración universitaria proponía que la educación superior se ordenara con criterios nacionales:

— La expansión del sistema mediante la utilización racional de la capacidad instalada de las universidades, con el fin de ampliar los cupos por regiones.

— Una red nacional de institutos politécnicos, con carreras de nivel intermedio para los bachilleres de educación media diversificada, y para aquellos estudiantes que no rendían suficientemente en la Universidad.

— La promoción por áreas y especialidades que ampliara el servicio por carreras, exceptuando aquellas que impusieran un elevado costo en recursos humanos, técnicos y financieros.

— Un plan para el desarrollo de los programas y estudios de posgrado... que no sólo ayudara a la elevación del nivel académico en todas las profesiones y a formar personal docente, sino que a través de ello se introdujeran programas permanentes de investigación[6].

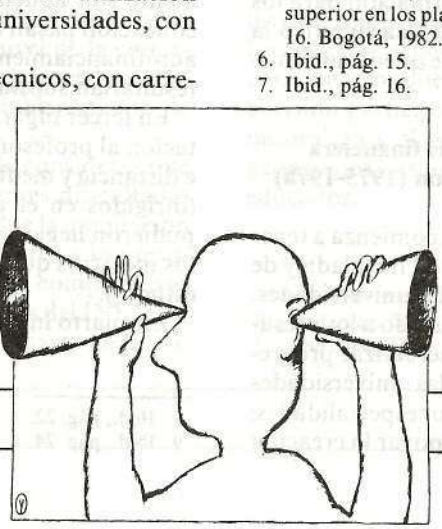
Como instrumento administrativo para el desarrollo del plan a nivel superior se llevó a cabo la denominada integración universitaria y la integración de las Facultades de Educación[7].

De allí que a partir de los años setentas las facultades de Educación ocuparon un papel privilegiado en las políticas, planes y estrategias del desarrollo educativo.

A raíz de la implementación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PN UD-UNESCO), Planeación Nacional decía: "El desarrollo de las facultades de Educación se define como el programa modular por cuanto a las facultades corresponde formar docentes que garanticen la concreción de los contenidos de la nueva política educativa para el proceso enseñanza-aprendizaje".

Sus objetivos inmediatos se refieren a orientar e impulsar la investigación educativa; propiciar los cambios en la estructura académica de las universidades, para que las facultades de educación tomen la tarea específica de la formación profesional del docente en las disciplinas pedagógicas y didácticas, dejando la instrucción en conocimientos científicos y técnicos a las facultades de ciencias o a otras facultades especializadas; fomentar la organización de nuevos programas de actualización y perfeccionamiento del personal docente de las facultades de Educación; coordinar las actividades de formación, capacitación y perfeccionamiento del personal docente del sector educativo; crear y establecer, dentro del sistema nacional de facultades de

3. Herrera, Martha y Low Carlos. La Escuela Normal Superior: 1936-1951, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1986.
4. Restrepo Gómez Bernardo, Ph.D. "Los 30 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares", Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, octubre de 1983.
5. Pinilla Pedro, A. Subdirector de Planeación ICFES. "La educación superior en los planes de desarrollo" Revista ICFES, Vol. I No. 2, pág. 16. Bogotá, 1982.
6. Ibid., pág. 15.
7. Ibid., pág. 16.



En general la política educativa de la administración Turbay se orientó a la reducción drástica del gasto en el sector; se puso freno al crecimiento escolar y se generaron modalidades pedagógicas y programas conducentes al incremento de la cobertura, sin la ampliación de la inversión.

Educación, la infraestructura necesaria para un servicio de información y documentación sobre educación[8].

La política se orientó entonces, a la extensión o fortalecimiento y diversificación para atender las demandas de la formación vocacional, formación de licenciados que atendieran la educación media diversificada y por ende, la formación de sujetos con destrezas y habilidades para ingresar más tempranamente en las propuestas de programas de licenciatura en educación en el área tecnológica (licenciatura en mecánica industrial, docencia comercial, agropecuaria, electrónica, etc.) y de otro lado, los posgrados en Orientación Educativa para asesorar al sujeto en la definición de sus intereses, actitudes y capacidades vocacionales.

Desde las formas administrativas, se define por otra parte la división discursiva del saber: las facultades de educación responderán por lo instrumental, lo didáctico, es decir por lo general, el resto de las facultades atenderán la formación del saber científico y del saber tecnológico, es decir lo específico.

En síntesis, la reestructuración académico-administrativa de las facultades de educación, conduce a:

— Formación de profesionales en las áreas de la docencia, la investigación, la administración y la planeación educativa, así como la de profesionales para la dirección, evaluación y control técnico de los procesos del sistema (orientadores, consejeros, profesores, etc.).

— La integración de los programas de las facultades de Ciencias y Artes a los de Educación, con el argumento de que no se duplicaran los esfuerzos en la formación para los educadores de ciencias, pero que en la práctica significó la separación del componente pedagógico que quedó administrada por las facultades de Educación.

d. El plan Para Cerrar la Brecha y la crisis financiera y cualitativa de las facultades de Educación (1975-1978)

La ampliación de la cobertura educativa comienza a tener sus condicionantes: depende de la capacidad instalada y de los mecanismos del autofinanciamiento de las universidades.

La política para reducir los aportes del Estado a los presupuestos de las universidades recomienda actualizar progresivamente el valor de las matrículas en las universidades oficiales de acuerdo con los costos reales por especialidades; consolidar las universidades existentes y apoyar la creación de otros en aquellas regiones en las cuales se creen recursos propios para contribuir a su financiamiento; apoyar y fortalecer los programas de universidad a distancia y la organización de la universidad nocturna.

En relación con los aspectos académicos y organizativos de las universidades la política para la educación superior recomienda:

— Reorganización de los estudios de pregrado para incluir la posibilidad de un título intermedio al término de los tres primeros años que presentan la provisión de mandos requeridos por la economía y favorecer a los estudiantes que por diversas causas no pueden terminar sus estudios universitarios completos.

— Distribución más racional del tiempo de los profesores, exigiendo que aquellos profesores cuya única función en la universidad sea la docencia, tengan un mínimo de quince horas de clase a la semana y que aquellos dedicados, además de la docencia, a tareas de investigación, deban presentar sus resultados al término del período académico, como justificación para su inferior carga académica[9].

¿Cómo repercuten estas políticas en las facultades de Educación?

En primer lugar, la mayor asignación presupuestal universitaria se recomienda para aquellas facultades que implican mayor inversión de infraestructura: ingenierías, medicina, tecnologías, ciencias exactas. En segundo lugar, si los programas académicos que deben ser apoyados financieramente son aquellos que generan recursos propios, los de educación pasan a un segundo plano por no posibilitarse el autofinanciamiento. Es decir, los programas de educación resultarían subsidiados por las propias universidades.

En tercer lugar, aparecen nuevas modalidades de capacitación al profesorado mediante las estrategias de educación a distancia y mediante el desarrollo de programas nocturnos (dirigidos en el primer caso y para los maestros que no pudieron llegar a la universidad, y en el segundo caso, para los maestros que sólo pueden dedicar un limitado tiempo al estudio).

En cuarto lugar, y ante la posibilidad de cursar carreras a

8. Ibid., pág. 22.
9. Ibid., pág. 24.

nivel intermedio, los institutos tecnológicos empiezan a proponer carreras en educación. Así surgen las carreras de Tecnología en Educación Primaria, en Educación Preescolar, en Educación Especial, en Educación Gerontológica. Estas no solamente abren nuevas perspectivas para el rol del maestro, sino que además requieren de mínimos costos de inversión institucional y por añadidura, allí pueden llegar "los que no rinden suficientemente en la universidad".

En quinto lugar, y en cuanto a la distribución racional de tiempo del docente universitario, la investigación como acción universitaria, queda bien diferenciada de la docencia: No es sólo una actividad yuxtapuesta a ésta, sino que además su necesidad queda relativizada ya que ella debe justificarse (como disminución de carga académica). El docente que investiga aparece en consecuencia como un privilegiado.

e. El Plan de Integración Nacional y el advenimiento de la crisis de identidad en el magisterio

En el Plan de Integración Nacional (1979-1982), al igual que en el plan del cuatrienio gubernamental siguiente, las condiciones del sector económico del país han cambiado de tal manera que a los planes de expansión le sigue toda una política de austeridad en el gasto público, como una forma de atacar el déficit fiscal generado por el exceso de demanda (según la corriente neoliberal y librecambista).

En general la política educativa de la administración Turbay se orientó a la reducción drástica del gasto en el sector; se puso freno al crecimiento escolar y se generaron modalidades pedagógicas y programas conducentes al incremento de la cobertura, sin la ampliación de la inversión.

La planificación y la expansión universitaria comienzan a tomar mayor distancia de las necesidades y requerimientos del desarrollo económico. Se trata de un sistema incapaz de observar la demanda y ante la sobreoferta laboral se presentan desventajas en el comportamiento salarial. En donde quizás sea más sensible la reducción salarial es en el sector docente, no obstante que la aplicación del Estatuto Docente (decreto 2277 de 1979), significó una promoción coyuntural de algún sector del magisterio.

"Así después de experimentar durante varios años los modelos de Escuela Unitaria, en donde un maestro atiende simultáneamente cinco grados escolares, el equipo gubernamental, adoptó el de Escuela Nueva, diseñado para ofrecer a los maestros rurales los conocimientos, las habilidades y los materiales educativos que se requieren para atender en una misla aula a todos los alumnos residentes de la zona"[10].

En cuanto a los cambios registrados a nivel de la educación primaria se adelantó la implantación de nuevos contenidos para la Educación Primaria y el establecimiento de bibliotecas escolares.

Sobre la educación secundaria y luego de considerar que el programa INEM había tenido importantes dificultades para generalizar o ampliar la experiencia, que la ampliación del programa generaría erogaciones superiores a lo presupuestado y que habría ausencia de ventajas comparativas claras en el mercado laboral para los egresados del INEM, se propone el programa CASD (Centros Auxiliares de Servicios Docentes) con la posibilidad de ofrecer el componente técnico y los estudios diversificados como parte del esquema tradición del bachillerato[11].

Asimismo, la Campaña de Alfabetización Simón Bolívar y el apoyo a los institutos de educación especial (INCI; INSOR), plantean nuevas dimensiones de la educación y necesidades de nuevos recursos profesionales.

Finalmente, y en cuanto a la legislación sobre la Educación Superior, el Decreto 080 de 1980, diferencia (en el artículo 38) el otorgamiento de títulos para los egresados de las facultades de Educación. En adelante, sólo sus egresados llevarán el título de licenciados. Como secuela de las contingencias económicas y jurídico-administrativas de la última década considerada, vale destacarse:

—El repliegue economicista en la lucha magisterial:

Las motivaciones de capacitación y perfeccionamiento se sustentan en la posibilidad de acumulación de créditos en el escalafón para la consecución de un incremento salarial.

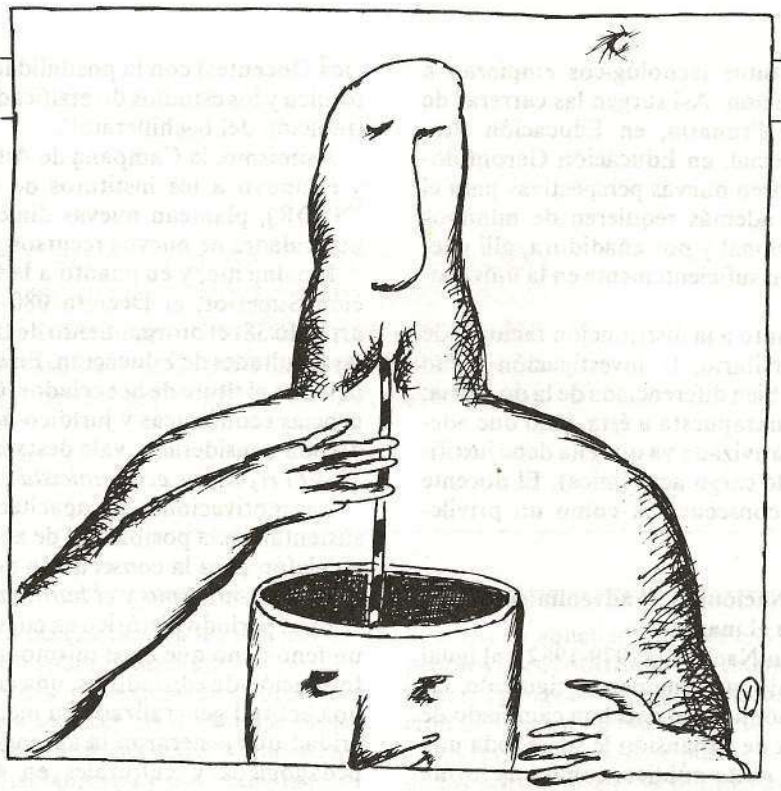
—El clientelismo y el burocratismo docente:

En el período histórico en cuestión (año 70) se profundiza un fenómeno que en sí mismo no constituye un modelo de formación de educadores, una concepción como tal, pero sí una actitud generalizada en medio del laxismo y la mediocridad que generaron la ausencia de verdaderos proyectos pedagógicos y culturales en los centros de formación docente. La carencia de estímulos, el bajo estátus social de la carrera docente hicieron que en algunas oportunidades la formación docente se convirtiera en el último refugio para el ascenso burocrático de educadores en ejercicio. No hay dudas de que la incidencia del clientelismo en el reclutamiento docente y el surgimiento de las adhesiones político-personales que implica (arribismo y lealtad burocrática), ajenas al mundo académico, han contribuido a la generación del espíritu de comodidad, resignación, indolencia y de línea de menor esfuerzo en algunas capas de educadores, y en gran medida, al desmejoramiento cualitativo de la educación.

No obstante, y de modo paralelo en los programas de las facultades de educación comienzan a efervescer nuevas inquietudes... La experiencia que algunas universidades ya habían acumulado en programas de capacitación para el magisterio a nivel rural con estrategias como la de Escuela Unitaria y Escuela Nueva, comienzan a ser consolidadas como paradigmas pedagógicos susceptibles de extrapolarse y como opciones curriculares para la profesionalización del maestro en ejercicio.

Los enfoques y prácticas de la investigación-acción y de la investigación participativa, impulsadas desde el campo de las ciencias sociales, así como la emergencia de movimientos comunitarios que propugnan por una autogestión y por una decisión participativa, empiezan a colocar en entredicho la naturaleza y el sentido de la investigación y de la política pedagógica, así como el tipo de compromiso social del educador.

10. Ibid., pág. 50.
11. Ibid., pág. 58.



A su vez, en el revelamiento del objeto pedagógico, se incursiona por los terrenos de la etnolingüística, de la arqueología, de la epistemología. Nuevas corrientes desde la psicología, la sociología y la etnolingüística, van desplanzando el conductismo y el basamento teórico de la tecnología educativa va perdiendo paulatinamente su lugar en el currículo. Otros programas de posgrado aparecen en el escenario, Sociología de la Educación, Administración de la Educación de Adultos, Docencia Universitaria (con un fuerte lastre de la corriente conductista).

f. El Plan de Cambio con Equidad y el revelamiento de la carencia de identidad pedagógica y cultural

El Plan de Cambio con Equidad (1982-1986) "fórmula política, programas y proyectos tanto para avanzar en el proceso de democratización de la educación, ofreciendo igualdad de oportunidades a la población en el acceso y permanencia en el sistema, como para lograr un efectivo mejoramiento de la calidad de la enseñanza[12].

Característica del Plan es considerar el sistema educativo como una unidad orgánica integrada por las modalidades de educación formal y no formal, concepción... que justifica el énfasis en el fortalecimiento de las acciones que conduzcan a organizar y desarrollar la educación no formal y los medios de comunicación no presencial, integrándose coherentemente en torno a la Campaña de Instrucción Nacional CAMINA. La política del sector educativo, al postular la creación de condiciones para que la educación trascendiera la dimensión escolar y se constituyera en una acción permanente para el hombre colombiano, propuso fundamentalmente:

—La modernización del sector mediante la complementariedad de los métodos tradicionales y las nuevas metodologías.

—La modernización de los medios de comunicación para hacer posible la educación abierta y a distancia, así como la inscripción de la tecnología educativa dentro de una pedagogía activa y participativa que el alumno aprenda a aprender.

—La coordinación entre los sectores oficiales cuyos objetivos converjan en el servicio educativo.

—La adecuación de currículos y programas a las necesidades de las regiones y grupos culturales.

—La formación de ciudadanos para el ejercicio de una democracia participativa.

—El desarrollo de modelos de participación comunitaria en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los principios y propuestas de la política educativa de este período, impulsan en las Facultades de Educación nuevas iniciativas, programas, interrogaciones y críticas. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los programas que se adelantan en la modalidad a distancia interpelan las estrategias presenciales tradicionales, las ayudas didácticas eliminadas como asignaturas de los currículos cuando se levanta la crítica contra la tecnología educativa, son retomadas como medios instruccionales claves para operacionalizar la educación a distancia.

A las facultades con mayor experiencia en esta modalidad, se les llama para brindar la capacitación de profesores universitarios (formación de tutores y preparación de material impreso y audiovisual) de acuerdo a modelos que van desde el más exacerbante skinnerianismo hasta modelos de orientación estructuralista y de interpretación crítica.

Ante la necesidad de proponer currículos (especialmente en lo que atañe a contenidos) que correspondieran a las necesidades regionales y a las características idiosincrásicas y culturales de sus pobladores se comienza a indagar sobre las posibilidades de la incorporación social de saberes y de prácticas comunitarias y sobre la formulación de currículos pertinentes organizados alrededor de problemas educativos.

13. Plan de desarrollo del sector educación 1982-1986.

Pero también se comienza a advertir el distanciamiento de la realidad que se maneja en el aula y la vida que transcurre fuera de ella. La necesidad de recurrir a una práctica educativa fuera del ámbito escolar y los planteamientos de una educación no formal y permanente, inauguran transformaciones en la concepción de la práctica pedagógica. De una práctica reducida al trabajo docente institucional, se va pasando a la consideración de una práctica comunitaria (con atención preferencial de los sectores marginados y poblaciones satélites).

El principio de educar para una democracia participativa, el surgimiento del movimiento pedagógico a nivel nacional como proyecto político-cultural del magisterio en busca de una nueva hegemonía, de autodeterminación; el fortalecimiento e incremento de movimientos comunitarios batallando formas de participación y de autogestión (incluso en el terreno de lo educativo), comienzan a hacer mella en el papel neutral e independiente del educador y a plantear necesariamente su trabajo dentro de una dimensión ético-política.

La revolución en el campo de la informática, de la cibernética, de los medios de comunicación, comienzan a buscar sitio dentro de los programas académicos. Sin embargo, la experimentación y adaptación de modelos y lenguajes, así como su implementación en diferentes niveles del sector educativo han ocurrido sin una adecuada formación, ni suficiente asimilación crítica de sus potencialidades y limitaciones (tal como ocurrió con la tecnología educativa).

Finalmente, y con la intención de dejar planteada una preocupación, el desarrollo de programas en licenciatura como el de preescolar, el de educación primaria y educación especial, que han surgido en los espacios de facultades de educación, que ellas administran y reclaman como propios (porque hasta ahora no se los disputan ni académica y laboralmente las otras facultades), han generado hipótesis bien diversas sobre el espacio discursivo que a las facultades de educación les corresponde en el ámbito universitario.

Con mirada retrospectiva las consecuencias que las políticas anteriores han dejado en la formación de docentes, podrían sintetizarse así:

—Una marcada incidencia conceptual, técnica y financiera de las agencias internacionales con los condicionamientos políticos, culturales e ideológicos que ello implicaba.

—La organización académica y administrativa de las facultades les confirió un carácter profesionalista e instructivista que sólo consulta las demandas de ciertas áreas del mercado profesional docente. Sin ningún control ni selección previa, los centros de formación docente se vieron invadidos por toda suerte de teorías y tecnologías educativas de origen foráneo.

—Las facultades de Educación incidieron en gran parte en las reformas del sector educativo y se convirtieron en el foco de difusión de la ideología "instruccionista". Dicha ideología tras la apariencia de racionalización y neutralidad del proceso enseñanza-aprendizaje, despojó la formación del maestro de verdaderos proyectos pedagógicos, de principios y concepciones que dieran una sustención social, cultural y política de la actividad docente. Precisamente el empirismo conductista y la visión psicopedagogista que la acompaña, pretendía despojar a la acción educativa de toda implicación ideológico-política y de los presupuestos filosóficos consecuentes con la misma.

—Se trivializó e instrumentalizó el discurso pedagógico, se lo despojó de su posición intelectual y ética con lo cual se contribuyó a generar el espíritu burocrático de educadores como simples ejecutantes de tareas de instrucción o "administradores de currículo". Ello repercutió a su vez en la desvalorización y el marginamiento de la condición social y profesional del maestro, y en su consecuente pérdida de identidad cultural. La realización de la profesión docente se convierte en actividad paralela o adicional con otras tareas. El despojarla de una fundamentación cultural e ideológica puede haber revestido especial significación en este período de crecimiento del magisterio cuando el reclutamiento de docentes fue necesario hacerlo cada vez más abajo en la jerarquía social. El reclutamiento que tradicionalmente se hizo en los estratos medios de la población urbana y en sectores de la "nobleza aldeana" tradicional, sectores éstos portadores de un capital cultural apropiado para la función docente, se desplazó hacia capas sociales con un capital socio-cultural más bajo.

Refiriéndose a este reduccionismo, profesionalista en la formación del licenciado, el informe del Consejo Asesor Académico de Pedagogía del ICFES, decía en agosto de 1981:

"Esta reducción encuentra quizá explicación en los criterios que dieron origen a las facultades, los cuales privilegiaban la labor formativa sobre otro tipo de labores: además la premura con que se estructuraban los programas, más en la óptica de responder a necesidades de mercado que en la de cualificar la educación en su conjunto, coadyuvó a singularizar las facultades de educación como entidades eminentemente formativas. Infortunadamente este tipo de tarea no se vio acompañada en los más de los casos por actividades simultáneas que hubieran contribuido a cualificar la preparación de los docentes. Así, por ejemplo, con contadas excepciones, las facultades de educación hicieron poco por incrementar sus indagaciones en el terreno educativo, por contribuir al desarrollo de metodologías susceptibles de producir innovaciones sustantivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por elaborar nuevos modelos curriculares más acordes con la realización nacional, por alimentar a las instancias oficiales en la formación de políticas, por producir textos y materiales didácticos, por reflexionar sobre el hecho pedagógico en distintos niveles y ambientes".

Las transformaciones de los programas de formación de docentes: transición y búsqueda de la calidad.

Los ámbitos académicos en los que se han plasmado las reformas curriculares más recientes de las facultades de educación pueden sintetizarse principalmente en tres: el discurso, el de las mediaciones y el proyectivo.

La excelencia o deficiencia de la educación que reciben nuestros niños y jóvenes, no es más que el reflejo de la forma como los sujetos educativos (el maestro de la universidad y el aprendiz de maestro) se están relacionando entre sí y de la forma como se están relacionando con el saber.

a) El plano discursivo

En el plano discursivo, dos ejes han mantenido la discusión y el planteamiento de orientaciones: El dominio sobre el saber, la ciencia, la técnica o el arte de enseñar y el dominio en el discurso y en la práctica pedagógica.

Sobre el dominio disciplinario que identifica al maestro, se ha venido superando la discusión no por álgida, estéril, de si es el científico (el que domina el desarrollo de la disciplina o de la ciencia) a quien le corresponde enseñar, o si es el maestro (el que domina el modo y la técnica para acercarse al saber) a quien le compete la tarea de la enseñanza. Nadie ya se opone en este sentido, a declarar que el maestro debe tener formación en la ciencia o en el arte que va a enseñar, pero en lo que sí ha comenzado a introducirse modificaciones es en los aspectos del saber que el maestro debe dominar. No basta con que el maestro se informe acerca de los campos nacionales o acerca de los desarrollos conceptuales que delimitan los objetos de estudio de cada ciencia, es preciso que reconozca cómo en la historia de ese saber han emergido los conceptos, cuáles han sido sus condicionantes sociales y culturales, qué rupturas y reconceptualizaciones se han hecho, los modelos lógicos que ha planteado para sus niveles explicativos, su referencia epistemológica, su soporte filosófico.

En consecuencia, el área científica que caracterizaba los programas de licenciatura (reducida a asignaturas que tenían que ver con la disciplina o enseñar) se amplía y robustece con la inserción de problemas acerca de la historia, de la filosofía, de la lógica y de la epistemología de las ciencias.

Dentro de lo discursivo se observa también, aunque todavía de modo limitado, una tendencia hacia los enfoques interdisciplinarios no sólo como necesidades determinativas de explicación de los fenómenos o como recurrencias para la formulación discursiva, sino principalmente como exigencias para la formulación y análisis de los problemas conceptuales y prácticos que aborda la pedagogía.

El segundo eje al que habíamos hecho referencia dentro de lo discursivo es en el pedagógico. En este terreno más que modificaciones lo que se han producido son saltos; saltos hacia atrás y hacia adelante en lo que toca al saber y a la práctica que diferencia al maestro de otros profesionales: Hacia atrás, buscando en los modos institucionales y en la división social del trabajo, la particularización de la identidad intelectual del maestro, las relaciones del saber y de la práctica de éste con otros saberes y prácticas, y las funciones socio-culturales del maestro.

El movimiento pedagógico y las facultades de educación, buscan un objetivo común: "La lucha por la construcción de una identidad intelectual que les permita traducir su historicidad y sus conceptualizaciones hacia una práctica pedagógica específica. En ambos casos la misma sed de trascendencia, la misma necesidad de comunicación y la misma urgencia de desplegarse en la sociedad para no fenecer prematuramente[13].

Hacia adelante, construyendo la identidad del maestro como sujeto definido no sólo por su oficio ni por la relación con un saber, sino definido *en* y *desde* una historia y por la relación de mediación en un saber.

b. En el plano de las mediaciones:

En este plano, las reformas académicas de las facultades de educación, parecen dirigirse al cuestionamiento y problematización de la relación entre el maestro, el alumno y el conocimiento. Y por consiguiente al revelamiento de la responsabilidad escolar del maestro.

De la concepción del maestro como ejecutor y organizador del currículo, administrador de procedimientos y técnicas de instrucción, como evaluador de objetivos, como guía y orientador en el proceso de aprendizaje, se ha ido pasando al replanteamiento de la manera como el maestro concibe y asume el conocimiento; a lo que sabe o imagina que el alumno conoce y a la forma como conoce; a lo que considera debe ser su papel para que el alumno conozca y no sólo aprenda. A los recursos y procedimientos que dispone para viabilizar el tránsito del saber popular al saber formalizado de la ciencia, a las relaciones y mediaciones que crea en el aula de clase para acceder al conocimiento.

Porque éste es uno de los nudos críticos para hablar sobre la calidad de la educación. Si la calidad del maestro deter-

13. Echeverry, Alberto. Zuluaga de E. Olga Lucía. Movimiento Pedagógico, Facultades de Educación y Universidad. Revista Foro No. 2, Bogotá, febrero de 1987, pág. 96.

mina la calidad de la educación, ¿cuáles deben ser entonces las condiciones de calidad que debe reunir el docente?

"Si asumimos que la función de la educación no puede entenderse solamente como la forma de proporcionar al individuo habilidades y destrezas para desempeñar un oficio o realizar un proceso de socialización, formar personas para que se inserten en un determinado proceso productivo, sino también como lo que "ilustra" individuos, la que abre el mundo de la ciencia y del arte a mentes dispuestas a ingresar en él, entonces la responsabilidad del maestro no puede ser la del agente que hace más fácil el conocimiento o que ayuda a salvar los obstáculos del conocimiento. Su responsabilidad por el contrario será la de edificar mediaciones que permitan enfrentar alumno-maestro el obstáculo del conocimiento.

Que la educación es de calidad cuando es capaz de producir en los individuos gusto por el saber, gusto por descubrir y redefinir conocimientos, interés por encontrar una explicación e intentar un entendimiento de la realidad, de los fenómenos ya sean naturales, sociales, culturales, artísticos. Y esta calidad, en la institución educativa, se logra en el proceso enseñanza-aprendizaje, cobrando un significado especial el papel del maestro[14].

Si la calidad de la educación está dada por el nivel en que los sujetos se relacionan con el conocimiento y si ese nivel se concretiza en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la interacción maestro-álumno que lo determina, una consecuencia inmediata se deriva: La excelencia o deficiencia de la educación que reciben nuestros niños y jóvenes, no es más que el reflejo de la forma como los sujetos educativos (el maestro de la universidad y el aprendiz de maestro) se están relacionando entre sí y de la forma como se están relacionando con el saber.

Es importante resaltar que en este plano de las mediaciones, también la concepción y el valor que se ha dado a la investigación, ha sufrido modificaciones en los programas de las facultades de educación: De la necesidad de formar docentes para que investiguen y de formar investigadores para que contribuyan al desarrollo y al cambio en la docencia, se ha ido pasando a una reubicación de la investigación como medio y fin del trabajo pedagógico: la investigación como proceso de trabajo en el aula de clase y la investigación sobre dicho proceso. En otros términos, que si se espera que el alumno acceda al conocimiento en forma de redescubrimiento, de creación, de búsqueda, de formulación de problemas, habrá que instituir el proceso de aprendizaje como un proceso investigativo que busca no la formación de investigadores sino la formación de actitudes y de un espíritu científico; y que si se espera que el docente se apropie de un discurso, que modifique y reconceptualice su quehacer, habrá que hacer de la práctica del propio docente el problema y el objeto por investigar. La investigación cobra entonces el carácter de mediadora entre el conocimiento, el discurso y la operacionalización pedagógica.

c. En el plano de lo proyectivo

Es quizás donde con más fuerza, con mayores perspectivas y con mayores exigencias sociales han penetrado las propuestas de reforma académica de las facultades de educación.

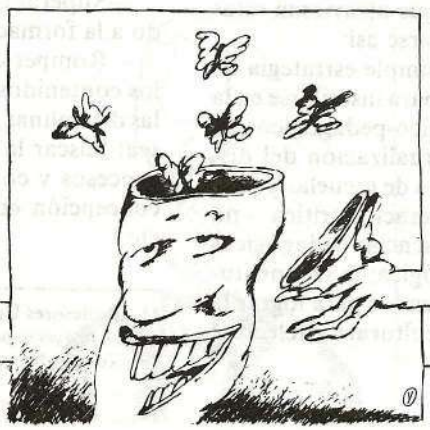
El espacio restringido del aula de clase para el accionar del maestro no se compadece con el llamamiento a la formación de un maestro que sea promotor, gestor y artífice de transformaciones de la realidad y como formador de hombres nuevos. Porque el mundo de lo real efectivamente desborda las cuatro paredes del aula; porque el conocimiento no empieza cuando el niño llega a la escuela ni se agota en lo que allí se aprende; porque no es sólo el maestro el agente que enseña o el que transmite; porque no es sólo al niño o al joven a quien se debe formar como ciudadanos; porque la transmisión y creación de la cultura no tiene como único epicentro el currículo escolar; porque la obligación y la exigencia del maestro no es sólo con respecto al conocimiento; porque la vida del maestro no se circulariza en un tiempo y en un espacio escolar; porque su compromiso de hombre no es sólo con los alumnos, los padres de familia o las directivas de la institución.

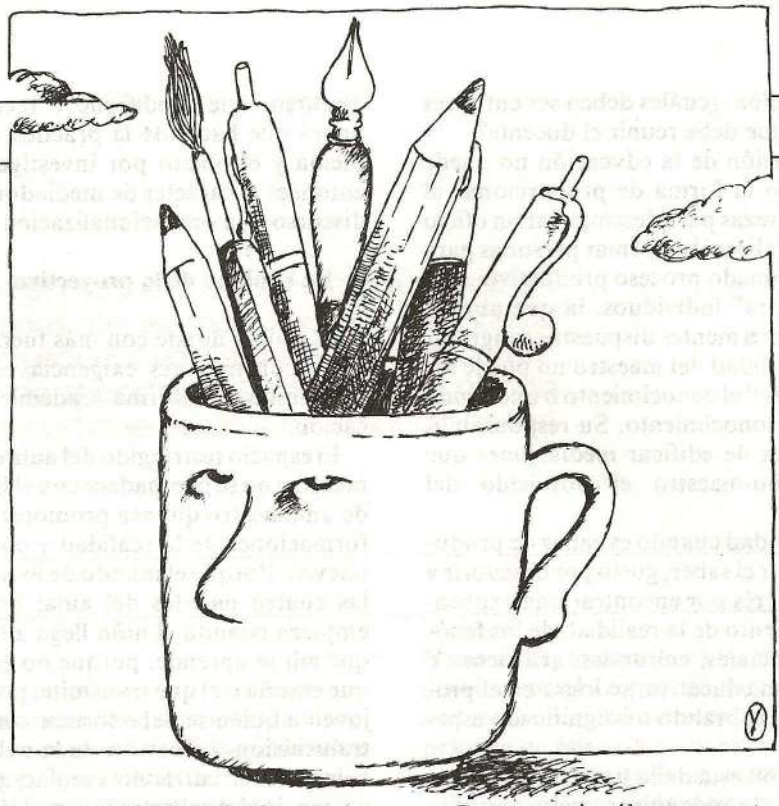
El compromiso que ha devenido en conciencia se ha recuperado y transformado como un compromiso ético-político: es el compromiso no de formar un hombre sino a un ciudadano crítico, participativo y responsable de su destino; no de formar individuos sino de formar colectivos capaces de definir su historia.

De ahí que el centro del accionar del maestro sea la comunidad, la sociedad entera. Porque es en la acción y en el espacio social donde se forma, se enseña y donde se hacen hombres.

Si las facultades de educación no amplían su horizonte de acción, si no toman la delantera en iniciativas que transformen los rincones del tejido social, quedarán muy pronto a la zaga de los acontecimientos pues la función encomendada por mucho tiempo a la escuela, ha comenzado a ser tomada por otras instancias sociales, por otros medios: la televisión, el betamax, el cine, las corporaciones rurales, los promoto-

14. "El maestro y la calidad de la Educación". Leonor Zubieta y Olga Lucía González. Revista EDUCACION Y CULTURA No. 8.





res sociales, las asociaciones gremiales, los sindicatos, las agrupaciones juveniles, las casas editoriales, los hospitales, la iglesia.

Hacia una nueva estrategia en la formación de docentes

a) Estrategia de carácter político-pedagógico:

Algunas de las orientaciones y situaciones descritas persisten en la actualidad en buena parte de los centros de formación de educadores, pero desde comienzos de esta década se avanza en la consolidación de nuevas estrategias y políticas para la formación de educadores. Al presentar algunos elementos de esta renovación, tenemos en mente la experiencia que en el último lustro ha vivido la Universidad Pedagógica Nacional en un esfuerzo pionero, acompañada por otras facultades de educación como las de la Universidad de Antioquia y el Valle. No es mero accidente que estos proyectos pedagógicos en construcción encuentren apoyo e incidencias mutuas con el movimiento pedagógico que inspira el magisterio colombiano, pues pensamos que las condiciones están dadas en el país para la reconstitución de nuestro pensamiento pedagógico.

Algunas de las ideas fundamentales que atraviesan estas iniciativas pedagógicas, pueden presentarse así:

La necesidad de ir más allá de una simple estrategia de reformulación e innovación curricular, para inscribirse en la construcción de un nuevo proyecto político-pedagógico que las sustente; la necesidad de reconceptualización del discurso pedagógico con miras al desarrollo de escuelas y pensamiento propio en este campo, la recuperación crítica —no la reproducción— de proyectos y experiencias pedagógicas valiosas en nuestra rica historia pedagógica; la reconstitución de la imagen y la identidad del educador para lograr la formación de líderes del cambio social, cultural e intelectual del país.

Como consignábamos en otro texto[15] 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 al atraso social ante los cuales nos enfrentamos.

Por ello, un nuevo proyecto político pedagógico para la formación de docentes debe inscribirse en el rescate y fortalecimiento de la educación pública y la recuperación de fines históricamente válidos para la educación como la consolidación de los valores nacionales y la formación de ciudadanos para una sociedad superior.

b. Estrategias de carácter curricular

Estos postulados deben expresarse en una nueva estrategia curricular orientada por los siguientes objetivos:

—Superar el enfoque puramente instruccionista orientado a la formación de "administradores del currículo".

—Romper con la arbitraria dualidad y separación entre los contenidos y los métodos de la formación pedagógica y las disciplinas, científicas o no, de futura práctica docente, o sea: buscar la multidisciplinariedad y la integración como procesos y componentes académicos rectores de la nueva concepción curricular (integración por disciplinas, áreas, etc.).

15. Profesores Universidad Pedagógica Nacional. *Declaración en torno a un proyecto pedagógico,* UPN. Revista EDUCACION Y CULTURA, No. 10, diciembre de 1986.

—La nueva orientación pedagógica debe dar cabida a nuevas fuentes doctrinales, teóricas y científicas de la pedagogía que constituyen alternativas frente a la dogmática pedagógica cristiana, las desviaciones positivistas y empiristas de la escuela "activa" (racionalismo pedagógico liberal de finales del siglo XIX y de mediados del actual), a las versiones criollas del conductismo y al uso indiscriminado de tecnologías derivadas de esta concepción. Horizontes nuevos se han abierto en el último cuarto de siglo con los avances de discursos tales como: la pedagogía de la liberación y sus vertientes más recientes en las llamadas pedagogías populares; la prolongación del pensamiento marxista en teorías sociológicas, culturales y pedagógicas de gran vitalidad (socio-lingüística y etnología "estructurales" B. Berstein, P. Bourdien, etc.); o en la actualización del pensamiento gramsciano. En fin, debemos hacernos eco de las proyecciones progresistas del ideal pedagógico libertario y de los enfoques de la teoría crítica (Habermas, Adorno).

—Se busca entonces reconceptualizar el discurso pedagógico, retomando la idea de lo pedagógico como totalidad dinámica, conceptual y práctica fundado en última instancia sobre un ideal de hombre y de los modelos socio-políticos que permitan nuestra liberación de todas las formas de miseria, sojuzgamiento y opresión social. En esta mira la formación pedagógica de un educador debe tener en cuenta al menos los siguientes niveles y componentes:

1. Los fundamentos y principios doctrinales, los axiomas políticos, ideológicos, filosóficos, antropológicos y éticos de la educación. Estos componentes deben presidir la formación del educador y el enfoque pedagógico.

