

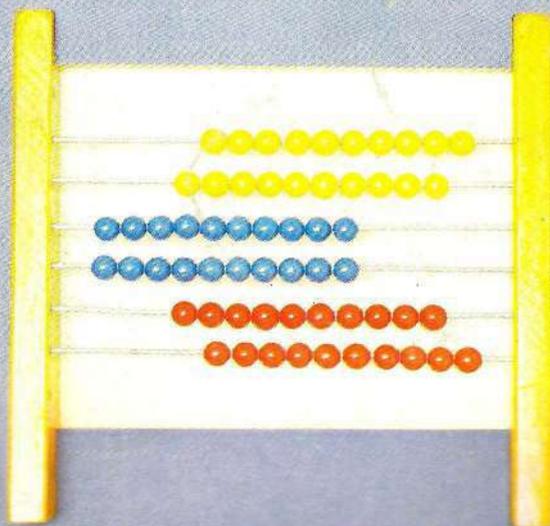
educación y cultura

BOGOTA-COLOMBIA
MARZO DE 1988

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

\$ 300

Educación y Pedagogía



Tarifa Postal Reducida No. 572

educación y cultura

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

BOGOTA

MARZO DE 1988

No. 14

Director: Abel Rodríguez Céspedes

Editor: Hernán Suárez J.

Comité Editorial: Gonzalo Arcila, Jorge Gantiva,
José Granés, Alberto Martínez, José Fernando Ocampo,
Felipe Rojas, Alvaro Villarraga

Redacción: Gustavo Escobar

Diagramación: Hernán Suárez J.

Carátula: John Brian Cubaque

Caricaturas: KEKAR, Cecilia Cáceres, Socorro Delgado
(Socorrida)

Distribución y Suscripciones: Guillermo León

Cra. 13A No. 34-36

Tels.: 285 14 27—285 12 98

A. A. 14 373 Bogotá

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, o al Apartado Aéreo 14 373 Bogotá.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de su autor y no comprometen la política de la Federación Colombiana de Educadores.

Se autoriza su reproducción citando la fuente

Tiraje de esta edición: 30.000 ejemplares

Preparación litográfica: Servigraphic Ltda.

Impreso en Litocamargo Ltda.



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

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

CORREO DE COLOMBIA
llega seguro y a tiempo!
MAYOR INFORMACION: TELS. 2415531 Y 2828642

sumario

EDITORIAL

Educación y Pedagogía: un viejo y actual problema

2

INFORME ESPECIAL EDUCACION Y PEDAGOGIA

Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria

Olga Lucía Zuluaga 4
Alberto Echeverry
Alberto Martínez B.
Stella Restrepo
Humberto Quiceno

Pedagogía, Didáctica y Enseñanza

Olga Lucía Zuluaga 10
Alberto Echeverry
Alberto Martínez B.
Stella Restrepo
Humberto Quiceno C.

Corrientes pedagógicas en el siglo XX
en Colombia

Humberto Quiceno C.

Los Grandes Pedagogos

Gloria Calvo 19

Un Manual de Pedagogía de los años 60

Vladimir Zapata 33

Las contradicciones de la Pedagogía Activa

Jorge Gantiva S. 37

Educación y Pedagogía: una
interpretación marxista

Alvaro Villarraga S. 44

ESCUELA Y SOCIEDAD

Educación Indígena y Etnoeducación

Yolanda Bodnar C. 51

Escuela y objetos tecnológicos

Gonzalo Arcila R. 58

POLITICAS EDUCATIVAS

Mapa Educativo: dónde estás que no te veo

Orlando Zambrano S. 62

ACTUALIDAD EDUCATIVA

¿Para dónde va la Promoción Automática?

Comisión Pedagógica
de la A.D.E. 68

Propuestas de FECODE sobre
Reforma Constitucional en materia educativa

70

Promoción Automática: No todo
está dicho ni hecho

Gustavo Escobar 71

Las organizaciones magisteriales
y el perfeccionamiento docente

Germán Toro 73

LA ALEGRIA DE LEER... Y PENSAR

76

Educación y Pedagogía: Un viejo y actual problema

Para bien del Movimiento Pedagógico, pero también como resultado de su presencia, las cuestiones pedagógicas y educativas han vuelto a ser motivo de preocupación, controversia y estudio por parte del magisterio, las instituciones y las autoridades educativas. Iniciativas como la Promoción Automática y la propuesta de su extensión a la secundaria, la semestralización del bachillerato, la incorporación de la escuela a la problemática de los derechos humanos, han contribuido a avivar el Movimiento Pedagógico, pero sobre todo han vuelto a colocar la educación y la escuela en el centro de la controversia pública. El aire y la audiencia son favorables a nuestros propósitos.

Con frecuencia suele ocurrir que los árboles nos impiden ver el bosque. Las circunstanciales medidas o políticas educativas debemos analizarlas e inscribirlas en el marco del Movimiento Pedagógico y sus objetivos de largo alcance: producir una profunda reforma del sistema educativo y la enseñanza, inspirada en una concepción democrática de la escuela y en el reconocimiento de la pedagogía como la práctica y saber que da identidad al maestro y a su oficio de enseñar.

*Para que los árboles no nos impidan ver el bosque y aunque resulte reiterativa para algunos, queremos volver, en el Informe Central de este número, sobre un viejo como actual problema: **la educación y la pedagogía**, sus mutuas relaciones, sus diferencias con facilidad olvidadas, el proceso de desnaturalización de una y otra, aclarar equívocos, precisar límites y, lo que es más importante, resaltar la urgencia de rescatar la pedagogía y repensar la función social y cultural de la escuela.*

La reforma de la educación y la enseñanza, el nuevo gran objetivo del Movimiento Pedagógico, demanda para su formulación de un análisis de la evolución histórica de la educación y la pedagogía que nos permita identificar los factores que hicieron de la educación una actividad despojada de fines culturales, subordinada a los intereses utilitaristas de la economía y a las estrategias de control social y político del Estado. Una reflexión, que además, explique por qué la pedagogía, como saber y como práctica, fue reemplazada por las técnicas de instrucción y los esquemas curriculares de la tecnología educativa y su incidencia en el menoscabo de la profesión docente, la rutinización de su quehacer, su deterioro intelectual y profesional en el concierto de los trabajadores de la cultura.

Repensar la pedagogía y la educación exige ir más allá del análisis y enjuiciamiento de las políticas del Estado en materia educativa. Aunque parte importante, no explica todo el malestar cultural que se advierte en la escuela. Es necesario examinar y sopesar nuestras propias responsabilidades y carencias. Observar las nuevas realidades sociales y económicas surgidas de los acelerados procesos de urbanización. Asistimos a un proceso de urbanización enteramente distinto al de los años de la migración campo-ciudad. Hoy se está educando una generación que nació y creció en la ciudad, lo cual nos plantea nuevos problemas, nuevos retos. Nuevos son los valores sociales y culturales de la juventud como nuevas son sus demandas. Todo ello, en el plano educativo, no lo podemos seguir tratando con las visiones, teorías y prácticas educativas de los años 60 y 70.

Queremos fomentar un examen de la educación y la pedagogía como conceptos, como prácticas, como saberes. Pero de la pedagogía y la educación de hoy, la que nos atraviesa y afecta. Volver a pensar la educación y la pedagogía no es un simple ejercicio histórico y académico, ni una mirada nostálgica al rescate de una vieja pedagogía o de una educación que se perdió en el tiempo y en sus mutaciones. Pensarla creadoramente es reconocer la urgencia y necesidad de definir y hacer realidad una pedagogía y una educación que responda a las necesidades y anhelos culturales de los sectores democráticos.

Volver sobre la pedagogía y la educación significa repensar y transformar al maestro. Es dar contenido y vigencia al olvidado criterio universal según el cual "un maestro es aquel que no sólo sabe enseñar sino también sabe lo que enseña y su enseñanza está orientada por una filosofía y una visión cultural y social a tono con los nuevos tiempos y las responsabilidades que se derivan de su condición de hombre público e intelectual forjador de cultura. Algo bien distinto y en oposición a la condición de "maestro facilitador", "administrador de currículo" en que lo ha colocado la educación y la tecnología educativa impulsada por el Estado y sus instituciones educativas.

No es gratuito que hoy en día en las propias esferas educativas del gobierno exista el reconocimiento de que la educación y los sistemas de enseñanza tienen que cambiar, que el empobrecimiento cultural de la escuela y la docencia demandan urgentes transformaciones. No en vano existe hoy en el Ministerio de Educación una Secretaría de Asuntos Pedagógicos y asesores en la materia. Se escuchan también discursos como escuela nueva, educación nueva, escuela activa, acción educativa y cultural, e inclusive "lograr la identidad del maestro como intelectual y trabajador de la cultura". Todo ello empieza a circular por los pasillos y oficinas de las autoridades educativas, sin lugar a dudas estimulado por la angustiante e inocultable realidad escolar, sus propias conveniencias como Estado y el reto de esa realidad que representa el Movimiento Pedagógico.

Preguntarse por la pedagogía y la educación no es sólo pensarla, precisar conceptos, ahondar en sus teorías y discursos, volver a los autores clásicos de la pedagogía, conocer los pedagogos colombianos y sus valiosos aportes, criticar las políticas educativas y sus propósitos. Es todo ello y algo más. Ese algo más es transformar la práctica educativa de la escuela, darle sentido y horizonte al trabajo pedagógico del maestro, es recuperar el entusiasmo y el interés de la juventud y la niñez por la escuela, es volver a ligar la educación a la cultura, es formular nuevos métodos de enseñanza y de trabajo en el aula, es transformar al maestro y con él la escuela y la educación.

Pecaríamos de ingenuidad si desconociéramos los obstáculos que se levantan a este empeño de renovación que significa el Movimiento Pedagógico. Uno de ellos es nuestra propia formación pedagógica y cultural. Cargamos un gran fardo sobre nuestras espaldas en esta materia. Buena parte de nuestra ignorancia fue cultivada por los planes de estudio de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación y por la estéril capacitación docente brindada por el Estado. Reconocer nuestras propias limitaciones es empezar a superarlas. El reciente Congreso Pedagógico llamó la atención sobre la importancia de la formación y capacitación del magisterio y la urgencia de dotarnos de nuestros propios planes e iniciativas en esta materia. Es nuestra más urgente tarea.