2. En consonancia con estos principios el discurso pedagógico debe ser abordado desde los soportes constituidos por las disciplinas educativas. El futuro docente debe acceder a una síntesis constructivas de los fundamentos teóricos y científicos de la educación y la pedagogía: fundamentos psicológicos, históricos, sociológicos, económicos, lingüísticos, etc. El acceso a esta formación no debe consistir en el desarrollo de cursos en las disciplinas aisladas, sino antes bien en un enfoque multi e interdisciplinario desde los procesos, temas y situaciones de nuestra realidad educativa.

Este componente de la formación pedagógica puede ser presentado en una doble dirección: un bloque de fundamentos sociopedagógicos y otro de la fundamentación psicopedagógica.

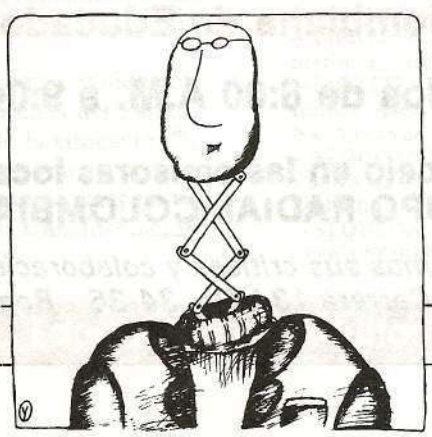
3. A partir de esta fundamentación el área pedagógica debe estar constituida por los elementos de la formación didáctica propiamente dicha, formación que a la luz de los avances más recientes de la disciplina, deben orientarse a consolidar en el futuro docente una sólida visión epistemológica de las ciencias, artes y demás disciplinas de futura docencia; una seria fundamentación en la historia de estas mismas disciplinas, contextuada por la historia de la cultura y la pedagogía, además del análisis de las situaciones de aprendizaje y su entorno psicológico.

4. En consecuencia con la fundamentación anterior, el educador debe acceder a una formación técnica e instrumental que le permita el ejercicio apropiado a tareas de instrucción en los contenidos disciplinarios de la enseñanza. El acceso a estas tecnologías debe estar claramente inscrito en las concepciones pedagógicas así como en los principios y las estrategias didácticas, de las cuales (la tecnología) es sólo un instrumento. El conocimiento y la manipulación aislada del arsenal tecnológico de la educación, ha producido efectos nocivos cuyas consecuencias han sido objeto de serios cuestionamientos.

5. Paralelamente o coronando la formación anterior (dependiendo del modelo curricular adoptado), pero en todo caso en íntima relación, debe realizarse la práctica docente. Dicha práctica debe superar la concepción circular, reproductiva, y de ejercicio simulador de la enseñanza, integrando todos los elementos anotados en la formación pedagógica, y en lo posible, la totalidad de las experiencias del proceso educativo (investigativas, de extensión a la comunidad, de gestión) pero sobre todo debe ser consistente con la formación de verdaderos educadores y agentes del cambio social.

—La naturaleza y características en cuanto a extensión, profundidad, etc., de la formación en las disciplinas de futura docencia, deberá depender en parte del nivel de enseñanza (edad pedagógica del educando) así como de las áreas y modalidades de enseñanza. Sin lugar a dudas, la enseñanza de las ciencias, por ejemplo, a nivel universitario, requiere un gran dominio de las mismas. En contraste, el ejercicio de la docencia en preescolar más que amplitud de conocimientos y saberes específicos, lo que demanda son conocimientos y habilidades pedagógicas y didácticas en su más amplia acepción. De la misma manera en primaria y en básica secundaria más que especialización en un saber se requiere una visión interdisciplinaria de las ciencias y las artes englobadas en un claro proyecto educativo y pedagógico.

—La formación del educador debe insistir en el carácter creativo de la docencia y por lo tanto en el fomento del espíritu investigativo. No obstante ser considerado por algunos sectores del magisterio, como un simple postulado de buenas intenciones, por las numerosas limitaciones a que se ve sometido, pensamos que la formación del educador debe estar animada por una estrecha relación entre los componentes de docencia e investigación.



Nuevas perspectivas de capacitación y promoción socio-cultural del magisterio

La culminación del proyecto pedagógico que funde la formación de un nuevo educador, supone la constitución de verdaderas comunidades educativas al interior de los centros de formación de docentes, la constitución de verdaderos espacios educativos, en todos los intersticios de la comunidad escolar.

Ello es especialmente válido para la formación cultural, política, ética y cívica del docente. Sin la existencia de espacios de socialización, extracurriculares orientados a la inculcación de nuevos valores y de una nueva ética, de las actitudes ante el cambio socio-político, las solas tareas de instrucción corren el riesgo de reproducir el esquema pedagógico que hemos criticado.

Compromiso especial compete a las instituciones del sector público en la formación de los educadores de las clases populares y de los amplios sectores de la marginalidad urbana y rural. Ello si se tiene en cuenta que las clases medias y altas acceden a los establecimientos escolares habilitados para reforzar el capital cultural de sus familias de origen, mientras que en el espacio social de los sectores marginados, la familia ha visto menguada su función socializadora; que la rápida descomposición del orden rural tradicional y la secularización que supone la vida urbana, ha limitado y en algunos casos eliminado el papel educativo de las agencias de control tradicional (Iglesia, partidos políticos, familia).

En cierta forma, y ante el "empobrecimiento" cultural de estos sectores, se imponen acciones educativas "remediales" y más englobadoras que hagan de los educadores los efectivos portadores del proyecto pedagógico que hemos anunciado.

Muchas modalidades y estrategias de capacitación y promoción sociocultural de los maestros están aún por crearse y ensayarse. Por ejemplo, si recogiéramos las experiencias que se están llevando a cabo a nivel latinoamericano y colombiano en el terreno de la educación comunitaria y de la educación de adultos, y las analizáramos y sistematizáramos hasta identificar el tipo de maestros que en esos espacios sociales se necesitan, seguramente que las propuestas quedarían cortas a la imaginación: formación de promotores y líderes comunitarios, educación indígena, educación ecológica, educación musical y para el desarrollo del folclor, educación para la salud, educación informática, educación en el medio de información, educación para la creación de materiales impresos y audiovisuales, educación para el desarrollo del turismo.

¿Por qué, por ejemplo, no pensar en que estos programas podrían ser desarrollados y dirigidos por maestros, dentro de modalidades de educación no formal, dirigidos a "usuarios" de diferentes condiciones y situaciones y mediante estrategias semidesescolarizadas que hagan posible una educación permanente y continuada?

¿Por qué no abrimos a iniciativas como las que en los actuales momentos se gestan en nuestro país de formar ciudadelas educativas, planeadas y desarrolladas por la misma comunidad, e impulsadas por líderes juveniles?[16].

¿Por qué no pensar que la erradicación de la pobreza absoluta debe comenzar con la erradicación de la pobreza intelectual, cultural y salarial del maestro y con el sacudimiento de la rutina y de la mediocridad de las instituciones que lo forman? ●

16. Proyecto integrado Ciudad Educativa de Tabio. Proyecto conjunto OEA, BCH, SENA, Universidad Externado de Colombia, Alcaldía de Tabio.

PROYECCION

La educación tiene la palabra

Programa Radial de la Federación Colombiana de Educadores

Sábados de 8:00 A.M. a 9:00 A.M.

Sintonícelo en las emisoras locales del GRUPO RADIAL COLOMBIANO

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

La educación de adultos en Colombia

Mario Sequeda Osorio
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

"Aunque tú no lo creas, ganaremos los más sencillos".

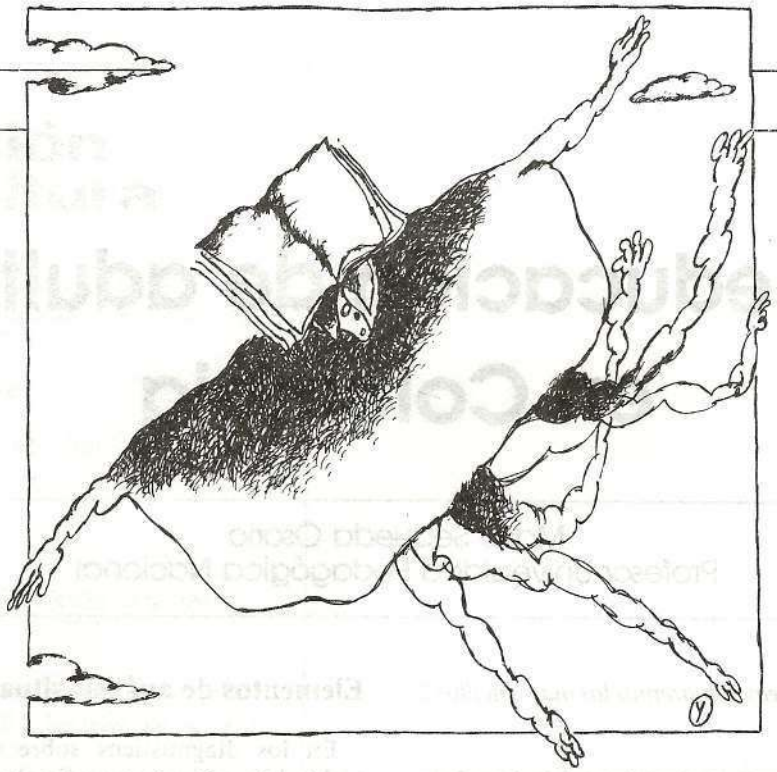
Es propósito de este documento suscitar en el ámbito de la comunidad educativa y cultural nacional, que a buen seguro saldrá fortalecida con la realización del Congreso Pedagógico Nacional, un proceso de reflexión sobre la problemática y potencialidad de la educación de adultos, en sus distintas vertientes y de acuerdo con las variadas intencionalidades político-culturales de sus actores y sujetos protagónicos. Asistimos hoy a la emergencia de nuevas fuerzas sociales que están gestando sus propias dinámicas pedagógicas y "han desbordado los esquemas de una educación de adultos tradicional: los obreros, los campesinos, los indígenas, los desempleados, los trabajadores independientes, bien sea a través de sus organizaciones o de movimientos sociales, han reconquistado un papel protagónico en la educación de adultos[1]. Por consiguiente, hablar de la educación de adultos es hablar de múltiples experiencias diseminadas por todo el continente latinoamericano que frente a una realidad agresiva y dominante buscan y ensayan, tratando de contribuir a la construcción de "una sociedad justa, dinámica, participativa y autodeterminante, capaz de eliminar cualquier forma de dependencia y de lograr su autorrealización"[2]. No basta simplemente englobar en el marco de la educación de adultos los programas de alfabetización y postalfabetización de carácter oficial sino hacer referencia obligada a los esfuerzos de distintas instancias de la sociedad civil comprometidas con los intereses y propósitos de los movimientos sociales y culturales que afloran a la escena política nacional.

Ahora bien, dado el interés de "realizar una evaluación crítica de las principales políticas y programas del Estado dirigida al mejoramiento de la calidad de la educación"[3], intentaremos adentrarnos en los problemas, retos y posibilidades que tiene la educación de adultos, en una perspectiva cultural y comunitaria, para contribuir a la transformación de los grupos sociales en sujetos populares.

Elementos de análisis situacional

En los diagnósticos sobre educación de adultos en Colombia, en informes oficiales y en diferentes investigaciones[4], se ha puesto de presente la ausencia de una política coherente de educación de adultos y de una orientación que propicie y dinamice acciones gubernamentales y no gubernamentales dirigidas a la superación efectiva de los problemas educativos y de desarrollo cultural de las grandes mayorías de la población adulta. Algunas manifestaciones de incoherencia son: la falta de una concepción estructurada de la educación de adultos, las contradicciones en la normatividad, la inexistencia de un organismo rector a nivel nacio-

1. *Grupo de impulso de la Red Latinoamericana de Alfabetización y Educación de adultos, Redalf.* Seminario sobre investigación, capacitación y política del Estado en Educación de Adultos. 1986. En general, las ideas de este informe remiten al proceso de reflexión conjunta entre los participantes en la REDALF e intentan sistematizar los aportes de educadores, promotores comunitarios, directivos y técnicos de las instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y organizaciones de base comprometidas en el desarrollo de la educación de adultos en Colombia.
2. *Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe-Orealc.* Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. 1981.
3. *Federación Colombiana de Educadores, Fecode.* Convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional. EDUCACION Y CULTURA, No. 11. Abril de 1987.
4. Declaración de Leticia, 1981.
   —RAMON, Miguel, SEQUEDA, Mario. Bases para una política de Educación de adultos en Colombia. 1979.
   —LIBREROS EDUARDO. Analfabetismo. Actualización de su diagnóstico. Proyecto PNUD-UNESCO COL. 080/018. Mayo de 1983.
   —MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Comité Interinstitucional Asesor. Analfabetismo: Alternativas de solución en Colombia. Agosto de 1983.
   —SEQUEDA, Mario. RAMIREZ, Jaime. Organización metodológica y operativa del Programa APRENDAMOS. Secretaría de Educación del Distrito Especial. 1982.
   —SEQUEDA, Mario. La alfabetización y postalfabetización en Colombia 1980-1985. Balance y Perspectivas. 1986.



nal, la desarticulación de los programas de alfabetización y educación de adultos de los planes de desarrollo económico y social y la falta de continuidad.

Acerca del primer aspecto es preciso observar cómo los enfoques predominantes no logran incorporar los planteamientos conceptuales que enfatizan en principios de participación, creatividad, autonomía e integralidad que constituyen el fundamento de una educación comunitaria de adultos[5]. Sobre ello volveremos más adelante. Ahora bien, la legislación sobre educación de adultos se remonta a la misma ley orgánica de la Educación (Ley 39, Art. 38 de 1903) que estableció la enseñanza nocturna para obreros y cuenta con hitos fundamentales como el Decreto 1830 de 1966 que reglamentó la educación de adultos en los niveles de alfabetización general básica, general media, superior y universitaria; más aún, se ha concretado en medidas como la declaratoria del "Año Nacional de la Educación" (1985) con el propósito de abatir el analfabetismo. Sin embargo, hace falta contar con un verdadero estatuto orgánico de la educación de adultos que, a la par que formule las bases teórico-políticas, establezca la estructura organizativa y trace las orientaciones programáticas fundamentales.

Consideración especial merecen los demás aspectos de esta preliminar caracterización situacional. Por una parte, se ha adolecido en el país de una auténtica participación en los procesos de la planeación en el nivel local, regional y nacional y, si bien se mencionan la alfabetización y postalfabetización como requisitos para elevar el nivel de vida y herramientas de superación cultural, en la práctica se mantiene una dicotomía entre educación de adultos y proyectos de desarrollo social. En contraste con ello, las comunidades han iniciado un redescubrimiento de la dimensión educativa que atraviesa y permea toda la complejidad social, poniéndose de manifiesto la necesidad de educar en y para la parti cipación de la comunidad en los procesos que tienen que ver con la salud, la vivienda, la producción y generación de empleo, etc. En cierto sentido, la misma práctica social va ampliando el aspecto de lo educativo y, por consiguiente, cobra nueva vigencia la necesaria articulación del desarrollo y la educación comunitaria de adultos.

Miremos ahora el aspecto relacionado con la falta de continuidad de los planes y programas de educación de adultos. Aunque hay ejemplos fehacientes a lo largo de la historia de la educación de adultos en lo que va corrido del siglo, bástenos hacer referencia sólo a la década de los ochentas. Tres programas nacionales se han puesto en marcha: el uno con el dinamismo y el impulso novedoso de la década; el otro con el deseo de abrir un horizonte sin límites a los sectores más necesitados del país; y el más reciente, enmarcado en el programa de "Educación Básica para Todos" que hace parte del "Plan de lucha contra la pobreza y para la generación de empleo" del Gobierno actual[6]. Un breve análisis de estos programas nos permite comprobar la urgencia de una política que le imprima un rumbo claro a la educación de adultos a nivel nacional.

Las campañas crecen... Los analfabetos también

De acuerdo con el Informe de la Dirección Nacional, la Campaña Nacional de Alfabetización "Simón Bolívar" se diseñó a partir de 1980 para atender una población de 5 millones de analfabetas dispersos por todo el territorio colombiano: en el campo, tres millones de pequeños campesinos y jornaleros agrícolas; en las ciudades, dos millones de trabajadores por cuenta propia, obreros y empleados de servicios personales. La campaña se organizó de manera descentralizada y con autonomía regional y local para lle-

5. Declaración de Leticia. 1981.
UNESCO. Declaración de Nairobi. 1976.
SEQUEDA, Mario. Educación y Comunidad: hacia una alternativa pedagógica. Revista EDUCACION Y CULTURA, No. 5. 1985.

6. CONPES. Consejo Nacional de Política Económica y Social. Políticas generales de lucha contra la pobreza y para la generación de empleo. 1986.

varla a cabo. A la altura del primer semestre de 1982, se había logrado un total nacional de 506.000 alfabetizados. Esta Campaña se planteó como objetivos no sólo erradicar el analfabetismo sino también "ofrecer al país las políticas, los elementos constitutivos y organizativos de un gran programa nacional de Educación Básica Permanente de Adultos"[7].

A partir del cambio de gobierno en 1982 se procede a establecer la Campaña de Instrucción Nacional CAMINA que deja en entredicho la Campaña anterior. En 1983, partiendo de una visión global de la situación educativa nacional (ver gráfico 1), se planteó que cerca de 7 millones 800 mil colombianos presentaban carencias educativas severas:[8].

SITUACION EDUCATIVA DE LA POBLACION COLOMBIANA 1983

— Población iletrada:	3.034.650
10-14 años	574.350
15 años y más	2.460.300
— Población de 15 años y más con Primaria incompleta:	4.761.600
TOTAL:	7.796.250

Se establece entonces el Plan Nacional de Alfabetización y Postalfabetización, en el contexto de las demás acciones de CAMINA, la cual se propuso los siguientes objetivos fundamentales[9]:

— "Crear un movimiento de participación nacional para lograr que todos los colombianos tengan acceso a la educación.

— Erradicar el analfabetismo del territorio nacional.

— Orientar la educación básica hacia los sectores menos favorecidos de la población colombiana para que alcancen un mejor nivel de vida".

Durante 1985, Año Nacional de la Educación, y el primer semestre de 1986, el volumen de población iletrada que logró concluir el ciclo de alfabetización alcanzó a ser de 1.110.268, según los informes oficiales[10]. Es decir, un 36% de la meta propuesta.

Según el Plan Nacional de Alfabetización y Postalfabetización 1987-1990 "en cifras absolutas existen aún 1 millón 900 mil colombianos mayores de 10 años que son analfabetos absolutos y cerca de 5 millones de jóvenes y adultos que no han completado una educación básica primaria. Este grupo corresponde a cerca del 25% del total de la población colombiana y se compone de aquellos que no han tenido acceso al sistema escolar formal o desertaron de éste especialmente entre los grados 1o. y 3o. En cifras absolutas esta población aumenta o se mantiene a pesar de los esfuerzos emprendidos, entre otras razones, porque la tasa de escolarización de la escuela primaria es aún del 87.7% (MEN-OSPE, 1986). A esto se suman otras deficiencias del sistema que impiden la erradicación del analfabetismo, las cuales se reflejan en los índices de deserción, repitencia y extraedad y la baja calidad de formación del educando"[11].

Estos esfuerzos se orientan en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, el cual condensa el consenso de todos los países del continente por superar el analfabetismo y consolidar la educación de adultos, en el horizonte del año 2000[12]. En tal sentido, los tres programas mencionados reiteran este propósito "convirtiendo estas acciones en etapas de arranque en la solución del problema del analfabetismo, sin el impacto suficiente para superarlo y mejorar y ampliar las oportunidades de los adultos colombianos"[13]. Por ello es prioridad en el replanteamiento y consolidación de la educación de adultos, crear las condiciones de orden político, financiero, administrativo y técnico que hagan posible la puesta en práctica de un gran proyecto educativo comunitario que garantice un desarrollo continuado y progresivo de las acciones y constituya el marco fundamental de la superación educativa y cultural de la población adulta.

La situación analizada en las páginas que anteceden es, entre otros determinantes, el resultado del carácter secundario o marginal de la educación de adultos en el modelo de desarrollo social y económico vigente. Expresiones de esta secundariedad son, entre otras, la precariedad de los recursos económicos, legales y técnicos asignados a nivel estatal, el no reconocimiento de la función social del educador de adultos, la falta de capacitación permanente, el carácter voluntario del servicio y, en últimas, el enfoque supletorio, remedial e inmediatista de la educación de adultos. Cobra acá especial relevancia el replanteamiento de los enfoques o estilos de desarrollo social, buscando superar tanto el desarrollismo como el neoliberalismo, en la perspectiva de construir procesos autónomos de *desarrollo a escala humana*[14], en cuyo contexto la educación sea considerada como un espacio abierto para que en él los sectores populares se reconozcan y se autoafirmen y elaboren su propia dinámica como sujetos históricos.

7. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Campaña Nacional de Alfabetización "Simón Bolívar", 1980.
8. LIBREROS, Eduardo. Ibidem.
9. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Plan de Desarrollo del Sector Educación, 1982-1986, págs. 33-42.
10. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Memoria del Plan Nacional de Alfabetización y Postalfabetización, 1985-1986. Pág. 85.
11. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Programa Nacional de Alfabetización y Postalfabetización. 1987-1990.
12. OREALC-UNESCO, Ibidem.
13. MINISTERIO DE EDUCACION. Comité Interinstitucional Asesor. 1983.
14. MAX-NEEF, Manfred y otros. Desarrollo a escala humana: una opción para el Futuro. CEPAUR, 1986.

La educación de adultos como proceso de dinamización sociocultural y pedagógica para aportar a la gestación, formación y consolidación de los sujetos populares implica para los educadores de todo el país nuevos retos y posibilidades como trabajadores de la cultura y gestores del cambio social.

Hacia una educación comunitaria de adultos

La formulación de un proyecto educativo comunitario con los sectores populares debe partir del reconocimiento de nuevas realidades en el ámbito latinoamericano y nacional. A manera de ejemplo cabe hacer referencia a:

— *La emergencia de movimientos sociales y culturales* (del campesinado, cívico-popular, indígena, de los maestros etc...) que buscan consolidar niveles de autonomía política y de participación creciente en la definición de políticas y planes de desarrollo a nivel nacional, regional y local. La presencia en la escena nacional de nuevos actores sociales, nos llama a reflexionar sobre el papel de la educación de adultos en la constitución de estos sujetos colectivos que vienen gestando sus propias dinámicas pedagógicas, espontáneas o sistemáticas, para poder alcanzar la satisfacción de sus necesidades vitales en el orden económico, social, cultural y político.

— *La afirmación del sentido de diversidad cultural* en el contexto de la búsqueda y construcción de la identidad nacional, lo cual remite a repensar el significado y alcance de propuestas educativas que tiendan más hacia la homogeneización cultural que a la puesta en práctica de una real democracia cultural.

— *El papel preponderante de los educadores y promotores comunitarios* que, a partir de su inserción y participación en los movimientos sociales se van autoformando como educadores populares, avanzando, por exigencia de la misma dinámica organizativa, en un proceso cualitativo de transformación que podría sintetizarse en el tránsito de:

— un quehacer ocasional o coyuntural a un quehacer orgánico

— un quehacer empírico a un quehacer fundamentado en la articulación teoría-práctica

— una apropiación individual del saber a una construcción social del mismo

— una reproducción ingenua de modelos formativos a la construcción de una pedagogía popular.

— *La recreación del significado del pueblo como sujeto histórico* de los procesos de transformación social, el cual involucra las expresiones organizadas de sectores obreros, campesinos, barriales, femeninos, juveniles, vecinales, indígenas... Es decir, "hace referencia a todos aquellos sectores que tienen interés en pensar y actuar en función de una alternativa de sociedad, articulada por nuevas relaciones sociales, asentadas sobre identidades conscientes de sí mismas y sobre el reconocimiento de diferencias de carácter cultural, religioso, étnico, etc., que son respetadas y valoradas como posibilidades de enriquecimiento colectivo, pero eliminando la consideración de las diferencias económicas como elemento determinante en la constitución del todo social"[15].

Es de la esencia, por tanto, de la educación comunitaria de adultos contribuir a la gestación, formación y consolidación de un nuevo sujeto político-social, aportando a la transformación de los grupos sociales en sujetos populares, buscando formar para que cada ciudadano asuma una posición de dirigente social en el medio comunitario, a nivel local, regional y nacional. Ello implica a centrar la acción educativa en la formación de valores relativos a la vivencia cotidiana de la autonomía, la capacidad crítico-creativa y la libertad solidaria. El gran reto es, entonces, crear las condiciones para que la educación comunitaria de adultos sea un anticipo y laboratorio vivo de los valores humanos básicos y contribuya a la constitución de un nuevo sujeto histórico, capaz de sentar las bases de una convivencia democrática, liberadora, acogedora y alegre.

Algunos lineamientos prospectivos

A manera de propuestas abiertas al debate y enriquecimiento colectivo, presentamos algunos lineamientos de política elaborados con el esfuerzo conjunto de los integrantes del Grupo de Impulso Nacional de la Red Latinoamericana de Alfabetización y Educación de Adultos, REDALF[16]:

1. El objetivo fundamental de la política debe tender a institucionalizar la educación de adultos, en el marco de los planes de desarrollo económico, social, educativo y cultural, como proceso integral y tarea fundamental de la sociedad civil, que corresponde al Estado propiciar y dinamizar, en el marco de un *estatuto orgánico de la educación de adultos en Colombia.*

2. En el marco de esta política global, es necesario reconocer el papel principal de las organizaciones populares en todo cuanto se refiere a la educación de adultos y concretarlo en la participación amplia de éstas en las instituciones, organismos y programas del Estado y en la planificación, dirección y evaluación de las acciones que se emprendan.

15. OREALC-UNESCO. CONSEJO DE EDUCACION DE ADULTOS PARA AMERICA LATINA-CEAAL. Reunión Técnica Regional sobre estrategias de cooperación entre entes estatales y organizaciones no gubernamentales. Informe Final. Quito, 1986.

16. GRUPO DE IMPULSO DE LA REDALF. Ibidem, 1986.

Este objetivo implica también propiciar en todos los niveles la organización de los adultos participantes y de los educadores de adultos, respetar y asegurar este derecho y promover la participación comunitaria en la toma de decisiones en todos los momentos del proceso educativo y, en general, en todos los procesos de transformación y mejoramiento de las condiciones de vida.

3. La formación-capacitación permanente y progresiva de los educadores de adultos (promotores, orientadores, alfabetizadores, animadores comunitarios...) debe asumirse como una tarea prioritaria, articulando la investigación con los procesos de formación para contribuir al desarrollo de su creatividad pedagógica y cultural. En este sentido sería fundamental incluir el componente de educación de adultos en los programas de formación de los educadores en general en las Normales y Facultades de Educación.

En este propósito debe comprometerse la acción de las Universidades, Centros de formación docente y los Centros Experimentales Pilotos en el marco del Sistema nacional de capacitación y de la Red Latinoamericana de Alfabetización y Educación de Adultos, REDALF.

Este objetivo requiere partir de una política de estabilización laboral, de estímulo y de una remuneración proporcional a la importante labor que realizan los educadores de adultos. Requiere también estímulos para los educadores de las propias comunidades que posibiliten su vinculación al trabajo por fuera de la carrera docente y formas nuevas de apoyo a través de las organizaciones comunitarias.

4. Concretar una decidida política de coordinación interinstitucional en materia de alfabetización y educación básica, capacitación técnica, formación social y animación artística cultural y otras acciones de educación comunitaria de adultos, articuladas con los proyectos de desarrollo social que promueven las diferentes organizaciones del Estado, las organizaciones no gubernamentales y los organismos de base de las comunidades.

5. Es necesaria una definición clara sobre el papel de la juventud en la educación de adultos que, a partir de reconocer la importancia de su participación, pese a las condiciones desfavorables en que se ha dado, integre el trabajo social, educativo y cultural al proceso de formación escolar.

6. El impulso a la educación integral y comunitaria de adultos como objetivo, implica dinamizar la capacitación permanente de los trabajadores no sólo como preparación técnica para un oficio o puesto de trabajo determinado sino como recuperación del sentido educativo del trabajo mismo.

Implica, a su vez, el desarrollo de un currículo comunitario y flexible que asegure pertinencia y calidad, la reorientación de la educación abierta y a distancia, la definición de una política sobre la lectura, el fortalecimiento de formas de recuperación crítica y desarrollo de la cultura local y el diseño participativo de materiales.

7. Incrementar significativamente el presupuesto de educación de adultos para funcionamiento e inversión y, además, asegurar un porcentaje determinado para estos propósitos por parte de aquellas entidades cuya financiación se hace sobre los salarios de los trabajadores (SENA, ICBF, Cajas de Compensación), dentro de una clara política de educación de adultos.

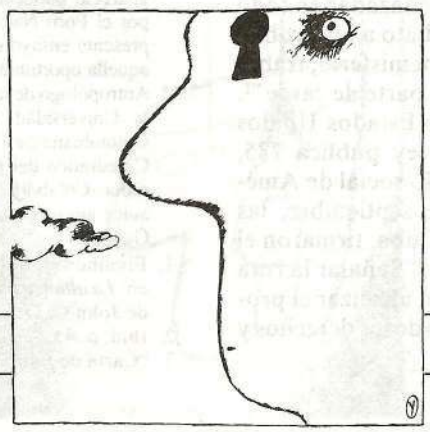
8. Consolidar o crear en el orden nacional y al más alto nivel decisorio, un ente capaz de ejercer la dirección general y la coordinación de los programas de educación de adultos, dentro de nuevas orientaciones y con los recursos económicos, legales y técnicos necesarios y en el cual se contemple la participación efectiva de los educadores de adultos, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones de la comunidad.

9. Buscar la participación, dentro de una política cultural coherente, de los medios de comunicación social para que sumen esfuerzos con las instituciones educativas hacia un auténtico desarrollo cultural.

10. Impulsar de manera decidida un plan de investigacines en educación de adultos como elemento que influya en la definición de políticas y estrategias, aporte a la fundamentación científica del proceso educativo y, en particular, de la formación de alto nivel de personal especializado en educación de adultos y constituya una posibilidad de recuperación, sistematización y desarrollo de la experiencia de los educadores, de la cultura y el saber populares.

Para concluir, conviene tener en cuenta que la educación de adultos como proceso de dinamización sociocultural y pedagógica para aportar a la gestación, formación y consolidación de los sujetos populares implica para los educadores de todo el país nuevos retos y posibilidades como trabajadores de la cultura y gestores del cambio social. Esta labor ciertamente no está exenta de dificultades. Pero por tratarse de la construcción de un proyecto social y cultural, aquellas se convierten en desafíos a la misma creatividad de quienes se han comprometido con la superación educativa, social y cultural del pueblo colombiano. Podría decirse que el trabajo educativo y social-comunitario representa el espacio privilegiado del "elogio a la dificultad"[17] y cabría recordar que los procesos de formación y desarrollo humano tienen sentido especialmente desde la realidad misma, a la cual pertenecemos, con la cual nos identificamos y cuyos artífices responsables somos. ●

17. ZULETA, Estanislao. El Elogio a la Dificultad. 1981.



Las Políticas Culturales en Colombia*

Orlando Pulido Chávez**
Universidad Pedagógica Nacional

"Es probable que nuestros países requieran tan solo ser gestionados y no necesiten cualidades heroicas ni intelectuales".

Jean Baudrillard.

La Alianza para el Progreso y la Planificación del Desarrollo

Durante la primera semana de enero de 1959 se produjo el triunfo de la revolución comandada por Fidel Castro en Cuba. Un mes después, los Estados Unidos presentaron ante el Comité de la OEA una propuesta de afluencia creciente de crédito hacia América Latina, acompañada de la recomendación de planificar cuidadosamente el desarrollo económico y social de los países ubicados al sur del río grande. Un año más tarde, el 20 de abril de 1960, el secretario de Estado pronunció un discurso en la Unión Panamericana, en el curso del cual insistió en la necesidad de que todas las naciones americanas y la OEA fijaran como una de sus metas inmediatas la de garantizar una más adecuada distribución de la tierra. Pocos meses después, el Presidente de los Estados Unidos envió al Congreso una recomendación urgente en la que llamaba la atención sobre la necesidad de ayudar a sus "vecinos latinos" en la tarea de fortalecer su estructura social y económica y mejorar las condiciones de vida de sus ciudadanos, ojalá promulgando una ley en tal sentido antes del 5 de septiembre de ese año, fecha en que se reuniría el "Comité de los veintiocho", de la OEA, en Bogotá. El asunto era urgente; como lo señaló Milton S. Eisenhower, "había llegado a ser tan intensa la intranquilidad social que —según había dicho el secretario de Estado— las instituciones democráticas estaban amenazadas en todo el hemisferio y se requería un asalto inmediato a los problemas sociales, por parte de las naciones del hemisferio, trabajando todas juntas y llevando cada una su parte de carga"[1].

Dada esta premura, el Congreso de los Estados Unidos aprobó, el 8 de septiembre de 1960, la ley pública 735, mediante la cual se estimulaba el desarrollo social de América Latina. A los cuatro días, el 12 de septiembre, las repúblicas americanas, con excepción de Cuba, firmaron el Acta de Bogotá. Su objetivo fundamental: "Señalar la ruta por la cual los pueblos americanos podrían alcanzar el progreso material que anhelaban, sin sacrificio de los derechos y libertades humanos"[2].

El 11 de marzo de 1961, el Presidente Kennedy, hablando en la Casa Blanca ante los representantes de los países latinoamericanos, bautizó esta cruzada —que habría de producir sus frutos durante los próximos diez años— con el nombre de la *Alianza para el progreso*. Así, en agosto de 1961, a escasos tres años del triunfo de la revolución Cubana, los cancilleres de las repúblicas americanas se reunieron en Punta del Este, Uruguay, para firmar la *Declaración a los Pueblos de América: La carta de Punta del Este*.

Al margen de la clara intención política que animaba esta acción, nos interesa resaltar que en el título segundo, Capítulo I, de la Carta de Punta del Este, se consigna que las Repúblicas Americanas reconocen que para alcanzar los objetivos fijados por la Alianza se requiere, entre otras cosas, "que se ejecuten, de acuerdo con los principios democráticos, programas nacionales de desarrollo económico y social, amplios y bien concebidos, encaminados a lograr un crecimiento autosuficiente"[3]. Así nació para América Latina, la era de la planificación social y económica.

Las expectativas generadas por este proyecto no estuvieron lejos del delirio. La expresión más clara de las esperan-

---

* Una primera versión de este artículo fue leída en el Auditorio del Museo Nacional, en Bogotá, durante el "Diálogo sobre Cultura Popular y Política Cultural", organizado por la Fundación Foro Nacional por Colombia, en junio de 1984. Posteriormente, en el mes de septiembre del mismo año, apareció publicada en el libro *Educación Pedagógica y Cultura*, editado por el Foro Nacional por Colombia y la Escuela Nacional Sindical. El presente ensayo desarrolla y modifica en algunos puntos lo expuesto en aquella oportunidad.

** Antropólogo de la U.N.; Director del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; Fundador de la Corporación Colombiana de Estudios Antropológicos para el Desarrollo —CEAD—; Catedrático del magister de Estudios Políticos de la Universidad Javeriana; Colaborador de la Fundación Foro Nacional por Colombia. El autor agradece la colaboración prestada por Pilar Sossa y Juan Carlos Gallego.

1. Eisenhower, Milton "La alianza para el progreso: sus raíces históricas", en: *La alianza para el progreso, problemas y perspectivas,* compilación de John C. Dreier, Editorial Novaro, México, 1962, p. 47.
2. Ibid, p. 43.
3. "Carta de Punta del Este", *op. cit.*, p. 170.

zas cifradas en la Alianza la da este texto de Dean Rusk, Secretario de Estado en 1961: "Cuando nuestros esfuerzos por la Alianza se vean coronados por el éxito, como sucederá, habremos creado en este continente una sociedad en que el hombre haya quedado libre de la esclavitud material, para emprender sin trabas la búsqueda incesante de la solución a los problemas de la mente y del corazón humanos. De esta manera llegarán a ser una realidad los ideales básicos de los Estados Unidos y de la América Latina. Ante este triunfo, muchos volverán la vista atrás, al correr los años, y podrán exclamar con orgullo "yo viví durante la Alianza para el Progreso"[4].

El desarrollo y la planificación de la cultura

Los "Dorados años sesenta" inauguraron así la "primera década para el desarrollo"; y en el marco de esta euforia, muy pronto se empezó a hablar de la "Dimensión Cultural" del desarrollo. Cada vez se veía más claro que si éste no tomaba en cuenta valores no económicos jamás lograría alcanzar sus objetivos. Sin embargo, esta valoración de lo cultural, importante desde el punto de vista de su exaltación a hecho de interés para los estados, asumió desde el comienzo un carácter puramente instrumental. La planificación del desarrollo exigía la planificación de la cultura como condición de un progreso armónico y equilibrado. La cultura se convirtió en objeto de políticas. Como anota Brunner, la política que siempre había suprimido a la cultura de su campo de interés, la integró desde el momento mismo en que el poder empezó a nutrirse de una concepción instrumental que sólo veía "aparatos", instituciones, organizaciones, burocracia, control, etc., y desde el momento en que la política misma tendía a organizarse y a actuar sobre bases técnicas y burocráticas. Pero también, y acaso esto sea lo más importante, desde el momento en que la política descubrió en la cultura un nuevo modo de hacer política[5].

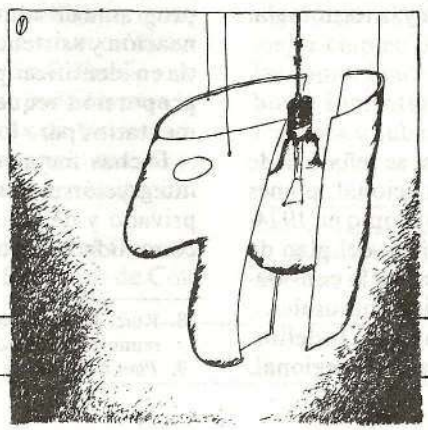
En este contexto, tanto la cultura como las políticas culturales fueron consideradas simples medios para evadir las contradicciones sociales propias del "Subdesarrollo" y no instrumentos para resolverlas, encarándolas y haciéndoles frente. Esto queda claro en las palabras de Felipe Herrera, uno de los artífices de la planificación cultural en la región: "frente a los serios desafíos de la hora contemporánea —decía Herrera—, tanto en la escala política-ideológica como en lo económico, social y financiero, la única realidad hacia donde pueden converger armónicamente los intereses humanos es la coexistencia e integración cultural, cuyo cosmopolitismo se hace cada vez más evidente"[6].