EDUCACIÓN Y CULTURA quiere hacer suyo este gran empeño: **educar al educador**, o si se prefiere: **educarnos los educadores**. Para tal fin hemos iniciado una transformación del contenido editorial de la Revista a fin de convertirla en un instrumento más eficaz de formación.

La revista desde su primer número ha tenido una finalidad formativa, educativa, de transformación del pensamiento y acción del magisterio, sólo que ahora queremos hacerlo más explícito, más dirigido, más eficaz. El conjunto de la revista, en especial su Informe Central, tendrán una mayor intención pedagógica y formativa que responda a las expectativas y al nivel de formación y reflexión del magisterio.

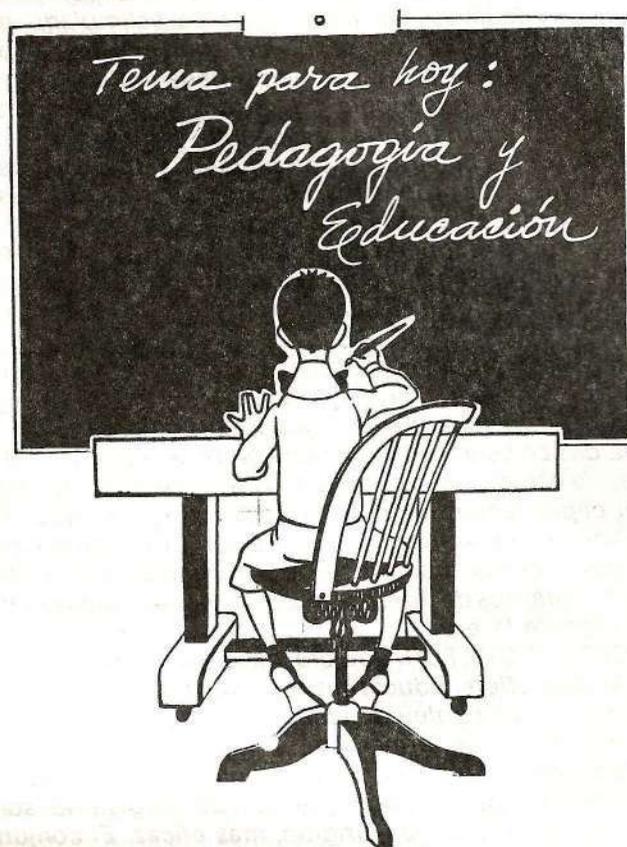
Formar para nosotros, como revista, significa ubicar problemas claves de interés general, aportar reflexiones y opiniones calificadas, documentación y bibliografías, en una palabra, contribuir con elementos de juicio a la formación del magisterio.

Una precisión necesaria: Lejos está de nuestros propósitos el establecer un saber o verdad pedagógica de carácter oficial. Sencillamente queremos plantear problemas y aportar elementos de análisis para su resolución a partir de la experiencia y saber, tanto individual como colectivo, del magisterio colombiano.

Estimular el libre juego de opiniones y experiencias, posibilitar y alentar que corran cien escuelas pedagógicas, todas ellas apoyadas en el conocimiento, la racionalidad y el respeto por la diferencia, es nuestro gran principio y convicción como centro editorial.

Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria

OLGA LUCIA ZULUAGA, ALBERTO ECHEVERRY, ALBERTO MARTINEZ, STELLA RESTREPO Y HUMBERTO QUICENO*



pedagogía
y educación

Ciencias de la Educación y Pedagogía

Las Ciencias de la Educación aparecieron a principios del siglo XX, cuando se tuvo la pretensión de convertir la educación en una ciencia. Las Ciencias de la Educación son un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones y de los hechos educativos tanto a nivel micro como macroeducativo.

En el momento de constitución, dichas disciplinas fueron, entre otras, las siguientes: pedagogía, didáctica, filo-

sofía de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, administración educativa, teorías de la programación, planeación educativa, etc.¹.

* Integrantes del programa de investigación interuniversitario "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia" de las Universidades de Antioquia, Pedagógica Nacional, Nacional de Colombia y del Valle.

1. Véase Mialaret, Gastón. *Ciencias de la Educación*. Barcelona, Oikostau, S.A. Ediciones, Primera Edición, 1977.

El modelo de cientificidad adoptado por las Ciencias de la Educación está basado en la concepción de las ciencias que piensa el desarrollo del conocimiento desde el método de observación, experimentación y cuantificación. En suma, estas ciencias buscaron dar a la educación el carácter de ciencia experimental, cuyo propósito es el estudio del fenómeno social llamado educación, que hiciera posible, entre otros propósitos, su control y planeación.

La preeminencia dada por las Ciencias de la Educación al *concepto educación*, desplazó el papel articulador que jugaba el *concepto de enseñanza* en el saber pedagógico.

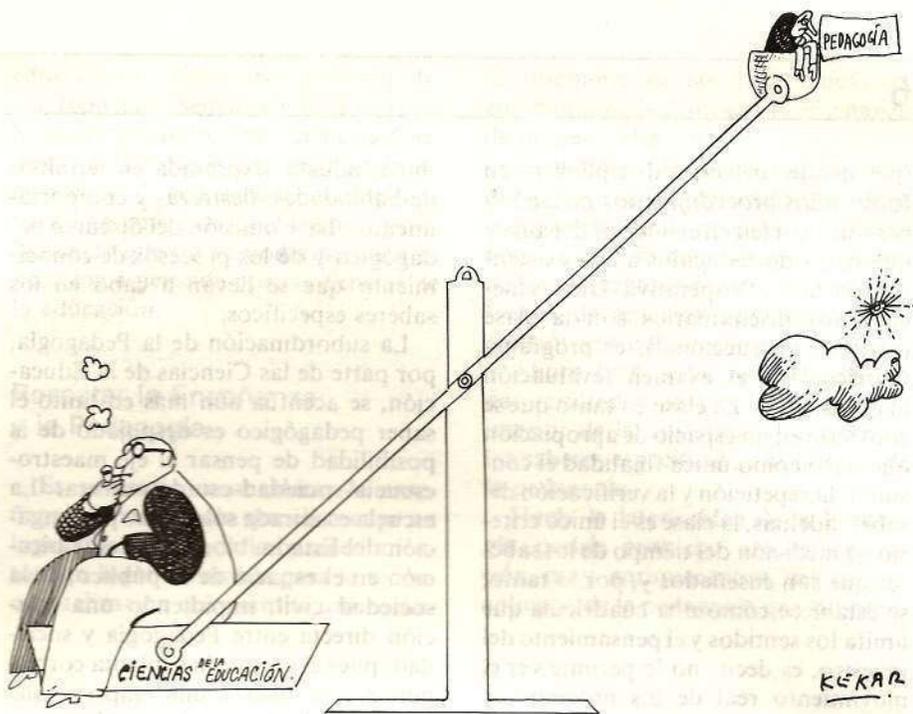
El concepto educación restringe el significado la acción y el campo del concepto enseñanza, recortando así su posibilidad de relación con otros conceptos, efecto que hemos llamado *enrarecimiento*, el cual se expresa en los siguientes problemas:

1. Conceptualización desarticulada.

El conjunto de disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación, con excepción de la Pedagogía y la Didáctica, se ocupan de la educación a su manera, es decir, mediante nociones, conceptos y métodos propios de una disciplina macro, por ejemplo, la Sociología de la Educación hace parte de la Sociología, la Psicología de la Educación corresponde al campo de la Psicología.

En tales ciencias, se operacionalizan nociones y conceptos que tienen otro régimen teórico, en la interioridad de su respectiva disciplina macro. Así, por ejemplo, el concepto de movilidad social, elaborado en la Sociología, se incorpora a la Sociología de la Educación y a las teorías de la educación como factor de desarrollo. Las Ciencias de la Educación se constituyen como campos de saber en los que las disciplinas macro, despliegan una forma de ser experimental y práctica.

Las conceptualizaciones que tienen lugar en las Ciencias de la Educación, aportan a la disciplina macro que las contiene, pero su aporte a la Pedagogía es desarticulado: primero, porque consideran la enseñanza como un concepto operativo; segundo, porque no siendo la enseñanza el objeto de las



Ciencias de la Educación, la enseñanza no puede cumplir una función articuladora entre Pedagogía y Ciencias de la Educación.

2. La Atomización. El campo de saber de la Pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad, son puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas como la Sociología de la Educación, la Administración Educativa, la Psicología Educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución y otras del saber.

Esta disgregación del campo del saber pedagógico se materializa de diversas maneras. De una parte, la Psicología Educativa toma como su objeto de análisis el aprendizaje, que en adelante va a sustituir la enseñanza en las relaciones del maestro con el niño. De otra parte, la Sociología de la Educación se refiere a la institución educativa (escuela) para pensarla como relaciones escuela-sociedad en términos de regulación del flujo entre estas instituciones. La administración educativa se apodera de la escuela en términos de empresa, de administración de personal y de recursos. Debemos resaltar que como fruto de esta atomización el maestro es sometido a un proceso de pérdida continua de saber y de desva-

lorización intelectual, por cuanto las Ciencias de la Educación hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario otros saberes sobre la enseñanza y dejan al maestro un papel disciplinario, es decir, de sujeto que realiza, normatiza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado.

Lo anterior tiene efectos fundamentales sobre la Pedagogía: no es que ella haya dejado de existir, sino que las Ciencias de la Educación le han impuesto una existencia instrumental que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias. Tal condición instrumental, explica su posición subalterna frente al *Estado Docente*, expresada en la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales.

3. Subordinación de la Pedagogía. La Pedagogía, por efecto de las Ciencias de la Educación, no sólo se atomiza, sino que se le asigna un papel subalterno definiéndola como una región, y no la más importante, de las Ciencias de la Educación; al interior de éstas queda reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrayendo todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula.

Esta subordinación y encierro de la Pedagogía tiene graves consecuencias para los procesos de conocimiento ya

que tiende un cerco disciplinario en torno a los procedimientos pedagógicos que ocurren en el interior del aula y que han sido reducidos a una existencia básicamente operativa. Dichos mecanismos disciplinarios son la clase (proceso instruccional), el programa (currículo) y el examen (evaluación instruccional). La clase en tanto que se convierte en un espacio de apropiación que tiene como única finalidad el consumo, la repetición y la verificación del saber; además, la clase es el único criterio de medición del tiempo de los saberes que son enseñados y, por lo tanto, se establece como una cuadrícula que limita los sentidos y el pensamiento del maestro, es decir, no le permite ver el movimiento real de los procesos de conocimiento.