Pero donde más claramente se expresa este carácter instrumental y donde aflora la visión burocrático-administrativa es en la propia concepción de lo que debe ser la *política cultural*. A partir de 1970, cuando ya empiezan a manifestarse los síntomas del desencanto por lo que realmente dejó la década anterior, la Unesco auspició varias reuniones internacionales para discutir ampliamente el papel desempeñado por la cultura en el mundo contemporáneo. Como se anota en el informe preliminar sobre el Plan Nacional de Cultura, de 1985, "según estas conferencias, la política Cultural debe ser entendida como el conjunto de principios operativos, de prácticas y procedimientos de gestión administrativa o presupuestaria que deben servir al estado para satisfacer ciertas necesidades culturales de la comunidad. De ninguna manera, la política debe determinar el contenido de la vida cultural ni orientar la creación intelectual y artística. Debe centrarse en crear las condiciones para mejorar la expresión y la participación del pueblo en la vida cultural"[7].

Las políticas culturales oficiales en Colombia

Es cierto que, en nuestro país, la cultura ha sido objeto de la acción institucional desde épocas que se remontan al siglo XVIII y que ya en 1954 se habían creado, al interior del Ministerio de Educación Nacional, las divisiones de extensión cultural y alta cultura. Sin embargo, también lo es que, no obstante haber sido Colombia el primer país latinoamericano que estructuró un plan de desarrollo, la planificación cultural se ocupó inicialmente del mejoramiento cuantita-

4. Rusk, Dean. "La alianza en relación con los asuntos mundiales", *op. cit.*, p. 155.
5. Brunner, José Joaquín, *La Cultura como objetivo de políticas.* Documento presentado a la primera semana de Integración Cultural Latinoamericana organizada por la Sociedad Brasilera de Estudios Interdisciplinarios, da Comunicao, el Instituto Brasilero de Estudios y apoio comunitario y la comissao justiça e paz del Brasil y auspiciado por la Pontificia Universidad Católica de Sao Pablo, San Pablo, 18 a 23 de octubre de 1985.
6. Herrera, Felipe. *El escenario latinoamericano y el desafío cultural: El Convenio "Andrés Bello"*, Secretaría Ejecutiva permanente del Convenio Andrés Bello (SECAB) y Fondo Internacional para la Promoción de la Cultura de Unesco, impreso por Italgraf, Bogotá s.f. p. 88.
7. Secab-Unesco *Legislación Cultural Andina* Tomo I, Introducción General, Convenio Andrés Bello y Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, Informe Final, México, 1982, citadas por DNP, MEN, y Colcultura, *Plan Nacional de cultura, informe preliminar*, Bogotá, D. E., septiembre de 1985, págs. 1 y 11.



tivo de algunos indicadores educativos y sólo hasta 1966 el Primer Congreso Nacional de la Cultura Colombiana decidió "presentar a la consideración del gobierno nacional y por su intermedio al Parlamento, la propuesta que dentro de los planes de desarrollo... se tengan en cuenta los altos designios de la cultura patria y el concurso que al progreso del país puedan prestar los hombres y los factores de la cultura colombiana"[8].

En consonancia con esta propuesta, y recogiendo el principio formulado en la reunión sobre Políticas Culturales, realizada en Mónaco, en 1967, según el cual la cultura no debe ser entendida como elemento adicional de otras actividades sino como aspecto medular del desarrollo económico y social, el gobierno procedió, en 1968, como parte de la reforma administrativa, a crear el Instituto Colombiano de Cultura —Colcultura—, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, y el Consejo Nacional de Cultura. Valga anotar que la creación de Colcultura estuvo acompañada de la creación, en el mismo año, del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior —ICFES—, y del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas" —COLCIENCIAS—. Con esto, se estableció la base institucional necesaria para el ejercicio de una acción amplia y nacional en el campo de la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología.

Las cuatro estrategias

Como una de las funciones de Colcultura, se señaló la de "elaborar, para aprobación del gobierno nacional, planes para el desarrollo cultural del país". Fue así como en 1974, bajo los auspicios de la Unesco y en el espíritu del plan de desarrollo "las cuatro estrategias", se presentó a la consideración del gobierno el primer plan de políticas culturales.

En él, se plantearon ya los problemas relativos a la definición de la "cultura nacional" y su marcado carácter regional, se señaló, en consonancia con las recomendaciones de la Unesco y la experiencia de otros países, la necesidad de crear el Ministerio de Cultura y de fortalecer el Convenio Andrés Bello en tanto "dimensión cultural" del Pacto Andino, y se formuló una política cultural que debía "desenvolverse en tres sentidos principales": a) Descentralización de la gestión y de la acción cultural mediante la creación de los Institutos Departamentales de Cultura, el Museo Rodante, el itinerario nacional del salón de artistas, la creación de la subdirección de comunicaciones culturales de Colcultura con su División del Desarrollo Cultural de la Comunidad, y la acción de los "promotores culturales"; b) la incorporación de la niñez y de la juventud a los beneficios de la cultura, y c) el estímulo a la creación y asociación del creador a los planes de política cultural. Tal vez no sobra añadir que, en este plan, la política cultural se entendió como "la adecuada aplicación de principios, normas y mecanismos encaminados a cumplir los objetivos señalados por la ley para el Instituto Colombiano de Cultura"[9].

En lo que se refiere a la política educativa, la "estrategia de desarrollo" centró su atención en el fortalecimiento de todos los programas que significaban crear y distribuir los recursos generados por el proceso multiplicador educativo y comprendió acciones tales como "el fortalecimiento de un programa de administración y manejo institucional, de planeación y asistencia técnica", cuya función principal consistía en identificar para cada programa en marcha o nuevo, la proporción requerida de insumos tradicionales y complementarios para lograr las metas previstas para 1972 y 1973.

Dichas metas contemplaban, en términos generales, la integración de los niveles escolares; de los sectores oficial y privado y de los servicios complementarios prestados a la comunidad; el establecimiento de los instrumentos adminis-

8. Ruiz, Jorge Eliécer, *La política cultural en Colombia*, Unesco, 1976, reimpresión de noviembre de 1978, Colcultura, Bogotá, p. 54.
9. *Plan Nacional de Política Cultural*, Bogotá, 1973, p. 11.

trativos para lograr esta integración; la vinculación del ICOLPE a la evaluación de las concentraciones escolares y al diseño del currículo y los programas del ciclo básico; la construcción y adecuación de las concentraciones por parte del ICCE y el establecimiento de la promoción automática del primer grado al segundo. Todo esto, acompañado de la necesidad de implementar progresivamente el número de aulas y de maestros[10].

Para cerrar la brecha

En 1976, Colcultura estructuró un nuevo plan de desarrollo cultural cuyas metas, objetivos y programas emanaban "lógicamente" del enunciado central del plan de desarrollo social, económico y regional 1975-1978, "para cerrar la brecha". Con este plan y con las leyes y decretos sobre Reforma Educativa expedidas en 1976, la concepción de la cultura se amplió a una visión más integral del desarrollo.

Con el fin de integrar el plan de desarrollo cultural al plan general de desarrollo social, económico y regional, Colcultura se propuso adelantar programas a mediano y largo plazo, con base en tres principios: 1. Reducir las desigualdades culturales existentes en el país; 2. Estimular la actividad de las fuerzas productivas y 3. Enriquecer el patrimonio cultural de los colombianos. A su vez, los objetivos del plan se propondrían: a) "Crear en el país, y principalmente entre los organismos de decisión del Estado, la conciencia sobre la necesidad de incorporar los planes culturales y los planes generales de desarrollo", lo que, de paso, ilustra la debilidad de los intentos anteriores realizados con este fin; b) "Descentralizar los planes culturales para lograr la participación de las regiones y comunidades —especialmente de las marginales— tanto en la ejecución como en la identificación de sus propias necesidades"; c) "Proteger y estimular al creador cultural y fomentar la producción de bienes culturales para satisfacer las necesidades sentidas de la sociedad"; d) "Incorporar a la niñez y a la juventud a las actividades culturales"; e) "Crear los instrumentos necesarios para la planificación y administración técnica de la cultura"; f) "Capacitar los recursos humanos para la planificación, dirección y administración de la cultura"; g) "Participar con el Ministerio de Educación Nacional y otros organismos interesados en la elaboración de los programas y en la capacitación de los maestros en el campo de la educación artística"; h) "Tecnificar y actualizar instrumentos para la consecución del patrimonio cultural tales como la Biblioteca Nacional, el Archivo Nacional, el Museo Nacional y la división de inventario del Patrimonio Cultural".

Para el logro de estos objetivos, el Plan formuló cinco programas: 1. Fortalecimiento de los organismos de dirección y administración de la cultura; 2. Descentralización de la actividad cultural; 3. Creación de un ente jurídico para la producción, distribución y comercialización de bienes culturales (Procultural); 4. Formación de recursos humanos y, 5. Centro de documentación, información e investigación cultural.

Como hecho a destacar, en 1975, se sancionó el Decreto 2616, mediante el cual se modificaron los Estatutos de Colcultura para hacer más eficaz su acción institucional. El Decreto amplió sus funciones de 13 a 35 y permitió nuevas acciones relacionadas con el inventario y conservación del patrimonio cultural, la formación de recursos humanos, el desarrollo de la música y el fomento al turismo, la cultura, las artes escénicas y la industria cinematográfica, entre otras.

En el campo educativo, el plan previó "un aumento sustancial del gasto público en educación, la descentralización de la administración educativa y la nacionalización de la educación primaria y secundaria". También se contempló el énfasis en la investigación socio-educativa y curricular, la capacitación del personal docente, la educación funcional de adultos y los programas de educación formal y no formal a través de los medios masivos de comunicación. Algunos de estos lineamientos se concretaron en la Ley 43 de 1975 y en los Decretos 088, 089 y 102 de 1976, mediante los cuales se reestructuró el sector educativo y se reorganizó el Ministerio de Educación[11].

Aunque la tecnología educativa se empezó a poner en práctica en el país con el Decreto 1710 de 1963, sólo hasta 1974/75 se elaboró seriamente el debate sobre el mejoramiento cualitativo de la educación para culminar con el Decreto 088 del 76, mediante el cual se creó la Dirección General de Perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos. Esta división sería responsablde de la elaboración de una primera versión de los programas de 1º a 3º grados, dentro de una línea tecnológica, proceso que ocurrió entre 1976 y 1977. Ya en 1978, a finales de la administración López, se sancionó el Decreto 1419 con el cual se dio curso definitivo a la Reforma Curricular.

Como se puede ver, este fue un período particularmente importante para la vida de las políticas culturales y educativas y para la estructuración institucional de la organización de la cultura en Colombia. Más adelante evaluaremos dicha importancia.

"Plan de integración nacional"

Durante el cuatrienio 1979-1982, el "Plan de Integración Nacional" acogió el "Plan de Desarrollo Cultural" de 1976 pero enfatizando la descentralización cultural como objetivo principal. En documento presentado conjuntamente por el Ministerio de Educación Nacional, Colciencias y Colcultura a la XI Reunión Ordinaria del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura —CIECC—, en julio de 1982, se afirma que "la política que orienta el Plan de Desarrollo Cultural parte de la regionalización para la administración cultural, a fin de lograr un mejor empleo de los recursos y la participación efectiva de las comunidades en este tipo de actividades. Por otra parte, busca fomentar el intercambio cultural entre las diferentes regiones y subculturas constitutivas de la unidad nacional.

10. Cfr. Departamento Nacional de Planeación, *Las Cuatro Estrategias*, Bogotá, 1972, págs. 233 a 244.
11. Véase: Ruiz, Jorge Eliécer, *op. cit.*, págs. 54 y ss y 74 y ss.

Nuestro proyecto cultural no puede consistir en otra cosa que garantizar para los sectores populares colombianos el mayor nivel posible de autoconciencia crítica; es decir, de conciencia de sus deberes y de sus derechos históricos, en consecuencia con el nivel de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas de nuestra sociedad.

El plan de integración Nacional prevé la creación y fomento de los centros populares de cultura y recreación, como estrategia para el logro de los objetivos planteados por el programa de desarrollo cultural y como mecanismo para elevar el nivel educativo y cultural de la población colombiana"[12].

El Plan de regionalización y descentralización parte de tres supuestos: por una parte, que el desarrollo económico, educativo, científico y tecnológico no puede hacerse a expensas de la identidad cultural, basada en el despliegue de las originalidades culturales regionales; por otra parte, de la situación de concentración y desequilibrio en la producción y difusión de bienes culturales y, por último de que la descentralización no es un fin sino un medio para alcanzar la autonomía regional.

Con base en estos presupuestos, el plan de descentralización de la actividad cultural se planteó los siguientes objetivos: 1. "Lograr una participación efectiva de la comunidad, principalmente de las comunidades urbanas marginadas y de las zonas rurales, en las actividades culturales"; 2. "Favorecer la participación de la comunidad en el diseño de los programas y en la administración y ejecución de los mismos"; 3. "Estructurar programas culturales adecuados para las distintas zonas socioculturales en que se divide el país"; 4. "Impulsar la comunicación interregional y hacer conocer en el país los valores culturales de cada región"; 5. "Favorecer la comunicación en sentido vertical y en sentido horizontal"[13].

Para cumplir con estos objetivos, se propuso la creación de los centros regionales en cada una de las ocho zonas culturales del país y se fijaron claras funciones administrativas y culturales para su puesta en marcha. Mediante el Decreto 1652 de 1979, se creó Procultura.

Respecto del programa de descentralización educativa, las acciones giraron alrededor de tres componentes: El financiero, el administrativo y el curricular. El componente financiero se apoyó en los Fondos Educativos Regionales (FER) con resultados nada alentadores. La administración de los servicios educativos regionales se dejó a cargo de las Juntas Administradoras de los FER, a través de las secretarías de Educación, y el componente curricular se delegó en los Centros Experimentales Piloto (CEP), a los cuales se les encomendó la tarea de capacitación y, perfeccionamiento docente, experimentación curricular y evaluación. A nivel de proyectos concretos, el plan se centró en el Mapa Educativo, los Centros Auxiliares de servicios docentes (CASD), los CEP, los INEM, las Concentraciones de desarrollo rural (CDR). El proyecto de Escuela Nueva, la Investigación Socioeducativa en áreas DRI y la Reforma de la Educación Superior que se concretó en el Decreto 080 de 1980.

"Cambio con Equidad"

Con estos antecedentes, el Plan Nacional de Desarrollo 83-86: "Cambio con Equidad" no podía dejar por fuera la formulación de su propia Política Cultural. Su objetivo principal "es definir y robustecer nuestra identidad nacional, restableciendo, protegiendo y divulgando los valores constitutivos de nuestra personalidad histórica. No se trata de reiterar estereotipos populares —dice el Plan— sin clarificar su valor y contenido, sino de descubrir nuestra nacionalidad, para aprovechar crítica y racionalmente los valores de otras culturas y disfrutar con plena autonomía los productos de nuestra sensibilidad estética y la de otros pueblos". El Plan afirma que "nuestro porvenir depende de la afirmación de nuestra identidad cultural y del fortalecimiento de nuestra cultura que constituye el vínculo con el pasado", y propone un "auténtico" redescubrimiento de lo que somos, de lo que hemos sido, de lo que tenemos como recursos para proyectarnos más libremente en nuestro porvenir. Este "redescubrimiento" se realizará mediante la nueva expedición botánica, con la cual se espera "iluminar nuestro pasado", "sacar a flote los recursos naturales que yacen escondidos", "incorporar el espíritu de investigación a nuestro sistema educativo", para que todo esto "se traduzca en el fortalecimiento de nuestro aparato de producción". Como parte de la política social del Plan Nacional de Desarrollo, la política cultural constituye un item de la política educativa junto con la educación abierta e integral, la creación del sistema nacional de educación, la campaña "Camina" de instrucción nacional, la educación en las áreas

12. MEN, Colciencias, Colcultura, *Regionalización de los Programas de Desarrollo Educativo, Científico y Cultural,* Imprenta del Instituto Caro y Cuervo, Yerbabuena, 1980, p. 20.
13. Ibid., p. 102.

rurales, la universidad abierta y a distancia, la recreación y el deporte y el impulso a la ciencia y a la tecnología[14].

Con independencia de lo establecido en el Plan General de desarrollo pero dentro de su espíritu, Colcultura elaboró en 1985 un Nuevo Plan Nacional de Cultura. Como ya se dijo, sus objetivos generales estaban orientados al fortalecimiento de la identidad cultural y la democratización de la cultura. Los objetivos específicos, por su parte, pretendieron "garantizar la pluralidad de las expresiones culturales regionales y el informe de éstas por la comunidad"; "propiciar, fomentar y difundir la creación artística y cultural y coadyuvar en la creación y sostenimiento de situaciones sociales e institucionales que la hagan posible" y garantizar la eficiencia en el manejo de los recursos humanos, técnicos y financieros[15]. Para cada uno de estos aspectos, el Plan prevé objetivos, estrategias y acciones precisas.

La política educativa por su parte, se nuclea alrededor de seis grandes estrategias: 1. Estrategia de Educación permanente, abierta y a distancia para ampliación de la cobertura; 2. Estrategia de mejoramiento cualitativo con énfasis en los programas de nuevo currículo, capacitación de docentes y modernización; 3. Estrategia de reorganización político-administrativa del sector; 4. Estrategia para el desarrollo cultural; 5. Estrategia para el desarrollo científico y 6. Estrategia para el Deporte y la recreación[16].

El sentido de estas estrategias y aquí está la novedad del planteamiento cultural del Plan, está dado por el hecho de que intenta integrar orgánicamente las distintas instancias que conforman el sistema, cosa que ninguno de los planes interiores se había planteado. Lo primero que llama la atención es el intento de colocar al sistema educativo en el campo de los procesos reguladores de la cultura. Como se puede ver en las estrategias, el Plan educativo, se propone reestructurar el sistema a través de la integración de los elementos que lo componen: currículo, capacitación docente, construcciones escolares, medios y recursos educativos, programas de educación, cultura, recreación y difusión científica[17]. Pero, y esto es lo que nos interesa resaltar, desde la perspectiva según la cual *compete al sistema educativo definir y robustecer nuestra identidad cultural; difundir el conocimiento de la cultura universal y en particular de la colombiana; conservar el patrimonio nacional y desarrollar todas las artes y sus manifestaciones, en especial las literarias, plásticas y musicales*[18].

De este modo, por primera vez en los planes oficiales de desarrollo se plantea integralmente el problema de la cultura y se incluyen dentro de sus programas líneas de acción frente a la educación y la pedagogía, la ciencia y la tecnología y la recreación y el deporte. El *pero* de todo radica en que la *cultura* aparece, como ya dijimos más arriba como un *item* de la educación y no a la inversa, como debe ser. Se podría pensar que esto ocurre por el hecho de que es el Ministerio de Educación la entidad de la cual depende la implementación del plan; sin embargo en el informe preliminar, ya citado, del plan nacional de Cultura de 1985 se ve claramente que el problema es de concepción.

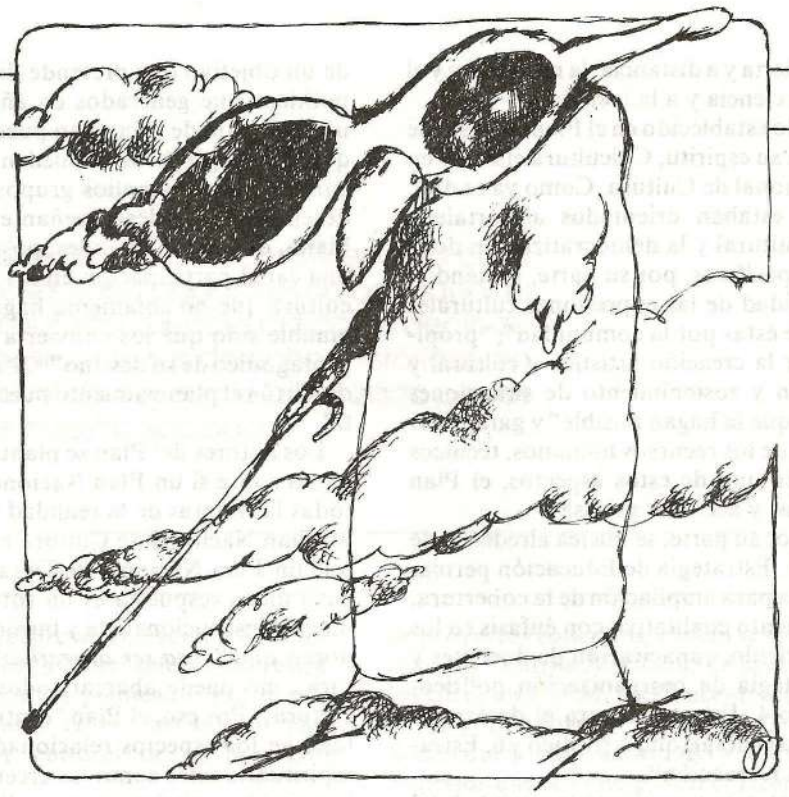
Aunque el planteamiento base para la estrategia de democratización de la cultura se acerca a la definición de un contenido histórico para el Plan —cuando dice que "se trata de un objetivo que pretende dinamizar procesos sociales y políticos que generados en años anteriores reclaman hoy una solución de la cual no puede estar ausente el Estado" y que "Estos procesos se pueden caracterizar por la toma de conciencia por amplios grupos sociales del papel que han desempeñado y desempeñan en el contexto social colombiano, de sus limitaciones, posibilidades y del reclamo por una cabal participación en los beneficios y bondades de la cultura que no solamente haga de sus vidas algo digno y amable sino que los convierta en ejecutores conscientes y protagónico de su destino"[19]. La autoconcepción del mismo desvirtúa el planteamiento pues cae en la trampa instrumental.

Los autores del Plan se plantearon acertadamente la pregunta sobre si un Plan Nacional de Cultura debía abarcar todas las esferas de la realidad social y si, en consecuencia, un Plan Nacional de Cultura no sería, entonces, lo mismo que un Plan Nacional de Desarrollo. Y a estas preguntas, cuya única respuesta es un rotundo *sí* les dieron un tratamiento institucionalista y burocrático. Para empezar, reconocen que *"para ser operativo"*, "El plan nacional de cultura... no puede abarcar todos los aspectos que cobija la cultura". Por eso, el Plan "centrará sus acciones fundamentales en los aspectos relacionados con las manifestaciones espirituales tales como las creencias, valores, costumbres y la creación artística en general"; todo ello, en razón de que "Un plan Nacional de Cultura se justifica en la medida en que hay ciertos aspectos de la cultura que no son considerados tradicionalmente en los denominados planes de desarrollo", como es todo lo relativo a las "manifestaciones espirituales"[20]. Como veremos más adelante, esto implicó que, en términos de realizaciones, los resultados no fueron muy distintos de los obtenidos por los planes anteriores.

El plan de desarrollo de Barco y su política cultural

La situación planteada por el Gobierno del Dr. Virgilio Barco respecto de los asuntos que hemos venido tratando es bien singular si se compara con lo anterior. Para empezar, podríamos decir que todos los planes de desarrollo examinados hasta el momento han sido producidos a la "colombiana"; es decir de ese modo desconcertante que le permitió decir a Pierre Chany, el cronista deportivo francés, que Colombia era un país en donde todo parecía que no iba a salir pero al final salía. En efecto la Constitución colombiana posterior a la Reforma de 1968 —El año mágico de

14. Departamento Nacional de Planeación, *Cambio con Equidad,* Plan Nacional de Desarrollo 1983 - 1986, Talleres y Gráficos de Canal Ramírez - Antares, Bogotá, 1983, págs. 247 y 248.
15. Crf. *Plan Nacional de Cultura, informe preliminar,* 1985, págs. 43 y ss.
16. Para un juicio detallado sobre esta política. Véase: Gustavo Téllez I., La Política Educativa y el Plan de Desarrollo", en *EDUCACION Y CULTURA* No. 2, Bogotá, septiembre de 1984, págs. 49 a 54.
17. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Plan de Desarrollo del Sector Educación* 1982 - 1986, p. 9.
18. Ministerio de Educación Nacional, *Políticas Educativas para Colombia* 1982 - 1986, p. 96.
19. *Op. cit.*, p. 44.
20. Ibid, págs. 4-5.



nuestra cultura institucional— contempla en sus artículos 64 y 80 la exigencia al Congreso para que fije los planes y programas de desarrollo social y económico y crea, para tal efecto, la llamada Comisión del Plan, encargada de dar un primer debate a las iniciativas del gobierno. Sin embargo, este mandato constituccional no se ha cumplido. La comisión del plan nunca ha funcionado y, como señala Fabio Chaparro, "nunca se han elaborado los planes y programas que tendrían fuerza de ley, de modo que el desarrollo del país es referido durante cada cuatrienio presidencial a un documento elaborado por Planeación Nacional al que no puede exigírsele que sea algo más que una exposición de buenos propósitos"[21]. La singularidad del doctor Barco ha consistido en que para darle la razón a Chany, ni siquiera Planeación ha producido el Plan.

En el "catálogo de propuestas para poner en marcha al país" presentado el 10 de abril de 1985 con motivo del discurso de aceptación de su candidatura presidencial, el Dr. Barco enunció las líneas generales de su gestión presidencial: Régimen de economía social para erradicar la pobreza absoluta: pacificación del país; reordenación y redistribución del gasto público; autonomía regional y fortalecimiento municipal para la gestión educativa, de salud y servicios públicos; defensa del valor de la moneda; modernización del sector rural; auspicio de la reforma política para garantizar la participación del pueblo colombiano en las decisiones y el pleno funcionamiento de la democracia; Democratización del poder económico y reorganización administrativa[22]. Como se puede ver, aunque algunos de estos puntos pueden tomarse como base de un proyecto cultural, ninguno es presentado en tal sentido.

En la integración de los grupos de evaluación y análisis encargados de examinar el estado de los asuntos públicos de los diferentes entes gubernamentales, la cultura corrió con igual suerte pues no mereció el tratamiento de asunto público fundamental. Las cuatro reformas estructurales del Presidente Barco no incluyeron la cultura 1) Reforma Agraria Democrática; 2) Reforma Urbana Popular; 3) Reforma Urbana Administrativa; y 4) Reforma municipal a partir de la elección de alcaldes[23].

Cuando en noviembre de 1986 Planeación Nacional reveló su Plan de Desarrollo para el cuatrienio, anunció inversiones por 1 billón 065 mil millones de pesos, de los cuales a la cultura sólo le correspondieron 102 mil millones para programas de educación básica completa para zonas rurales, dotación de textos, mantenimiento de la infraestructura escolar y creación de bibliotecas municipales[24].

La ausencia de programas y proyectos culturales en las presentaciones públicas del gobierno causó desconcierto en la opinión pública. Y este descontento se transformó en franco temor cuando se conocieron las recomendaciones del informe final de la Comisión del Gasto Público, en 1986. En el "resumen de diagnóstico y recomendaciones" de la comisión, en el punto relativo a la descentralización fiscal y funcional "la comisión expresa su vigoroso deseo de que dichas facultades extraordinarias se utilicen a tiempo, basándose en los estudios que la propia comisión adelantó y en los realizados por el Departamento Nacional de Planeación. En esta forma podrían adoptarse las medidas siguientes: *Decretar la iniciación del progreso liquidatorio* del *Insfopal,* del *ICCE,* de *Colcultura...* etc"[25].

21. Chaparro, Fabio "¿Existe una política de fomento a la investigación científica en Colombia?", *En ciencia y tecnología: factores de progreso.* Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias, Bogotá, mayo de 1986, p. 4.
22. Barco, Virgilio, "La bandera liberal es la bandera del tiempo", *El Espectador,* Bogotá, abril 11, 1985, págs. 1A y 8A.
23. Ardila Duarte, Benjamín, "Cuatro Reformas Estructurales", *El Tiempo,* Bogotá, septiembre 25, 1986, p. 5A.
24. "Gobierno esboza plan de desarrollo", *Vanguardia Liberal,* Bucaramanga, noviembre 12, 1986, págs. 1A y 12A.
25. *Comisión del Gasto Público, Informe Final 1986,* Sección de publicaciones del Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Bogotá, 1986, p. 4 (los subrayados son nuestros).

Estas medidas, que aquí aparecen como una recomendación posible de realizar, se convierten prácticamente en un imperativo al tenor del siguiente texto: "Es entonces absolutamente indispensable que el Gobierno Nacional use a tiempo las facultades extraordinarias que tienen hasta el 16 de enero de 1987, decrete la liquidación de varios Institutos Nacionales y limite legalmente la acción de los que tienen rentas de distribución específica mientras que una ley las elimina. Si se dejan intactas algunas entidades, así teóricamente se programe una menor acción, se deja abierta la posibilidad de que en cualquier momento vuelva a crecer la destinación de recursos nacionales a servicios públicos que podrían ser prestados por los municipios"[26].

Y aunque Colcultura no ha sido liquidado todavía, lo que sí resulta inobjetable es que las decisiones tomadas hasta el momento, respecto del Instituto, se ubican en el espíritu de las recomendaciones hechas por la Comisión del Plan. De acuerdo con las declaraciones de Carlos Valencia Goelkel, director de Colcultura, la recomendación de la Comisión de liquidar el Instituto no debe considerarse. Según su punto de vista, Colcultura no debe desaparecer puesto que "es un deber del Estado ayudar a la realización de las expresiones culturales locales, dentro de la infinita variedad cultural del país y debe hacerlas conocer a la Nación entera para favorecer la expresión de la identidad nacional". Lo que sí se debe hacer es "nacionalizar sus políticas y armonizar las de otras instituciones en función de una sola política nacional de conservación dinámica del patrimonio cultural y de fomento de las tendencias artísticas actuales"[27].

Esta "racionalización de las políticas" ha sido la responsable del escándalo provocado por la presentación pública de los programas de Colcultura en enero pasado, y por su inmediata puesta en marcha. Como no nos ha sido posible obtener los documentos oficiales del Instituto, vamos a limitar nuestras observaciones a la información aparecida en la prensa.

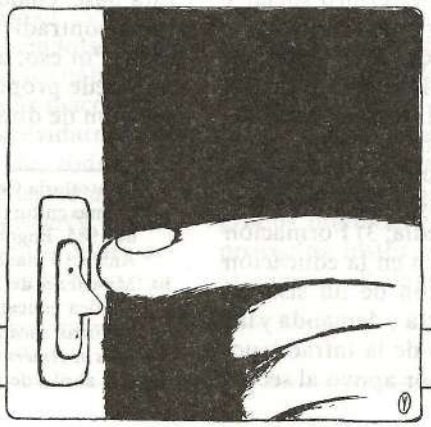
En rueda de prensa, realizada en el Teatro Colón el 21 de enero pasado, el director de Colcultura presentó los nuevos programas y los cambios introducidos por su administración. En primer término, fue claro en afirmar que no se diseñarán nuevas políticas ni se emprenderán nuevos proyectos de envergadura y que su acción se enmarcará dentro de los parámetros fijados por las normas estatutarias del Instituto. En segundo lugar, planteó que dedicaría su mayor esfuerzo a la preservación del patrimonio nacional. La división de patrimonio cultural procederá a la actualización de los inventarios de las colecciones de los museos del Instituto; adecuará los parques nacionales y la biblioteca nacional, organizará las bibliotecas distritales; dotará de sede adecuada al Archivo Nacional y reforzará la investigación realizada por el Instituto Colombiano de Antropología. En tercer lugar, la Subdirección de Información y Fomento Cultural tendrá a su cargo las labores de las Juntas Regionales en veredas, municipios y barrios y hará especial énfasis en la recuperación del Patrimonio Cultural Municipal. Así mismo creará Clubes de Lectura en todo el país, ampliará la dotación de bibliotecas móviles y reforzará la programación cultural en televisión, radio, y medios audiovisuales en general. En cuarto lugar, la subdirección de Bellas Artes reorganizará el Salón Nacional de Artistas y el Consejo Nacional de Artes Plásticas, organizará la exposición itinerante de la colección presidencial y, conjuntamente con la División de Patrimonio Cultural, organizará las colecciones de pintura, escultura, dibujo, grabado y fotografía de los siglos XIV y XX.

Los planteamientos anteriores no han sido objeto de crítica ni de debate, pues son, simplemente, la continuación de la tradición implantada por los gobiernos anteriores. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con las decisiones tomadas con la ópera, el coro, la escuela de Arte Dramático y el Ballet que fueron independizados del Instituto, quedando huérfanos algunos o adscribiéndolos a centros docentes como la Universidad Nacional. A este grupo se deben agregar el Centro Nacional de Restauración y la Escuela Nacional de Restauración, Conservación y Museología, cuya labor en la tarea de conservar y reestructurar el patrimonio cultural había sido uno de los mayores logros del gobierno anterior[28].

El argumento utilizado por Valencia Goelkel para sustentar esta matanza es bueno. Sin embargo, como ocurre a menudo en nuestro medio cuando de una premisa buena se llega a una conclusión equivocada, el argumento no se corresponde con lo absurdo de las medidas adoptadas.

La tesis de Valencia Goelkel es que Colcultura debe centrar su actividad en el trabajo con las comunidades apoyando la ejecución de los programas que surjan como resultado de sus propias y reales inquietudes y haciendo extensiva tal acción a todo el territorio nacional. Para ello, el Instituto dispondrá de recursos nacionales que serán distribuidos a los municipios con el fin de fortalecer los proyectos

26. Ibid. p. 94.
27. Santamaría, Germán, "Carlos Valencia Goelkel. El Estado no puede ser un simple programador de ópera", *El Tiempo,* Bogotá, diciembre 28 de 1986, p. 8A.
28. Arango, Clemencia y Pignalosa, Cristina, "Somos promotores no empresarios: Valencia", *El Tiempo,* Bogotá, enero 22, 1987, p. 3B.



de la comunidad. Se pondrá fin a la planificación central rígida y se privilegiarán los programas y proyectos legales, en consonancia con los intereses de los diversos medios sociales. En síntesis, Valencia terminará con las funciones de "financiador o empresario" que venía desempeñando el Instituto para intervenir sólo como colaborador o asesor.

Pero como se dice en el lenguaje popular "ni tanto que queme al santo, ni tan poquito que no lo alumbre". Está bien que este proyecto descentralizador —apoyado en los 40 millones de pesos por concepto del IVA, que serán transferidos a los municipios y generarán grandes posibilidades para el quehacer cultural de las comunidades de base— se acerque más a las necesidades reales de los colombianos y, por ende, se aproxime también a una política que genere autonomía, conciencia y capacidad de gestión a nivel local, en consonancia con la Reforma política y administrativa, encaminada al fortalecimiento de la vida municipal. Lo que no es claro es por qué para hacer esto deba acabarse con el producto del trabajo acumulado de tantos años.

Es cierto que el manejo presupuestal de Colcultura ha dejado mucho qué desear y revela la incoherencia de las "políticas" institucionales: Disminución real de la inversión en el 59% entre 1980 y 1984 y reducción de su participación dentro del gasto total de 38% a 29%; aumento de los gastos de funcionamiento del 60% al 71%, durante el mismo período; destinación del 24% de la investigación ejecutada en 1984, a la ópera, la Orquesta Sinfónica y el Coro de Colcultura, mientras el 40% se transfirió a otras entidades culturales (de las cuales sólo tres absorbieron el 57%) y sólo el 36% restante pudo ser destinado a los programas restantes. Es cierto, pues, que las inversiones se han concentrado en pocos proyectos y que se ha dificultado el control fiscal facilitando manejos erráticos que han implicado casos como el de la liquidación de Asartes y el aumento en casi un 100% de los gastos de funcionamiento en Procultura[29]. Sin embargo, lo que se desprende de aquí no es la liquidación de lo que se hace sino un uso racional de los recursos, una *reforma a la gestión política de la Cultura* y un afinamiento en el control fiscal.

En el campo de la acción educativa, el actual gobierno considera que la política educativa es componente básico de la política social que "busca corregir la situación de desprotección de amplios grupos poblacionales, de los estratos más pobres que se caracterizan, entre otros aspectos, por un acceso limitado o nulo a los servicios públicos, carencia de empleo estable y situaciones agudas de deterioro social y comunitario"[30]. En tal sentido, los programas tendientes a dar cuenta del estado de cosas así descrito, se inscriben dentro de la lucha contra la pobreza absoluta. En sus rasgos más gruesos, tales programas son: 1) Integración de las ciencias básicas e introducción a la tecnología y al mundo del trabajo en la educación básica, la cual es considerada prioritaria; 2) Orientación para el trabajo y para la educación post-secundaria, en la educación media; 3) Formación para el desarrollo científico y tecnológico en la educación superior, en la perspectiva de la creación de un sistema nacional que adecúe la relación entre oferta y demanda y las necesidades del país; 4) Fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica para un mejor apoyo al sector productivo y, en consecuencia, un mejoramiento en la calidad de la vida de la población y, 5) Cooperación técnica internacional.

La naturaleza y el deber ser de la política cultural

Hasta aquí, se podría concluir que, no obstante las diferencias anotadas, las "políticas culturales" oficiales, dependiendo de los planes generales de desarrollo de cada uno de los gobiernos se han caracterizado por la inexistencia de criterios unificados en torno a un objetivo común que involucre la actividad orgánica del conjunto de los colombianos. De otra parte, el carácter "instrumental" de sus propuestas se ha concretado básicamente, en la creación de entes burocráticos cuya función no puede ser otra que "administrar" la cultura; además, porque así lo concibe la definición de lo que deben ser las políticas culturales ¡para que no se confundan con las políticas de desarrollo general de la sociedad!

Como aspectos centrales de estas "políticas" se pueden destacar: 1) Un énfasis en la afirmación de la identidad nacional y de la cultura nacional; 2) La existencia de subculturas regionales como contenido de dicha cultura nacional; 3) La descentralización y la regionalización de la actividad oficial en materia de cultura como concreción de los propósitos de democratización de la cultura; 4) El énfasis institucional de la gestión, no obstante el reconocimiento de la necesidad de incorporar a ésta a los grupos de base y, 5) La insistencia en las tareas propias de la protección y recuperación del patrimonio cultural entendido como la cultura material legada por el pasado.