El programa (currículo), también reduce y limita en tanto aleja al maestro de la cultura escrita, en particular del libro, a partir de la selección de lo enseñado con base en criterios e intereses sociológicos y económicos, no derivados ni del saber específico enseñado, ni de la Didáctica correspondiente.

El examen (evaluación curricular), es ante todo una forma jurídica, casi procesal, que indaga sobre los objetos terminales definidos desde el currículo y que hace que el saber se circunscriba a la relación medio-fin.

Estos elementos clase, programa, examen a los que ha sido reducida la acción de la Pedagogía van a ser reforzados desde ciertas teorías que obstaculizan pensar la Pedagogía en función y relación al conocimiento, la sociedad y la cultura. Es el caso de la pareja enseñanza-aprendizaje que encadena la articulación entre maestro y alumno al aprendizaje, y no a los procesos que se desarrollan en la interioridad de los conocimientos científicos, ya que su función es asegurar la vigilancia e inspección de las tareas de interacción entre maestro y alumno y para ello pone en juego las nociones de objetivos, contenidos parcelados e indicadores de evaluación. En síntesis, el currículo obstaculiza la Pedagogía porque la priva de su relación con otras disciplinas y ciencias. Aún más, la pareja enseñanza-aprendizaje, derivada de la psicologización de los procedimientos de enseñanza en el aula, al tener sólo en cuenta el aprendizaje co-

mo conducta, expresada en términos de habilidades, destrezas y comportamientos, hace omisión del discurso pedagógico y de los procesos de conocimiento que se llevan a cabo en los saberes específicos.

La subordinación de la Pedagogía, por parte de las Ciencias de la Educación, se acentúa aún más en tanto el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensar el eje maestro-escuela-sociedad-estado-cultura. La escuela es mirada sólo como prolongación del Estado, bloqueando su ubicación en el espacio de lo público, de la sociedad civil, impidiendo una relación directa entre Pedagogía y sociedad, pues el eje que la suplanta corresponde más bien a una empresa que busca acoplar la escuela a los designios e intereses del Estado.

ñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje. La Pedagogía y la Didáctica aplican conceptos operativos cuya fundamentación y explicación no se realiza en ellas, sino en las otras: las Ciencias de la Educación. Esta situación inmoviliza o dificulta la reflexión que debe llevar a cabo la Pedagogía a través de sus objetos, conceptos y métodos para comunicarse con otras disciplinas, es decir, para realizar lo que podemos llamar *reconceptualización*.

Las tareas de instrumentación que cumplen la Pedagogía y la Didáctica dentro de las Ciencias de la Educación, las declara como *disciplinas aplicadas* que deben esperar los avances de otras Ciencias de la Educación para poder explicar sus resultados, colocando así



4. La Instrumentación de la Pedagogía. La consecuencia final de todo este proceso de atomización y subordinación de la Pedagogía es su conversión en un saber instrumental que ha dado lugar a toda suerte de confusiones y ambivalencias, pues se ha llegado a considerar como equivalentes, como situados en un mismo nivel la Pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la Didáctica, haciendo del campo de la Pedagogía una verdadera torre de Babel.

Denominamos instrumentación de la Pedagogía, a la reducción de la ense-

a la Pedagogía y la Didáctica en un papel pasivo.

Al instrumentarse el campo de la Pedagogía las funciones disciplinarias del maestro van a predominar sobre sus funciones intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir al amparo de operaciones psicotécnicas. Ahora bien, estas funciones de vigilancia no sólo las ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro, y a su vez el Estado sobre la escuela. En cada uno de estos enganches se localiza un saber como garantía y justificación de dicha vigi-

lancia e inspección. Así, el enganche Estado-escuela, se instala en la Sociología de la Educación, la relación maestro-alumno en la Psicología Educativa, y la relación escuela-maestro en la Administración Educativa. Estas contextualizaciones de la escuela y el maestro en vez de aproximarnos a la sociedad civil y a lo público, asimilan la escuela a la fábrica y el maestro al operario, regentada y al servicio de los propósitos del Estado, no siempre coincidentes con los de la sociedad. El maestro pierde así la inteligencia de todo el proceso de la enseñanza y se ve condenado a participar parcialmente de los acontecimientos pedagógicos y educativos, reducido, las más de las veces a su accionar en el aula.

El enrarecimiento de la pedagogía, expresado a través de la conceptualización desarticulada, la atomización, la subordinación y la instrumentación, debe ser problematizado, de tal modo que nos permita la comprensión de las transformaciones sufridas por la enseñanza en este proceso de enrarecimiento que hemos definido, en primera instancia, como un empobrecimiento y pauperización de la Pedagogía.

Un primer interrogante se refiere a la pregunta por los mecanismos que intervienen en la suplantación de la enseñanza por la pareja enseñanza-aprendizaje.

Hay que hacer un cierto rodeo para empezar a responder esta pregunta, que implica partir del reconocimiento de que la enseñanza ha sido ubicada en un nuevo campo, campo constituido por las Ciencias Humanas y las Ciencias de la Educación, donde ha empezado a existir bajo muy diversas modalidades, vale decir bajo modelos, conceptos, estrategias, emanadas de la Lingüística, la Economía, la Psicología, la Sociología.

Como el objeto de reflexión en las Ciencias de la Educación es la educación, vista desde la sociedad, la cultura, el aprendizaje, la escuela y la profesionalización, la enseñanza se convirtió en una acción práctica donde se aplican los métodos para aprender propuestos por la psicología.

Es fácil observar que la enseñanza se alojó en las ciencias humanas, subordinadas por el concepto de educación. Cabe advertir que las ciencias de la

educación no alcanzaron a monopolizar toda la enseñanza y ésta se fugó hacia otras disciplinas y ciencias donde es nombrada sin intervención de las ciencias de la educación. De esta manera han emergido problemas y posibilidades que no se podía plantear la pedagogía pensada por las ciencias de la educación.

Rescatar la Enseñanza y la Pedagogía

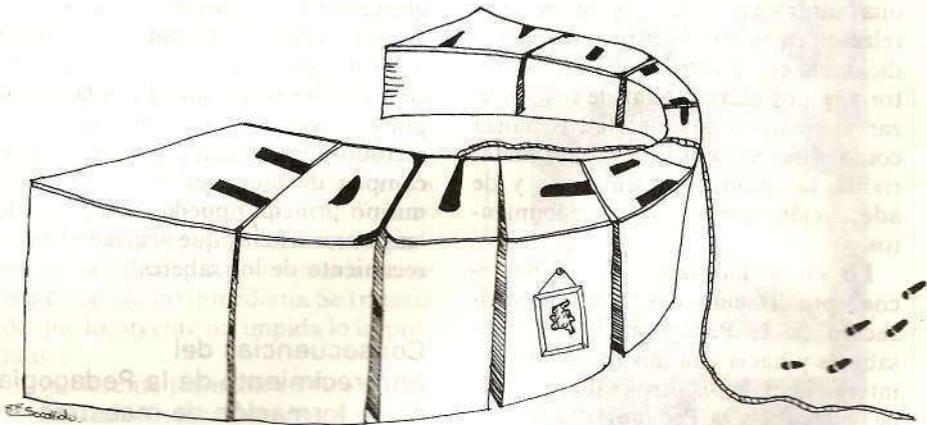
Es necesario reconsiderar la enseñanza de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos, un lugar favorable para la reconceptualización que permita una comu-

la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la Biología, la enseñanza de la Geografía, etc.

La práctica de la enseñanza como parte del campo aplicado, no debe comprender solo conceptos operativos. La experimentación debe convertir los conceptos operativos en nuevos frentes de reflexión para articular la relación entre la teoría y la práctica.

Ahora bien, esta inserción podría dar resultados en tres direcciones: al interior de la didáctica, al interior de los saberes específicos, y al interior de la pedagogía.

Hacia la interioridad de la Pedagogía, podría propiciar una reformulación muy enriquecedora del campo aplicado de la pedagogía que la poten-



nicación abierta y productiva con otras disciplinas. Es decir, reconocer la capacidad articuladora del concepto de enseñanza y colocar la práctica de la enseñanza como el campo aplicado de la Pedagogía en el cual se encuentra la Didáctica.

Pero no hay que confundir la enseñanza como concepto con la práctica de la enseñanza, puesto que juegan un papel diferente en la interioridad del saber pedagógico: el concepto de enseñanza está dotado de una gran movilidad y puede insertarse en muy diferentes disciplinas cuyas elaboraciones se refieran a la enseñanza, en particular en los saberes específicos, por ejemplo:

ciaría para relacionarse productivamente con los saberes específicos objeto de enseñanza. Se puede vislumbrar desde ahora que las paredes del aula quedarán rotas porque el método de enseñanza será plural, con base en las características de cada saber, y el maestro al relacionarse con ellos creará "temas de enseñanza" que están lejos del estatismo de los manuales, donde el maestro sólo puede repetirlos sin que su discurso en el acto de enseñanza implique una transformación didáctica de los contenidos.

Hacia la interioridad de los saberes específicos, que se articularán a la Pedagogía a través de sus didácticas par-

La Pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura.

ticulares, que tienen su campo de aplicación y que no se puede confundir con el campo práctico de la Pedagogía, el cual no es solamente el acto de enseñanza, sino también la enseñanza en la escuela, que implica una relación entre educación y sociedad; la enseñanza en una cultura particular que implica una relación entre el conocimiento y la tradición; la enseñanza que tiene una historia, y por ello es capaz de reactualizar su memoria de saber; la enseñanza como estrategia del Estado, que materializa las políticas normativas y de adecuación social de los conocimientos.

En suma, habrían procesos de reconceptualización desde la interiorización de la Pedagogía hacia otros saberes y hacia ella misma, y desde la interioridad de los otros saberes hacia la Didáctica y la Pedagogía.