El denominador común de todas estas "políticas" consiste en que se parte de un equívoco. Aunque en ellas se explicita textualmente el rechazo a la cultura de élite y se subraya la necesidad de vincular activamente a los sectores populares, se pierde de vista que la cultura es contradictoria y de naturaleza esencialmente política, y que en ella se conforma permanentemente los intereses y las necesidades de estratos dominantes de la sociedad colombiana con los de los estratos populares subordinados. La "cultura oficial" no es más que la manifestación de los primeros mientras que el folclor o "cultura popular" lo es de los segundos. En este sentido, la llamada "cultura oficial" no es otra cosa que la manifestación de la hegemonía ejercida por quienes detentan el poder, cuya concepción del mundo y de la vida logran universalizarse e imponerse sobre el conjunto de la sociedad. Sobre esta base, cualquier intento de armonización de estos intereses contradictorios está condenado de antemano al fracaso. Por eso, una verdadera política de desarrollo cultural no puede proponerse cosa distinta que la superación de la relación de dominación y subordinación en que se encuen-

29. Contraloría General de la República. "El financiamiento de los programas culturales: la gestión de Colcultura", *Informe Financiero*, julio de 1985, Bogotá, Contraloría General de la República, Dirección de Análisis Financiero y Estadística, págs. 33 a 49.

30. Ministerio de Educación Nacional. "Aspectos fundamentales de la política educativa", *Sexta conferencia de ministros de Educación y ministros encargados de la planificación económica de los estados miembros de América Latina y el Caribe, Mindelac VI*. Bogotá, D.E., marzo 30 - abril 4 de 1987, p. 10.

tran nuestros estratos populares, responsabilidad que compete más a estos últimos que al Estado.

Nuestro proyecto cultural no puede consistir en otra cosa que garantizar para los sectores populares colombianos el mayor nivel posible de autoconciencia crítica; es decir, de conciencia de sus deberes y de sus derechos históricos, en consecuencia con el nivel de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas de nuestra sociedad. Sólo así podremos superar el estado de enajenación de nuestra cultura para alcanzar el reconocimiento de nuestro pueblo en los productos de nuestras acciones.

Pero para que esto sea posible, es necesario superar el carácter disgregado que caracteriza la concepción del mundo y de la vida propias de estos estratos. Esta transformación debe darse en la perspectiva de la adquisición de una concepción que unifique las voluntades dispersas del conglomerado social en una acción dotada de fines precisos. En otras palabras nuestro proyecto cultural debe ser un propósito de renovación del contenido ético, político de nuestro Estado, un propósito por resolver, en favor de los reales intereses de todos los colombianos, la pugna por la hegemonía; esto es, por la dirección intelectual, moral y política de toda la sociedad.

Así las cosas, la "política cultural" no debe ser entendida jurídicamente como lo plantea el plan nacional de política cultural de 1974. Su implementación tampoco debe ser únicamente, responsabilidad de "culturólogos" y planificadores, administradores o promotores de cultura y, mucho menos, de entes institucionales burocráticos, por más elaborados que sean. En cambio, la responsabilidad debe ser de todos los colombianos. Los objetivos genéricos en pos de alcanzar la tan ansiada "identidad nacional y la definición de la "cultura nacional" no se lograrán mientras esa "identidad cultural" sea entendida en sentido telúrico pero también inmaterial o dotado de contenidos ideológicos que refuercen la dominación y la subordinación en todos los órdenes. Por el contrario, la "unidad cultural" debe ser entendida como unidad de propósitos en torno a la satisfacción de las más apremiantes necesidades de nuestro pueblo.

De allí el peligro de las políticas regionales diseñadas con base en la diversidad de nuestras provincias. No es que nos opongamos a ellas; por el contrario, las reivindicamos pues allí, en las regiones, se manifiestan con más fuerza y claridad los intereses y necesidades señalados más arriba. Es sólo que las políticas regionales no deben olvidar que el aspecto central de la cultura es el de la unificación de las voluntades dispersas en torno a fines comunes. Precisamente una de las manifestaciones de la enajenación de la cultura es la dispersión de la conciencia y de la voluntad y contra ello es necesario luchar. Pero además, esa diversidad cultural inmediatiza las prácticas culturales circunscribiéndolas a las más parroquiales formas de expresión del arte, los hábitos y las costumbres, tal como lo propongan las más reaccionarias escuelas antropológicas. Sin que debamos olvidarnos de la danza, el teatro, la música, el arte, en fin, todas las manifestaciones más o menos elaboradas de la cultura, es imprescindible ser más audaces en sus proyecciones y, sobre todo, es condición *sine qua non* entender que la cultura es más que eso, que se confunde con la vida y con la historia. Este deber ser el significado preciso de la democratización de la cultura. Y esta democratización debe ir, inclusive, más allá de las fronteras puramente nacionales. No se podría hacer ninguna afirmación categórica al respecto, pero asalta la duda de si, cuando el mundo avanza hacia formas de organización internacionales, federadas o confederadas, no resulta menos anacrónico plantearse el problema de la cultura en términos de estrechas miras nacionales.

El peligro de la descentralización —lo cual no quiere decir que no deba hacerse— es que las comunidades queden abandonadas por el desgreño administrativo de la burocracia, que las actividades culturales se conviertan en presa de la rapiña clientelista del gamonalato local y que se caiga en el asistencialismo y en el provincialismo. Y lo que hace presagiar este destino es el hecho de que, aunque el texto de las políticas diga lo contrario, siempre ha estado escindida la cultura de la vida. Y dentro de este marco, llama profundamente la atención la escisión existente entre la educación y la cultura entre la educación y la vida.

La existencia de un proyecto educativo y pedagógico es fundamental para la configuración de un programa, de un proyecto histórico de reforma cultural, de reforma intelectual y moral. Y mientras no se abandone la concepción de la cultura y de la educación como simples servicios públicos que deben ser prestados por el Estado, tal proyecto histórico será imposible de alcanzar.

No se ven por parte alguna las cualidades heroicas e intelectuales que hagan de nuestros países algo más que empresas que deban ser bien administradas. El descuido y la trivialidad con que se manejan los medios de comunicación cuando se trata de tener en cuenta todo lo que sea distinto a la contabilidad de ganancias; la inexistencia de un verdadero sistema educativo nacional; la inconsistencia y el miserabilismo con que se maneja el desarrollo investigativo, científico y tecnológico (todavía no se ha nombrado en propiedad el director de Colciencias) atentan contra la realización del proyecto cultural que requiere nuestro país.

Y todo esto, nos convence cada día más de que el único proyecto cultural colectivo, histórico por su naturaleza, sus antecedentes y sus propósitos, es el *Movimiento Pedagógico*. Sin embargo, sobre esto los gobiernos no han dicho una sola palabra. Cuando se han manifestado sobre los proyectos culturales de esta naturaleza, lo han hecho desde la perspectiva de la seguridad nacional, tal como lo hizo el general Fernando Landazábal Reyes, quien vio en el derecho a la cultura, a la autonomía, a la crítica y a la conciencia histórica de los derechos y los deberes de los sectores populares, una vulgar táctica de los grupos subversivos. Mientras quienes se consideran adalides y defensores de la democracia no acepten que ésta se caracteriza por el *libre juego y las idénticas posibilidades para las distintas alternativas de poder,* es imposible que pueda madurar un verdadero proyecto cultural. El pueblo colombiano está muy "grande" para que lo sigan asustando con el "coco" del comunismo. La fuerza, aplicada a nombre de la izquierda, la derecha, el orden, la seguridad, la justicia popular o lo que sea, genera grupos dominantes pero no dirigentes. Necesitamos más proyectos históricos y menos temores y cuidados. Y el Movimiento Pedagógico puede enseñarnos cómo hacerlo. ●

Una reforma que no reformó la universidad

Queipo F. Timaná Velásquez*
Facultad de Educación de la U. de Antioquia

La Educación Superior se inició en Colombia en 1563. Desde entonces presentó un lento desarrollo hasta el siglo XIX, pues mientras se necesitaron más de tres siglos para la fundación de 13 universidades, en los últimos 80 años se crearon 109, ocurriendo en esta forma un vertiginoso proceso de expansión en el presente siglo y muy particularmente a partir de 1930.

Universidad y modernización del Estado

El auge de la expansión de la Educación Superior en Colombia coincide con el fin de la Segunda Guerra Mundial cuando se operan profundos cambios económicos-sociales, que iniciados en el año 30 tienen su expresión más acentuada entre 1945-1955.

"Entre ellos cabe mencionar el fortalecimiento del proceso de industrialización dentro de la política general conocida como 'sustitución de importaciones', que conduce a sustituir la importación de bienes de consumo inmediato por bienes de capital y de consumo intermedio; el fenómeno de urbanización, que se incrementa notablemente en las tres últimas décadas; el acelerado crecimiento demográfico y la conformación de una clase media más amplia. Esta nueva problemática social genera una serie de presiones sobre la educación superior, pues da lugar a factores que inciden directamente en su proceso de expansión y transformación; crecimiento de la población en edad de seguir estudios superiores; ampliación de la demanda de cupos por la multiplicación del número de egresados de la enseñanza media; extensión de la 'clientela' universitaria, en correspondencia con la aceleración de la urbanización; cambios significativos en la composición de la fuerza de trabajo; aparición de nuevas necesidades de conocimientos y técnicas especializadas generadas por el desarrollo industrial y empresarial; aspiraciones de ascenso social de las clases medias emergentes, etc. En fin, la complejidad de la nueva situación económica social demanda más y mejor educación superior y por lo mismo, presiona en favor de su ampliación y cambio"[1].

Es preciso resaltar, dentro de esta secuencia, que la reorganización de la Universidad Nacional, llevada a cabo en 1935 durante la administración del presidente Alfonso López Pumarejo, coincidió con el período de modernización del Estado colombiano. La universidad colombiana, afirmaba entonces el presidente López "deberá preocuparse muchos años por ser una escuela de trabajo, más que una academia de ciencias. Es urgente ponernos al día en el manejo elemental de una civilización importante, cuyos recursos ignoramos y cuyos instrumentos escapan a nuestro dominio. Mientras ello no ocurra no habrá autonomía nacional, no habrá independencia económica, no habrá soberanía"[2].

En la misión de la planificación que presidió Luis Joseph Lebret (1956) señalaba que la orientación europea era una de las características principales del Sistema Educativo Colombiano, es decir, se seguían conservando los modelos europeos en que se habían inspirado hace cuatro siglos.

En el Plan Quinquenal de Desarrollo Educativo, que elaboró el Ministerio de Educación Nacional, 1957, se decía lo siguiente, a propósito de la multiplicación de universidades: "si se considera el desarrollo monstruoso de la universidad durante los últimos 25 años, y se piensa que el Gobierno durante este período solamente en dos oportunidades ha tratado de legislar el régimen universitario, y que, en cambio, en el mismo lapso, para el bachillerato se han estudiado

* Doctor en Educación. Jefe del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

1. FRANCO ARBELAEZ, Augusto y TUNNERMAN BENHEIN, Carlos, *La Educación en Colombia*, Edit. FES, Cali, 1978. p. 233.
2. El Pensamiento Económico de Alfonso López. En Economía Grancolombiana, Año I, Vol. 2:4, p. 24.

más de diez reformas y puesto en práctica algunas de ellas, se encuentra como un hecho claro que ha habido descuido por parte del Estado en el cumplimiento de su función orientadora de esta importante rama de la educación"[3].

La década de los 60 y el Plan Atcon

Si miramos las políticas que en la década del 60 se desarrollan para la universidad, a través de la Alianza para el Progreso, encontramos que ésta se presenta como la posibilidad de resolver las contradicciones de la sociedad latinoamericana mediante la formación de nuevas élites, capaces de formular y aplicar soluciones modernas de tipo capitalista (dirigentes políticos, líderes, tecnócratas...) a los problemas existentes; de allí que se enfaticen las categorías de "modernización" y "democratización" que permiten explicar la lógica de determinadas estrategias en situaciones históricas concretas. Es en esta perspectiva que podemos ubicar el informe Atcon titulado: "La Universidad Latinoamericana, Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en la América Latina" como un aporte ideológico para el desarrollo de la política de la burguesía con respecto a la universidad.

El plan Atcon propone:

— La planeación educativa junto a la socio-económica.

— Transformación de la universidad estatal en una función privada.

— Reforma académica estructural que incluye hacer de los estudios universitarios una actividad de tiempo completo sin dar tiempo "para retazos políticos, ni para preocuparse por cuestiones no universitarias" y la "eliminación de las prerrogativas de la cátedra".

— Reforma administrativa que prescinda de los estudiantes en la administración.

— Reforma fiscal, o sea independencia financiera y cobro de pensiones cada vez mayores.

Si bien la implementación ortodoxa del informe no se ha dado en nuestro país gracias a la lucha decidida del movimiento estudiantil, no podemos desconcer que las políticas en la universidad colombiana han sido inscritas en la filosofía agresvia de Atcon dentro de un enfoque integrado del desarrollo, que pretende transformar la sociedad tradicional en otra moderna de crecimiento económico dinámico.

Atcon se inscribe en la corriente desarrollista modernista que sostiene que los "equilibrios sociales son indivisibles" y que el problema del momento para América Latina estaría en la realización de una nueva sociedad mediante la modernización de las instituciones y las ideologías con la imposición de modelos capitalistas desarrollados en esas estructuras, especialmente en la educativa.

El informe o Plan Atcon adquiere en Colombia su expresión concreta a través de la que se denomina el Plan Básico.

Los documentos centrales para la planeación de la educación superior en Colombia (Plan Básico) fueron elaborados entre enero de 1966 y agosto de 1967 conjuntamente por miembros de la Asociación Colombiana de Universidades —Fondo Universitario Nacional— y una comisión asesora de la Universidad de California bajo la dirección de George C. Feliz.

Los puntos que se trazan en el Plan Básico son los siguientes:

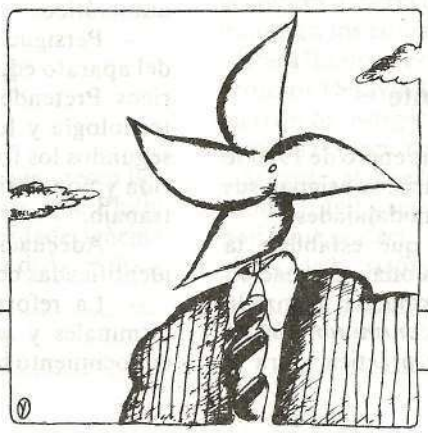
1. Elimina la autonomía universitaria, que como se recordará es el epicentro de la Reforma de Córdoba.
2. Define la exigencia de un mayor control de la Universidad Pública desde arriba, mediante los organismos gubernamentales creados para este fin, los cuales tendrán a su cargo la ejecución de las políticas que desde allí se tracen en los campos administrativos, académicos, financieros y tendrá como entidad asesora el Consejo de Rectores. En virtud de esta recomendación se crea posteriormente el ICFES.
3. Se legaliza la presencia de representantes de la universidad privada dentro de los organismos que tiene la función de orientar a la universidad pública.
4. Se refuerza el concepto de la administración de la universidad con criterios empresariales.

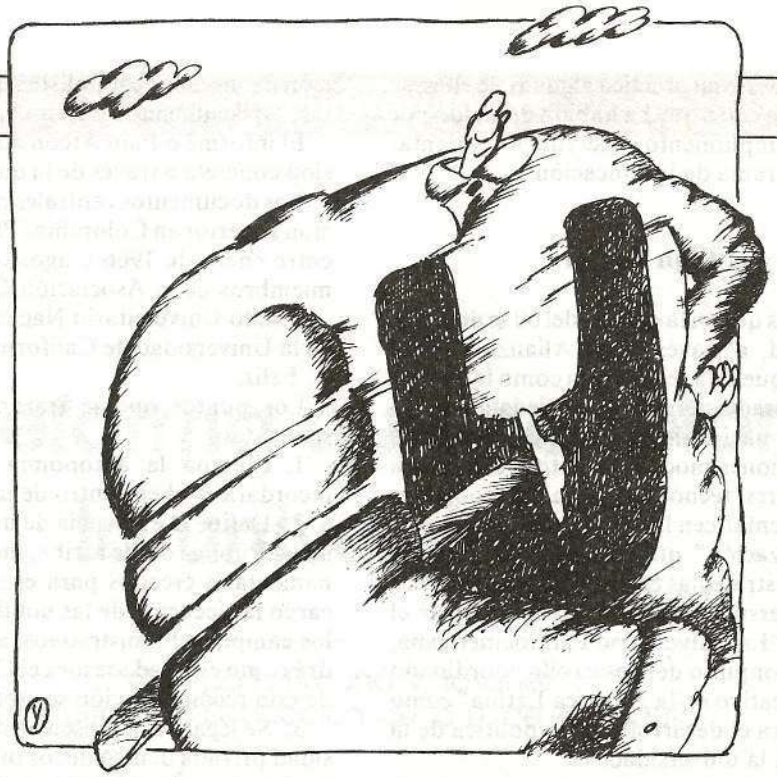
Las políticas educativas trazadas en estos dos últimos planes se implementaron en las reformas posteriores del nivel superior, pues ambas coinciden en asimilar el proceso educativo a los planes de desarrollo, buscando como uno de los objetivos centrales despolitizar al estamento estudiantil.

Una vez enterrado en el Congreso el proyecto de reforma universitaria del ministro Luis Carlos Galán, algunas de sus propuestas se implementaron a comienzos de los años 1970, cuando se reglamentó la educación tecnológica y se reestructuró el ICFES, otorgándole las funciones de control y dirección del sistema educativo universitario.

Entre 1970 y 1980 se abrieron 14 universidades oficiales y 33 privadas, acelerando el crecimiento de las instituciones privadas de nivel superior, que resiente el nivel académico y permite un exagerado desarrollo de algunas áreas profesionales sin reparar en el mercado profesional. Como se describe en el artículo de la revista Nueva Frontera "entre reformas y contrarreformas" en estos diez años puede decirse

3. MEN - Oficina de Planeación. Informe del Proyecto para el Plan Quinquenal. Vol. II, Bogotá, junio 1957, Sección 2.61.3.





que se invirtió la relación universidad privada universidad oficial: en 1974 la matrícula de la universidad oficial alcanzaba el 53% y en 1980 los porcentajes varían a un 40%. En 1980 había 145 instituciones de educación superior de carácter privado y apenas 56 oficiales, para un total de 201 instituciones; es decir, que el 72% está en manos de particulares. Añadimos que el total de alumnos universitarios es hoy superior a 350 mil.

Habiendo fracasado la solicitud de facultades extraordinarias en las postrimerías de la administración López, recién iniciada la administración Turbay en un ambiente de crítica de la opinión pública a la inoperancia del Parlamento y bajo la maniobra de la maquinaria turbayista y sin un debate con cienzudo por parte del Congreso, éste entrega su función legislativa al ejecutivo para hacer las siguientes reformas en el campo educativo: Reforma sobre Educación Superior y régimen docente de los trabajadores de todos los sectores de la Educación.

El ministro Lloreda argumenta ante el Congreso que urge la reforma de la universidad por cuanto "el sector privado de la economía, a través de entidades como la Andi, Fedegan, Federación de Cafeteros, etc., reclaman de la universidad la pronta implementación de una formación académica que se ajuste a los complejos procesos de producción necesarios para la modernización de la industria y comercio del país".

La educación postsecundaria vigente

Por medio del Decreto No. 080 del 22 de enero de 1980 se define el nivel de educación post-secundaria, se asignan sus funciones, se organizan y delimitan sus modalidades.

Las cuatro modalidades educativas que establece la reforma (formación intermedia, profesional, formación tecnológica, formación universitaria y formación avanzada o de postgrado) se ubican dentro de un *continuum* que va desde la educación predominantemente práctica, para el ejercicio de actividades auxiliares o instrumentales concretas, hasta culminar con la preparación, la investigación y el ejercicio de la actividad científica.

Pueden reconocerse como logros o aspectos positivos de esta reforma el desarrollo de postgrados de contenido investigativo que encuentran su respaldo legal en el Decreto Ley 80 de 1980, y se ha constituido uno de los programas centrales del ICFES de mayor impacto social en los últimos años.

Otro aspecto es el haberle dado un estatus de nivel superior a la educación tecnológica, lo cual ha incidido en un mejoramiento de la demanda en esta modalidad.

Crítica a la Reforma Universitaria

— La reforma universitaria, en términos generales, tiene como objetivo básico, la readecuación de la universidad a las exigencias o necesidades de desarrollo del capitalismo dependiente existente en el país.

— Resalta la presencia marcada de intereses externos a la vida universitaria (económicos, políticos, etc.).

— Pretende conseguir un mayor control político e ideológico de los estamentos básicos del aparato educativo: estudiantes, profesores y trabajadores, mediante una rígida estructura de poder y la reafirmación de un orden autocrático.

— Persigue agilizar la división internacional del trabajo del aparato educativo entre los países centrales y los periféricos. Pretende formar cuadros para impulsar la ciencia y la tecnología y forjadores de la política del Estado y a los segundos los forma para que consuman tecnología transferida y popularizada con la formación masiva de fuerza de trabajo.

— Adecuación de la universidad a las demandas sociales identificadas con los intereses de la empresa privada.

— La reforma institucionaliza y organiza varias vías terminales y acrecienta el proceso de parcialización del conocimiento humano, se exigen una serie de requisitos que

obstaculizan el ascenso en la pirámide educativa, lo que va haciendo a la universidad más elitista.

— Ordenamiento político administrativo de la universidad que permita una más dinámica utilización de recursos.

Finalmente se busca disminuir la responsabilidad financiera del Estado e implantación de la autofinanciación.

La implementación de la reforma ha sido relativa, por cuanto al realizarse en cada institución, se ha tropezado con las particularidades que hacen la historia de cada institución, la vocación de cambio o resistencia al mismo, los aspectos ganados y reconocidos como válidos y vigentes y finalmente un fallo de la Corte Suprema de Justicia que la declaró impracticable en las universidades regionales, alegando contradicciones entre los régimenes administrativos de estas instituciones con los de la Nación.

El problema presupuestal

El déficit presupuestal permanente de la Universidad Pública y la imposibilidad por ende de atender los compromisos establecidos ha sido la característica permanente. Lo cual se ha convertido en el aspecto que demanda la mayor parte de tiempo de los administradores, que en no pocos casos los ha llevado a descuidar otros aspectos fundamentales de cada institución.

El problema del desempleo profesional

Basados en políticas de planificación a nivel internacional en donde se establecen metas numéricas de estudiantes, sin que se reflexione lo suficiente sobre el tipo y calidad de educación a impartir, como ejemplo miremos la conferencia de la UNESCO en Santiago de Chile en 1962 en donde se fija que el número de admitidos en la universidad de nuestra región debía crecer en proporción del 150% para 1970, lo cual para esta fecha había sido rebasado en mucho.

Según el DANE, el desempleo abierto de los graduados universitarios ha subido de 7% en 1980 a cerca del 11% en 1985.

Esto ha repercutido en que los egresados se sientan frustrados ante la imposibilidad de encontrar trabajo e ingresos suficientes.

Podemos concluir con una apreciación de FES diciendo "que la expansión del sistema universitario, lejos de convertirse en motor de cambio, se está tomando en una fuente de frustración, y en un nuevo mecanismo, más moderno y sofisticado, de reproducir viejas desigualdades sociales".

Algunas alternativas de la universidad para responder al reto presente

Antes de plantear algunas alternativas posibles deseo llamar la atención, la universidad vive una crisis, que Philip Coombs considera como "la primera crisis verdaderamente generalizada a través del mundo en la historia de la civilización occidental". Se siente que la universidad ha perdido claridad de objetivos, calidad espiritual, eficiencia.

— La universidad debe transformarse en faro y luz de la sociedad y más aún si esa sociedad está en crisis.

— Asumir a la universidad como el espacio de la inteligencia y en consecuencia asumir el liderazgo que le corresponde a sus profesores, estudiantes y administradores.

— La universidad debe transformarse en conciencia crítica de la sociedad y elaborar su propia concepción de universidad en respuesta a las necesidades que le demanda esa misma sociedad.

— Deben buscarse consensos entre profesores y estudiantes sobre las funciones centrales que debe cumplir la universidad en Colombia en estos momentos.

— Cubrir en el proceso de formación del estudiante no sólo la intencionalidad profesionalizante, sino además las posibilidades de realización personal y social.

— La universidad debe reconocerse como delegada de la sociedad y en consecuencia volcar su accionar en beneficio de esa sociedad.

— La universidad colombiana y cada universidad en particular deben reconstruir sus propias historias con miras crítica y reconocimiento de aciertos y errores.

— Las cátedras deben combinarse con procesos reflexivos sobre la universidad.

— Establecer principios que normaticen políticas de responsabilidad concreta frente a la sociedad y la universidad.

El estudiante que ingrese a la universidad debe adquirir un compromiso social que le plantee exigencias y responsabilidades como persona a quien esa misma sociedad a través del Estado le ha dado la oportunidad de desarrollarse y promoverse.

La universidad debe jalonar un proceso de identificación, conocimiento y responsabilidad del hombre colombiano con su país.

La universidad debe ser una entidad crítica, popular de excelencia académica, democrática y autónoma. Lo popular entendido al servicio de los intereses de los sectores mayoritarios del pueblo.

La universidad debe impulsar el desarrollo investigativo en todas las áreas del saber.

La universidad debe superar el modelo tradicional de docencia y abrirse a nuevas estrategias y métodos que permitan y aseguren un mejor desarrollo del alumno como persona.

El profesor de la universidad debe identificarse con la convicción de un estudioso y crítico permanente de sí y de su campo de conocimiento en servicio de la sociedad.

El profesor universitario como educador e intelectual de la cultura debería integrarse al movimiento pedagógico que impulsan los educadores del país en todos sus niveles.

Para finalizar este ensayo los invito, al igual que lo diría el profesor Octavio Ospina Alvarez: "a presenciar, como primerísimos testigos y agentes activísimos, el mítico prodigio de verla resurgir remozada de sus propias cenizas y, un poco más tarde, al atardecer precisamente, emprender el vuelo tan robusta, ágil y segura, como el viejo buho de Minerva Simbolizante perfecto y perpetuo de la sabiduría y del equilibrio clísico de la razón humana".●

El Movimiento Pedagógico en Colombia 1982 - 1987

Jorge Gantiva Silva*
Universidad Pedagógica Nacional

"A los pueblos en trance de crecimiento les ocurre algo parecido. Su ser se manifiesta como interrogación: ¿Qué somos? ¿Cómo realizamos eso que somos?".

Octavio Paz, **El Laberinto de la Soledad**

Hace exactamente cinco años que los maestros colombianos a través de su organización sindical aprobaron la propuesta de impulsar el Movimiento Pedagógico como una estrategia política y cultural de transformación del maestro y de la escuela. Transcurrido un lustro, registra un reconocimiento social y una alta valoración de los maestros y de amplios círculos intelectuales e institucionales del campo educativo. Su incidencia en el cambio educativo y pedagógico y su proyección cultural lo han convertido en una corriente de pensamiento pedagógico autónomo de los maestros, ligada a una perspectiva progresista de la educación y la cultura[1].

La realización del Congreso Pedagógico Nacional, en agosto de 1987, liderado por los maestros estimula una reflexión acerca de sus momentos y controversias, de sus logros, deficiencias, espacios, tendencias y desafíos.

La sentencia de que "quien no conoce la historia está condenado a repetirla" tiene el mérito de llamar la atención en torno al papel que desempeñan la conciencia y la organización en el proceso histórico de realización humana. Este trabajo histórico de análisis y sugerencias tiene el propósito de alentar las fuerzas del movimiento pedagógico y de indicar algunos núcleos problemáticos. Al fin y al cabo, nos anima la idea de E.H. Carr, según la cual "La historia comienza cuando los hombres empiezan a pensar, en el trascurso del tiempo"[2].

Momentos y controversias

Desde que se aprobó el movimiento pedagógico en 1982 hasta nuestros días, éste ha recorrido un trecho significativo que bien podemos diferenciarlo en cuatro *momentos,* que aunque no se hayan presentado de manera lineal guardan entre sí una estrecha relación. Existen avances y regresos, recomienzos y estancamientos. Estamos persuadidos que no trabajamos con el "Movimiento uniformemente acelerado" sino con el *tiempo de la larga duración*, el tiempo propio de las transformaciones culturales.

a. Momento de replanteamiento y ruptura

A finales de 1980 y durante 1981 tuvo lugar, a nivel nacional, una importante actividad intelectual de grupos de maestros y de profesores universitarios que propendían por crear una actitud científica en la escuela, una recuperación histórica del saber pedagógico y una voluntad política de redimensionar las relaciones de la pedagogía y la cultura.

Era la época de la experimentación curricular que el Estado había puesto en marcha desde mediados de la década del setenta con resultados regresivos para el trabajo pedagógico del maestro. La *reforma curricular* a tono con la estrategia de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, impuso un diseño instruccional lesivo para la autonomía del educador. Surgió una vivaz discusión teórica y un afán por desentrañar la naturaleza de dicho programa estatal que llevó a innumerables maestros a replantearse su papel y el sentido de la pedagogía que explicitaba en su quehacer cotidiano. Así la pedagogía se constituyó, por así decirlo, en *saber* de obligatoria referencia, superando el ostracismo a que fue sometida por parte de la tecnología educativa.

Los maestros fueron igualmente alentados por los estudios e interesantes reflexiones que los Centros de Investigación Educativa y las Fundaciones de Educación Popular estaban haciendo en un ámbito más amplio.

---

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del consejo directivo del CEID-FECODE.

* Las tesis y opiniones del autor, en nada comprometen la opinión y posición del CEID Nacional, organismo al cual pertenece el profesor Jorge Gantiva.

1. Este ensayo se inscribe en la dinámica del Movimiento Pedagógico orientado *por* FECODE; no tiene, por tanto, la pretensión de abarcar el conjunto de las experiencias, de las innovaciones y de las investigaciones educativas y pedagógicas surgidas antes o después de 1982, año en que se aprobó dicha propuesta. No es tampoco un ensayo acerca de los problemas teóricos, epistemológicos y metodológicos de la pedagogía. Es, en un buen sentido, un trabajo histórico acerca del desenvolvimiento específico del movimiento pedagógico.
2. Edward H. Carr, *¿Qué es la Historia?*, Ed. Planeta - Agostini, Barcelona, 1985.

Luego, en seminarios nacionales, simposios y foros de diverso orden se sintió la presencia de los maestros y de su renovada voluntad de recuperar el saber pedagógico y la dimensión cultural de la escuela. Las adhesiones, aunque tímidas y de pronto frágiles teóricamente incidieron en la creación de una corriente que a la postre defendería la idea del movimiento pedagógico.

El ambiente se tornó propicio y, sin lugar a dudas, abrió una honda fisura en el cuerpo magisterial que marcaría un nuevo tiempo para los maestros, como dice Braudel: "Toda progresión lenta se termina un buen día; el tiempo de las verdaderas revoluciones es también el tiempo en que florecen las rosas"[3].

El replanteamiento se había ya iniciado y contaba con una acogida sinigual, pero enfrentaba su obstáculo mayor: la aprobación en el marco de la estructura sindical de FECODE. Las posibilidades de quienes venían trabajando desde fuera estaban limitadas a la recepción y comprensión que algunos grupos de delegados, interesados en la propuesta pedagógica, y a su defensa en el escenario de la controversia político-sindical.

La reacción en el seno de Fecode no se hizo esperar. Dos bloques se conformaron en torno al problema pedagógico. Un bloque *maximalista* que consideraba la política como el único centro vital sobre el cual debía girar la actividad de los maestros y, en el que la pedagogía a lo sumo cumplía un papel instrumental al servicio de una táctica política determinada. El otro bloque, denominado en esta fase dramática como "*pedagogisista*", acentuaría el papel de la pedagogía y de la cultura y de la triple condición del maestro como ciudadano, asalariado y *trabajador de la cultura.*

La propuesta fue finalmente sometida a consideración de los delegados quienes por un estrecho margen la aprobaron. La ruptura de hecho estaba consagrada con las formas tradicionales con que el magisterio había visto las posibilidades creadoras de la educación y de la pedagogía. La polémica suscitada en dicho espacio no tardaría en extenderse y producir un sinnúmero de reacciones y realinderamientos.

Lo que pareció inicialmente una polémica por el control de la organización sindical se transformó a la postre en *tendencias* que marcarían el rumbo del movimiento pedagógico. Así, en medio de esta aguda controversia se abrió paso la propuesta pedagógica y se inició un período histórico trascendental de la vida política y cultural de FECODE;

b. Momento de organización y popularización

Hubo que esperar un año después de su aprobación para concretar algunas de las resoluciones tomadas en el XII segundo congreso. Estas se orientaron a la creación de los instrumentos de dirección, organización y difusión como el "Centro de Estudios e Investigaciones Docentes", CEID, la publicación de la revista EDUCACION Y CULTURA, la realización del "I Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública y la Cultura". Desde entonces el proceso de organización ha estado signado por dos elementos que hoy siguen distantes. De un lado, la tendencia a un excesivo centralismo aparatista calcado de la estructura sindical y, de otro, la fuerte presión de los grupos de base de maestros que plantean una mayor flexibilidad y una postura autogestionaria.

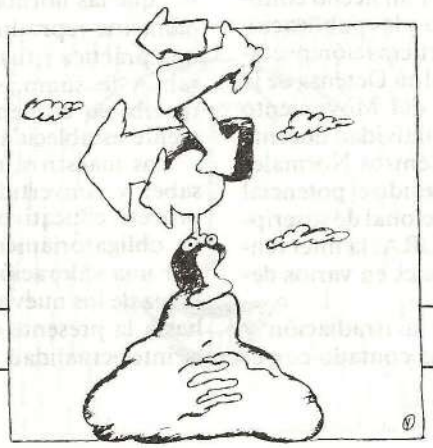
En este terreno, ha surgido una polémica aún no zanjada y, que divide la opinión de sus impulsores, pues, para unos, se trata de reproducir el *esquema piramidal* de los grupos partidarios y sindicales y, para otros, de dejar que *espontáneamente* se organice el movimiento pedagógico. Sin duda la conformación del CEID Nacional, por ejemplo, en su primera fase fue muy amplio y no tuvo en cuenta la composición de las fuerzas en el interior de FECODE. Su composición fue pluralista y contó con la colaboración de profesores universitarios vinculados con la promoción pedagógica y cultural del Magisterio. Igualmente sucedió con la composición de los integrantes de la revista EDUCACION Y CULTURA.

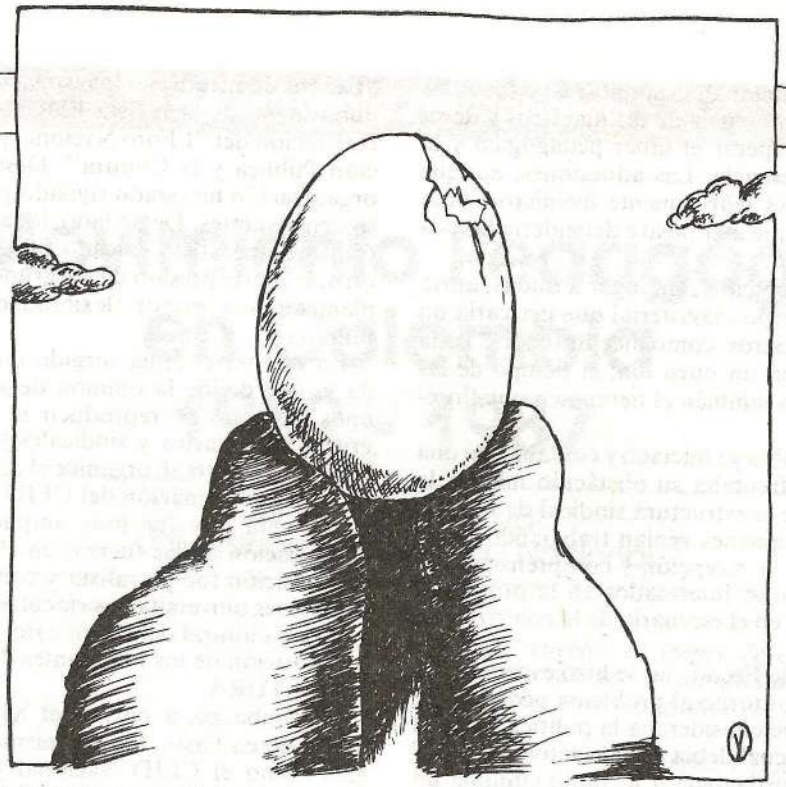
Sin embargo, a partir del XIII Congreso de FECODE realizado en Pasto, los organismos del movimiento pedagógico como el CEID Nacional y los CEID Regionales se convirtieron en instancias políticas en las que la composición de las fuerzas políticas determinarían su estructuración. Lo que había sido un buen logro en sus comienzos se trastocó en una oleada grupista que aún hoy no termina.

El movimiento pedagógico concebido dentro de los marcos de FECODE ha corrido el riesgo ciertamente de quedarse atrapado por la estructura sindical ahogando en algunos casos los esfuerzos independientes y las iniciativas colectivas. Se han presentado situaciones en las que las organizaciones sindicales y regionales son celosas o renuentes al trabajo autónomo que emprenden los CEID o las comisiones pedagógicas, sin lograr todavía una comprensión pluralista del proyecto pedagógico cayendo en posiciones verticalistas.

El excesivo organizativismo ha minado los esfuerzos e iniciativas de los propios maestros que se ven compelidos por las determinaciones que los grupos mayoritarios imponen en un momento determinado. La distancia de la base con respecto a su dirigencia se profundiza y, aleja a ésta, además, del trabajo que los grupos externos impulsan en distintos lugares. La idea de la *espontaneidad* surge como un medio para detener el verticalismo agenciado desde la cúpula sindical. Como sugerencia tiene indudablemente el mérito

3. Fernand Braudel, *La Historia y las Ciencias Sociales*, Alianza Editorial, 1984, p. 38.





de recoger las distintas expresiones no orgánicamente relacionadas con el magisterio; obviamente que se puede correr el riesgo también de caer en un cierto nibilismo que traería serias consecuencias para la concreción de la propuesta cultural.

El movimiento pedagógico ha suscitado un singular proceso organizativo diferenciado de la estructura sindical y arraigado en una perspectiva de la historia regional, de la historia de los maestros, de la cultura popular y de la escuela en general. Viene a ser, por así decirlo, una respuesta en positivo al verticalismo sindical. La formación de las Fundaciones Pedagógicas de Caldas o de la Costa Atlántica son un ejemplo de la voluntad de los maestros, de los historiadores y de los grupos comunitarios de abrir nuevos espacios y nuevas líneas de trabajo para el movimiento pedagógico. Así lo vienen haciendo también grupos autonómos como los de Ubaté, de la escuela Claretiana o de las fundaciones de educación popular como el CINEP, Foro Nacional por Colombia, Dimensión Educativa y otras que han encontrado en el movimiento pedagógico un estimulo más para su proyecto de construcción de una educación alternativa.

De otra parte, el grado de difusión y popularización ha llegado a niveles considerables en los que han cumplido un papel destacado la realización de los distintos eventos programados (seminarios, foros, simposios, encuentros, etc.) y especialmente la publicación de la revista EDUCACION Y CULTURA que constituye sin duda alguna un hecho editorial importante en la historia del magisterio y las publicaciones educativas y culturales; así como la participación protagónica de FECODE en el "I Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública" (1985); la extensión del Movimiento Pedagógico a los distintos escenarios de la actividad docente (Centros Experimentales Pilotos, Micro-Centros Normales y Facultades de Educación) que han enriquecido el potencial social; el apoyo creciente a la Campaña Nacional de suscripción de la revista EDUCACION Y CULTURA; la intervención de los educadores en programas radiales en varios departamentos y municipios.

Este ha sido un momento decisivo en la irradiación y aceptación del proyecto pedagógico que ha contado con el apoyo no sólo de maestros sino de amplios círculos sociales e intelectuales del país que propugnan por un cambio educativo y cultural. Un logro importante en este campo ha sido la promoción de una generación de maestros, intelectual y pedagógicamente preparados y vinculados orgánicamente con la organización y popularización del movimiento pedagógico, toda vez, que la propuesta ha servido como una nueva modalidad y espacio en la formación de los docentes;

c. Momento de formulación del discurso pedagógico

En el curso del movimiento pedagógico los maestros, a través de los CEID, de las comisiones pedagógicas, de las fundaciones y grupos pedagógicos y con el aporte teórico de ciertos círculos de intelectuales, han venido reformulando sus posturas tradicionales acerca de la pedagogía y de la escuela y, sobre todo, han contribuido a crear una actitud favorable hacia el cambio educativo y han suscitado una nueva voloración e imagen hacia el maestro.

En buena parte, las viejas tesis del período "maximalista" se trasladarían hacia una visión creadora de las posibilidades de la escuela. Se precisaba entonces una reconceptualización de la pedagogía y de la cultura para orientar las nuevas fuerzas sociales involucradas en el impulso del movimiento pedagógico.

De esta manera hubo que confrontar la "práctica docente" que las normales y las facultades de educación tradicionalmente reproducían y que habían creado en los maestros una práctica ritual, rutinaria y carente de perspectiva cultural. A lo sumo, se aplicaba un diseño instruccional o se repetía un esquema simulado de una metodología previamente establecida.

Los maestros, realmente, habían sido desposeídos de su saber y convertidos en segundones o administradores del proceso educativo. El desafío de un cambio educativo pasaba obligatoriamente por una renovación de la pedagogía, por una valoración de su dimensión científica y cultural. A la luz de los nuevos procesos surgirán las tres *tendencias* que hasta la presente dividirían la opinión de los maestros y de la intelectualidad educativa del país.

Tendencia pedagógico-populista

Previamente como durante la realización del Congreso de Fecode en Bucaramanga (1982), la discusión acerca de la relación entre la política y la pedagogía se tornarán particularmente agudas en el seno del magisterio. No era usual que un sindicato de la trayectoria de FECODE se formulara una propuesta de tal naturaleza. Viejos prejuicios y prácticas corporativas le habían impedido asumir las tareas y los proyectos relacionados con el quehacer pedagógico y cultural del maestro. El mismo hecho de su politización, de la manera como se ha concebido la política y del grado de movilización la hacían resistente a ciertas iniciativas de carácter pedagógico-cultural.

Una posición típica en esta controversia, ha tomado los cauces de una tendencia que podríamos denominar: "pedagógico- populista". Este enfoque parte del hecho de convertir la pedagogía en el "instrumento" salvador de la política, en hacer de aquella el "príncipe" de los conflictos sociales y políticos. De algún modo es una lectura asistencialista y optimista de la educación, una visión instrumentalizada de la pedagogía que como dice García-Huidobro: "La educación es concebida por el sujeto como un instrumento de superación, de marginalidad y de movilidad social; para la sociedad como una inversión rentable que dará fruto en desarrollo económico, social y político y en igualdad social"[4].

Esta tendencia asocia la explicación de la educación y la pedagogía con el problema de la "dependencia y el atraso" en términos de males sociales irremediables mientras exista la actual estructura económica. Se trata de un reduccionismo que ha tomado dos matices fundamentales. Unos que piensan el movimiento pedagógico como el sustituto del partido político y sueñan, por así decirlo, con un "partido pedagógico", con una "estructura organizativa nacional pedagógica", con unos "cuadros pedagógicos" con un "órgano ideológico-pedagógico" como si se tratara de una organización partidaria. Cuando no la asemejaron al partido político, en muchas ocasiones la confundieron con la estructura sindical, con sus mecanismos e instrumentos: "junta directiva pedagógica", "junta nacional pedagógica", etc.

En general este matiz, mantiene una sospecha y cuando no recelo, hacia los "políticos"; no gusta de ellos, pero cuando puede los compele para seguir sus propósitos; llegan en determinados casos a hacer cierto paralelismo con la organización sindical; tiene una fuerte dosis de generalidad y voluntarismo y, posee un espíritu mesiánico. Su recepción del discurso pedagógico es poca y con ligeras alusiones a la "importancia" de la pedagogía y a su *valor instrumental.*

Existe otro matiz que busca acomodar a todo trance el movimiento pedagógico o la táctica política, a los procesos políticos y sociales que las masas trabajadoras generan en sus luchas creyendo de esta manera, que la pedagogía es otro *frente de masas.* Tienen la idea de hacer un movimiento de masas a semejanza de los movimientos regionales, sexistas y ecologistas. Por eso llegan a plantear el movimiento pedagógico desde la óptica del programa político.

Su discurso cae como el anterior en una valoración instrumental de la pedagogía, sometida por los canales y leyes de la política. De otra parte, tienen la idea maximalista de que sólo si hay una modificación sustancial de la estructura económica-política, puede generarse una alternativa pedagógica y cultural.

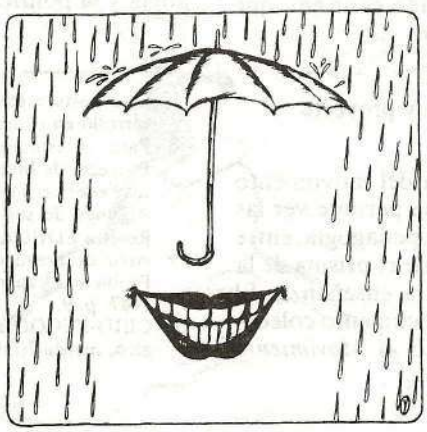
Tendencia de la "práctica pedagógica"[5]

Desde una perspectiva de la pedagogía este enfoque sostiene la recuperación del saber pedagógico entendido como "la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referidos a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas"[6]. El maestro se concibe entonces como soporte del saber pedagógico, esto es, como sujeto de la práctica pedagógica. En esta óptica, la pedagogía comprende la educación "indicando que si el hombre se forma (educación) en la escuela, esa formación tiene lugar a través de la enseñanza de los conocimientos y de la relación maestro-alumno" (p. 69).

Su proyecto busca reconceptualizar la pedagogía como saber específico diferenciado de los otros discursos como la sociología, la psicología, etc. La noción de "práctica pedagógica" alude por eso al problema de la *enseñanza* y de las relaciones *maestro-alumno* que connotan una separación con la "despótica" categoría de la educación.

Así la educación será vista como el universal "incómodo" de la pedagogía, que aborda la problemática de lo sociopolítico, de los fines, de los programas, de las políticas educativas, de la organización del sistema educativo, la cual no permiten una comprensión del saber específico del maestro. Este enfoque no niega la política sino que la instala en la "micro-física" del poder, en la singularidad de los sucesos pedagógicos, en el ámbito de las relaciones maestro-alum-

4. Juan Eduardo García Huidobro, *Dirección de la investigación educativa en América Latina*, Memorias del III Seminario Nacional de Investigación en Educación, Universidad Pedagógica Nacional-ICFES, p. 287, 1986.
5. Para un conocimiento profundo de este enfoque, véanse los ensayos publicados en la Revista EDUCACION Y CULTURA los profesores Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverry, Patricia Calonge, Humberto Quiceno y Alberto Martínez, y en general los resultados de su proyecto de investigación "Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia" cuya coordinadora general es la profesora Olga Lucía Zuluaga.
6. Olga Lucía Zuluaga, "*El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica*"; Revista *EDUCACION Y CULTURA*, No. 3, p. 67.



La naturaleza del movimiento pedagógico, no es una entelequia que tengamos que inventarla como si fuera una idea al aire en busca de materialidad. La escuela es el espacio social, principal, generador, no el único, pero sí estratégico para la configuración de una nueva cultura; deberá constituirse en el centro promotor de las transformaciones culturales y acabar con el adormecimiento del espíritu escolar.

no; sin embargo, no aceptan que la política sea entendida también como un asutno de dominación de una clase sobre otra, que compete al Estado, a las ideologías y a la sociedad civil en general, defienden la idea de la política como "poder del saber", de la enseñanza y de la didáctica"[7].

Esta tendencia, aunque no tiene una relación orgánica con el magisterio sindicalizado, posee un influjo particular en ciertos círculos de maestros. Ha construido toda una serie de propuestas y perspectivas que la convierten en el discurso de la *enseñanza* y de la *didáctica.*

En esta óptica se presentan otros matices que aunque diferenciados confluyen en la noción de pedagogía como "acción discursiva comunicativa" o bien como *método* de la "enseñanza científica". Esta orientación del discurso pedagógico está referida en especial al lenguaje como determinante de la vida social; insiste en una escuela centrada en la comunicación *con sentido* que independientemente de la situación, construye la verdad. Se trata de un enfoque lingüístico-ilustrado de la educación[8].

Vista en su conjunto, esta tendencia pedagógica coloca el acento principal en la *didáctica*, en el *método de enseñar* y en los *instrumentos* de la relación pedagógica y olvida sus relaciones con el desarrollo de las disciplinas de los procesos socio-políticos y del clima cultural imperante. "En rigor, sostienen los profesores de la Universidad Pedagógica, el problema de la práctica pedagógica, no es un asunto de didáctica o de tecnología simplemente. Interroga la problemática de la enseñanza, de los medios y los instrumentos, pero no se reduce a ellos exclusivamente. Abarca el campo de los fines, de los valores, de las políticas educativas y del ambiente cultural; representa, la síntesis de la totalidad social. ¿Cómo pretender entonces aislar los medios de los fines, la didáctica de la pedagogía, la eduación de la cultura, el niño y el maestro del entorno socio-histórico?"[9]. Es claro que esta perspectiva concentra su dispositivo teórico en las relaciones micro de la escuela. En este sentido es un enfoque reduccionista de la pedagogía y la cultura.

Tendencia político-pedagógica: Hegemonía y proyecto cultural

En los debates que suscitó la propuesta del movimiento pedagógico, se esbozó una orientación que permite ver las relaciones y diferencias entre la política y la pedagogía, entre la pedagogía y la didáctica, enfocadas desde el prisma de la historia, de la época, de la cultura y de la enseñanza. El planteamiento fue explícito en el primer documento colectivo del CEID-FECODE: "para FECODE el *Movimiento Pedagógico* surge como una respuesta consciente, constructiva y creativa, de los educadores y de las clases populares, a las nuevas políticas educativas que tienen un fuerte acento en lo pedagógico y que pretenden determinar en absoluto detalle el qué y el cómo se enseña. Pero el Movimiento Pedagógico no es sólo una respuesta a las políticas educativas, es la expresión de la conciencia del papel cultural y político de los educadores"[10].

En las conclusiones del XII Congreso se señaló: impulsar un Movimiento Pedagógico a nivel nacional que conlleve la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda la comunidad. Por lo tanto la lucha por una pedagogía y educación democrática, debe estar articulada a la lucha sindical y política, que adelanta el magisterio por mejores reivindicaciones y por una educación al servicio del pueblo. El proyecto aprobado no separaba realmente la política de la pedagogía ni la pedagogía de la didáctica.

Aunque no hubo desarrollos teóricos se vislumbró desde un comienzo una opción político-pedagógica que pensara la pedagogía como discurso, como saber, como práctica social instalada en la historia concreta, en los conflictos sociales y políticos en la historia de la educación y de su aparato escolar, en la enseñanza, y en los procesos de transformación cultural. Una propuesta como el Movimiento Pedagógico, no rehuía de la política, pero tampoco la suplantaba; reivindicaba la pedagogía pero no se reducía a la enseñanza; participaba de la creación y transformación de los sujetos sociales en el ámbito de la escuela, y de la escuela para la sociedad. No requería por eso de una estructuca partidaria o sindical, ni de un programa mínimo o máximo que le diera validez política. Lo que sugería una postura, un replanteamiento cultural, una visión de mundo que incidiera en los cambios educativos y culturales del país.

Este enfoque plantea unas nuevas relaciones entre la pedagogía y la política no circunscritas al espacio de la escuela y

7. Esta postura está relacionada con la visión que Michel Foncault desarrolló en su libro "Micro-Físico del Poder".
8. Para un estudio profundo de esta perspectiva pedagógica, véase el Proyecto de Investigación organizado bajo la orientación del Dr. Carlos Federicci y dirigido actualmente por el profesor Anthanas Mockus. Algunas de sus reflexiones y resultados han sido publicados en la Revista EDUCACION Y CULTURA.
9. Area de Formación Pedagógica y Didáctica, Proyecto Pedagógico. Problemas y sugerencias, Universidad Pedagógica Nacional, febrero de 1987. p. 9.
10. CEID-FECODE, Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico, revista EDUCACION Y CULTURA, No. 1, p. 41.

de la práctica pedagógica; concibe la relación pedagógica en el marco de la totalidad social, de las prácticas y sentidos, de los sujetos sociales involucrados (maestros-alumnos, intelectuales-masas, dirigentes-dirigidos). Así toda relación de hegemonía implicaba necesariamente una relación pedagógica, la pedagogía es pensada en un espectro social más amplio que transciende la relación molecular maestro-alumno; no en el sentido de creer que "todo es pedagogía" y que "la pedagogía es igual al todo social" sino en la óptica de reconocer la pedagogía como discurso, saber y proyecto cultural instalados en una praxis social determinada[11].

Momento de transición

Caracterizamos el momento *actual* del movimiento pedagógico como de *transición* dada la presencia conflictiva de fenómenos que no parecen conciliarse. Siguen separados la dirigencia político-sindical de los maestros de base que no ven una voluntad coherente de compromiso real con el proceso de renovación pedagógico-cultural e, igualmente los partidarios de la propuesta pedagógica con frecuencia se ensimisman en su particularidad sin comprender la totalidad del proceso pedagógico.

El grado de organización no se compadece del nivel de extensión y aceptación social generado por el movimiento pedagógico. La búsqueda de una alternativa pedagógica enfrenta serios obstáculos con el aparatismo organizativo, la carencia de un conocimiento histórico del saber pedagógico contextualizado en la totalidad social y de los crecientes compromisos prácticos e institucionales, obliga a una reconceptualición de la pedagogía, desde la óptica de las prácticas sociales y de sus sentidos. El desafío es reinterpretar la pedagogía desde los requerimientos sociales y culturales que el país plantea. De este modo la valoración del papel del maestro es central. En fin, el movimiento pedagógico se encuentra en una fase que necesita "negarse" para avanzar. Negar, aquí es, superar; superar las deficiencias, las debilidades y las dispersiones; superar es también conservar y acrecentar el interés por la pedagogía y la cultura.

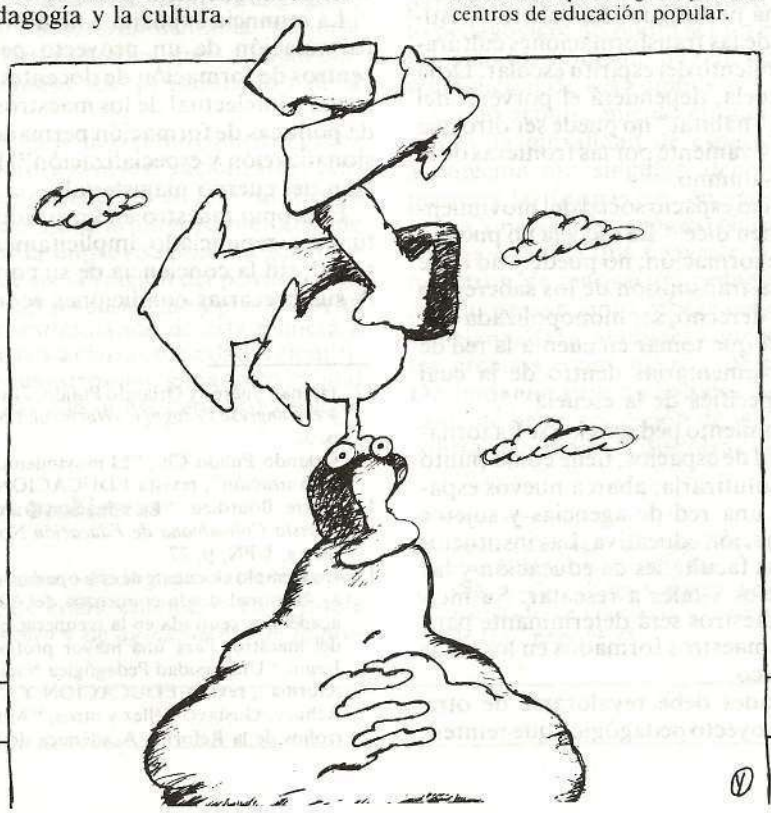
No cabe duda que se trata de un momento de *crisis*, producto del crecimiento, de la confluencia de múltiples factores y de las realizaciones prácticas. Parodiando a Octavio Paz, el ser del movimiento pedagógico se nos manifiesta como interrogación, como pregunta de lo que somos y del modo como realizamos eso que somos.

Carácter y pluralidad de espacios

No resulta fácil definir el carácter del Movimiento Pedagógico. En medio de la diversidad de criterios y de concepciones dispares. En últimas, cada tendencia o matiz pedagógico o ideológico, insistirá en una particular apreciación acerca de su naturaleza. No vemos con sospecha y desesperación la multiplicidad de pareceres y opiniones. El problema radica en la capacidad de comprensión histórica del fenómeno y del espíritu crítico generado en sus acciones.

En sentido estricto el movimiento pedagógico es un *movimiento cultural* de renovación socio-pedagógica de la escuela y del maestro. En sus cinco años de recorrido, representa una fisura honda hecha en el cuerpo institucional de la pedagogía con la fuerza pujante de transformarse en una grieta tectónica de la vida cultural de los colombianos. Su proyección abarca el tiempo de la *larga duración*. Las mentalidades son prisiones, que sólo se abren a largo plazo. En una evocación que hicieron Orlando Pulido y Hernán Suárez, en 1986, caracterizaban el movimiento pedagógico como un "*Movimiento Cultural de Larga Duración*, de carácter estratégico que compromete el esfuerzo de las actuales generaciones del magisterio, en un trabajo sostenido e intelectualmente creador, capaz de transformar la práctica pedagógica y el sentido del trabajo del maestro en la escuela y por

11. Una perspectiva de esta naturaleza se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional a través de la Reforma Académica y cultural de los programas de innovación y de las áreas de Formación Pedagógica y Didáctica y de Integración e, igualmente en los núcleos de educadores de adultos que dirige el profesor Mario Sequeda y de importantes centros de educación popular.



Insistimos que el movimiento pedagógico debe traducir una forma de organización de la cultura, concebido como territorio creador en el que la relación pedagógica sirva como acontecimiento de nuevas síntesis culturales. Se trata de recrear y ampliar el escenario de las relaciones pedagógicas, de redimensionar el espacio social de la escuela.

ende producir sustanciales reformas educativas y culturales, que jalonen y desarticulen el proceso político de transformación social, en el cual estamos empeñados los sectores democráticos del país"[12].

Desde el ángulo político-pedagógico, habría que mirar la dimensión *cultural* de renovación pedagógica de la escuela colombiana, lo que significaría entender el movimiento pedagógico como una forma de *organización de la cultura.* "El movimiento pedagógico, anota el profesor Pulido, antes que ser un 'movimiento de masas' o un 'movimiento social' como los 'cívicos' o los 'viviendistas', es un *movimiento cultural*, un movimiento que aspira a convertirse en *centro cultural* motor de la transformación intelectual y moral" y agrega: "pero el movimiento pedagógico es también *una forma de organización de la cultura*; de allí que no pueda reproducir o tomar en préstamo las formas organizativas sindicales o corporativas tradicionales, por más cercanas que ellas estén al Magisterio"[13].

La naturaleza del movimiento pedagógico, no es una entelequia que tengamos que inventarla como si fuera una idea al aire en busca de materialidad. La escuela es el *espacio* social, principal, generador, no el único, pero sí estratégico para la configuración de una nueva cultura; deberá constituirse en el centro promotor de las transformaciones culturales y acabar con el adormecimiento del espíritu escolar. De la vitalidad que recobre la escuela, dependerá el porvenir del movimiento pedagógico. Su "hábitat" no puede ser otro que la escuela, no limitado exclusivamente por las fronteras de la relación molecular maestro-alumno.

Pero la escuela no es el único espacio social del movimiento pedagógico. Pierre Bourdieu dice: "La escuela no puede y no debe ser el único lugar de formación; no puede y no debe pretender enseñarlo todo. La transmisión de los saberes no pudiendo, ni de hecho ni de derecho, ser monopolizada por una única institución, tendrá que tomar en cuenta la red de lugares de formación complementarias dentro de la cual debe definirse la función específica de la escuela"[14].

El espectro social del movimiento pedagógico se ha tornado amplio y rico en pluralidad de espacios, tiene como punto neurálgico la escuela sin absolutizarla; abarca nuevos espacios sociales y culturales y una red de agencias y sujetos involucrados en la transformación educativa. Las instituciones del saber pedagógico (las facultades de educación y las normales) constituyen espacios vitales a rescatar. Su incidencia en la formación de maestros será determinante para formar nueva generación de maestros formados en los ideales del movimiento pedagógico.

El papel de las universidades debe revalorarse de otra parte en la búsqueda de un proyecto pedagógico que reinterprete los nuevos desarrollos de la ciencia y la cultura y las aspiraciones del magisterio colombiano. La universidad pública no puede estar a espaldas de las iniciativas y proyecciones creados a partir del movimiento pedagógico[15].

Además, no hay que olvidar el rol que cumplen los medios de comunicación (TV., cine, radio, video), el periodismo, el teatro, las casas de la cultura, la historia regional para ensanchar las relaciones de la escuela y de la sociedad. El Movimiento Pedagógico debe ganar audiencia en estos espacios y consolidar sus propuestas pedagógicas y culturales.

Maestros e intelectuales

Dentro del resquebrajamiento institucional y cultural del sistema educativo, es claro el deterioro de la imagen social del maestro, de la instrumentalización de su saber y de su "minoría de edad". Lo que en tiempos recientes representaba como ciudadano de primera categoría, de prestigio social y de reconocimiento intelectual hoy se ha vuelto "un profesional de segunda". No sólo por las condiciones de vida y trabajo frente a las cuales el magisterio ha tenido siempre que luchar para su mejoramiento, sino por la desnaturalización de su quehacer pedagógico.

La renuncia explícita o no de los gobernantes en torno a la formulación de un proyecto pedagógico cultural, en los centros de formación de docentes, ha agravado la condición social e intelectual de los maestros en Colombia. La carencia de políticas de formación permanente ("capacitación, profesionalización y especialización") ha degenerado la composición del cuerpo magisterial.

El propio maestro en un estado de subordinación intelectual ha renunciado implícitamente a defender su estatus social, sin la conciencia de su condición de sujeto histórico. A sus precarias condiciones económico-sociales, ha unido

12. Hernán Suárez y Orlando Pulido, *Tesis sobre el movimiento pedagógico y el Congreso Pedagógico Nacional*, Foro Nacional por Colombia, 1986, p. 3.
13. Orlando Pulido Ch., "El movimiento pedagógico y el problema de la organización", revista EDUCACION Y CULTURA, No. 7, p. 63.
14. Pierre Bourdieu, "La eduación francesa: ideas para una reforma", *Revista Colombiana de Educación* No. 16, II sem. 1985, Trad. Rubén Sierra, UPN, p. 27.
15. Un ejemplo elocuente de esta opción adelanta la Universidad Pedagógica Nacional desde comienzos del 80 con una prometedora reforma académica centrada en la recuperación de la función socio-intelectual del maestro. Para una mayor profundización véase Gustavo Téllez Iregui, "Universidad Pedagógica Nacional: Proceso y principios de una reforma", revista EDUCACION Y CULTURA No. 7 y Hernán Rico Achury, Gustavo Téllez y otros, "Antecedentes, fundamentos y desarrollos de la Reforma Académica de la UPN", septiembre de 1986.

una mentalidad auto-descalificadora de su profesión y una visión frustrda de su existencia. El movimiento pedagógico por eso se propone como una sublevación del espíritu para rescatar la profesión de maestro; significa la búsqueda de una nueva mentalidad que recupere para el maestro su dimensión intelectual, su condición de portador de cultura y de saber.

El propósito no es nada fácil. Hemos advertido la *resistencia* del maestro, su actitud refractaria frente al cambio. En un bien logrado símil, la profesora Patricia Calonge compara los maestros con el pueblo legendario de los baktiaritas: "así como baktiarita, el maestro ha estado sumido en la pasividad, sin contacto con otros intelectuales, sin el reconocimiento de su condición como tal y sin la posibilidad de relacionarse con los desarrollos más importantes del pensamiento contemporáneo, ya sea en el ámbito de la ciencia, de la cultura, de los valores éticos y morales, de la filosofía y de la historia. Su formación no lo ha puesto en contacto con los problemas propios de su cultura y de su entorno impidiendo el rescate de los valores culturales autóctonos y la búsqueda de sus raíces[16].

El punto clave es el maestro y, con ello no estamos negando el papel del estudiante y de la comunidad. Todo lo contrario, las posibilidades creadoras de la escuela y del alumno, pasan por suscitar una modificación en el *modo de ser* del maestro, en su valoración y dignificación, en su actitud "baktiarita" frente a la vida y al saber. La "minoría de edad" resulta insoportable para un proyecto de renovación intelectual del maestro; y, sólo con su superación podemos pensar que el maestro se convierta en el sujeto social e intelectual que el movimiento pedagógico propone. "Sería fatal, dicen Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry, no enunciar al maestro como el centro del Movimiento Pedagógico bajo su triple forma de existencia social (*como cualquiera diría, bajo la forma de una Santísima Trinidad): Intelectual de un saber específico; intelectual que se relaciona con otras prácticas y saberes; y como hombre público*[17].

Aunque existen ciertos prejuicios entre los maestros y entre los intelectuales, habría que repensar las relaciones de unos y otros en la perspectiva del Movimiento Pedagógico. Insistir en una separación formal sería alimentar la "minoría de edad". Los maestros son intelectuales, que trabajan con las "herramientas y las máquinas" del pensamiento y de la cultura.

Unos logros significativos ha tenido el movimiento pedagógico en el estímulo al estudio, a la investigación, al aprecio por el saber y al conocimiento científico en general. Como actitud es ya una realización cultural importante, aunque persisten en algunos círculos la improvisación y la generalidad. No obstante, el grado de socialización del pensamiento educativo y pedagógico que sin ser suficiente y profundo, ha logrado un nivel alentador, estimulando de esta manera a la intelectualidad universitaria y a ciertas sociedades científicas. Al decir de muchos, los maestros han ganado en capital cultural y estatura intelectual con el Movimiento Pedagógico.

Nuevos desafíos y viejos problemas

Hemos dicho que el Movimiento Pedagógico atraviesa por un momento de *transición*, de crisis, entendida en el doble sentido de: crisis de *crecimiento* y de *agotamiento de la propuesta*. La crisis de crecimiento alude al problema de su masificación, popularización y extensión, a su reconocimiento social e institucional; al hecho de haber encontrado un asidero y resonancia en el cuerpo magisterial. La crisis de *agotamiento* de la propuesta se entiende como la circularidad de los discursos, de la estrechez del espacio significado, de la dislocación continuada entre políticos-sin-dicalistas y pedagogos, de la dispersión de sus acciones, de la disconformidad entre la intencionalidad y la materialidad práctica y de sus difusas formas de concreción.

Los problemas con que surgió el Movimiento Pedagógico, unos ligados con la concepción político-pedagógica del Magisterio, otros con la situación de la escuela de la mentalidad de los educadores, de los conflictos sociales no han sido resueltos. Pensar en una solución definitiva, no sería sino una vaga ilusión. Sin embargo para sostener el Movimiento Pedagógico, no se puede seguir trabajando con la sola voluntad y los buenos propósitos de sus impulsores; requiere de una concreción en la renovación crítico-cultural de las prácticas pedagógicas, de la función social de la escuela y de la recuperación de la condición intelectual del maestro.

Estos desafíos deberán marcar un nuevo momento de arraigo y consolidación del movimiento pedagógico. El gran problema a resolver es el de su *organización*, no entendido en el marco de la estructura sindical, en la lógica de los partidos políticos.

Insistimos que el movimiento pedagógico debe traducir una *forma de organización de la cultura*, concebido como territorio creador en el que la relación pedagógica sirva como acontecimiento de nuevas síntesis culturales. Se trata de recrear y ampliar el escenario de las relaciones pedagógicas, de redimensionar el espacio social de la escuela. El "protestantismo" de pronto necesario en las primeras fases, resulta insuficiente e inadecuado para dar cuenta de los logros y desafíos que las fuerzas sociales interesadas han suscitado en el ámbito magisterial, institucional e intelectual.

El Congreso Pedagógico Nacional (1987) será una prueba para dar respuesta a las nuevas formas y espacios del proyecto pedagógico; no podrá ser un evento ritual de sus impulsores, sino un momento de reflexión de sus realizaciones, y de redefinición de sus rumbos.

Como acontecimiento cultural, no podrá agotar la discusión y la pluralidad de espacios y enfoques, pero, como acontecimiento singular, deberá reconceptualizar su propuesta y las formas de concreción.

El Congreso Pedagógico Nacional tendrá que convertirse en una estancia que proyecte la voluntad de cambio de los maestros, de renovación pedagógica y de proyección cultural. Su pensamiento deberá conocerlo y respetarlo el país a semejanza del acatamiento que representan las decisiones de los gremios económicos y de otras instituciones sociales. Decimos con Ernesto Sábato: "aceptar esta dura pero trágicamente bella, condición de la existencia, es aceptar la vida contra la muerte. ¿A qué otra cosa puede llamarse madurez?

---

16. Patricia Calonge, "El círculo del tiempo y los maestros", revista EDUCACION Y CULTURA, No. 7, p. 14.
17. Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry, "Movimiento Pedagógico, Facultades de Educación y Universidad", Revista *Foro*, No. 2, febrero de 1987, págs. 94-95.

documento

Lenguaje, Voluntad del saber y calidad de la educación*

(Comunicación con sentido: Condición para articular la primaria, vida y tradición escrita*)

CARLOS AUGUSTO HERNANDEZ
ANTANAS MOCKUS, JOSE GRANES,
JORGE CHARUM, MARIA CELEMENCIA
CASTRO, UNIVERSIDAD NACIONAL
DE COLOMBIA

Trabajo elaborado para el Congreso Pedagógico Nacional por el grupo de investigación educativa de la Universidad Nacional, organizado bajo la orientación del Dr. Carlo Federici y dirigido actualmente por Antanas Mockus.

Introducción

La discusión sobre los criterios de calidad posibles en educación puede involucrar intereses prácticos inmediatos, opciones éticas e incluso ideas de tipo filosófico y político sobre el hombre y la sociedad. Sin embargo, aunque distintos proyectos educativos pueden asociarse a intereses particulares de grupos sociales específicos, sigue siendo verdad que:

Cualquier sector social no puede sino aspirar al dominio del lenguaje y de la argumentación y al desarrollo de la voluntad de saber[1].

Estas son condiciones para la apropiación de la riqueza cultural acumulada a lo largo de la historia y para la participación activa y crítica de los individuos en una comunidad democrática.

Sea que consideremos que la cultura que transmite la escuela corresponde a una particular visión del mundo favo-

* Este trabajo se inscribe dentro del Proyecto CINDEC-U.N. PR-1413-01-Colciencias 1101-10-086.84.

1. Ver: A. Mockus, "Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública", Rev. EDUCACION Y CULTURA No. 2, p. 29.

rable a los intereses de una clase social que detenta el poder, o que admitamos que en una forma u otra la escuela entrega el tesoro de conocimientos acumulado por siglos sobre el hombre y la naturaleza, o que reconozcamos que ambos elementos (en oposiciones y síntesis muy variadas —que dependen, entre otras cosas, del tipo de escuela—) aparecen y juegan necesariamente un papel en toda institución educativa, de lo que no podemos hacer caso omiso es de que el dominio del lenguaje es determinante en la vida social. En efecto: los distintos grados de dominio del lenguaje acentúan y legitiman las diferencias; al mismo tiempo la apropiación del lenguaje es condición para el revelamiento y la crítica de esas diferencias. No podemos predecir —aunque tengamos el derecho a imaginar— el tipo de sociedad que los niños de hoy vivirán como adultos. Lo que sabemos es que esa sociedad, como toda sociedad humana, estará organizada y cohesionada con base en prácticas sociales que sólo son posibles por la posesión del lenguaje. Y esperamos que en esa sociedad, las tareas y los proyectos comunes se decidan por razones compartidas y no por la imposición unilateral y arbitraria de la fuerza.

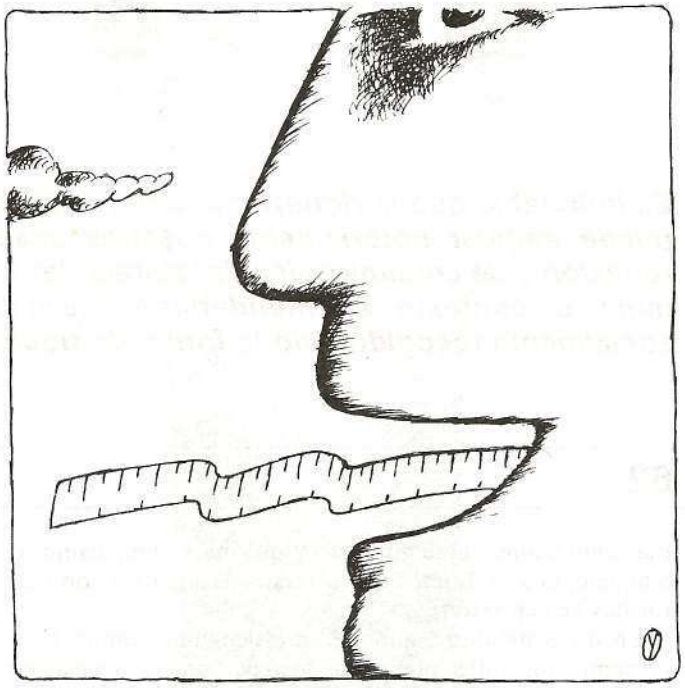
En los últimos años se ha tomado conciencia, en distintos grupos de maestros, de la importancia de la apropiación del lenguaje y de la fuerza social del saber y del discurso argumentado. Frente a una pedagogía tradicional de tipo autoritario y frente a la asimilación del proceso educativo a un proceso productivo de carácter técnico (asimilación que se ha presentado como renovación en contraste con la pedagogía tradicional), se construye hoy, en distintos sitios y desde diversas perspectivas, en el país y en otras partes del mundo, una escuela centrada en la *comunicación con sentido* donde se vive la experiencia de la relevancia del saber históricamente decantado.

Permitir que cada cual experimente realmente la fuerza de los argumentos y de los saberes, evitar en la escuela una pérdida de sentido que llegue a romper la comunicación y, para ello, poner un gran énfasis en el lenguaje: éste podría ser un criterio de calidad que nos oriente en nuestro quehacer cotidiano como maestros.

Las posibilidades de la conversación

El modo como entendemos las cosas determina lo que podemos decir sobre ellas. Posiblemente existe un número enorme y quizás infinito de formas de decir algo; pero aquello que decimos depende de lo que podemos entender de la cosa de la cual hablamos o de lo que podemos asociar con ella. De manera similar, cuando escuchamos, contamos con claves para interpretar el discurso del otro. Lo que entendemos depende tanto de lo que él dice, como de lo que podemos reconocer como algo con sentido para nosotros. Las formas posibles de comunicación están condicionadas por una comprensión previa que determina los modos de hablar y los modos de oír.

Existe entonces una limitación que radica, por decirlo así, en nuestra capacidad de interpretar el discurso que nuestro interlocutor utiliza. A pesar de que siempre tergiversamos en algún modo con nuestra interpretación el discurso del



otro, la presuposición compartida de que existe algo en común entre nuestro interlocutor y nosotros promueve y sustenta las rectificaciones necesarias para llegar a una comprensión compartida. La tergiversación y su rectificación existen siempre, aunque en las conversaciones cotidianas no se hagan explícitas. Normalmente sólo advertimos la mediación del lenguaje cuando aparece un problema en la comunicación. Es entonces cuando, por ejemplo, reconocemos que hay una diferencia entre lo que se dice y lo que se oye y nos vemos obligados a aclarar lo que hemos dicho, a hablar tomando como tema las afirmaciones hechas.

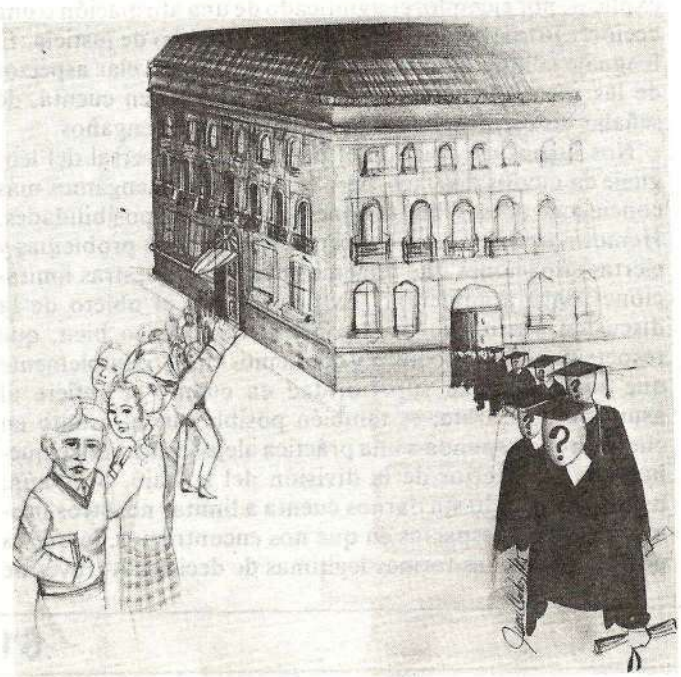
Dentro del lenguaje común debe ser posible hablar de un discurso, explicar un punto de vista en términos del modo como se entiende que las cosas son o deben ser en general, explicar, por ejemplo, el significado de una afirmación o una acción y juzgarlas según un ideal de verdad o de justicia. El lenguaje común contiene la posibilidad de revelar aspectos de las cosas que antes no han sido tenidos en cuenta, de señalar los errores, las unilateralidades o los engaños.