Hacia la interioridad de la Pedagogía, en aquel campo que se relaciona con la Psicología, en la cual la pareja enseñanza-aprendizaje se separa, quedando la enseñanza y el aprendizaje como dos conceptos distintos. La enseñanza se articularía a los saberes específicos, a través de la Didáctica y el campo práctico de la Pedagogía. El aprendizaje estaría ligado a las distintas conceptualizaciones psicológicas y epistemológicas que le darían a la noción de aprender una dimensión conceptual. Todo lo anterior significa que la Pedagogía debe analizar de qué manera asume los saberes específicos, y cómo se adentran en el campo conceptual de la Pedagogía, y qué desplazamientos, reformulaciones o rupturas se operarían en el aprendizaje en relación con el conocimiento.

Todos estos trabajos, requieren el reconocimiento de la Pedagogía como disciplina, lo que no significa estable-

cer límites a la manera de un cerco, debemos considerar que los conceptos no conocen fronteras epistemológicas, ellos se relacionan de una teoría a otra adquiriendo en cada una un significado peculiar y un modo diferente de inserción en el conjunto de conceptos que conforman una disciplina. A la luz de este principio asumimos la relación de la pedagogía con otras disciplinas, convencidos desde luego que las disciplinas avanzan a partir de conceptos y métodos que pueden provenir de otros campos de conocimiento. Pero este mismo principio puede dar cuenta de las consecuencias que acarrea el enriquecimiento de los saberes.

Consecuencias del enriquecimiento de la Pedagogía en la formación de maestros

Si entendemos el enriquecimiento como la restricción de la acción y el campo del concepto de enseñanza las consecuencias de este sobre la formación de maestros son múltiples: de una parte existe la ausencia de un objeto común que ligue lo teórico, lo conceptual y lo experimental a los saberes específicos en el proceso de formación de maestros; de otra parte, las políticas estatales de corte profesionalizante, que encontraron una buena acogida entre saberes informativos, no han permitido al maestro la posibilidad de relacionarse con otros conceptos y de elevarse a la condición de hombre público y de intelectual capaz de pensarse a sí mismo.

a) **Ausencia de un objeto común.** La reducción de la enseñanza a una acción instrumental impide que la enseñanza se convierta en el hilo conductor de las actividades teóricas y prácticas

en la formación de maestros. Lo que quiere decir que todas las asignaturas, las actividades investigativas o de extensión han perdido la enseñanza como núcleo central en torno al cual se formen los maestros y por lo tanto hay ausencia de problematizaciones acerca de la enseñanza en sus múltiples niveles y modalidades de existencia. Por ejemplo, la exposición de las teorías psicológicas enseñadas bajo el nombre de psicología evolutiva, se circunscribe únicamente a la presentación de los principios generales de la Psicología de manera completamente desarticulada de los problemas de la enseñanza, bajo el supuesto de que en un determinado momento ya fuese en la práctica docente o en el ejercicio de la profesión, esas nociones de la Psicología serían aplicadas por el maestro. En fin se produce una desconexión del conjunto de las áreas y saberes que componen el programa. Así, el eje de la formación de docentes se ve sensiblemente quebrado en sus relaciones con los saberes específicos y con la Didáctica. Ahora bien, ese fenómeno se produce por la discontinuidad de objetos, ya que el trabajo conceptual y experimental que se produce en las instituciones formadoras de docentes no convergen en la enseñanza.

b) **La práctica docente o el simulacro de práctica.** Estos quiebres de los que veníamos hablando se ven profundizados por las concepciones de teoría y práctica que se hacen presentes en el momento de formular un plan de formación de docentes. En ese momento se parte de una concepción a priori de la teoría que debe acoplarse a lo que se denomina en las Facultades de Educación *práctica docente*, que es, realmente, un simulacro de práctica porque no construye un campo de confluencia de

teorías y hechos experimentales, en otras palabras no existe la conjugación de los conceptos a exponer procedentes del saber específicos con los métodos didácticos y con la intencionalidad social implícita en el acontecimiento de la enseñanza.

El simulacro de práctica produce una desviación del saber pedagógico elaborado en el campo pedagógico, en la didáctica y en los saberes específicos, bloqueando las articulaciones conceptuales y experimentales entre estos campos de formación del docente. La corriente de saber sobre la enseñanza no llega a los saberes específicos



y tampoco se puede recuperar las elaboraciones sobre la enseñanza.

c) **La imposibilidad del maestro de pensarse.** Los planes de formación de docentes no son diseñados para que el maestro se piense a sí mismo, antes por el contrario en ellos se instala el niño como idealidad (modelo de niño a formar) y el espacio donde se da esta instalación es en el centro del simulacro de práctica. Dentro de este espacio de simulación el maestro es representado solamente en función del aprendizaje del niño, constituyéndose este en el centro de las interacciones, y el maes-

tro, por el contrario, pasa a ocupar un papel pasivo. Es por ello que él no puede pensarse, como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización intelectual y afectiva del maestro, formándose siempre a imagen y semejanza del alumno.

d) **Las tendencias profesionalizantes.** Las políticas estatales hacen de todo lo anterior un caldo de cultivo para generar una mentalidad profesionalizante en las instituciones formadoras de docentes. Esta mentalidad privilegia los intereses del mundo laboral sobre la formación académica y erige como criterio determinante en el proceso de formación del maestro, las demandas del mercado y no la de los saberes, por eso prima la intensidad horaria de una asignatura en el pécum oficial, el número de plazas por cubrir y la especialización en preescolar, primaria, secundaria, etc.

Aquí las instituciones formadoras de docentes se constituyen en aprendices de las fluctuaciones del mercado, impidiendo que ellas puedan incidir sobre los fines sociales de la educación, pero también imposibilitando que las instituciones formadoras de docentes jalonen los procesos de transformación social y ejerzan el derecho a producir un saber que no necesariamente sea de consumo inmediato. Se trataría de que lo urgente no impida lo importante.

Un docente formado en función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser "ciudadano del mundo", pues no va más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir. De otra parte pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público, por lo tanto ignora la función que la escuela y la enseñanza cumplen en la sociedad civil como instrumento de democracia y racionalidad. Al carecer de la escuela y la enseñanza del vínculo con la racionalidad, el maestro se separa de hecho de la comunidad intelectual y por lo tanto se ve privado del diálogo con aquellos que realizan actividades intelectuales.



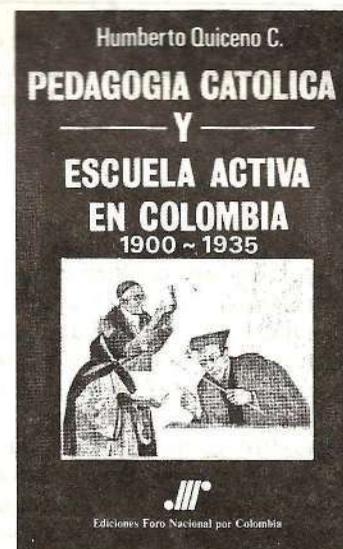
**Ediciones Foro Nacional
por Colombia**

Anuncia la salida de un NUEVO TITULO de su colección pedagógica, dirigido al magisterio, las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico.

**PEDAGOGIA CATOLICA
Y ESCUELA ACTIVA
EN COLOMBIA**

(1900 - 1935)

de Humberto Quiceno C.



Título anterior de la misma colección

**PEDAGOGIA
E HISTORIA
de**

Olga Lucía Zuluaga

**DE VENTA
EN LAS PRINCIPALES
LIBRERIAS DEL PAIS**

Ventas e información:
Carrera 4A No. 27-62 - Bogotá
Tels. 2340967 - 2822550

Pedagogía, Didáctica y Enseñanza

OLGA LUCIA ZULUAGA, ALBERTO ECHEVERRY, ALBERTO MARTINEZ, STELLA RESTREPO Y HUMBERTO QUICENO

Son muchas las acepciones que circulan en la actualidad acerca de la Pedagogía, pero no son menos las referencias a la educación. La Pedagogía, puesta por el movimiento pedagógico en el escenario del quehacer del maestro, designa lo que hasta entonces era un innombrado: *La Enseñanza*, no sólo como práctica sino también como objeto de análisis. Este acontecimiento reclama un proceso abierto de conceptualización, experimentación y crítica como condición para insertar más sólidamente el saber pedagógico en el Movimiento Pedagógico, y para que el conocimiento avance y tenga una memoria escrita sobre todos los asuntos convocados por el movimiento pedagógico y por los intelectuales que trabajan la Pedagogía desde la epistemología, la historia y la historia de las ciencias. Conviene, pues, dada la envergadura del proceso, plantear puntos de reflexión que apoyen el desarrollo y se sometan a la prueba de la discusión.

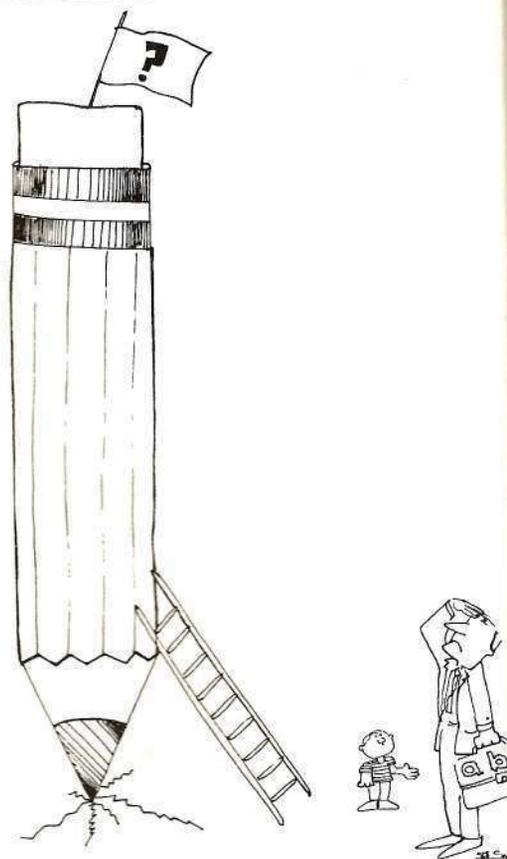
Para que la Pedagogía abarque los problemas de la enseñanza, se precisa en primer lugar reconocerle su estatus de disciplina (saber) que, por esto mismo, posee conceptos, campos de aplicación, problemas propios o planteados a ella por otros saberes, y relaciones con otras disciplinas. Esto no significa cerrar los espacios de la Pedagogía, sino por el contrario, abrirlos, pero de manera ordenada, dotando así la discusión de herramientas conceptuales que produzcan a su vez nuevos conceptos, propuestas, observaciones y críticas.