Nos hemos apropiado del patrimonio universal del lenguaje en modos diversos, pero es posible que tengamos más conciencia de sus limitaciones que de sus posibilidades. Hemos aprendido a reconocer ciertos temas o problemas y ciertas situaciones que ponen en evidencia nuestras limitaciones para argumentar. Es posible que el objeto de la discusión sea nuevo o muy poco conocido, o bien, que respetemos al interlocutor y confiemos en él, o simplemente que admitamos su superioridad en cuanto se refiere al asunto que se trata; es también posible que el asunto en cuestión corresponda a una práctica alejada de nuestro quehacer en el interior de la división del trabajo. Más aún, hemos aprendido sin darnos cuenta a limitar nosotros mismos, según los espacios en que nos encontremos, lo que es posible decir o las formas legítimas de decirlo. A través de

Es indudable que la riqueza cultural recogida por escrito puede ampliar notoriamente nuestras posibilidades de reflexión y de comunicación. Interpretar las cosas en "términos de contexto" es entenderlas desde el conocimiento socialmente recogido bajo la forma de tradición escrita.

esas limitaciones, al tiempo que adquirimos y empleamos el lenguaje, nos excluimos de universos de significación y de formas de expresión.

En otras palabras, aunque en el lenguaje común haya herramientas suficientes para sostener una conversación defendiendo un punto de vista, o para descubrir y señalar un error, el modo como empleamos esas herramientas está determinado por actitudes que se forman en la familia, en la comunidad y en la escuela. Es posible, por ejemplo, que en nuestro paso por la escuela ejercitemos la crítica, la argumentación reflexiva, la claridad de la exposición, la confianza en la defensa de un punto de vista, la voluntad de entender y ser entendidos, la honradez, la veracidad, la capacidad de escoger los argumentos y de anticipar las respuestas del interlocutor. Pero también es posible que hayamos aprendido a oír sin responder, a aceptar sin entender, a considerar la reflexión como un trabajo molesto, a ignorar el placer de aprender. Es posible, en fin, que hayamos entrado en relación con discursos que permanecen siendo ajenos a nosotros, discursos que aprendimos a aceptar acríticamente como signos de la autoridad de otros.



Más adelante nos referiremos a ciertas condiciones de la vida escolar que pueden incidir en cuáles de esas actitudes frente al lenguaje se adquieren. Pero como ya se ha visto no todo depende de la actitud. Por ejemplo, no podemos sostener una discusión si nuestro interlocutor nos habla en una lengua desconocida. Y hay muchos modos en los cuales su lengua puede resultarnos desconocida. Es posible que ignoremos el significado de los términos en que se expresa o el modo como ordena los planteamientos que hace. Es posible también que cambiemos el sentido de lo que nos dice porque ignoramos su intención al hablar (y tomemos, por ejemplo, en serio una broma o no entendamos una metáfora).

Cuando no nos entendemos, puede ocurrir que la conversación se rompa, o también que prosiga tomando en consideración las dificultades reconocidas, para resolverlas mediante aclaraciones o para explicitar y explorar desacuerdos. En general, en la conversación existe la posibilidad de argumentar reflexionando críticamente sobre los argumentos propios y sobre los de nuestro interlocutor; la confrontación puede fortalecer o cambiar nuestras ideas iniciales, enriqueciendo las bases sobre las cuales se sustentan, llevándonos de impresiones subjetivas a razones bien fundadas o poniendo en evidencia presupuestos que no habíamos advertido. Sin embargo, en la vida común esas posibilidades no se explotan suficientemente: muchas veces los desacuerdos son enfrentados de una manera que no favorece su exploración cooperativa y reflexiva.

Situación y contexto

En general, en la conversación, la situación compartida hace que no sea necesario explicitar muchos significados o presupuestos; además acompañamos las palabras con énfasis y con gestos. Hablamos suponiendo que nos entendemos sin problemas y no nos interesa discutir el significado de los términos que empleamos o los presupuestos implícitos, porque tenemos una idea bastante clara —o al menos eso creemos— de lo que nuestro interlocutor puede entender. Hablamos con personas concretas, en espacios sociales concretos y no es necesario empezar "desde cero" cada vez, porque contamos intuitivamente (es decir, no explícita-

mente, no discursivamente) con un universo de elementos comunes.

En la medida en que al hablar nos refiramos a las vivencias inmediatas y nos mantengamos en el espacio de la experiencia compartida y de las percepciones y opiniones que se tienen en un cierto momento, la comunicación y la comprensión se dan en términos de la *situación*.

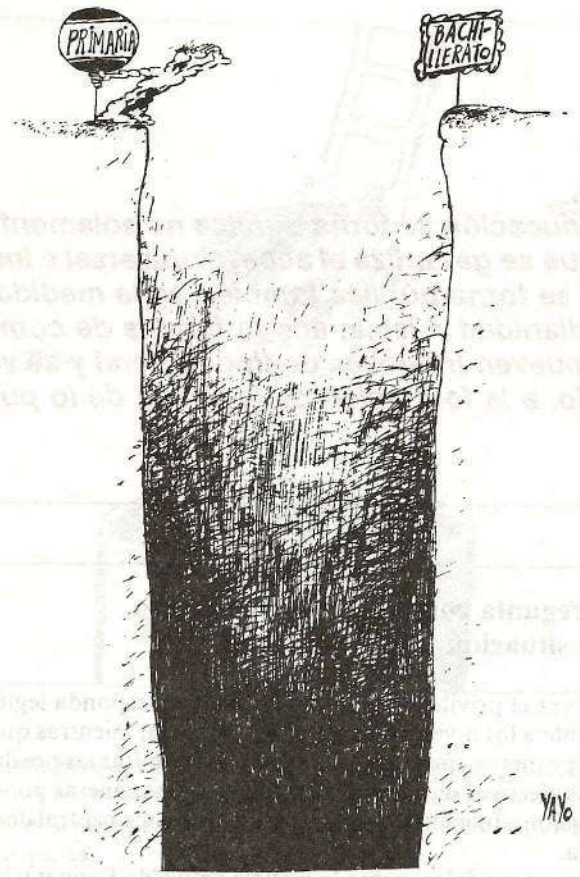
Sea que se refiera a experiencias inmediatamente compartidas por los interlocutores, o que, en el extremo opuesto, se centre en consideraciones teóricas generales, la conversación tiene siempre lugar en una situación. El diálogo no está nunca completamente inscrito en el universo lógico de las teorías; depende, entre otras cosas, de la afectividad —que puede facilitarlo o entorpecerlo.

No podría comprenderse la relación entre el alumno y el maestro, en tanto que relación de comunicación significativa, si sólo se atendiera a los contenidos verbales explícitos. La historia personal de los hablantes está siempre presente dando un contenido de valor a las palabras, afectando el grado de compromiso y la voluntad de acuerdo entre quienes participan en la comunicación.

La relación pedagógica en la escuela tiene lugar en situaciones muy específicas de las cuales depende, entre otras cosas, que se cumplan los presupuestos de la comunicación, que lo que se exprese sea comprensible y tenga sentido para los participantes, y que se manifiesten libre y honestamente los interlocutores buscando una comprensión compartida de aquello de lo que se trata.

Pero la escuela aspira también a sacar la conversación de su curso espontáneo. El discurso escolar tiende a la universalidad, pretende una verdad independiente de la situación, es decir, busca llegar a análisis en términos de *contexto*.

Es indudable que la riqueza cultural recogida por escrito puede ampliar notoriamente nuestras posibilidades de reflexión y de comunicación. Interpretar las cosas en "términos de contexto" es entenderlas desde el conocimiento socialmente recogido bajo la forma de tradición escrita. Es lo que hacen los científicos al explicar un fenómeno, lo que hace un ingeniero al diseñar una máquina, lo que hace un médico al enfrentar una enfermedad, lo que hace un filósofo al reflexionar sobre un problema. Una relación intensa con los textos, en la que se experimente la fuerza del conocimiento que ellos ofrecen, puede enseñar un modo de interpretar pertinente para enfrentar problemas y situaciones, incluso allí donde los libros no ofrecen respuestas. En ciertos aspectos de la vida, una situación puede ser comprendida a la luz de toda una red de situaciones que la rodean o que se le asemejan, así como una frase cobra pleno sentido cuando se la considera en sus relaciones con el texto en el que aparece o con otros textos. Examinar las cosas en términos de contexto es, pues, desprenderse relativamente de la situación para reconocer relaciones que no están inmediatamente dadas o que no son inmediatamente visibles desde ella. Es ir más allá de la particularidad de la situación, es descentrarse (colocarse en un punto de vista no personal), es problematizar las propias opiniones para discutirlas cooperativamente. Es acudir, si es necesario, a conceptos y conocimientos que la humanidad ha decantado en textos cuya validez va más allá de una u otra situación específica[2].



Naturalmente no es posible comunicarse sólo en términos de situación o sólo en términos de contexto. De hecho, según el momento, el espacio social, el asunto o el interlocutor, se acude a uno u otro modo de dar cuenta de las acciones o de los fenómenos. Dependiendo también de la ocasión y del entorno social puede ser más o menos legítimo emplear una u otra forma de explicar, justificar o referirse a algo. La escuela, en forma progresiva, promueve el predominio de interpretaciones contextuales sobre las interpretaciones situacionales.

"La escritura, la discusión crítica y los discursos disciplinarios serían los medios básicos a través de los cuales la cultura escolar promueve un sentido en términos de contexto en oposición a un sentido en términos de la situación"[3].

2. Dar cuenta de algo en términos de la *situación* es "apelar a un conjunto de motivos y circunstancias que pertenecen a un mundo vital experimentado con certeza inmediata, es acudir a significados directamente relacionados con la base material". En cambio, dar cuenta de algo, por ejemplo de una acción, en términos del *contexto* es "trascender la inmediatez del mundo vital para interpretarla mediante significados indirectamente relacionados con la base material, acudiendo a enunciados problematizables y racionalmente discutibles sobre el "mundo externo", el "mundo interno" o el "mundo social-normativo" considerados desde puntos de vista que presuponen el descentramiento de los hablantes y actores involucrados" (A. Mockus, C. A. Hernández, J. Granés, J. Charum y M. C. Castro, *¿Informática sin escritura? El problema para la educación,* mimeo, Universidad Nacional, Bogotá, abril de 1987, p. 4).

3. *Ibid.*, págs. 4-5.

La educación se torna pública no solamente en la medida en que se garantiza el acceso universal e indiscriminado a ella; se torna pública también en la medida en que, en su cotidianidad misma, acoge formas de comunicación que promueven intereses de tipo general y se vincula, de este modo, a la formación de la esfera de lo público.

La pregunta como lugar de encuentro entre situación y contexto

Tal vez el privilegio de lo contextual corresponda legítimamente a los niveles más altos de la escuela, mientras que, en los primeros años, ese privilegio puede limitar las posibilidades efectivas de comunicación. De todas maneras poner en relación situación y contexto es un problema central de la escuela.

Algunos modelos, como la escuela activa de Freinet y las llamadas pedagogías populares, requieren del maestro la sensibilidad suficiente para establecer y mantener la comunicación en términos de la situación y para reconocer los momentos en que se hace necesario u oportuno un trabajo explícito en términos de contexto. Una determinada situación vitalmente significativa puede ser examinada con la ayuda del maestro en términos de contexto, ampliando así el universo desde el cual esa situación es inicialmente comprendida. El relato de un acontecimiento de la vida familiar puede convertirse en pretexto, por ejemplo, para clarificar puntos de vista sobre las relaciones entre los miembros de la familia o de la comunidad o para explicitar intereses o necesidades.

Una pregunta cuya solución exija, en términos de contexto, un conocimiento previo que el estudiante no posee (y posiblemente no poseerá hasta un nivel escolar mucho más avanzado) puede discutirse en términos de las distintas situaciones en las cuales puede formularse. Por otra parte, maestro y alumno pueden reconocer la permanencia de una misma pregunta en situaciones distintas. Formular distintas preguntas a propósito de un mismo asunto y encontrar preguntas comunes a situaciones diversas son momentos del proceso —que involucra a enseñante y enseñado— mediante el cual se llega a encontrar la forma justa de plantear las dudas y trabajar para resolverlas.

Si el estudiante participa conscientemente en el proceso de reconstrucción del conocimiento escolar, si se siente comprometido en un trabajo colectivo y se reconoce en lo que hace en la escuela, es posible que se entusiasme con el saber, aunque ese saber en el cual se reconoce deba ser luego corregido o reemplazado por otro. Al participar preguntando y respondiendo, formulando posibles explicaciones o haciendo inferencias y argumentando sobre problemas que suscitan su voluntad de saber, se irá apropiando del lenguaje que requiere la escuela. Esto lo llevará a descubrir la riqueza del conocimiento socialmente decantado en el universo de lo escrito en la medida en que descubra que en la lectura puede encontrar respuestas a las preguntas que lo comprometen.

Naturalmente el maestro no participa en este proceso como un alumno cualquiera. Sus preguntas encauzan la discusión hacia problemas y modos de explicación y argumentación más generales o más precisos. El tiene como mira una formulación posible en términos contextuales, pero puede construir con los alumnos, cuando es del caso, soluciones prácticas inmediatas a los asuntos que admiten ese tipo de soluciones. El tiene siempre a mano, para ampliar o mantener una discusión, el recurso de reiterar el porqué, la pregunta por la causa, y sabe que no siempre es posible resolverla de modo satisfactorio. En lugar de cancelar la discusión cuando no encuentra respuesta a los interrogantes que aparecen puede explorar modos diferentes de plantearlos. La reformulación de las preguntas es importante en la medida en que hace avanzar el conocimiento.

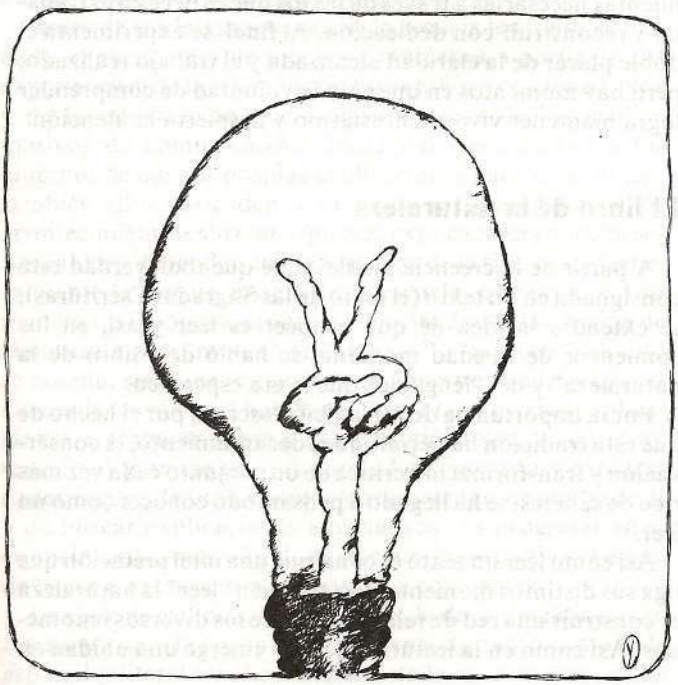
Aunque las inquietudes espontáneas de los niños son en general fugaces, el maestro puede traer a la memoria preguntas aplazadas, y recordar la situación en que surgieron, por ejemplo, cuando una nueva situación evoque esas preguntas, para que las inquietudes estimulantes no se olviden y para que los alumnos aprendan a convivir con preguntas no resueltas que son ocasión de nuevas preguntas. Es muy importante aprender en la escuela muchas respuestas; pero es, tal vez, más importante aprender a preguntar. Y aprender a preguntar es aprender a buscar conexiones entre fenómenos, a relacionar situaciones particulares y concretas con explicaciones de tipo general.

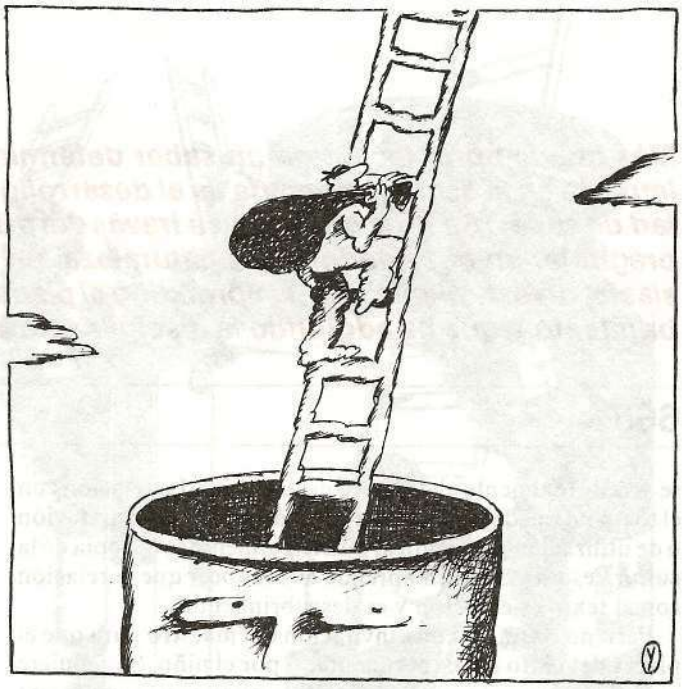
El trabajo con la pregunta permite comprender cómo una pedagogía interactiva, que satisfaga el ideal de una escuela que se orienta hacia la apropiación del lenguaje, puede también facilitar un acceso más racional a los conocimientos escolares. A este propósito debería reconocerse que los problemas concretos que plantea la enseñanza de cada conocimiento escolar son hasta cierto punto específicos: no existen reglas universales. Una posibilidad que ya hemos sugerido es la de llevar a los alumnos a través de preguntas apropia-

das y experiencias organizadas a la crítica de las ideas previas, a la sugerencia de generalizaciones más amplias, al descubrimiento de las nociones importantes y de los métodos de indagación. El maestro en tal caso debería estar, junto con el alumno, comprometido en el trabajo de investigación. Buscar las preguntas apropiadas requiere tanto esfuerzo como descubrir una explicación. Es indispensable conocer bastante una teoría o el sistema de explicaciones al cual se busca llegar, para proponer las experiencias correspondientes. Por ello, para una enseñanza de este tipo se requiere por parte del maestro un conocimiento de lo enseñado que rebasa ampliamente las exigencias tradicionales.

Es claro que no todos los contenidos propuestos en un programa tienen que ser enseñados. El cumplimiento del programa no es lo importante. El maestro debería escoger los elementos más fundamentales y jerarquizarlos, atendiendo también a la necesidad de mantener una comunicación con sentido. El orden en que las inquietudes pueden aparecer con sentido es distinto del orden del conocimiento escolar organizado; el trabajo del maestro es tender el puente entre estos dos órdenes. Los temas más tradicionales pueden trabajarse provocando situaciones cuyo análisis lleve a discutirlos (un paseo, un objeto llevado al salón de clase, un juego propuesto por el maestro), o elaborando colectivamente una experiencia extraescolar (una inundación, un accidente, un malentendido, un viaje) y orientando la discusión hacia el punto que interesa trabajar. Se requiere sensibilidad y atención para introducir la discusión en el momento apropiado y para llevar el problema de la situación en que aparece a una interpretación en términos del contexto progresivamente formado por el ordenamiento escolar de los conocimientos.

En todo caso, más que la apropiación de un saber determinado, lo que importa en la escuela primaria es el desarrollo de la voluntad de saber. Se trata de formar, a través del





privilegio de la pregunta, un observador de la naturaleza, un lector entusiasta, un estudiante que ha aprendido el placer del descubrimiento y que ha adquirido la disciplina de la búsqueda.

El placer del texto

Para apropiarse efectivamente de la lectura se requiere un gran esfuerzo; pero el modo como ese esfuerzo se experimenta es diferente para cada alumno, según la lectura tenga mayor o menor sentido para él.

"Todo hombre por naturaleza desea saber", dice justamente Aristóteles. El grado en que ese deseo sea alimentado o ignorado en la escuela determinará en gran parte la relación que, desde la escuela y más allá de ella, cada uno establece con la tradición escrita.

La actitud del niño frente a la lectura depende de muchos factores: el lugar que tenga el libro en el contexto familiar, la posibilidad de contar con libros como objetos de juego o de relación con los adultos que los leen en voz alta y el descubrimiento del libro como algo cuyos secretos se revelan en la lectura de las imágenes que invitan a participar más o menos activamente en la construcción de una historia.

El texto puede aparecer en la escuela como un medio para resolver un problema o para satisfacer un requisito; el libro es así un *instrumento*. Pero también es posible que la lectura tenga por objeto el placer de la lectura misma.

No basta preocuparse en la escuela por ser capaz de leer un texto; es importante, además, gozar de la lectura. Cuando se comparte la experiencia de la lectura como se comparte un objeto muy querido, cuando la experiencia de leer en la escuela se prolonga en el tiempo libre, cuando se aprende a leer en equipo y también en la soledad y el silencio,

la que se recoge sintéticamente el sentido del mismo, así también en el estudio de la naturaleza aparece la ley que integra y da cuenta de una multiplicidad de experiencias. En ambos casos "leer" es ir más allá de lo inmediato, es tomar distancia reflexivamente frente a lo dado para comprenderlo de acuerdo con su lugar en un contexto de razones.

"Leer" el libro de la naturaleza significa ocuparse de entenderla, de interpretarla a través de un lenguaje. En este sentido, aprender una ciencia es aprender su lenguaje.

Ahora bien, muchas lecturas son posibles. Lo que a lo largo de la historia los hombres han visto en el mundo de la naturaleza —las lecturas que han hecho de ella— podría llenar hoy miles de páginas de literatura fantástica. Los elementos con los cuales esas lecturas se han compuesto son de lo más variado. Leyendo hoy esas lecturas —esas explicaciones de los fenómenos naturales— podemos reconocer los poderes establecidos en la sociedad, los deseos más ocultos, lo permitido y lo prohibido. Con la ayuda de la antropología, del psicoanálisis, de la historia, es decir, con la ayuda de otros textos escritos que sintetizan nuestro conocimiento sobre el mundo, podemos "leer" hoy el "libro" de las sociedades antiguas (lo que creemos que fueron esas sociedades) en las lecturas que ellas hicieron de la naturaleza.

Leer hoy el libro de la naturaleza implica conocer los sistemas actuales de clasificación de los fenómenos, las matemáticas, las teorías. Esta lectura elaborada se aprende gradualmente en la escuela.

La interpretación contextual implica un conocimiento universal, esto es, la explicación simultánea de innumerables situaciones. Parafraseando un texto de Sábato (en "Uno y el universo"), sabemos algunas cosas si hemos aprendido que para calentarnos debemos acercarnos a la estufa o que, si llegamos tarde a la mesa, el café estará frío; pero sabremos efectivamente esto, y mucho más, si hemos aprendido en la escuela (o fuera de ella) que el calor pasa de los cuerpos calientes a los cuerpos fríos.

Antes de esa lectura propia de la escuela los niños se han dado explicaciones de muchos fenómenos a partir de sus experiencias, de la relación con otros niños y con los adultos y de la información que circula a través de los medios masivos de comunicación. Basta dar oportunidad a los alumnos de dar sus propias explicaciones para advertir que también ellos entienden a su modo los fenómenos y los acontecimientos; sin embargo esas explicaciones pueden ser inestables y dependen en gran medida de la situación. Generalmente la lectura propia de la escuela, que ordena a su manera los fenómenos (por ejemplo, mediante la división de la naturaleza en "reinos", en "géneros" o "especies") no sólo se enseña, sino que se opone, o se superpone a las explicaciones de los niños. Ahora bien, tomar en serio esas explicaciones y trabajar sobre ellas, discutiéndolas, es darle un sentido al ejercicio de la capacidad de construir y explorar experiencias, de fundamentar y argumentar, de contradecir y de buscar explicaciones alternativas. Es progresar en el conocimiento, más aún si, de este modo, se cultiva el deseo de llegar a explicaciones generales y coherentes.

La clase de ciencias, la de sociales, la de matemáticas, son ocasiones para la apropiación del lenguaje tanto como la de español y literatura. La finalidad de la escuela no sería en

este caso aprender simplemente la explicación escolar aceptada —la que está consignada en el texto o en el programa— sino llevar al niño a reconocer las características de un modo específico de preguntar y de responder y a apropiarse de algunos conocimientos que le permitan experimentar la fuerza de ese modo de preguntar y de responder.

De este modo, en la escuela, el alumno podría entrar en una relación activa con el conocimiento universal. Inevitablemente, no puede apropiarse sino de una mínima parcela de ese saber históricamente decantado por la humanidad. Lo importante no es agobiarse con un exceso de contenidos, sino establecer un vínculo con la tradición escrita que preserva y amplía esa riqueza, expresión de la trascendencia del género frente al individuo. Por ello, un propósito prioritario de la escuela es hacer posible el acceso al mundo de lo escrito.

La escritura y la voluntad de hacerse comprender

Además de la palabra hablada, todas las prácticas, las obras, las acciones, pueden ser a un mismo tiempo vías de la expresión y herramientas de la comunicación. Es claro que

El trabajo con la pregunta permite comprender cómo una pedagogía interactiva, que satisfaga el ideal de una escuela que se orienta hacia la apropiación del lenguaje, puede también facilitar un acceso más racional a los conocimientos escolares.

la palabra no se restringe a su función puramente expresiva; no hablamos sólo porque tenemos algo que deseamos exteriorizar; hablamos porque esperamos, al menos en la comunicación desprevenida, ser comprendidos. Ponemos de presente una emoción, una duda, un punto de vista, no sólo porque en cierta medida sentimos la necesidad de "salir de nosotros mismos", sino porque esperamos encontrar un *otro* que nos escuche, un interlocutor.

Así, podríamos distinguir entre expresión y comunicación diciendo que, mientras que en la expresión lo que prima es el deseo de manifestarse, en la comunicación predomina la voluntad de interactuar con otro. En el límite, la expresión es la voz de un interior que se abre al mundo, independientemente de si es oída o comprendida, mientras que la comunicación se orienta hacia el otro, asumiendo el riesgo de ir hacia él y no encontrarlo.

También en un texto escrito se combinan el deseo de expresión y la voluntad de comunicación. Pero mientras que la conversación se da en una determinada situación y sobre la base de muchos presupuestos tácitamente compartidos, la escritura no está situada en el tiempo y en el espacio aunque es producida en un momento definido y en un lugar específico. El carácter y el ánimo del lector son impredecibles cuando se redacta el texto. El texto escrito debe, entonces, contener los elementos que permitan al anónimo lector guiarse a través de él hacia la idea que el autor ha querido transmitir (claro está que hay textos deliberadamente oscuros que exigen del lector imaginación para ser completados). Pero el texto escrito bajo la guía de la voluntad de comunicarse claramente debe contener, en lo posible, todos los elementos que su comprensión exige.

El texto escrito queda como algo que puede ser leído en cualquier momento por un lector insospechado; puede decirse que cobra vida propia una vez que abandona las manos de quien lo produce. Si sale de la intimidad o del secreto y, por ejemplo, se convierte en un texto impreso, podrá ser traído a colación a voluntad por cualquiera en cualquier momento. Podrá ser invocado como testigo para defender las más diversas causas. Se instalará en el mundo con relativa autonomía y su historia se separará definitivamente de la de su autor.

La responsabilidad involucrada en lo escrito es, entonces, mucho más seria que la que implica la palabra hablada. Lo que se cuenta de viva voz se modifica al pasar de un oyente a otro; se adapta a las situaciones; se olvida. La palabra escrita queda. Nos habla de civilizaciones perdidas o de gentes que escriben en lugares lejanos y desconocidos. Por su independencia relativa del tiempo y del espacio, la palabra escrita es la evidencia de un ser genérico. Como aquel griego que, al descubrir signos geométricos grabados en la tierra, tranquilizó a sus compañeros de naufragio diciéndoles que se encontraban entre hombres, así también nosotros, donde quiera que advertimos la escritura, reconocemos la huella de una civilización.

> "Y, por encima de todas las excelentes invenciones ¿qué eminencia de mente fue aquella que ideó el modo de comunicar sus más recónditos pensamientos a cualquiera otra persona, aunque estuviese muy lejana en el lugar y en el tiempo? ¿Poder hablar con los que están en las Indias, hablar con los que aún no han nacido, ni nacerán hasta dentro de mil o diez mil años? y ¿con qué facilidad?, con el simple acoplamiento de veinte caracteres mal hechos sobre el papel" (Galileo Galilei, *Diálogos*, Primera jornada, Ediciones Aguilar, p. 131).

En la escuela, estas características de la escritura van apareciendo en la medida en la cual el texto cumple la función de ser vehículo de expresión y medio de comunicación. Una cosa es la idea que intentamos expresar con el texto; otra cosa es lo que el compañero que lo lee puede recoger en él, el resultado de su interpretación.

El intercambio de textos escritos en la escuela pone de presente, con más fuerza que cualquier lección magistral, la importancia de obedecer las reglas del texto (la gramática, la ortografía) si queremos ser comprendidos. La experiencia del texto que cobra vida propia y dice en manos de otro cosas que no queríamos decir, que traiciona las ironías o que se convierte en absurdo cuando se malinterpreta una metáfora, nos lleva a ser más cuidadosos al escribir, a ocuparnos de explicitar la "atmósfera" del texto, a completar el escenario. Y también nos lleva, cuando es del caso, a explicitar los presupuestos de lo que el texto dice y las conclusiones que admite como legítimas.

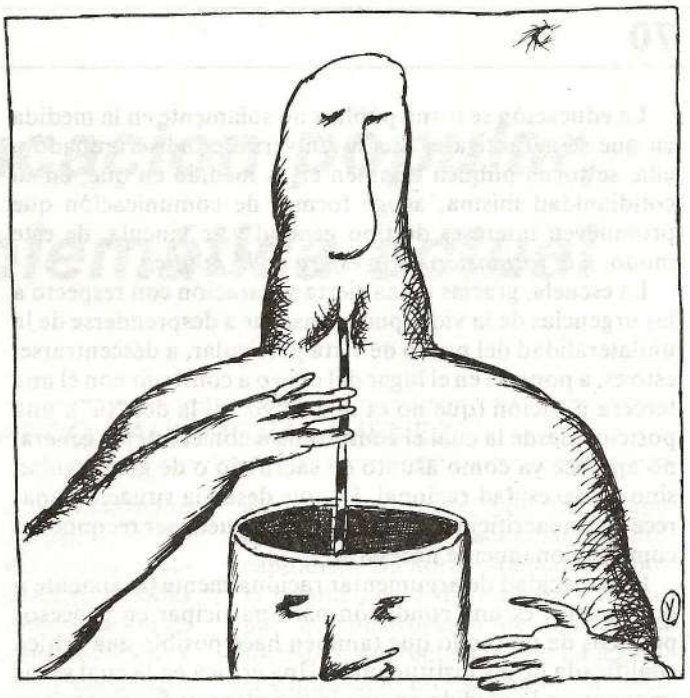
Se advierte así que el texto escrito debe contener, de una vez, todos los elementos que el autor desea que se pongan en juego para su lectura. Si aspiramos a ser comprendidos por cualquiera no podemos presuponer, por ejemplo, el conocimiento de la situación en que estamos escribiendo; de modo que, si esa situación es importante para completar el sentido, debe ser puesta en palabras.

Por último, si con el texto aspiramos a ser entendidos cabalmente, sin resquicios, por todo hipotético lector, si (aunque esto sea imposible) no queremos dejar espacio a interpretaciones distintas de una única que debe ser evidente, si lo escrito tiene como propósito ser claro y distinto, si pretendemos universalidad, entonces debemos limitar el discurso, definir los términos, establecer explícitamente las conexiones legítimas, construir el "diccionario" correspondiente al texto, la "gramática" con la que debe ser leído, determinar explícitamente el tipo de experiencia a la cual alude y los requisitos que el lector abstracto debe cumplir. Darwin y Euclides, Einstein y Freud, Marx y Aristóteles escribieron textos de ese tipo. Para someterse a todos los requisitos de esa obra, para esforzarse tan grandemente en el terreno del lenguaje, tuvieron que sentirse inspirados por una fuerza superior a todas las dificultades de la tarea. Tal es la fuerza de la convicción de que se puede dar al mundo una verdad.

Es cierto que producir un texto escrito significa, en ocasiones, un gran esfuerzo. Pero también es verdad que ese esfuerzo es proporcional a la satisfacción frente al trabajo terminado. El niño que reconoce el texto como el fruto de su trabajo, como su creación, siente la alegría del artista frente a la obra. Actividades como la construcción colectiva de un libro de impresiones o un diario escolar constituyen experiencias muy importantes que afirman a cada niño en particular en su relación con el lenguaje, que dan mayor cohesión al grupo y mayor sentido al trabajo de escribir y al esfuerzo de hacerlo con claridad para ser entendido. Al mismo tiempo, en la medida en que, por ejemplo, el texto construido en la escuela se acompaña de dibujos y se elabora en una caligrafía cuidadosa, en la medida en que está pensado desde un comienzo para permanecer y se espera que pueda ser leído más tarde por alguien a quien no se conoce y de quien se quiere que comparta el entusiasmo por el contenido y el gusto por el cuidado de la forma, el trabajo de escribir se convierte en parte de un proyecto colectivo que compromete a todos y a cada uno de los niños. Cosas similares pueden decirse de la correspondencia entre estudiantes de dos escuelas, o de la producción colectiva de un periódico escolar.

Pero, como en el caso de la lectura, puede ocurrir que el maestro, en la medida en la cual él mismo no escribe, ignore el gusto de la escritura; que desconozca el esfuerzo y el placer involucrados en la producción de un texto porque se mueve siempre en el universo de los textos producidos por otros.

Creemos que para lograr que los alumnos aprendan a escribir, es decir, para que aprendan el placer y el trabajo de expresarse y comunicarse a través del texto escrito, es necesario que los maestros aprendan también el placer de la escritura y descubran el poder efectivo que su dominio y ejercicio pueden aportar.



La escritura es un modo de hacer más consciente y más productiva la lectura. Además, como forma de expresión y comunicación, y en la medida en que lo escrito puede dirigirse a un lector genérico, la escritura es una vía privilegiada para participar en la esfera de lo público, en la discusión de problemas y proyectos relevantes para la vida social.

La escuela, las interpretaciones contextuales y el carácter público de la educación

Es inaceptable que nuestra "educación pública" tienda a distinguirse de la privada solamente porque la financia el Estado y, a veces, porque a ella tienen más acceso los sectores populares. Hay que rescatar su carácter público en el sentido de su papel en la formación de la "esfera de lo público".

La esfera de lo público es aquella en la que se abordan, se discuten y se clarifican los asuntos que conciernen a los intereses de la sociedad en su conjunto. En ella se aprende a asumir la perspectiva del bien común y a argumentar no desde intereses particulares sino desde intereses generales.

No se trata de atribuir a la escuela más responsabilidades de las que ya con dificultad intenta cumplir: el mismo acceso a la lectura y a la escritura con sentido, tal como lo hemos considerado en este trabajo, es *formación en lo público*. Por otra parte, en la historia misma de la escuela pública se halla inscrita esta posibilidad. El surgimiento, desde el siglo XVIII, de amplios sistemas de educación pública ha creado espacios de relativa autonomía cultural frente a las tradiciones familiares y al poder de la Iglesia y ha sido base material para el crecimiento de una intelectualidad que tiende a reconocerse como portadora del interés general.

La educación se torna pública no solamente en la medida en que se garantiza el acceso universal e indiscriminado a ella; se torna pública también en la medida en que, en su cotidianidad misma, acoge formas de comunicación que promueven intereses de tipo general y se vincula, de este modo, a *la formación de la esfera de lo público*.

La escuela, gracias a una cierta separación con respecto a las urgencias de la vida, puede enseñar a desprenderse de la unilateralidad del punto de vista particular, a descentrarse, esto es, a ponerse en el lugar del otro o a construir con él una tercera posición (que no es la del "yo" ni la del "tú"), una posición desde la cual el compromiso con el interés general no aparece ya como asunto de sacrificio o de generosidad sino de necesidad racional. Lo que desde la situación aparece como sacrificio, desde el contexto puede ser reconocido como racionalmente necesario.

La capacidad de argumentar racionalmente (oralmente o por escrito) es una condición para participar en procesos públicos de un modo que también hace posible una crítica cualificada de las instituciones. Una crítica en la cual se las impugne en la medida en que incumplen sus funciones con respecto al bien común y no simplemente porque no se pliegan a los intereses particulares de quien critica.

Sin una participación racional mediada por interpretaciones que van más allá de la situación, los procesos colectivos se convierten fácilmente en procesos en los cuales no hay individuos, ni público, sino "masas" que aceptan pasiva y acríticamente las directrices de quienes, con mayor o menor legitimidad, son considerados sus representantes. Según las formas de comunicación que se promuevan en la escuela y según el tipo de acceso a la lectura y a la escritura que en ella se ofrezca, en la escuela se aprende a ser parte de un "público" deliberante o de una "masa" pasiva.

Las interpretaciones contextuales se desarrollaron históricamente buscando una validez universal. Pero también, muy tempranamente, se plantearon el imperativo de ser *universalmente accesibles*. Las ciencias y las ideologías clásicas se proclamaron como opuestas a cualquier secreto. En este punto se enfrentaron a la tradición eclesiástica según la cual el acceso a los textos (específicamente a los textos sagrados) se encontraba vedado para la mayoría. Los católicos debían aceptar la mediación de la Iglesia como intérprete de los textos. Los grandes conflictos con los que se inició la Modernidad tuvieron como una de sus razones la liberación y democratización del acceso a la tradición escrita (la imprenta contribuyó notoriamente a la deselitización de la lectura, sacando de los conventos las polémicas sobre las interpretaciones de los textos). La universalización del acceso a la escuela, y a través de ésta al mundo de las letras, fue uno de los elementos básicos del ideario democrático en los siglos XVIII y XIX.

Se trataba de liberar a los hombres de aquellas ataduras de la tradición que los mantenían en la "minoría de edad"[5]. La ilustración buscaba que los hombres se asumieran como mayores de edad, que no necesitaran ya de la tutela de la Iglesia ni de la del Gobernante. Para romper esas ataduras, para elevarse más allá de las circunstancias históricamente impuestas a cada cual, no bastaba con el derecho universal al sufragio o la igualdad formal ante la ley; se necesitaba que los hombres pudieran conocer esa ley y sobre todo que pudieran participar racionalmente en la formación de la misma. La discusión racional, y especialmente la que se adelantaba a través de las publicaciones periódicas hechas posibles por la imprenta, se convirtió en un medio básico para esa participación.

Idealmente, la libertad de pensamiento y de imprenta significaba que todo hombre podía expresarse de manera libre asumiendo su expresión responsablemente como parte de un proceso de esclarecimiento colectivo. De esa manera era posible concebir un proceso efectivo de formación de una voluntad colectiva en el cual el "bien común" no apareciera ya como meramente impuesto en oposición al "bien particular"; un proceso en el cual la discusión racional y la escritura fueran relativizando progresivamente los intereses particulares y creando compromiso con los intereses generales.

En parte todo esto no pasó de ser una utopía y los intereses particulares lograron abrirse paso encubriéndose y presentándose como generales[6].

Sin embargo, la esfera pública sigue siendo la posibilidad de lograr que la vida social no sea una guerra de todos contra todos, que la política no desemboque en mera acción estratégica donde nadie le cree a nadie y donde no hay ningún límite moral a los medios empleados. El espacio de lo público es el espacio de comunicación desde el cual una sociedad legitima o ilegitima lo que en ella sucede o lo que en ella se decide desde un punto de vista que, en principio, es el del bien común. Los escritores y los periodistas, en tanto no son simples servidores de intereses parciales, contribuyen a darle vigor a esa esfera, pero esa esfera difícilmente existe sin lectores, más aún, sin lectores que puedan empuñar la pluma para defender una idea, un principio o para someter al escrutinio público un acontecimiento o un punto de vista.

5. "La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independnecia, sin la conducción de otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu *propio* entendimiento! es pues la divisa de la ilustración". Kant, "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?" (publicado en traducción de Rubén Jaramillo en el *Magazín Dominical* No. 78 del 23 de septiembre de 1984 y en la revista *Argumentos* No. 14-17, Bogotá, 1986, págs. 28-43).

6. En efecto, los intereses particulares irrumpieron en la esfera pública desviándola de su papel de portadora del interés general y tratando de instrumentalizarla. La *discusión racional* —en la cual se explicitaban y argumentaban posiciones que implicaban un compromiso "público" del orador o del escritor con ellas— cedió en parte su lugar a la *manipulación publicitaria* que intenta persuadir con imágenes y sin razones y que pretende seducir sin comprometer a sus autores (en la publicidad es típico el hecho de que el autor desaparece, tan completamente está al servicio de la marca que promueve). En vez de un gran público ilustrado, idealmente formado por toda la sociedad, se formaron islas de racionalidad: las comunidades de científicos y expertos que aprovecharon en su interior las posibilidades que otorga la discusión racional apoyada en la escritura. (Toda *investigación* reconocida como tal desemboca en una práctica de escritura).

Educación popular, problemática actual

MARCO RAUL MEJIA JIMENEZ*

La problemática de la Educación Popular en América Latina es relativamente nueva; se inicia con las experiencias de Paulo Freire en las décadas de los 50 y 60, y la sistematización de sus prácticas en el exilio boliviano y chileno a finales del 60 y comienzos del 70. Este comienzo teórico, da lugar a la legitimación de una problemática desarrollada por una inmensa cantidad de personas que a lo largo del continente tienen una manera práctica de dar forma a su compromiso con los sectores populares. Fruto de ese desarrollo hoy no es posible hablar de la existencia de una sola manera de entender la educación popular, pues existen infinida de prácticas en varios lugares, muchas de ellas no concluidas, ni totalmente sistematizadas.

Este texto pretende dar una idea básica sobre los principales puntos de confluencia a los que se ha llegado en el proceso de hacer de la educación popular una práctica de sectores progresistas en nuestro continente. Señalo los elementos claves en su desarrollo y discusión, tratando de levantar una idea general sobre el estado actual de la discusión.

1. Diferencia y sentido

Para comenzar es necesario dejar claro cuál es el horizonte del concepto de la Educación Popular de la cual se habla y en qué se diferencia de otros usos que se le da a esa misma expresión en América Latina.

El sentido profundo del concepto de Educación Popular como se entiende aquí está marcado por su opción básica de transformación social anticapitalista. Su norte está marcado por la renuncia y la disposición a luchar por la construcción de una nueva sociedad, diferente a la que ha legado el capitalismo estableciendo, también desde su análisis de la realidad internacional, una crítica a los socialismos realmente existentes.

Desde ese horizonte se reconoce que el primer esfuerzo de la E.P. ha de ser no dejarse entregar, ni reducir a políticas oficiales con control burocrático pro-capitalista. Se observa hoy en día cómo una varieda de prácticas que se realizan con sectores populares reciben el nombre de E.P., en función del sujeto beneficiario de la acción más que de la intencionalidad política de la acción que se desarrolla.

Una de las tendencias más marcadas es la de llamar Educación Popular, a los intentos de extensión, cuantitativa de la educación escolar, que también es llamada "Democratización de la Educación". Otra práctica muy común es la de la capacitación de la mano de obra de los sectores populares, con el fin de garantizarles empleo; esta capacitación se da a través del aprendizaje de un arte u oficio (albañilería, contabilidad, secretariados, mecánicas) y permiten la reproducción de la fuerza de trabajo, buscando exclusivamente entregar sus frutos al proceso de pro-

* Investigador del CINEP.

* Versión revisada de la ponencia presentada al Primer Seminario de Educación Ecológica (Medellín, abril 11 y 12 de 1987).

ducción capitalista, a travées de la transmisión de conocimientos generales y específicos, sin revelar las pretensiones sociales de su actividad ni el marco más general de reproducción capitalista en que se mueve.

Existe además un uso recuperador del concepto de educación popular en ciertos programas de microempresas, de desarrollo o de tecnologías apropiadas donde el énfasis se coloca en la gestión empresarial antes que en los aspectos de análisis y entendimiento de la sociedad en la cual desarrolla su existencia el sujeto popular.

2. La educación popular no tiene caminos únicos

Es frecuente encontrarse en diferentes eventos de Educación Popular, planteamientos —teóricos o prácticos— que hablan en forma concluyente sobre lo que es Educación Popular como si existiese una sola concepción válida de ésta. Igualmente se pretende reivindicar la existencia de una sola metodología de Educación Popular.

La Educación Popular surge históricamente en un continente donde las diversas concepciones del marxismo, (leninismo, maoísmo, troskismo, stalinista, lucemburguista, gramsciano... etc.), luchan por mostrar en el terreno de la práctica la validez de sus puntos de vista, confrontándose en la manera de ganar y orientar diferentes sectores sociales del campo popular en su lucha por la construcción de una nueva sociedad. Paralelo a éstos luchan también varios grupos sociales como por ejemplo sectores de la Iglesia Católica y de grupos cristianos, que sin abandonar su concepción religiosa, establecen una reflexión entre cristianos y marxistas desde la práxis de la transformación social.

Esa convergencia ideológica y política en un proyecto común, permite entender que el problema de ubicación frente a las luchas sociales no se resuelve con los discursos, ni con acciones aisladas sino con la unidad de las fuerzas anticapitalistas. Se hace necesario, entonces bajarle el tono a los discursos hegemonistas y aceptar que quien se encuentra al lado es un luchador social, que tal vez en sus diferentes concepciones también construye un proyecto histórico de transformación social. Es decir, es fundamental aceptar la existencia de una diversidad de prácticas como parte de un proceso más global de constitución del sujeto popular en sujeto histórico social.

La educación popular: algo más complejo que superar el analfabetismo.

Es entonces cuando se gana el pluralismo y cuando se entiende que el tan mencionado método dialéctico significa la existencia de elementos muy diferentes de acuerdo con el marco teórico desde el que se mire, aun dentro de las diferentes concepciones del marxismo. Se comprende que el pluralismo es la diferencia y diversidad ideológica aun dentro de un mismo campo de fuerzas es una realidad y, que palabras anteriormente unívocas, se han llenado de contenidos equívocos. Para la Educación Popular es bien significativo por ejemplo en el caso de la afirmación general de que su método es dialéctico que éste se convierte en un lugar común, que signifique prácticas muy diversas y en ocasiones entendimientos diferenciados, ya que depende del tipo de marco teórico del marxismo desde el cual se aborde.

Por ello en la Educación Popular, se encuentran infinidad de prácticas con los más variados proyectos metodológicos que parten de diferentes lugares, utilizan diversas estrategias pedagógicas y todos se plantean la lucha anticapitalista. Hablar de un método sería una pretensión que desdice del carácter múltiple, variado y participativo de la educación popular negando el hecho de estar en proceso de constitución.

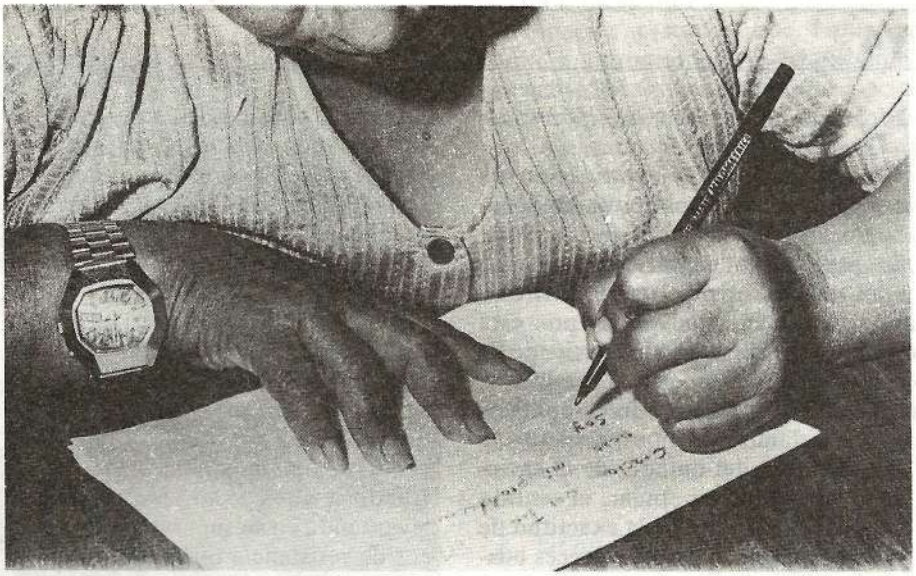
La condición de ser pluralista, abarca diferentes prácticas y diferentes estrategias pedagógicas, exige una reflexión más de fondo en la cual el entendimiento del proyecto social en el cual está inscrita la Educación Popu-

lar, exige ser aclarado. Se hace necesario observar este proyecto como parte del movimiento cultural, y al interior de la estrategia del movimiento político de los sectores que sufren la dominación capitalista.

El doble carácter de ser proyecto cultural y político relativiza los procesos particulares de cada país y de cada experiencia, en los cuales la educación popular intenta darle respuesta a realidades determinadas con mediaciones distintas aun en los límites de una nación. Se podría afirmar que los procesos de Educación Popular son entendibles en el proceso histórico de lucha de cada país y en concreto de cada región dentro del país, sin negar su unidad al proyecto más global de lucha de los explotados del continente latinoamericano y de los pobres del resto del mundo. Por ello pretender volver su proyecto uno en método, en dispositivos pedagógicos, en concepción, no es más que una nueva pretensión de discursos hegemónicos al interior del campo popular.

Por lo anterior, pensar la historia de la Educación Popular en América Latina como una sucesión de prácticas que van superando una a la otra, en donde la nueva "está montada sobre los hombros de la anterior y la supera", no es más que la ilusión de pintar de un sólo color algo que se enriquece de lo multicolor. La Educación Popular como proyecto histórico de las clases oprimidas tiene que entenderse más como un proceso de constitución de un campo donde delimitando el espacio con las fuerzas de la dominación, surge el campo de lo popular. Es allí también donde las contradicciones siempre en desarrollo, entregan una Educación Popular constituyéndose como resultado del entrecruce de fuerzas diferentes y en lucha permanente.

Sin embargo, existen una serie de puntos comunes que se han ido ganando permanentemente en ese debate; algunos de ellos con mayor concenso que otros, pero todos han permitido ir constituyendo una primera identidad de esa E.P. que busca la transformación social hacia un nuevo orden jalonado por los sectores populares y de profunda vocación anticapitalista.



La educación popular en América Latina ha permitido una mayor lectura de la realidad y su transformación.

A. En su punto de partida

Los trabajadores de la Educación Popular en América Latina, hemos encontrado en las condiciones de existencia de los diferentes sectores que conforman el bloque popular, el espacio de análisis privilegiado desde el cual es posible generar procesos educadores para decirlo en palabras de Paulo Freire: "Porque en la medida en que yo comprendo esta relación entre 'mi aquí' y el 'aquí' de los educandos, es que empiezo a descubrir que 'mi aquí' es el 'allá' de los educandos... Es por esta razón que nadie llega allá partiendo de allá"[1].

Esa diferencia no se queda sólo en los aspectos del saber y del entender, sino que se profundiza en lo económico, político, social, ideológico, adquiriendo características precisas y definidas.

Los educadores populares entendimos que no podíamos desarrollar nuestra actividad sin entender el aquí, como horizonte global en el que se mueve el sujeto popular, y el "mi aquí", de las pretensiones políticas de mi actividad, que era necesario un aquí claro para caminar hacia un Norte, donde existiera posibilidad de llegada.

Por ello descubrimos como punto de partida de nuestra actividad la realidad inmediata, pero ella hoy tampoco es transparente, ya que de acuerdo con las escuelas de las que se venga o se implemente se coloca el énfasis en una realidad inmediata como un partir de los aspectos económicos y sociales de los sectores populares, en cambio para otros es un partir preferencialmente de las condiciones culturales y acrológicas de estos sectores.

Esa mirada sobre la realidad separadora y en ocasiones dicotomisadora, se fue entendiendo como fruto del análisis, más no de la realidad misma, por eso en los últimos tiempos se tiende a partir de la realidad como una totalidad, haciendo énfasis, que para efectos del acto educativo, por proceso didáctico y analítico, el punto de partida nos debe acercar a una comprensión totalizadora del medio.

También se vio que lo afirmado como inmodificable, se tenía que cambiar al tener en cuenta las condiciones específicas de cada grupo con el que se trabaja, no es lo mismo un seminario para obreros en pre-huelga, que para un grupo de obreros que comienza a organizarse. La Educación Popular nos ha enseñado a sus promotores en una forma práctica que la realidad es mucho más amplia y rica que las teorías.

1. FREIRE PAULO: *Pedagogía de la pregunta* en Revista EDUCACION Y CULTURA No. 11, pág. 58.

B. La cultura, espacio de referencia

La Educación y la investigación[2] de estos últimos tiempos nos ha ido señalando una problemática nueva desde la perspectiva cultural, digámoslo nuevamente con palabras de Freire en el artículo ya citado: "Es por esta razón que nadie llega allá partiendo de allá. Esto es algo que los políticos-educadores y los educadores-políticos nos olvidamos, esto es respetar la comprensión del mundo, de la sociedad, la sabiduría popular, el sentido común. En nombre de la exactitud de juicio que los educadores a veces buscan poseer, declaran que las masas populares necesitan de esa sabiduría, olvidando que desconocemos la percepción de los grupos populares y de su cotidianidad, de la visión que tienen de la sociedad. Entonces pretendemos partir de nuestro aquí..."[3].

Se nos aparece el sujeto popular como otro diferente y se perfila la cultura como el lugar donde la diferencia se hace práctica, manifiesta a través del qué hacer de los sujetos populares, aparece en la problemática del Educador popular, la cultura popular como ese lugar específico desde el cual y sin el cual no es posible iniciar procesos educadores.

La existencia de diferentes sectores populares en diversidad de lugares, ha llevado también a quienes trabajamos en educación, a encontrarnos con una diversidad cultural, difícil de agrupar en un genérico tan amplio como cultura popular, por ello hoy cada vez la tendencia es a entender y trabajar con culturas populares. Culturas que aparecen vinculadas no sólo a diferentes formas de desarrollo del capitalismo, sino también a procesos más amplios de tipo étnico, de poblamiento, etc., que por ejemplo en nuestro país ha dado pie a hablar de que somos un país de regiones.

Hoy en la Educación Popular, encontramos que cada uno coloca el énfasis de su acción en lugares sociales y teóricos diferentes, pero que a pesar de esa diferencia, todos reconocen la existencia de una(s) cultura(s) popular(es) para algunos se convierte en el sitio de partida por el que hay que preguntarse antes de cada acción, para otros es la consideración previa, necesaria a toda acción educativa, para otros es un elemento a tener en cuenta como tantos, para otro es el lugar para desalienar, pero hoy todos la tienen en cuenta.

Esa diferencia cultural aun entre los mismos sectores populares, ha llevado a que la Educación Popular tenga que cambiar el discurso sobre esos sectores, como espacios ocupados. A nivel de conciencia por la sola dominación, cada vez más nos hemos ido encontrando a unos sectores que han ido levantando en su supervivencia procesos de resistencia que son en últimas los que les han permitido mantenerse en pie frente a los procesos dominadores.

C. En su entendimiento del pueblo

Si recuperamos el punto anterior nos damos cuenta que en el fondo del proyecto de Educación Popular emerge un pueblo vivo y actuante en la historia, que no puede ser reducido a sólo alienación y explotación como lo habían hecho algunas teorías críticas.

Si el pueblo se nos manifiesta como otro diferente en su cultura y como otro dialogante, los Educadores Populares hemos recogido de Gramsci la creencia de que existe un saber popular constituido en las prácticas cotidianas muchas veces no enunciadas verbalmente.

Se puede afirmar que la aceptación de la existencia del saber popular es una actitud común ganada en la discusión. Este hecho abre las puertas a múltiples maneras de entender este saber popular: desde quienes lo ven como un saber constituido y con toda una cosmovisión propia del mundo, hasta los que lo ven como saberes prácticos derivados de respuestas inmediatas a exigencias de la realidad, pasando por quienes creen que allí existe una racionalidad diferente fruto de una lógica de resolver problemas diferentes; los que afirman el carácter esquemático de ese saber fruto de no haber llegado a una formalización del pensamiento y otras diferentes visiones que sería muy largo enumerar.

El haber recuperado el sujeto poseedor de un saber popular transformó el trabajo de acción cultural con los sectores populares. Esto se manifiesta, por ejemplo en el lenguaje que se ha utilizado en estos 20 años para explicar el trabajo de Educación Popular por parte de las agencias no gubernamentales o de los individuos comprometidos con el trabajo popular. Del *ir al* pueblo, se pasó a un *para* el pueblo hasta llegar al *con* el pueblo o en búsquedas *desde* el pueblo: este cambio de términos refleja el intento de superación del espíritu misionero que pretende salvar al pueblo desde un lugar externo a él, el cual se expresa como el verdadero, podríamos afirmar que hoy esas miradas cuentan con agentes que las propician y ejecutan.

Al acercarse al pueblo reconociendo su igualdad como dialogante, se hace necesario colocar su riqueza cultural en función de proyectos históricos. La Educación Popular en la diversidad y la diferencia de los sectores populares entiende que debe investigar esos procesos conjuntamente con las manifestaciones de resistencia que se dan en las prácticas cotidianas de los grupos.

La investigación adquiere entonces otro cariz; ya no se realiza desde el deseo puro de conocer, sino que recompone la práctica investigada y le da sentido al interior de la historia particular de su grupo humano y de la historial global; lo coloca así en el proyecto histórico de transformación social y de constitución del nuevo sujeto histórico popular.

D. En lo pedagógico

Durante mucho tiempo los sectores que impulsaban la educación popular consideraban que el problema de la educación escolarizada y formal no era de su incumbencia puesto que ella sólo se solucionaría el día que existiera un poder controlado y dirigido desde

2. Podríamos citar como exponentes de estos trabajos a: Paulo Freire, Carlos Rodríguez Brandao, Juan E. García Huidobro, Oscar Jara, Orlando Fals Borda, Jesús Martín Barbero, Néstor García Sandini, Mauricio Archila y muchos otros.
3. Paulo Freire. En EDUCACION Y CULTURA, No. 11, Bogotá: CEID-Fecode.

Sin participación democrática no es posible pensar y realizar una auténtica educación popular.

los sectores populares; esta posición tuvo como consigna: "Sólo cambiando el sistema cambiará la educación".

Pareciera que el problema de la Educación y en ocasiones de lo pedagógico no tuviera que ver con la Educación Popular. Reflexiones posteriores han mostrado cómo en un primer momento está claro que el proyecto histórico cultural social-educativo y sus prácticas desbordan lo escolar, en cuanto su campo de operaciones es más amplio; pero muestra también cómo no se puede negar la existencia de la escuela, puesto que es factible desarrollar un trabajo de Educación Popular al interior de ella, reorientando la actividad escolar y colocándola en dimensión de clase. Un buen ejemplo de lo anterior en Colombia es el Movimiento Pedagógico como alternativa propuesta por el sindicato del magisterio.

En el plano pedagógico, las prácticas de Educación Popular recuperan elementos de la escuela, se basa en desarrollos que se han dado al interior de su quehacer, en ocasiones los toma tal como se han desarrollado y en otras los reelabora y los profundiza.

Hoy en día reconocemos la herencia que la Educación Popular ha recibido de la escuela activa, ya que como ella en nuestras prácticas negamos: el directivismo, la pasividad del educando, el autoritarismo, el preparar sólo en abstracciones.

También de sus propuestas se ha retomado, en su momento la escuela activa propuso: partir del interés, la escuela, ligada a la vida, la autodisciplina, la auto-gestión.

En este punto la reflexión no ha avanzado mucho, ya que la inmediatez de las tareas y en ocasiones el deseo de innovar no han dejado ver a estos lejanos familiares de la Educación Popular, que practicaron su pedagogía en la escuela formal.

También en lo pedagógico la Educación Popular establece la sospecha sobre el saber y las relaciones de poder que se establecen en cualquier relación donde confluyan diferentes tipos y niveles de saber; en ese sentido revela esos elementos presentes en su práctica o bajo discursos, ya sean de los agentes sociales o de los grupos populares. También el saber popular establece sus redes de poder que le permitan la utilización de los agentes externos.

La Educación Popular no se reduce a espacios cerrados que requieran aula, o a programas pre-establecidos, su actividad se abre a amplios espacios de la vida social de los sectores populares, espacios que algunos teóricos han denominado espacios de socialización. Surge también entre educadores populares la necesidad de iniciar procesos de investigación que le permitan escrutar los procesos pedagógicos existentes en esos espacios de socialización, por ejemplo en el descubrimiento de las sedes de procesamiento, transmisión y transformación de información o de bienes culturales en los sectores populares.

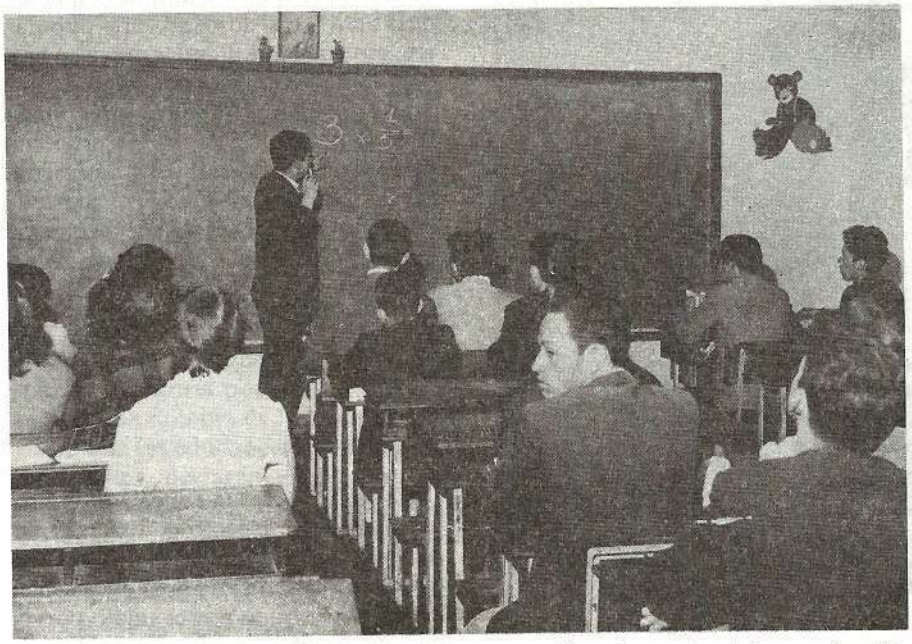
E. En los valores

En sus orígenes la educación popular enfatizó el aspecto de traspaso de información y contenidos críticos los cuales se evaluarán a partir de la capacidad demostrada por el sujeto popular de recibir esos contenidos y retransmitirlos en los trabajos de base.

La sospecha sobre cómo se efectuaba esa educación, produjo un acercamiento a la escuela activa y propició una reflexión más amplia de la educación como algo profundamente ligado a los procesos axiológicos de las personas interactuantes en cualquier actividad educativa. De esta reflexión se han llegado a algunos puntos de acuerdo.

La participación que comenzó a estar presente en las prácticas educativas, se ligó no sólo a ellas, sino también como un valor anticipativo de nueva sociedad, al considerar a la participación (grupal, comunitaria, política) como su norte, en cuanto reconoce a un pueblo gestor, impulsor y creador de su historia. Plantea además que ese norte es parte de la utopía; entonces, hace hoy, aquí y ahora la participación diseñando, creando y recuperando la educación popular como un proyecto eminentemente participativo, en permanente crítica de la directividad; se busca que el método, las estrategias pedagógicas, los procedimientos didácticos, estén impregnados de la participación en una forma permanente.

El proceso de participación que está a la base de la Educación Popular,



La Educación Popular busca contribuir a la organización y desarrollo de la organización popular.

busca generar procesos que rompan con la dirección de una persona o de grupos exclusivos dentro de las comunidades o sectores en los cuales se desarrolla la actividad, se avisora en este punto, mediante el ejercicio de la democracia, un acercamiento real a ella, buscando un ir más allá de la democracia representativa, en cuanto las actividades de educación popular, propugnan en su práctica por una democracia directa, que realmente devuelva la voz a los sin voz.

Pero no sólo es una democratización del proceso de toma de decisiones de la comunidad, sino la profunda convicción de democratizar los procesos de interacción de la actividad denominada de Educación Popular. La propuesta incluye las diferentes relaciones de saber, de convivencia, de organización y de interacción individual.

En ese sentido la Educación Popular promueve desde sus contenidos, desde sus formas y desde sus múltiples acciones la necesidad de forjar valores que realmente sirvan como soporte anticipatorio de la sociedad que buscamos construir, manteniendo la posibilidad —al interior de la opción popular—, de mantener autonomía, capacidad de crítica y libre opción.

F. En sus prácticas

Necesariamente si cambia toda una manera de comprender la educación popular sus prácticas necesariamente van cambiando y, a medida que el debate interno se desarrolla, las prácticas comienzan a tener una configuración específica. A continuación se tratan algunas formas de abordar el problema de la educación popular en donde existe acuerdo entre las diferentes aproximaciones.

El lugar de la educación popular es general pero adquiere especificidad en la *práctica alternativa* de diferentes actividades sociales con variados grupos populares. Actividades como: trabajo en salud, grupos de mujeres, de jóvenes cristianos, de ecología, de barrio, de comunicación popular, de trabajo obrero, de recuperación de práctica cultural, etc. Es allí, de acuerdo con los procesos que generen, a los instrumentos que se utilicen, a la manera cómo se utilicen y al horizonte que se lo coloque a la acción en la comprensión global de la actividad, que se puede hablar de si es o no una práctica de educación popular, ya que muchas de estas actividades se pueden realizar junto y con sectores populares, pero no ser necesariamente de educación popular.

Observando lo anterior nos queda claro que la práctica de educación ni es escolar, ni su relación básica es la relación pedagógica maestro-alumno. Hay que señalar que la educación popular es una práctica que se coloca más allá de la simple pedagogía; otras tareas como las de movilización, de protesta, de paro de actividades colectivas son actividades donde se da la educación popular puesto que les da a este dirección y dimensión.

Si se detalla la multiplicidad de prácticas en la que se da la educación popular se debe afirmar también que sus contenidos son múltiples, no se pueden reducir a un listado de materias y a un simple trabajo de "pénsum". Se podría afirmar que en alguna medida la educación popular tiene como objetivos principales el de efectuar una relectura de la realidad, del saber popular y de los contenidos de la cultura universal, haciendo posible una apropiación crítica.

Por eso se plantea que la educación popular redescubre la realidad y en ese redescubrimiento la amplía, haciendo más grande el espacio sobre el que actúa (no negándose ninguno) y llevando su planteamiento a todos los espacios susceptibles de transformar.

Pero la educación popular no sólo propicia discursos alternativos, sino también genera procesos en los cuales se transforman las prácticas cotidianas, buscando aquí y ahora formas diferentes de hacer y vivir mostrando el rostro humano de lo que se quiere construir. Nunca deja aisladas esas prácticas sino que las pone en función de la constitución real y consciente del campo popular en su diferenciación con las formas propiciadas por el capitalismo.

G. En la concepción política

Existen una serie de valores y prácticas de educación popular que inciden en el entendimiento de lo político, por consiguiente en la forma de hacer política. De aquí se generan puntos conflictivos en los procesos de los educadores populares de los cuales surgen preguntas referidas al sentido de polí-

tica, su comprensión, sus implícitos, el problema de la militancia, las relaciones entre poder y política, los proyectos y el poder micro. Estos son elementos que pueden enriquecer el debate al aclarar las diferentes posiciones y analizar los puntos de confluencia.

En primer lugar el sentido de que la educación popular es el de considerarla como una práctica más entre infinidad de prácticas transformadoras. La Educación Popular por sí misma no resuelve los problemas del poder y de la hegemonía, cuestiones centrales en la búsqueda de una sociedad nueva. Se establece así una ruptura con las posiciones que agencian un utopismo pedagógico planteando que la sola educación popular lleva a la transformación social.

La Educación Popular busca ayudar a la creación, fortalecimiento y desarrollo de grupos populares que se organicen y se planteen en términos del poder inmediato en su grupo, comunidad, población, desde una perspectiva de construir realmente el poder popular, la educación popular pretende aportar su grano de arena dentro de la infinidad de prácticas que tienden a la construcción de un poder que ha de romper la hegemonía actual.

La E.P. en su práctica con los movimientos sociales ha ido encontrando un perfil de cuestionamiento a prácticas políticas tradicionales y concepciones con las que se trabaja, en cuanto encuentra que la conciencia no es externa, ni viene entregada desde "afuera" del movimiento popular; también encuentra que los caminos posibles de salida, tampoco se entregan desde afuera, sino que se gestan ahí en el movimiento mismo, igualmente en cuanto reconoce la existencia de procesos de organización propios de la comunidad, como también lecturas primeras de ese medio realizadas desde el saber popular.

Si el proceso de educación popular se plantea el no dejarse integrar al sistema social actual, no niega las posibilidades de trabajo dentro de algunos espacios del Estado actual, pero su actividad renuncia a integrar los procesos que genera esa forma de la dominación.

El poder que se intenta construir busca la creación de una nueva hegemonía que representa transformación a todos los niveles, económico, político, cultural, ideológico, social, para la construcción de una nueva sociedad; poder que lo construirá el pueblo y no podrá ser suplantado. El proceso de educación popular empuja, busca movilizar y organizar al pueblo por la conquista de lo suyo, teniendo como horizonte el movimiento popular, que debe ser ampliado cada vez más desde la perspectiva del reconocimiento de la existencia del sujeto popular como otro sujeto diferente. Durante mucho tiempo la EP hizo su énfasis en los aspectos concientizadores, luego en los pedagógicos, también en la cultura, luego en la lucha social, la nueva reflexión nos muestra que cada uno de ellos son parte de una totalidad (la E.P.) en camino de liberación donde ninguno puede olvidarse.

La Educación Popular comienza a manifestarse como un eco lejano, una vez que el pueblo comienza a decir su palabra como un susurro, todavía no muy claro, pero sí dejando sentir que está presente y que el aislamiento a que se han visto sometidos por parte no solamente del Estado sino también de la sociedad civil, es una muestra clara de que sobre lo popular, en esta sociedad, funciona un proceso de exclusión.

La Educación Popular construye procesos que se generan y se viven aquí y ahora, en cuanto entiende que el problema del poder no es sólo el problema del Estado y de la dominación capitalista, sino también el de múltiples procesos cotidianos en los cuales se construye el poder popular desde lo pequeño, ahora y acá, no en el sueño del mañana, sino en la presencia alegre de que hoy estamos construyéndonos y construyendo lo que nuestros sueños anhelan para todos los hombres.

A manera de final abierto

No está dicho todo, es parte de la vocación de la educación popular y de su dinámica. Nunca podrá un hombre sintetizar un continente de hormigas laboriosas que se comienzan a levantar para decir su voz desde los más recónditos lugares y desde las más apacibles laderas, donde campea como amo y señor el hambre y la miseria. El sentido dialéctico profundo de la educación popular está dado en su estado de permanente transformación, en ese hacerse todos los días.

El educador popular de este continente es un viajero sin fronteras con equipaje liviano, ya que son pocas las verdades que carga. El ya ha visto los vericuetos del camino y recuerda con el poeta que "se hace camino al andar", saca su energía de sus acciones y la esperanza de sus yerros y cada día comprende que entre más hace miles de problemas y dudas le asaltan; pero en el camino comprenderá, porque éste se lo enseña que siempre aun en el futuro la obra estará incompleta porque está en el corazón de la educación popular ser proyecto inconcluso, nunca acabado. Permitánme terminar citando al maestro más ilustre, al antepasado más claro de la Educación Popular en nuestro continente, al hombre que al solicitar trabajo, sólo pedía: "una habitación cualquiera, que no sea entre gente del pro, que con la baja yo me entiendo". Del cual dice Bolívar en una carta a Santander en 1824: "Es un maestro que enseña divirtiendo". Hablo de Simón Rodríguez desdeñado por muchos en su época y lamentablemente poco conocido por nosotros. El maestro afirmaba:

"Yo dejé la Europa por venir a encontrarme con Bolívar no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa, estas ideas eran (y serán siempre) emprender una Educación Popular, para dar ser a la república imaginaria que rueda en los libros y congresos... no es sueño ni delirio sino filosofía... ni el lugar donde esto se haga será imaginario, como el que se figuró el canciller Tomás Moro, su utopía será en realidad la América... Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original, original han de ser sus instituciones y su gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos"[4]. ●

4. Simón Rodríguez, inventamos o erramos. Monte Avila Editores, Caracas, 1982.

reflexiones pedagógicas

La calidad de la educación: Un criterio pedagógico

GONZALO ARCILA*

Mejoramiento cualitativo y reforma global del sistema educativo

Hace ya una década se comenzó a plantear en Colombia que era necesaria una transformación global del sistema educativo. El Ministro de Educación de entonces, Hernando Durán Dussán, al sustentar el Decreto 088 de 1976 y al establecer las relaciones de este decreto con el 089 y con la Ley 43 de 1975, afirmaba que por fin se legislaba sobre el sistema en conjunto. Decía: "Las diferentes reformas administrativas del Ministerio ha mantenido válida la Ley 39 de 1903, orgánica de la educación nacional y actualmente en vigencia, no obstante que el sistema educativo mismo ha evolucionado de tal manera que ya no corresponde a su ley orgánica. Lo dicho significa que se ha legislado sobre la educación prescindiendo del sistema como tal, o tangencialmente a él. No es raro, por ello, que en la situación actual y dada la fecunda evolución y el extraordinario desarrollo de la ciencia y la tecnología, también en educación, en lo que va corrido del siglo, nuestra legislación educativa sea un conjunto de normas descoordinado, casuístico y superficial"[1].

Esta actividad legislativa de conjunto respondía a una nueva concepción de la educación que tenía como eje central el programa de mejoramiento cualitativo de la educación. A su vez este programa descansaba en el propósito de implantar la psicología del aprendizaje o conductual como criterio de análisis de la labor docente. En los planes oficiales se afirmaba a este respecto lo siguiente: "Si se toma la psicología del aprendizaje como criterio para el análisis de la práctica docente en sus diversos niveles, se hacen patentes graves deficiencias que abarcan desde la preparación de los maestros hasta la elaboración y utilización de los materiales educativos"[2].

En ese orden de ideas se sostenía: "El mejoramiento cualitativo de la educación depende fundamentalmente de un buen diseño curricular, de la capacitación de los docentes para la aplicación del currículo y de la disponibilidad de textos y recursos educativos. Estos tres elementos están estrechamente vinculados y aquí la tecno-

* *Psicólogo, investigador, profesor universitario y miembro de la Junta Directiva del CEID, Fecode.*

1. Normas Reorgánicas del Sector Educativo. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, enero-febrero de 1976. Pág. 50.
2. Programa Nacional para el Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Mined. abril de 1975, Bogotá. Pág. 3.

logía educativa ofrece la posibilidad de lograr soluciones óptimas"[3].

¿Por qué se tomaba la psicología del aprendizaje como categoría central, guía de todo un proceso de modificación global del sistema educativo? Las razones de esta decisión no podían obtenerse en las oficinas del Ministerio, ellas sólo podían obtenerse en los organismos del gran capital financiero internacional.

En 1967 el presidente Johnson reúne en Williamsburg, Virginia, una serie de expertos en educación y desarrollo para discutir los problemas de la educación en el mundo capitalista. Phillips Coombs, para esos años presidente del Instituto de Investigación y Planeamiento Educativo de la Unesco, presentó el informe que esta reunión finalmente aprobó. Allí se sostuvo que la educación estaba pasando por una crisis mundial. Decía Coombs: "A partir de 1945, todos los países experimentaron cambios ambientales de ritmo vertiginoso, originados por una serie de revoluciones concurrentes a lo largo y ancho del mundo, en la ciencia y la tecnología, en la política y en la economía, en las estructuras demográficas y sociales. También los sistemas educativos se desarrollaron y cambiaron con mayor rapidez que en cualquier época anterior. Pero su adaptación ha sido demasiado lenta en relación con el ritmo más rápido de los acontecimientos que se producían a su alrededor. El consiguiente desfase —plasmado en muchas formas— entre los sistemas educativos y sus entornos, constituye la esencia de la crisis mundial de la educación"[4].

Los países capitalistas, sin embargo, podrían superar esa situación de crisis por la aplicación sistemática de la psicología conductual y el análisis en sistema para la administración eficiente de lo que Coombs llamó el mercado mundial de la educación. Se trataba de usar intensivamente los materiales educacionales existentes para obtener los aprendizajes requeridos por la sociedad.