Más allá de la manera de enseñar, por encima de los procesos de instrumentación de los saberes para ser dichos, a pesar de la adecuación de las ciencias y disciplinas en las instituciones educativas, más allá del método como saber concreto, la Pedagogía está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje de la enseñanza, de la escuela y del maestro, a propósito del acontecimiento de saber: *la enseñanza*.

La Pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura.

El Proceso de Constitución de la Pedagogía

Desde una práctica dispersa, la enseñanza llegó en el siglo XVII a constituirse en discurso metódico, capaz de articular una forma de ser del maestro, unos procedimientos específicos, un lugar delimitado (la escuela), unos contenidos y una caracterización de la forma de aprender el discurso que se ocupó de tal articulación se llamó Didáctica. Con la *Didáctica Magna*, publicada en 1632, Juan Amos Comenio abrió todo el espacio de reflexión de un saber sobre la enseñanza. La transformación que inaugura una nueva forma



de discursividad en el saber pedagógico es aquella que desplaza la enseñanza del libro de los clásicos a la naturaleza y del autor al método, lo que quiere decir: el método ya no será para aprender a través del filtro de un autor.

No se debe enseñar por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional. El método por sí mismo se constituye en la rejilla para ver la naturaleza y hablar el lenguaje del mundo y de las ciencias. "La importancia del método para la Didáctica, radica en su *papel de intermediario* entre la enseñanza de las ciencias y la dirección filosófica por la cual optan para ser enseñadas.

La Didáctica es el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones. A través de la historia, la Didáctica no ha cesado de abrir su discurso a conceptos y métodos sobre la enseñanza. Comenio fue el primero en expresarlo: "Comencemos a investigar sobre que, a modo de roca inmóvil, podemos establecer el método de enseñar y aprender". Y Pestalozzi dice "busqué largo tiempo un

principio psicológico común a todos esos procedimientos de enseñanza, convencido de que era el único medio de descubrir la forma de perfeccionamiento asignada al hombre por propia naturaleza". Pestalozzi mantuvo unidos en su trabajo la enseñanza y el aprendizaje a través del método, planteando como finalidad la Pedagogía como ciencia de la educación.

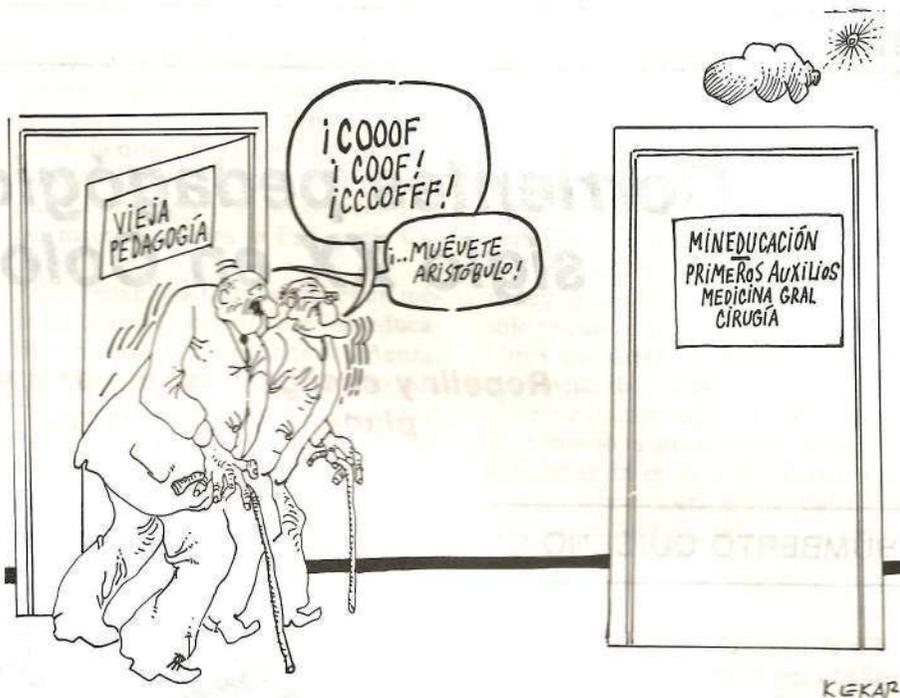
Cuando Herbart intentó sistematizar la Pedagogía incluyó en ella la Didáctica. La Pedagogía General comprende los tres conceptos capitales: del gobierno, la instrucción y la disciplina.

La teoría de la instrucción, es "la llamada Didáctica". Y cuando posteriormente este discurso fue conformando un saber sobre la "Ciencia de la Educación", la Pedagogía permaneció en el seno de la enseñanza.

Para Claparède la Pedagogía es "una ciencia aplicada que reposa sobre el conocimiento del niño". La ciencia del niño comprende para él la Psicología o "ciencia pura" y la Paidotécnica "ciencia aplicada". Entre las subdivisiones de esta última coloca la Pedagogía científica y la define como "el conocimiento o la investigación de las circunstancias favorables al desarrollo del niño y de los medios de educarle y de instruirle en vista de un fin determinado". A pesar de asignar a la Pedagogía un estatuto práctico, reservó para la Didáctica el papel de llevar a cabo los procedimientos de enseñanza. "Entre los problemas psicotécnicos existe una categoría que, desde el punto de vista de la práctica que conciernen a los procedimientos de enseñanza y que se han agrupado bajo el nombre de Didáctica".

Son estas alusiones a Comenio, Pestalozzi, Herbart y Claparède, unos indicadores significativos acerca de la permanencia de la enseñanza como campo conceptual u operativo donde se concretan los conceptos prácticos del saber pedagógico.

La Didáctica es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la Didáctica, se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la Didáctica a meras fórmulas. Los parámetros de las conceptualizaciones en la Didáctica se refieren a la forma de conocer o



de aprender del hombre, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico. Este último punto intenta acercar la Didáctica a una enseñanza que ya no se orienta tanto por la forma de conocer del hombre sino por una estrategia derivada de los saberes específicos y en orden a la enseñanza; estas estrategias pueden llegar a insertarse o hacer parte de las estrategias elaboradas por una comunidad de saber. La Didáctica hace parte y juega un papel decisivo en el dominio de reconceptualización de la Pedagogía. Esta aproximación a la Didáctica se formula entresacada de la Historia de la Pedagogía y de las polémicas actuales acerca de la Didáctica; se aparta de las opciones pedagógicas que conducen la Didáctica a la tecnología dejando de lado su relación con la especificidad de cada saber.

Si la Didáctica en la actualidad acoge la discusión que cuestiona un único método de enseñanza y se orienta hacia la diferenciación de métodos para los saberes particulares, es porque ella tiene potencia para hacerlo. En un punto reside a nuestro juicio su potencia: en la permanencia, a través de la Historia, de la enseñanza como proble-

ma del saber pedagógico. Permanencia no debe entenderse como invariable, pues las soluciones al problema han generado transformaciones en los conceptos, métodos y objetos de saber.

Siendo la enseñanza la reflexión fundamental de la Pedagogía es preciso preguntarse por la enseñanza como acontecimiento de saber. La enseñanza no es una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de contenidos, ni un mero quehacer instruccional, ni la administración de un paquete académico. No se restringe su acción necesariamente a la escuela, ni se reduce a una acción delimitada por la clase, el examen y el programa, sino que la enseñanza posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento.

Enseñar es tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre. La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura ■

presentan todos ellos un mismo discurso pedagógico, que se llama *Pedagogía Católica*. Es esencial ver que la educación es ante todo un discurso pedagógico que según como sea su formación va a tener un significado la escuela, el maestro, la enseñanza, la moral, la higiene, etc. Desde finales del siglo XIX Colombia es invadida por un tipo de pedagogía especial, que es la Católica, tal y como fue elaborada, construida en Europa, Francia y Alemania en especial en el seno de la Iglesia y las comunidades. La experiencia católica y de comunidades religiosas con educación de niños viene desde el siglo XVI, experiencia que partió de los internados y asilos para niños pobres, después pretendió la creación de instituciones para formar maestros y para formar profesionales en otras disciplinas.

El Manual y la enseñanza oral

La Guía de las Escuelas Cristianas muestra en sus reediciones múltiples las reformas de la comunidad en pedagogía, reformas provenientes de su propia experiencia y de apropiaciones de afuera de ella. Cuando las comunidades religiosas llegan a Colombia lo hacen implementando su pedagogía, sus nociones, sus definiciones, sus formas de pensar, de concebir la educación, prácticas disciplinarias, prácticas de alimentación, ideas sobre el cuerpo, ideas sobre el alma. Esto es implantar un discurso, un estilo de vida, de pensamiento. Esto quiere decir que los sujetos que enseñan pueden ser civiles y tener una pedagogía católica, las escuelas pueden ser oficiales y su sistema educativo ser católico, la financiación la puede dar el Estado y la economía de la institución ser católica.

Es propio entonces de la Pedagogía Católica el reproducirse en comunidades ascéticas, como la de La Salle, en dotarse de un libro mayor que recoja sus experiencias, como la Guía de las Escuelas Cristianas; fundar instituciones educativas que tengan la forma de internados, que piensen que el maestro enseña porque es el que sabe y el niño como algo que hay que desarrollar, enderezar, corregir como un árbol o un animal, que el alma esté concebida

para la salvación eterna y para la perfección en el bien. Pero hay más, si un maestro enseña, educa niños con sistema de señales, de voces de mando para lograr la disciplina y que el silencio, el movimiento y el cuerpo sean sometidos a estos signos, se puede decir que ese maestro emplea la Pedagogía Católica.

La Pedagogía Católica no es un método, tampoco una orientación educativa, menos un sistema de enseñanza; la Pedagogía Católica es todo eso junto y más, es un lenguaje, un pensar, una forma de vivir y de vida, es en fin, una escritura, una lectura de la palabra. Por eso es propio de la Pedagogía Católica hacer lo que hizo en Colombia: fundar pueblos, dirigir hospitales, construir instituciones, orientar la cultura, hablar de política, controlar la población, organizarla en familia, como individuos y como seres morales.

El discurso pedagógico católico muestra en sus textos públicos la historia de su formación, al menos el tipo de discurso que tuvieron vigencia en Colombia desde finales del siglo XIX. Ese discurso tiene su centro en Tomás de Aquino, esa obra le sirve de base, de fundamento filosófico y lógico. Desde él se explica lo que es el hombre dividido en cuerpo y alma, desde él se leen todos los demás pensadores; sean ateos, antiguos o modernos. Es propio de un pedagogo católico, entonces, tener siempre una idea fija que sirva como un faro que reparte la luz a cualquier oscuridad.