La calidad de los materiales educacionales determinaba los aprendizajes útiles para la sociedad. El maestro en esta concepción se constituía en administrador de tales materiales y debía abstenerse de enseñar. Clifton Chadwick en el primer boletín del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA, con brutal franqueza decía: "Los profesores deben ser entrenados para evitar la tentación de interferir los materiales, es decir, 'enseñar', y además, deben dárseles otras importantes y satisfactorias responsabilidades dentro del ámbito educacional"[5].

La educación en computador: ¿tras la huella del conductismo?

Detengámonos en esta concepción del aprendizaje que subordina los maestros a los "materiales instruccionales". Pero aquí tenemos que ocuparnos de Skinner no de Chadwick, quien es sólo un epígono.

La subordinación de los hombres a las cosas

La dependencia de las cosas tiene para Skinner muchas ventajas. Para los efectos de control de los hombres, esta dependencia es especialmente útil. A ese respecto dice Skinner: "Otra ventaja importante de depender de las cosas consiste en que las contingencias (o consecuencias) que rodean a las cosas son más precisas y modelan una conducta más útil que aquellas contingencias provodadas por otras personas"[6].

En esta concepción, las cosas tienen tal significación porque el aprendizaje es entendido como el control ejercido por el ambiente sobre el organismo. Ahora, tratándose de organismos humanos, los psicólogos del aprendizaje dicen que se ha de tener en cuenta que el medio es social. El medio social es así un conjunto de contingencias que modelan y sostienen las conductas de todos los individuos de una comunidad. El conjunto de conductas habituales de un pueblo sería su cultura. Si se quieren explicar esas conductas se ha de recurrir a las contingencias y con mayor razón si se pretende mantenerlas. En el caso de la educación, Skinner plantea entonces que "...la educación organizada emplea especialistas llamados maestros, que operan en lugares especiales llamados escuelas, disponiendo contingencias que implican reforzadores especiales, tales como calificaciones y diplomas. 'Bueno' y 'malo' se convierten en 'correcto' e 'incorrecto' y la conducta que hay que aprender puede codificarse en textos y exámenes"[7].

3. Ib. Pág. 3.
4. Coombs Phillips. La Crisis Mundial de la Educación. Ed. Santillana, Madrid, 1985. Pág. 10.
5. Boletín de Tecnología Educativa No. 1, enero-marzo 1973. Washington. Pág. 8.
6. Skinner B. F. Más allá de la libertad y la dignidad. Ed. Fontanella, Barcelona, 1972. Pág. 116.
7. Ib. Págs. 148-149.

Skinner piensa en Norteamérica cuando escribe. En esta sociedad, dice, existe un aparato productivo capaz de elaborar todas las cosas que se requieren para crear las contingencias que se necesitan para modelar conductas útiles a la sociedad y lograr una planificación de la cultura en su totalidad. Es decir, realizar la utopía según la entiende Skinner, para quien "...el llamado pensamiento 'utópico' abarca la planificación de una cultura en su totalidad"[8].

Pero no fue en la sociedad norteamericana, ni en las sociedades capitalistas desarrolladas donde surgieron programas globales para implantar la psicología del aprendizaje como criterio de análisis de la práctica docente. El espacio que encontraron propicio para materializar proyectos de esta naturaleza fue el de los países atrasados y dependientes del capitalismo. Chadwick a ese propósito afirmaba: "El área en la cual se puede esperar ver un mayor número de cambios y el más alto potencial para dramáticas demostraciones de la efectividad de la tecnología en la educación, será en los países en vía de desarrollo. Las razones más importantes para sugerir esto son los severos problemas educacionales en estos países —una gravedad de proporciones críticas— y la hipótesis de que estos países no están tan fuertemente comprometidos con los antiguos paradigmas como los países desarrollados"[9].

En Colombia los planes gubernamentales pronosticaban para comienzos de la década del 80 un comportamiento autónomo y regulado del subsistema de mejoramiento cualitativo de la educación, núcleo directriz de la reforma de todo el sistema educativo. Se decía en un documento de 1975 a propósito de la implementación de este plan, lo siguiente: "En primer lugar se propone dividir la ejecución del plan en dos etapas, así: *primera etapa* (tres años), destinada a crear la infraestructura necesaria para asegurar la continuidad de las acciones. Se espera que al finalizar esa etapa esté ya funcionando plenamente el subsistema de mejoramiento cualitativo de la educación en sus tres planos básicos: la capacitación de docente, diseño y mejoramiento de currículo y elaboración y distribución de materiales educativos. Se espera, además que la inversión extranjera se concentre en esta primera etapa.

El mejoramiento de la calidad de la educación debe estar orientado por criterios pedagógicos.

Para el inicio de la *segunda etapa*, el sub-sistema habrá alcanzado ya la autonomía y la autorregulación necesaria para su permanencia. Durante ella se operará básicamente con recursos nacionales"[10].

Crisis y superación del criterio psicológico para el análisis de la labor docente

Para 1981 el Ministerio de Educación se ve obligado a abandonar el criterio de la psicología del aprendizaje para analizar la labor docente. Al hacerlo se viene abajo todo el andamiaje de la política de reforma global del sistema educativo sostenido por los organismos internacionales del gran capital financiero. La consideración del conjunto de factores económicos, sociales y políticos tanto nacionales como internacionales que desencadenaron esta situación, es un problema que está al orden del día. Ahora, la dimensión del fracaso de esta política nos la proporciona la siguiente afirmación que Phillips Coombs suscribe en su trabajo "La crisis mundial de la educación —perspectivas actuales", publicado en 1985. Dice Coombs al tratar de evaluar lo sucedido de 1968 a hoy: "La crisis no sólo se agudizó al crecer los desajustes entre los sistemas educativos y un mundo en rápida transición, sino que adquirió nuevas dimensiones en los años setentas y comienzos de los ochentas. De esas nuevas dimensiones, una destaca por su importancia: hoy existe una crisis de confianza en la educación misma"[11].

El fracaso de este proyecto de tratamiento global del sistema educativo, ha exacerbado los factores negativos que el sistema estructuralmente padecía. Pero contra estas tendencias regresivas se está levantando todo un movimiento de superación de la crisis. Es así como el proceso educativo se viene enriqueciendo por las prácticas pedagógicas desarrolladas por el magisterio y por núcleos de investigadores ubicados en universidades y centros de investigación. Desde el Ministerio se producen intentos de asimilar estas

8. Skinner B. F. Ciencia y Conducta Humana. Ed. Fontanella, Barcelona, 1969. Pág. 449.
9. Boletín de Tecnología Educativa No. 1, enero-marzo 1973. Washington. Pág. 11.
10. Programa Nacional para el Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Mined. abril de 1975. Pág. 20.
11. Coombs Phillips. La Crisis Mundial en la Educación. Perspectivas Actuales. Ed. Santillana. Madrid, 1985. Pág. 28.

prácticas. La reforma curricular que se trata de implantar desde 1984 es la expresión más precisa de estos esfuerzos de asimilación. El profesor Carlos Eduardo Vasco, coordinador de los grupos de trabajo que la elaboraron, al referirse al esfuerzo que se ha hecho por superar la psicología conductual como criterio de análisis de la práctica docente, dice que se ha producido "una hibridación entre las distintas escuelas conductistas, neo-conductistas y cognoscitivas". Y más adelante añade: "Situaciones como esa son inherentes a todo proceso de cambio al interior de una institución. Hay necesidad de hacer una serie de ajustes diplomáticos internos"[12].

En el horizonte de esta posición, se trataría de modificar el subsistema de mejoramiento cualitativo de la educación por la substitución del criterio de análisis. Se pasaría de la psicología del aprendizaje a la psicología cognoscitiva como criterio de análisis de la labor docente.

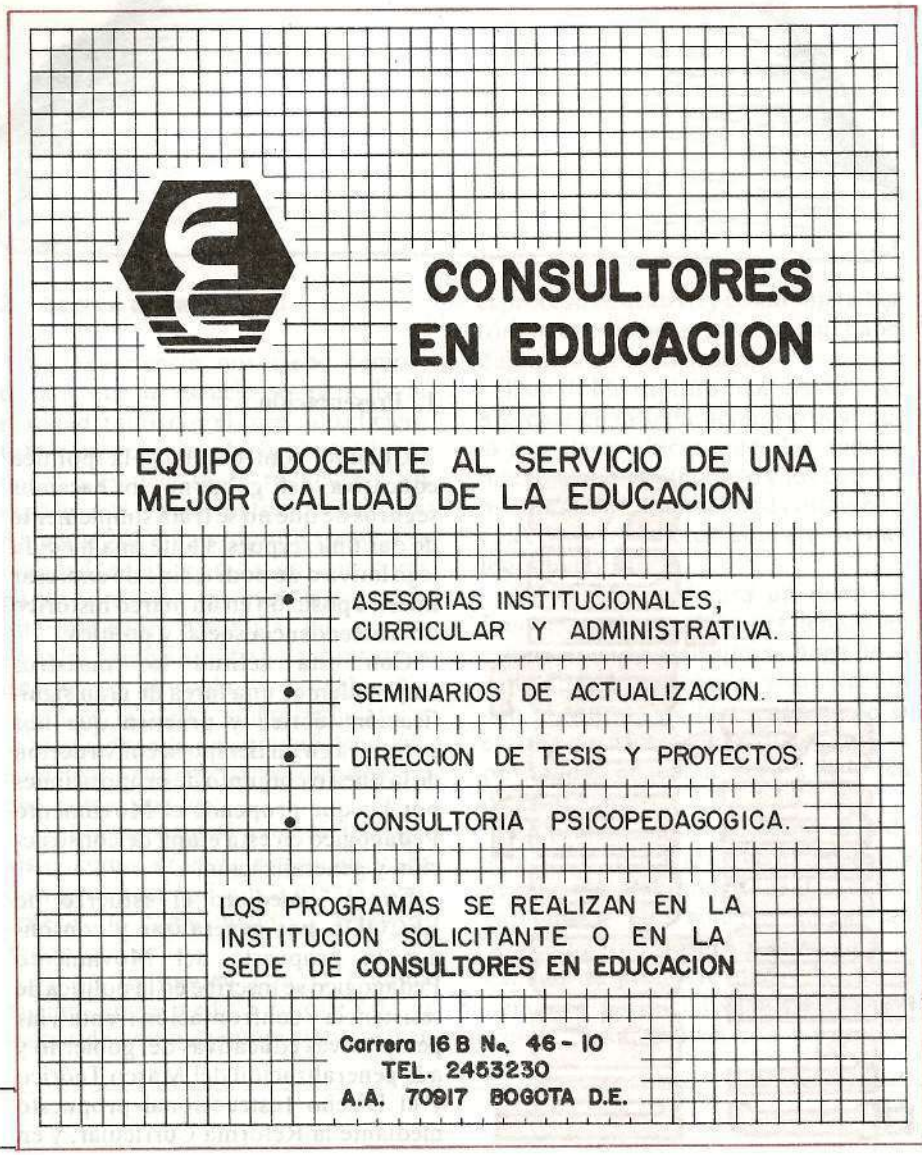
La relación dominante, entonces, no sería la de enseñanza-aprendizaje, sino la relación enseñanza-desarrollo de las estructuras cognoscitivas. En este vínculo maestros y alumnos no se ocuparían de estímulos, contingencias o refuerzos, sino de objetos de conocimiento y la reconstrucción ideal de esos objetos pondría en evidencia el carácter activo del sujeto reflexivo. El maestro no sería un simple administrador de materiales educativos, sino que sería un promotor del esfuerzo intelectivo en el aula.

Pero se trata de ir más allá en la adopción del criterio de análisis de la práctica docente. El criterio psicológico debe subordinarse al pedagógico. En la relación pedagógica el objetivo es crear prácticas escolares que garanticen la apropiación de la riqueza genérica humana históricamente constituida. O para decirlo en términos de José Martí: "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote; es preparar al hombre para la vida"[13].

En este orden de ideas la relación dominante no es la de enseñanza-aprendizaje, ni enseñanza-desarrollo de las estructuras cognoscitivas, sino enseñanza desarrollo de una personalidad afectiva y cognoscitivamente compleja. En este vínculo alumnos y maestros se ocuparan del conjunto de fuerzas productivas y de las relaciones sociales que las reproducen o transforman. La reconstrucción ideal y el vínculo efectivo con las empresas y decisiones humanas que promueven la reproducción o transformación de esas relaciones y fuerzas sociales productivas, pondrán en evidencia el carácter práctico social de la personalidad compleja. El maestro no se circunscribirá a manejar materiales educativos o al trabajo en el aula solamente, sino que establecerá relaciones de conjunto con todas las otras instancias de la vida social: la económica, la familiar, la laboral, la política, la artística. Y esto teniendo en cuenta la articulación entre lo nacional y lo internacional. La calidad de la educación será así función de las prácticas sociales generadoras de una calidad de vida efectiva.

El sistema educativo que abarcara tal sub-sistema de mejoramiento cualitativo de la educación, tendría que ser el producto de una profunda reforma educativa. Y tal empresa es la única que veo apropiada para un movimiento pedagógico que se ha planteado "Educar y luchar por la liberación Nacional". ●

12. Tribuna Pedagógica. No. 4. ADE, Bogotá, mayo de 1985. Págs. 46/47.
13. EDUCACION Y CULTURA. No. 7. Fecode, Bogotá, abril de 1986. Pág. 50.



tribuna pedagógica

La Autogestión Pedagógica

ALONSO QUIROZ Q.* JORGE RAMIREZ*

"El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que se es realmente, es decir, un conócete a ti mismo, como producto del proceso histórico desarrollado anteriormente y que ha dejado en ti una infinidad de huellas acogidas sin beneficio de inventario. Debemos comenzar por hacer ese inventario".

Antonio Gramsci.
El materialismo histórico
y la filosofía de B. Croce.

1. Presentación

Cuando confrontamos la política educativa del gobierno lo hacemos seguros de que no se trata simplemente de dar una respuesta ante una medida legislativa o de poder, sino de expresar nuestra posición en un marco histórico de trascendencia social y política.

Con esta actitud los maestros emprendemos una tarea de gran significación teórica y práctica que nos permitirá en un tiempo la construcción de la línea o conjunto de proposiciones por las que propende el Movimiento Pedagógico en esta etapa de construcción y generalización.

En lo inmediato el esfuerzo de FECODE por generalizar y consolidar la propuesta del Movimiento Pedagógico se inscribe en la política de resistencia y confrontación frente a las perspectivas educativas del gobierno y a la generalización del Marco Teórico y el Diseño Instruccional propuesto mediante la Reforma Curricular, y en vista de que la política de control estatal parte de una visión de sociedad desde el poder. Por esta razón preferimos el análisis y al mismo tiempo creemos que es necesario el conocimiento y evaluación de la política educativa actual.

De estas orientaciones alejadas en la realidad de la escuela y del maestro fue naciendo la concepción de expansión y de calidad, y por otro lado una acción contestaria del magisterio que no concretó formas ágiles y contundentes de expresión, haciendo con otros contenidos la lectura "al revés" de la misma realidad y siempre con la voz de núcleos pequeños de poca incidencia local y nacional, y muchas veces engarzados con los esquemas tradicionales.

Nuestro trabajo tiende a reventar los esquemas y los hegemonismos,

* Profesores de secundaria del Departamento de Antioquia.

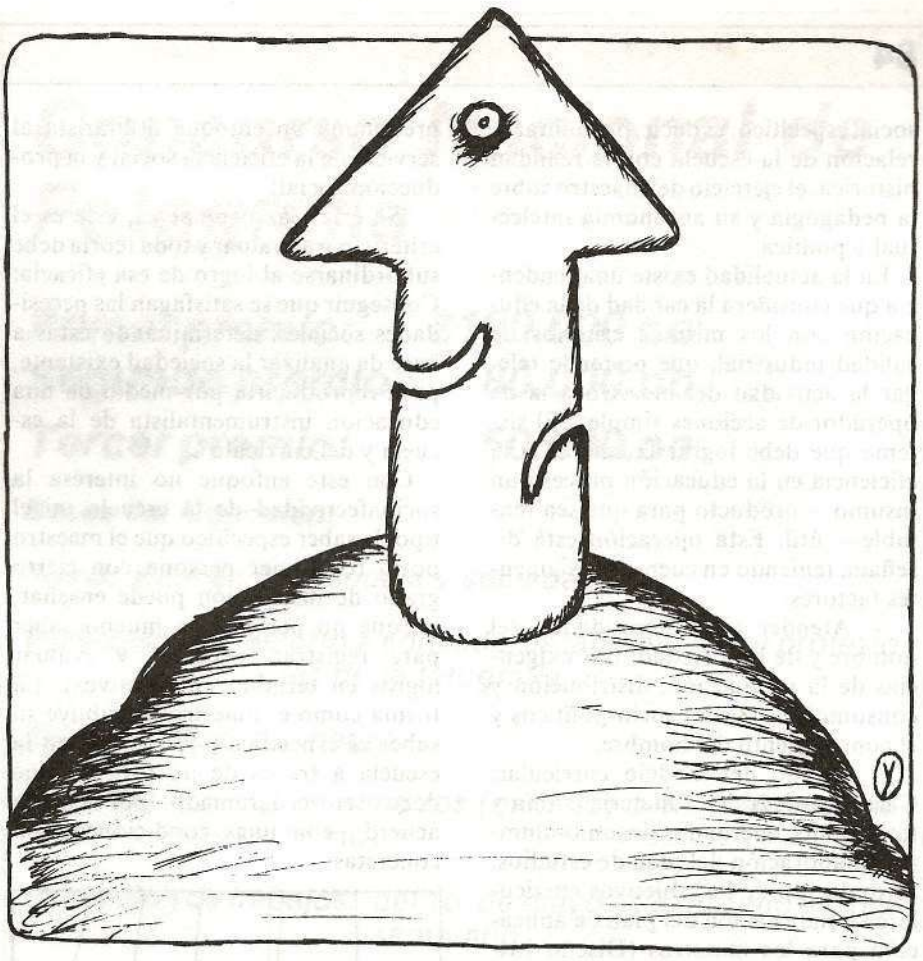
constituyéndonos como una posibilidad y no como un punto de partida en la construcción y fortalecimiento de experiencias pedagógicas a partir de las cuales podamos mantener y recuperar nuestro espacio en la escuela, en la cultura y en los espacios que simultáneamente inciden en nuestra búsqueda. Consideramos que para la presente etapa es necesario que valoremos el trabajo teórico y de investigación, la construcción de nuevas concepciones y prácticas, lo que requiere aún de mucha voluntad y eficacia para ordenar el trabajo y comprometer a la gente que comparta este criterio.

Existe un intento por gestionar formas organizativas a nivel del Movimiento Pedagógico en Antioquia, pero infortunadamente este crecimiento sigue padeciendo de aquellas enfermedades que afectan nuestros encuentros y motivaciones como: La concepción administrativa en el Movimiento Pedagógico, que pretende organizarlo con los mismos procedimientos de tipo sindical, reduciendo la Comisión Pedagógica a ser apéndice de la organización sindical. Organizar la Comisión por correspondencia con las fuerzas que rigen la existencia sindical y política en la región.

Como consecuencia de esta situación amplios sectores del magisterio siguen al margen o gestionando en espacios independientes. Es urgente que por parte de los centros de poder se renuncie a estos estilos de trabajo.

No queremos dejar la impresión de que es posible una división entre lo sindical y lo pedagógico, introducir elementos al debate es nuestra tarea con el fin de lograr la "apertura sindical" que el Movimiento Pedagógico necesita.

Las ideas aquí expuestas quieren aportar a este trasegar en el "conócete a ti mismo" a que nos debemos inscribir los maestros aceptando la confrontación sobre nuestras propias concepciones y prácticas, y porque nos despejara problemáticas que ya son comunes. Volveremos a discutir sobre lo que nos preocupa y decidiremos libremente sobre nuestros asuntos, está será otra meta: Ganarnos nuestro espacio con trabajo, o seguir acostumbrándonos a escuchar.



2. Acerca de la calidad

La experiencia nos viene demostrando que la escuela se aleja de la realidad, tanto con el currículo eficientista como con la educación tradicional. La escuela se ve reducida a un espacio que se estatiza frente a la historia y que sufre una ruptura frente a la realidad en la medida en que corre paralela a ella y en esta carencia de interpretación dinámica los sujetos sociales también sufren la ruptura a que se ve abocada la escuela. Así entonces, escuela y sujetos educativos se alejan de toda posibilidad de ubicación histórica y social, perdiéndose en una doble unidad:

a) En su unidad con el trabajo, visto como criterio pedagógico: Es decir, en su unidad con la praxis como criterio de conocimiento y transformación;

b) En su unidad con el hombre mismo, en la medida en que ésta es escindido como sujeto protagónico en el proceso educativo y como sujeto histórico que debe aspirar a un papel dinámico en la sociedad.

Esta doble ruptura también se hace presente en la separación vertical que la escuela establece entre los conocimientos que ella imparte y los conocimientos que en su realidad cotidiana y colectiva los sujetos educativos han logrado construir.

Así se nos configura un referente fundamental que debe ser tenido en cuenta en el análisis que se haga de la calidad de la educación y su relación con el sentido de la existencia de la escuela para los sujetos educativos y la posibilidad de una ubicación histórica de estos sujetos.

La pretención del gobierno es la de someter la educación a las exigencias y necesidades del modelo de desarrollo capitalista, que concibe la calidad como un fin. Nosotros distinguimos calidad de productividad y la entendemos como, iniciativa intelectual que asume la auogestión con un sentido

social específico, es decir, posibilitar la relación de la escuela con la realidad histórica, el ejercicio del maestro sobre la pedagogía y su autonomía intelectual y política.

En la actualidad existe una tendencia que considera la calidad de la educación con los mismos criterios de calidad industrial, que pretende relegar la actividad del maestro a la de operador de acciones simples. El sistema que debe lograr la calidad y la eficiencia en la educación procesa un insumo —producto para que sea rentable— útil. Esta operación está diseñada teniendo en cuenta los siguientes factores:

— Atender unas necesidades del hombre y de la sociedad: Las exigencias de la producción, distribución y consumo; los ideales socio-políticos y el conocimiento del hombre.

— Diseño del modelo curricular: Características de la materia prima y los insumos operandos (insumo-alumno); elaboración del plan de estudios; formulación de los objetivos curriculares y elaboración del plan de aplicación para los maestros (Diseño Instruccional).

"Caracterizar al alumno insumo; es la operación que nos permite prever, dentro de ciertos límites, las posibilidades de transformación de los alumnos que ingresarán en determinado sistema de enseñanza-aprendizaje, así como las estrategias y los medios que mejor se adaptan a las características del educando. Si se nos permite una analogía, diremos que a los elaboradores de un currículum les es necesario conocer las características del alumno insumo con el que va a trabajar un sistema concreto, al igual que el escultor requiere de saber cómo es el material con el que va a producir una obra".

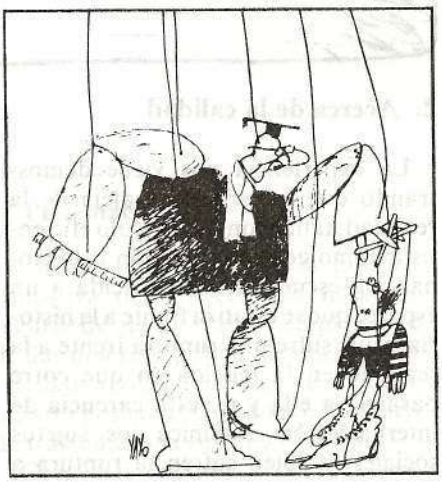
Los planeadores elaboran, instrumentan y evalúan el proceso y los maestros lo aplican en la enseñanza. La aplicación del diseño instruccional en la enseñanza tiene como fin el logro de la eficiencia a través de un proceso y con la aplicación de unos modelos, que consiste en la selección de objetivos, actividad-recurso y evaluación.

La calidad del producto la define el logro de los objetivos curriculares.

En esta forma de concebir la calidad predomina un enfoque utilitarista al servicio de la eficiencia social y la producción social:

"Se es eficaz o no se es, este es el criterio para evaluar y toda teoría debe subordinarse al logro de esa eficacia: Conseguir que se satisfagan las necesidades sociales, determinando éstas a base de analizar la sociedad existente, para reproducirla por medio de una educación instrumentalista de la escuela y del currículo".

Con este enfoque no interesa la socioafectividad de la escuela, ni el tipo de saber específico que el maestro porta (cualquier persona con cierto grado de instrucción puede enseñar, porque no necesita de mucho saber para registrar, procesar y evaluar logros en término de objetivos). La forma como el maestro distribuye su saber es específica y lo expresa en la escuela a través de un proceso que debe ser programado por él, de acuerdo con unas condiciones bien concretas.



Con este modelo en cuestión el maestro enseña filosofía con el fin de someter sus saberes en un proceso que puede medirse en un tiempo y con unas actividades predeterminadas; reinando en su espacio aquel criterio de que en bachillerato no formamos pensadores, sino estudiantes con nociones básicas, o enseñar lectoescritura registrando la cantidad de sílabas pronunciadas por minuto, cuando el acto de aprender a leer y escribir es complejo y determinado por factores psicomotores, socioafectivos, etc., tanto en el maestro como en el alumno.

Esta forma de ver la calidad valora solamente el producto terminal, reduciendo la enseñanza al proceso de modificación de insumos, cuya evaluación terminal se hace mediante las pruebas del ICFES. La universidad continúa el proceso con la modificación de perfiles calificando el insumo para un ejercicio bien definido en la sociedad. Las consecuencias son bien reveladoras, en las instituciones educativas las editoriales toman la iniciativa con sus textos bien diseñados para que el maestro los adopte y así no siga haciendo el esfuerzo para planear y organizar lo que debe enseñar. Los administradores luchan para que las operaciones del maestro sean bien fáciles y en última instancia tome conciencia del "cambio educativo", otra actitud bien distinta asumen cuando los maestros autogestionan y recuperan su iniciativa intelectual. No dejemos de reconocer que el facilismo se está tomando las acciones del maestro.

3. La autogestión pedagógica

El Movimiento Pedagógico debe generar procesos de autogestión como la forma más inmediata para lograr experiencias que surjan del mismo magisterio en su región, escuela o universidad; colocándonos fuera del alcance de la política educativa en la perspectiva de la recuperación de nuestra autonomía. El proyecto pedagógico alternativo tiene en la autogestión una gran experiencia que debe inscribirse en un proceso y no en una coyuntura porque sus manifestaciones deben afianzar nuestra hegemonía en la educación.

La autogestión nos debe permitir la conformación de redes de comunicación entre los maestros y las comunidades de manera que establezcamos una integración entre los agentes que participamos en las distintas gestiones y prácticas sociales (mucho tiene que ver el obrero, el campesino de la región, el líder cívico, las organizaciones en la construcción de un nuevo proyecto educativo en la perspectiva del Movimiento Pedagógico). Con esta experiencia incorporamos el movimiento a la comunidad y los que impulsamos esta construcción dejaremos de ser administradores para

retomar la iniciativa por la que propende la autogestión.

No podemos dejar de mencionar que lo que se cierne sobre el Movimiento Pedagógico en la actualidad es una jerarquía que ejerce un poder y manejo, aun sin expresar una posición que altere sus pretensiones de control. Consideramos que el movimiento no es tierra de nadie y menos de quienes agencian el menor número de prácticas y de saberes en este campo.

4. Nuestra propuesta

Ella tiene su fundamentación en los siguientes criterios:

— Debemos gestionar una política general de construcción, que toque el cuerpo del maestro, la escuela y su región.

— Retomar nuestro papel hegemónico y no de subalternos, hablando nosotros mismos sobre nuestras prácticas y problemas. Administrar una autonomía real, no sólo en la escuela, sino sobre otras instituciones que también nos normatizan.

— Despejar dudas en el sentido de la relación que debe existir entre la política, el sindicalismo y el Movimiento Pedagógico.

— Superar los eventos generales y propiciar por los eventos locales como espacio que exprese los progresos y problemas en las experiencias de los maestros en su región o en su barrio.

— Afianzar nuestra relación con la investigación y con los investigadores en torno a proyectos concretos de trabajo.

Con esta ponencia queremos darle inicio a un debate que debe propiciar la generación de nuevas ideas y expectativas que sirvan en la confrontación y para dinamizar la construcción del Movimiento Pedagógico.●

BIBLIOGRAFIA

— Arnaz, José. "La Planeación Curricular".
— Sacristán, Gimeno. "La Pedagogía por objetivos".
— La Autogestión Pedagógico. Mimegrafiado G.P. Pasto.
— Revista EDUCACION Y CULTURA Nos. 1 y 2.
— La Escuela y la enseñanza de las Ciencias CEPECS. Bogotá.

Concurso Nacional de Fotografía

Primer premio: $120.000.oo
Segundo premio: 80.000.oo
Tercer premio: 50.000.oo

Bases del Concurso:

Tema: *Educación, escuela y sociedad.*

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

Técnica: *Blanco y negro.*

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

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

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

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

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

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

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

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

La alegría de leer... y pensar

Historia de Colombia (9º Grado)
Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán
Bogotá, Ed. El Cid 1986, 240 páginas

El énfasis que los autores colocan en la historia económica del país, no es sólo consecuente con la orientación de los nuevos programas del Ministerio de Educación para noveno grado, sino que representa una refrescante visión de la historia. Indudablemente un estudiante de secundaria, con este texto, adquiere una formación básica en categorías económicas que le permiten entender la complicada terminología de los economistas, y especialmente comprender los grandes procesos económicos de nuestra historia. En ese sentido es digna de resaltar la forma como los autores exponen las distintas teorías interpretativas de un hecho económico, para que el alumno guiado por el maestro, razone y elabore sus propias conclusiones. Por ello no encuentro razón para el "macartismo" que aislados núcleos tradicionales hacen del texto, como ya lo habían hecho con los textos de Editorial Estudio para primaria o con los fascículos de Oveja Negra. Nuevamente surge el fantasma de la censura agitados desde círculos ligados a la Academia de Historia que parece que tuvieran como objetivo más el de frenar nuevas visiones de la historia del país, que el de estimular el conocimiento del pasado.

En el texto de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, por el contrario, se encuentran claros elementos que contribuyen a un mejor conocimiento del pasado y a la mejor preparación del estudiante de secundaria. La Historia, en este texto, deja de ser anecdótica y apologética, para convertirse en visión crítica del pasado. ¿Qué sería de la ciencia, y de la historia en particular, si perdiese esa dimensión crítica?

El que se reconozca los méritos de este texto para 9º grado no quiere desconocer limitaciones y serios problemas en él. El mismo énfasis económico que se destacaba al principio de esta reseña, no deja de ofrecer dificultades al descuidarse otras dimensiones del pasado: lo político, relativamente desarrollado en el texto; lo social; lo cultural e ideológico. Sin embargo, esta crítica recaería más en la orientación de los programas del Ministerio, a los que reconocemos sus méritos también, que en los autores mismos.

El tratamiento de las distintas etapas de la historia del país es desigual, en parte debido a la ausencia de investigaciones en algunas de ellas. Mal podría pedírsele a los autores que escribieran más sobre algo que la historiografía ha descuidado. De todas formas es notorio en el texto el mayor desarrollo que tienen los períodos más contemporáneos. Lo precolombino y la conquista ocupan pocas páginas. El gran período colonial recibe un excelente tratamiento económico, pero se descuida lo administrativo-político, que también conviene señalar. A partir de la Independencia el texto logra mejor exposición del pasado. Creo, sin embargo, que la categoría "feudal", para caracterizar la sociedad del siglo XIX, además de ser digna de controversia (el feudalismo como tal fue un período particular de la historia europea), se usa equívocamente (para designar un régimen de servidumbre, como ausencia de mercado, como autarquía económica e incluso como categoría política como se hace en la página 141 al hablar de "feudalismo nacional"). La explicación de la gestación de los partidos tradicionales con base en la oposición de dos clases, burguesía comercial y terratenientes, ha sido profundamente cuestionada por recientes co-

rrientes historiográficas. La visión de la Iglesia en el siglo XIX, como una institución monolítica e incondicionalmente ligada al "feudalismo", parece demasiado esquemática y alejada de la realidad. La parte más contemporánea es una gran síntesis y hace de este texto no sólo un libro actualizado, sino un excelente punto de referencia para entender lo que nos está sucediendo. En ese sentido el artículo anexo de Camilo González es muy ilustrativo. En la medida en que el texto ha propiciado la creación de una capacidad crítica por parte de los estudiantes, son ellos los llamados a aceptar o no la versión que los autores entregan en el libro.

Un problema que se encuentra a lo largo del texto es que la diagramación no sólo es muy rígida y a ratos poco atractiva, sino que tiende a contradecir el espíritu de lo escrito. La monotonía de la diagramación y el recargo de líneas en cada página saltan a la vista. Pero el problema va más allá. La reproducción continua de bustos de próceres y fotografías de estilo tradicional recuerda el estilo rígido y con finalidad épica de los textos tradicionales de "Historia Patria". Se vuelve a destacar, de una forma estática, a próceres y miembros de la élite, mientras en lo escrito se está diciendo otra versión de la historia. Esta contradicción entre texto narrado y diagramación se hace manifiesta también en algunas evaluaciones propuestas al final de los capítulos. Mientras en el texto se pone a raciocinar al lector, en las evaluaciones se acude a métodos tradicionales como la clásica pregunta memorística (v. gr. nombres de conquistadores...). Para superar esta contradicción entre texto y diagramación, la sugerencia es que autores y editores se pongan de acuerdo y así ganarán los estudiantes, pues tendrán un texto con un nuevo contenido y una nueva forma de presentarlo.

El que maestros ligados a la práctica docente universitaria se tomen el trabajo de escribir un texto para secundaria, y se tomen en serio lo que están haciendo los colegas en secundaria y en primaria, es digno de elogio. Más que seguir reproduciendo distinciones casi elitistas entre uno y otro grado de la educación, debemos vernos como colegas de un mismo quehacer en la sociedad. Por todas esa razones no se duda en señalar que el texto de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán es hoy por hoy, uno de los mejores libros de enseñanza de la Historia de Colombia en secundaria, y que el estudiante o el maestro que lo use no será defraudado.

Mauricio Archila
Profesor
Departamento de Historia
Universidad Nacional

Facultades de educación y Escuela Normal Superior: su historia y aporte científico, humanístico y educativo

José Francisco Socarrás

Tunja, Ediciones La Rana y el Aguila, UPTC 1987. 169 p.

José Francisco Socarrás quien rigió los destinos de la Escuela Normal Superior (ENS) por un período de ocho años ha publicado con el apoyo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia un libro sobre tan importante institución científica y educativa. Este texto recoge el discurso que el autor presentó a la Academia Colombiana de Historia con motivo de su recepción como miembro correspondiente. El opúsculo tiene un carácter meramente descriptivo que parte de las vivencias del autor y de documentos como el Informe de Labores que dirigió al Ministro de Educación al renunciar a la rectoría en 1944.

La obra está constituida por tres partes básicas: La primera hace un recuento sobre los antecedentes registrados en la formación de docentes y en la enseñanza de las ciencias en el país, remontándose al siglo XX y a la tradición española que se expresa en la conformación del sistema educativo de este período. Resalta los planes de Santander, Ospina Rodríguez y los Radicales como tres momentos importantes de la educación en ese siglo. En el siglo XX destaca los esfuerzos desarrollados en la Facultad de Filosofía del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en lo concerniente a la enseñanza de las ciencias. Finalmente muestra el origen de las Facultades de Educación con los cursos Suplementarios y de Información Pedagógica iniciados en Bogotá, Tunja y Medellín en la década del 20, de donde surgirán tres facultades de educación entre 1932 y 1934, cuya fusión dará origen a la Escuela Normal Superior en 1936.

Una vez establecidos los antecedentes de la institución, el autor entra a describir el origen de la Normal, sus presupuestos pedagógicos, su estructura académica, los institutos anexos, sus profesores y las proyecciones en la vida cultural y científica del país.

La segunda parte presenta una serie de anexos que incluyen los planes de estudio hasta 1944, sus egresados, algunas de las tesis de licenciatura y doctorado y un listado de los alumnos de los cursos de información y del Instituto de Bachillerato anexo a la ENS, el Nicolás Esguerra.

La tercera parte que constituye la mitad del libro contiene una bibliografía extensa pero incompleta de la producción intelectual de algunos egresados que da cumplimiento, según Socarrás, al adagio "por sus frutos los conoceréis". Un análisis de la producción intelectual de los egresados de la ENS permite observar sus aportes en los campos de la antropología, arqueología, lingüística, historia, geografía y filosofía. Otro porcentaje de la bibliografía indica la elaboración de numerosos textos de enseñanza para los niveles de primaria y secundaria, hecho importante de destacar, ya que en este período el país registraba una gran ausencia de textos de enseñanza nacionales.

Esta obra constituye el primer libro de carácter monográfico que da a conocer al medio intelectual los aportes que a la formación de docentes y al desarrollo de la investigación arrojó la Escuela, la cual no obstante tener una existencia tan reciente y haber jugado un papel relevante en la historia de la cultura y de la ciencia en el país, aparece olvidada y desconocida esperando que la intelectualidad reelabore sus experiencias incorporándolos al bagaje cultural de nuestro país. Como lo dijo el historiador Javier Ocampo López en el lanzamiento del libro: "No se entiende el progreso y el desarrollo científico de Colombia en la segunda mitad del siglo XX, sin tener en cuenta la participación activa de los docentes y científicos egresados de la Escuela Normal Superior en sus diversos campos principalmente en las ciencias básicas y en las ciencias humanas".

Carlos Low y Martha Herrera

Con un televisor a color en mi escuela aprendemos mejor...

Gran Cruzada Nacional

Un televisor a color para cada plantel educativo de Colombia.

Con el aporte de todos es posible que los niños de Colombia tengan un televisor en color, a bajo costo, en su salón de clases.

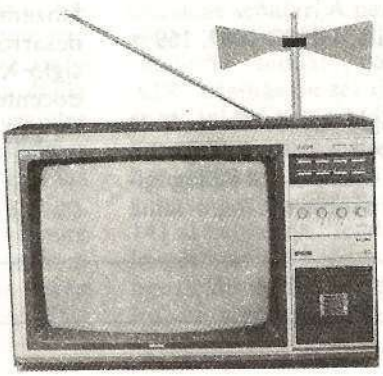
Por la educación de nuestros niños, todos estamos participando ya en esta Gran Cruzada Nacional.

Válida del 1º de mayo al 30 de junio.

Una Propuesta de

CENPRO TELEVISION

PHILIPS



Con la colaboración de:

ADPOSTAL

CARACOL

Mal educado!
YAYO