Los campos del discurso pedagógico se especifican sin muchas diferencias entre los autores católicos así: educación (secciones, grados, sistemas); maestro (características, virtudes, deberes, derechos); organización escolar (administración, disciplina, moral, religión); niño (definición, educación, cuidados, derechos, deberes); enseñanza (sistema, modo, características).

Estos grandes campos en el discurso pedagógico católico son producto de la experiencia educativa, de la interpretación de otras experiencias, de la lectura de libros y estudios de la comunidad. De esta manera ofrecen un tipo de discurso concreto, preciso, claro, sin ambigüedades, fácil en su aplicación.

El discurso que se aplicó en Colombia a principios de siglo obviamente está limitado a aquellos "textos" que la comunidad había logrado desarrollar hasta ese momento. Pero en el país los Hermanos Cristianos crearon la *Revista de Pedagogía*, órgano que les permitió ir reconociendo, palpando lo que resultaba de la implantación de la Pedagogía Católica en Colombia; no sólo tenían la revista, contaban con los libros escolares: el de matrícula, de asistencia, de correspondencia, el diario, el de disciplina, de estadísticas que les permitió, a su vez, saber lo que iba aconteciendo en la vida educativa del país, de esta manera se articulaban a la instrucción pública que había creado estos libros.



Castigar el cuerpo, salvar el alma

También utilizaron todas las formas tradicionales que quedaban en la población y se inventaron otras nuevas: los laboratorios, los test, los centros psicológicos, lugares que permitían saber, conocer y aumentar el poder sobre la población y el territorio; en la escuela se usaron los restaurantes, las asociaciones escolares y todo aquello que se iba creando desde la sociedad civil.

De allí que se pueda decir que es propio de la Pedagogía Católica usar en provecho propio lo que no crea a sí misma, pero se lo apropia con el sello particular de su discurso.

La Pedagogía Católica tiene señales inequívocas de reconocimiento tal y como fue usada por Maristas, Hermanos Cristianos, Salesianos, Hermanas de la Presentación, de María Auxiliadora. Su uso del castigo, los internados, la disciplina, el conocimiento como dirección, el verbalismo, la memorización. La palabra, la escritura y el lenguaje fueron entendidos como marca o señal o voz de mando, este

dos, o por la disciplina y sus preceptos. Hablar permite que la palabra sea interiorizada en el alma para que modele el cuerpo.

El castigo es una forma de reconocer que permite ver las reacciones del castigado, observar sus síntomas e interpretar el estado de su alma, el desarrollo de sus instintos. Claro es que al castigar a la vez que se conoce se actúa, se opera sobre el castigado. Es un doble juego: conocer y corregir. Es corrigiendo, enderezando, marcando como se conoce. De igual modo funciona la disciplina que es un dispositivo moral de conducta para controlar los movi-

escribe un libro de lectura y da lecciones sobre distintas materias. La obra de Martín Restrepo Mejía, *Elementos de Pedagogía*, escrita en 1892, aunque revisada en varias oportunidades, precedió a los Hermanos y constituyó parte central de la educación católica. Así cuando llega la comunidad se puede decir que ya existe institucionalizada la Pedagogía Católica desde sus diferentes frentes: comunidades religiosas de hombres y mujeres, pedagogos alemanes católicos pestalozzianos y pedagogos colombianos. La Salle, se engarza a esta tradición y da a la educación colombiana su particular estilo de ser moderno en pedagogía sin dejar de ser católico.

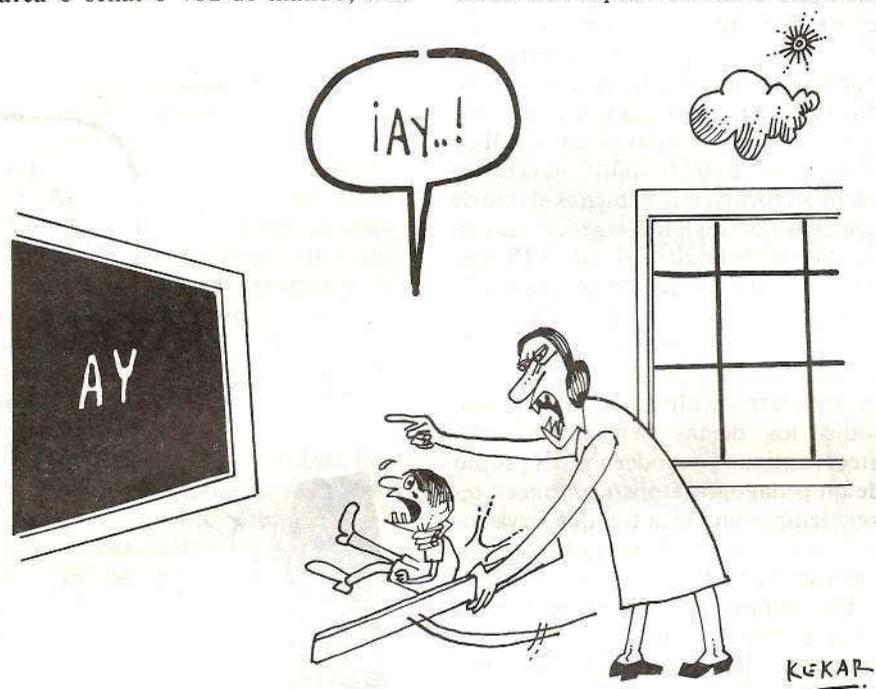
2. La Pedagogía Activa

Desde que la Pedagogía en Europa, a finales del siglo XIX, pretende ser científica, experimental y laica, se puede decir que emerge la Pedagogía Activa. Esta Pedagogía nace con las obras pedagógicas de Herbart, Basedow, Decroly, Claparède, Montessori, Dewey, Piaget y otros.

El conocimiento de las obras de estos pedagogos facilitó la introducción de la Pedagogía Activa a principios del siglo XX a Colombia. De estos pedagogos, la obra de Ovidio Decroly y la de Montessori fueron las más conocidas y desde sus principios pedagógicos se empezaron a crear escuelas y colegios.

Nace Ovidio Decroly el 23 de julio de 1871 en Renaix, pueblo de Flandes Oriental. Antes de ser pedagogo se graduó de médico en la Universidad de Bruselas (doctorado). Es profesor de psicología del niño normal y anormal y de estadística aplicada a la educación. Escribió aproximadamente 178 trabajos solo y con sus colaboradores, de los que se destacan: *Iniciación a la Actividad Intelectual en los Juegos Educativos*; *La Función de Globalización y su Aplicación a la Enseñanza* (1929); *Problemas de Psicología y Pedagogía* (1929); *El Niño Anormal*; *Estudios Pedagógicos y Psicológicos* (1934)².

2. Segers, L. A. *En torno a Decroly*, Madrid, 1985, p. 52.



esquema les proviene del siglo XVI. El mundo es la búsqueda de una escritura oculta en sus entrañas, en las cosas, en las personas. Se trataría, entonces, de hacer entrar en un juego de espejos la palabra que se dice y la escritura que se esconde. Por ejemplo se castiga a los niños o a los alumnos porque todavía en su desarrollo no saben de la palabra divina, el cuerpo es salvaje, instintivo, hasta que no encuentre la perfección en la palabra o en el reglamento o en las paredes del encierro. Se encierra para obligar al cuerpo a ser sometido, condicionado por un lugar que debe impresionar al alma. Educar entonces es dirigir, encauzar por un maestro que habla siempre por la escuela y sus reglamentos, o por la ley y sus enuncia-

mientos, el silencio, el cuerpo y el alma de los alumnos. El reglamento dice, señala el camino que por sí mismo el alumno puede seguir, porque por sí mismo nadie tiene la facultad de educarse, ni de corregirse, ni de disciplinarse, sólo la voz de Dios, o la palabra del cura, o la señal del maestro tiene esa virtud. Es decir que para enseñar la ley no hay como seguirla, aquél que piensa la ley antes de dejarse llevar por ella, ya se le resiste, cuestión que debe corregirse.

Antes de la implantación de la Pedagogía propia de La Salle, existió en Colombia la pedagogía Lancasteriana y la Misión Alemana de 1872, de donde se destaca Ernesto Hotschick que funda la Normal de Varones de Tunja,

La escuela: un gran laboratorio de experimentación

Los inicios de la Pedagogía Activa en Colombia son de 1914, momento en que se crea el Gimnasio Moderno con la orientación de Agustín Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas y los hermanos Samper. En este colegio se trató de crear una Pedagogía Activa con la aplicación de principios decrolianos y montessorianos.

La diferencia sustancial con la Pedagogía Católica es la forma como se entendió la aplicación pedagógica, o sea, mientras la Pedagogía Católica fue traída por las propias comunidades, implantada sin preguntar por las condiciones de su aplicabilidad, la Pedagogía Activa, por el contrario, se conoció por pedagogos colombianos que la experimentaron, con una característica: tratando de crear la propia Pedagogía Activa en un proceso experimental, negándose a implantar y trasladar automáticamente una cosa de afuera hacia adentro. Es en estas condiciones que se crea el Gimnasio, un colegio para producir la Pedagogía Activa, con la experiencia educativa del colegio, contando con los profesores, directivos y niños para ello. La Pedagogía Católica no obró así, su estilo fue repetir el modelo que los libros de Pedagogía Católica representaban, de allí que el maestro sea entendido como un transmisor, el niño un receptor y la escuela una reglamentación.

En el Gimnasio Moderno el maestro fue entendido como un experimentador, el niño un objeto observado y un observador y la escuela un taller o un laboratorio experimental. Esto fue posible porque el discurso pedagógico activo está compuesto por saberes como la psicología experimental, la sociología, la biología, la medicina y las ciencias de la naturaleza, saberes que no están presentes en la formación de la Pedagogía Católica, ésta está formada por la lógica, la retórica, la fisiología, la moral, la gramática, la teología, como sus saberes de base.

Las prácticas educativas fueron bien distintas: la Pedagogía Activa con su concepción natural y experimental piensa en escuelas y colegios abiertos, campestres, experimentales, lugares del movimiento del cuerpo, donde el



espíritu se transforma a su contacto. En la Pedagogía Católica al contrario, sus escuelas y colegios fueron cerrados, internados, que aislaron la educación de los niños de la ciudad y de la vida civil contaminada de "perversiones humanas". Su política fue encerrar y aislar. La de la Pedagogía Activa abrir y conectar para educar.

El surgimiento de la Pedagogía Activa en Colombia fue como una isla en medio de un gran mar de Pedagogía Católica. Como la estrategia de esta escuela o colegio nuevo era construir su propia pedagogía, este proceso fue lento y costoso, puesto que luchaba contra un discurso homogéneo, cerrado, dogmático e institucionalizado en prácticas cotidianas de la población civil. Sus puntos de combate se centralizaron en: a) Los caducos libros de enseñanza como el Catecismo Astete, el Libro de Cívica de Carreño y los manuales de Pedagogía de Martín Restrepo, Zamora, Otero y otros. b) La educación de los niños que se hacía con disciplina, castigo y una concepción del cuerpo que los llevaba a un escaso desarrollo motriz. c) El papel del maestro que con la Pedagogía Católica era un transmisor de enseñanzas mecanizadas y de memoria, puesto que no se contaba en el país con un instituto de formación pedagógica y científica. d) El papel del Estado en la instrucción pública que se resignaba a ser un intermediario que no tenía una función educadora para con la población, sin mecanismos de control y organización de la educación pública.

Lentamente la instrucción pública y la educación del país se fueron transformando desde que apareció la Pedagogía Activa. Primero fue en Boyacá y Antioquia, sobre todo en Tunja y Medellín, donde Rafael Bernal Jiménez y Tomás Cadavid lograron crear y acentar la Pedagogía Activa en las normales, escuelas y cursos de información para maestros³. Después fue con el Ministerio de Instrucción Pública que no sólo cambió su nombre por el de Ministerio de Educación sino sus funciones y secciones: apareció la parte administrativa y la técnica que controlaría y organizaría todo el campo de la capacitación de los supervisores e inspectores de la educación. Un cambio notable fue la creación de la Facultad de Educación en 1932, aunque empezó a funcionar en 1934, allí se formaron maestros para normales, inspectores y directores de escuela. La Facultad logró uno de los objetivos de la Pedagogía Activa, formar los maestros en saberes científicos y en pedagogía, para que no dependieran de los preceptos del Manual de Pedagogía Católica. Pero es la Escuela Normal Superior la institución de mayor alcance que se creó con la Pedagogía Activa: centro de investigación, de especialización docente y científica que funcionaba con base en seminarios, talleres, prácticas de laboratorio, consulta de libros especializados con enseñanzas impartidas por un nuevo tipo de intelectual: científicos, escritores, poetas, ensayistas, políticos, figuras de renombre internacional como Paul Rivet, famoso etnólogo y lingüista de la Escuela Normal de París.

Tal vez nunca antes en el país se dio una enseñanza como la que se creó en la Escuela Normal Superior. Mientras en las Normales de la Pedagogía Católica se produjo un intelectual formado en manuales, en preceptos didácticos y en campos generales de la cultura, con la Facultad de Educación y la Escuela Normal Superior se formó otro intelectual de la enseñanza, un ensayista, escritor, especialista en un campo del

3. Desde finales del siglo XIX Boyacá tenía tradición de una Pedagogía Pestalozziana por eso no es raro que sea allí donde "florecerá" la Pedagogía Activa e incluso la Tecnología Educativa mucho más tarde.

saber, y con una didáctica que utilizaba la forma de seminario y los talleres para transmitir conocimientos. Todo esto significó aspirar a ser doctor de la Escuela Normal Superior.

El país cambia... la educación también

La Pedagogía Activa fue apropiada y defendida por funcionarios de los gobiernos conservadores, como los ministros de Educación Vernaza, Huertas, Arango y otros. Esta apropiación tuvo que ver entre otras cosas con el paso de un sistema educativo basado en la disciplina del colegio, de las señales, de la palabra dogmática a otro, que se regía por la vigilancia, el movimiento, la experiencia extraída de la observación y las relaciones de la escuela con el mundo y la sociedad.

Este sistema activo se enganchaba más a los desarrollos de la industria, la agricultura, el comercio ya que con él era posible producir un tipo de población más activa, fuerte, abierta a las innovaciones y a los campos de la técnica. El paso del ejercicio espiritual realizado en el convento, en el internado al ejercicio físico desplegado en la fábrica, en la escuela o al aire libre, el paso de los exámenes públicos de la Pedagogía Católica a los exámenes privados de los colegios nuevos, la transformación de los libros escolares que registraban la historia de la escuela a prácticas de observación, interpretación y discusión, el paso del encierro a la naturaleza, al campo abierto, estaba más a tono con el espíritu de la nueva sociedad que para Colombia empieza a "despertarse" precisamente en los mismos momentos en que emerge la Pedagogía Activa.

Esta nueva cultura, por así decirlo, encontró en el *examen* una forma de saber y examinar, es decir, investigar, observar, mirar todas esas cosas nuevas que empezaban a aparecer: las regiones, los climas, la temperatura, las enfermedades, los vicios, las deformaciones, las desviaciones. Los niños, que antes nunca habían sido examinados, se les miró la cabeza, el tórax, las manos, los ojos; se les aplicaron test, instrumentos, se usaron técnicas para medir la infancia, el aprovechamiento, el sexo, la moral; se examinó todo, lo

cual quiere decir que se ingresó al mundo y a la cultura de la indagación que en sus formas educativas dio como resultado la vigilancia.

Ya los niños no fueron castigados sino mirados, esto es, vigilados. El saber, el conocer estaba en esa operación mínima pero sabia y diestra, del mirar atentamente, del escudriñar, así como el científico al mirar por el lente del microscopio o el médico al mirar el cuerpo enfermo. Ya no había que leer los libros, como lo hacía el inspector o el cura al visitar las escuelas, quienes se contentaban con que les mostraran los libros, o los padres de familia que quedaban satisfechos al ver la libreta de calificaciones de los niños. Ahora había que ver las escuelas, observar los niños, los espacios, la higiene, el aire, el calor, la región donde se ubica. La inspección, entonces, cambió de función como los inspectores de saber, también los maestros se preocuparon por mirar los juegos, los cuerpos, los movimientos de los niños, así los conocían y así los controlaban.

No obstante hay que hacer una observación: un discurso no sustituye a otro como un objeto sustituye a otro. Cuando un discurso se da, éste pasa por prácticas establecidas, institucionalizadas. Al producirse, al emerger otro discurso distinto, se establece una lucha, entre ellos y entre las prácticas para imponer cada uno su dirección su sentido, su ser. Esto pudo haber pasado con la aparición de la Pedagogía Activa y su enfrentamiento con la Pedagogía Católica, la cual, enraizada en prácticas, opuso resistencia, fruto de lo cual quedaron intercambios institucionales que incorporaron lo nuevo, se modificaron pero no del todo. Por ejemplo se sabe que los exámenes públicos en las escuelas y colegios duraron hasta 1960, a pesar que en 1930 ciertos colegios no los hacían, o a pesar que ya se les criticaba desde la Pedagogía Activa. Se puede decir que la Pedagogía Activa logró construir sistemas activos allí donde no tenía resistencia o la tuvo poco, pero donde era fuerte la Pedagogía Católica, la Pedagogía Activa fue apropiada y transformada desde la Pedagogía Católica. Incluso los mismos educadores activos, como Nieto Caballero, fueron transformando su discurso, su fuerza, su sentido

activo hasta llegar a un punto en que no se les reconoce en su pedagogía inicial. Pero también pasó lo otro, los pedagogos católicos se fueron transformando y con ellos sus instituciones, en pedagogos activos conservando su esencia de católicos. Con el tiempo y el paso de los sucesos, lo pasivo y lo activo perdieron su propio rostro, se mezclaron y de dos rostros distintos surgió un solo perfil.

3. La Tecnología Educativa*

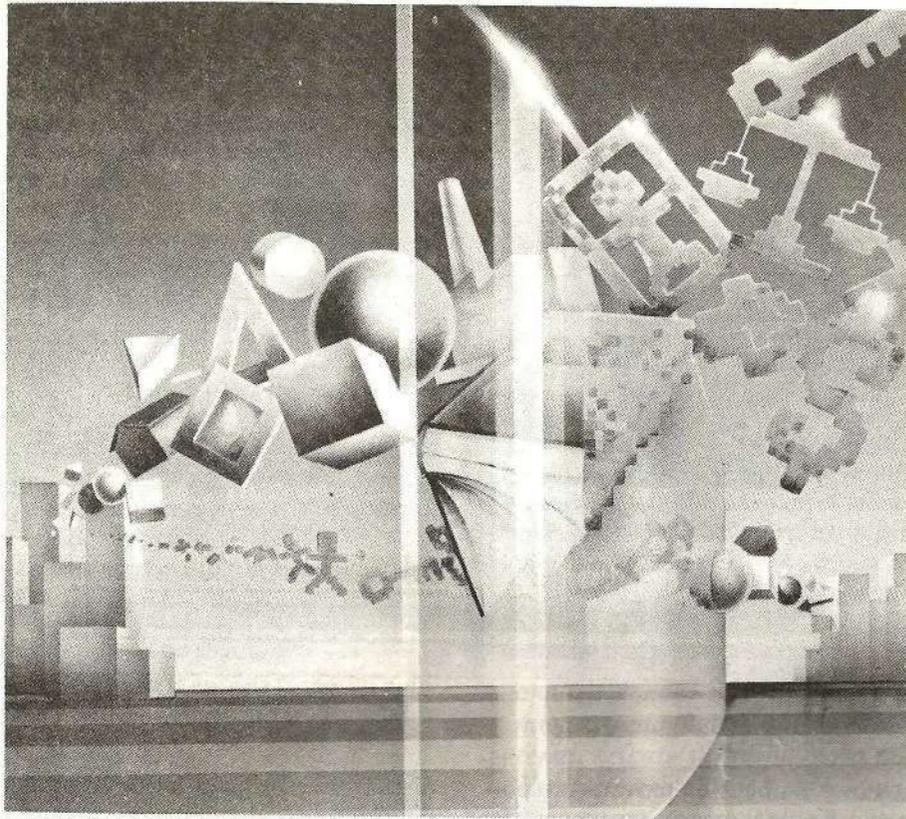
Colombia es un país que siempre le ha encantado traer misiones extranjeras para que le resuelvan sus problemas y asuntos internos. En el campo pedagógico esto se ha cumplido al pie de la letra: primero fueron los Jesuitas en la Colonia, en el siglo XIX Lancaster y su sistema de enseñanza mutua, a fines de ese siglo, vino la primera Misión Alemana que nos trajo a Pestalozzi.

En el siglo XX llegaron multitud de comunidades religiosas a cumplir con su misión educativa, entre ellas, tuvieron especial importancia los Hermanos Cristianos. Más tarde hacia 1924 llegó la segunda Misión Alemana que nos trajo la idea de la educación universitaria.

A comienzos de los años cincuenta, después de la postguerra, llegaron al país las misiones de la UNESCO, el Banco Mundial y el BIRD, sobre todo merece destacarse la Misión Le Bret y Currie, que nos trajeron la idea del planeamiento educativo y junto a ella la tecnología educativa.

Octavio Paz lo dijo claro: "Hemos sido una idea extranjera, europea y gringa". Hemos creído demasiado en la experiencia de los otros, como si fuera nuestra propia experiencia, por eso es justo hablar de modelos pedagógicos porque los modelos son ejemplos a seguir. Colombia ha seguido modelos que no ha construido, tal vez a excepción de la experiencia de la Pedagogía Activa.

* En el presente artículo solo se hace un análisis de la introducción de la Tecnología Educativa en el país, a finales de los años 50. Su proceso de expansión y consolidación no se incluye en esta reflexión.



De los pedagogos a los técnicos en educación

Con la introducción al país de la Tecnología Educativa se dio una característica especial: vinieron especialistas en diseñar planes, proyectos y programas en educación. No vinieron pedagogos ni educadores sino expertos en educación, formados en economía, sociología, administración y planeamiento, saberes de especialización avanzada.

Estos expertos no se apoderaron de colegio o universidad alguna, como fue el caso de los Jesuitas, de los Hermanos cristianos; tampoco formularon un proyecto de ley como la segunda Misión Alemana; su estrategia fue distinta, primero que todo se apoderaron del Ministerio de Educación Nacional donde crearon la oficina de planeamiento educativo. Desde esa oficina empezaron la labor educativa de construir en lo inmediato el primer plan quinquenal para la educación, que incluyó la creación de un instituto de capacitación para los supervisores e inspectores de la educación, la transformación de las normales, la creación

de facultades de educación y de institutos tecnológicos, la reforma total de la educación primaria.

La Tecnología Educativa empezó por concebir un plan no una ley, lo que fácilmente puede traducirse en que la estrategia de reforma educativa no podía hacerse por educadores ni por ningún sujeto adscrito al campo de la educación, sino por sujetos existentes por fuera de la educación, provenientes desde la economía, la estadística o el planeamiento educativo. El problema fundamental de la educación se convirtió en un objeto de planeación, de diseño técnico, de administración de un programa. No fue, pues, un asunto pedagógico, cultural o educativo.

Desde 1913 el gobierno colombiano pensó en la técnica para la educación, sobre todo aplicada al campo, a la agricultura. Después la dictadura de Rojas Pinilla mantuvo la misma idea pero no para aplicarla como un problema de instrucción pública sino como una directriz de diseño instruccional, no por un ministro sino por un equipo de especialistas.

La Instrucción Pública es una estrategia que piensa que la educación y la

pedagogía son objetos públicos, que sus problemas le conciernen a los sujetos que participan de ellas: maestros, alumnos, directivos, funcionarios, ministros. La Tecnología Educativa, por el contrario, no partió de lo concerniente a los sujetos, de sus intereses o sus ideales, su propósito se colocó por encima de ellos no del lado de lo humano, sino de la cientificidad. Así la Instrucción Pública no es un asunto de experiencia, de subjetividad sino un problema de leyes objetivas de racionalidad.

Por medio de la Tecnología Educativa, en su forma de planeamiento educativo, los sujetos públicos son concebidos como datos, estadísticas, componentes, curvas y los objetos públicos (escuelas, colegios, universidades, centros docentes) como sistemas cerrados, abiertos, limitados, ilimitados. La educación, entonces, es pensada como el proceso por medio del cual los sistemas se articulan a los elementos y éstos a los sistemas.

Para la Pedagogía Católica la escuela es el alma de la educación, para la Pedagogía Activa el maestro es la parte vital, para la Tecnología Educativa el planeamiento educativo es el proceso fundamental de la educación. Por eso no extraña la puesta en práctica de múltiples planes y programas para la educación pública desde que llegaron las misiones extranjeras de la OEA y la UNESCO.

La educación como sistema de producción y planeación

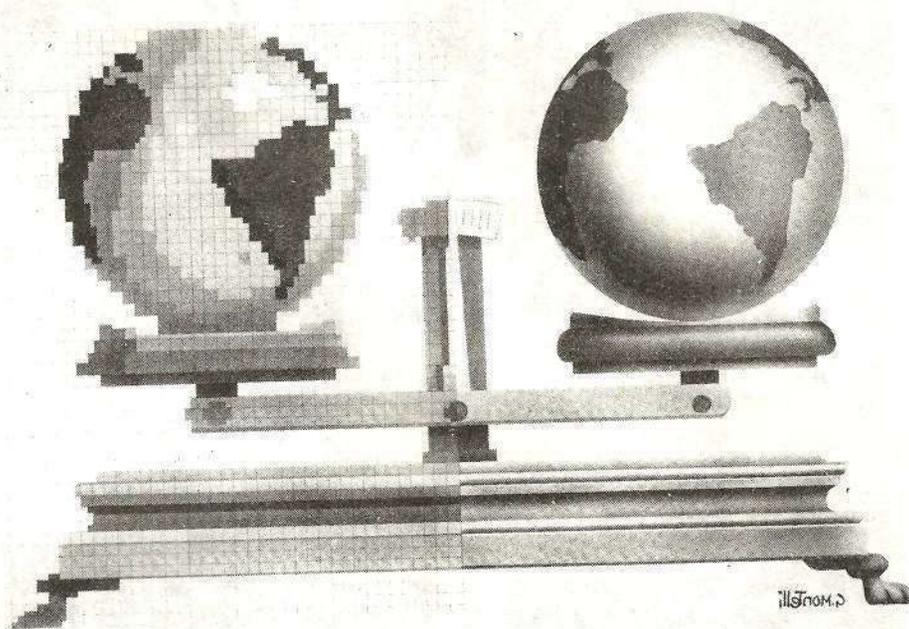
El planeamiento educativo como "cultura técnico-pedagógica" o en otras palabras como un discurso educativo está conformado por diferentes disciplinas, como se puede observar en el tipo de formación que se les daba a los inspectores y supervisores para capacitarlos hacia 1956 cuando se crea el Instituto de Supervisión y Capacitación. Allí se capacitaba en: psicología educativa, pedagogía, didáctica y ayudas audiovisuales, organización, administración y legislación escolar; estadística y técnicas de investigación social. Esta "cultura técnica" es completamente distinta a la cultura pedagógica en la que se formaban los maestros y los funcionarios de la Pedagogía

Activa pero no sólo por no ser los mismos discursos o esquemas de conocimiento sino y sobre todo porque es otro el sentido pedagógico.

La Pedagogía Activa habla de observar, asociar y expresar, habla de la naturaleza, de la vida, del medio ambiente; el sentido general de su educación es la formación no la instrucción, por eso es experimental, racional y natural; cree en el examinar que es propio de una Pedagogía que se funda en las ciencias naturales y sociales: biología, fisiología, psicología experimental, sociología, medicina, higiene y pedagogía. Examinar significa observar, analizar y explicar, es una operación del racionalismo moderno, es un esquema de conocimiento que relaciona un sujeto del conocimiento, un objeto a conocer y un método de análisis; es también, un sistema de control, organización y producción del objeto llámese niño, escuela o maestro. De allí que examinar y vigilar vayan de la mano, porque el que examina tiene que vigilar, vigilar es conocer, al darse a la mirada, al observar.

El maestro cristiano propio de la Pedagogía Católica o el funcionario público católico no examina, no es una propiedad suya el conocer, dado que su pedagogía se funda en la lógica, en la gramática y en la retórica, su papel es instruir y hacer memorizar. La educación católica educar es conducir, desarrollar el hablar, hacer repetir los conocimientos en la forma de preceptos o dogmas. En esta pedagogía la mirada, la observación no existen; existen la atención, la corrección, el castigo y las señales. Se reconoce al que sabe porque su cuerpo y alma es marcado. Así un cuerpo muestra signos de educación si se ven sus marcas que indican la buena conducta, un niño sabe de una materia porque uno de sus signos indica en relación con otro, que se ha seguido el ejemplo, la lección o la palabra. La repetición es esencial en esta pedagogía porque es así el conocer y sólo repitiendo el hombre llega a educarse y a educar.

Para repetir no hay que mirar, observar, analizar. Basta estar atento, inmóvil, fijo. Por eso la corrección, el castigo tiene sentido ya que fija, obliga. Todo esto es contrario a la Pedagogía Activa que necesita que exista el



sujeto y el objeto en movimiento porque así es más rica la experiencia del conocer.

La Tecnología Educativa como pedagogía es bien distinta a la Pedagogía Católica y a la Pedagogía Activa. Planear, administrar y evaluar son tres operaciones que conducen a un orden de pensamiento articulado entre sí, son fases de un mismo sistema, elementos de un todo, sistema de un mismo programa; esta operación es un racionamiento lógico del mismo tipo que observar, analizar y expresar pero con otro fundamento, no es sólo una sustitución de términos: en lugar de observar la Tecnología Educativa planea, proyecta; en lugar de analizar se administra; de expresar, se evalúa.

Este sentido pedagógico vuelve a lo instruccional, deja olvidada la educación formativa porque no le interesa el hombre, la vida, los valores, el movimiento, el sentir. Su interés no es humano, es técnico, maquínico, el proceso mismo, el sistema, la operación lógica. La esencia de la cuestión está en el origen, allí todo se sabe, saber que es producto de una técnica especial, saber programar, saber planificar: definir resultados o metas, identificar sus fases, los medios para alcanzarlas y las formas para evaluarlas. La planificación educativa exige datos estadísticos, identificación de problemas y medios para resolverlos; lo restante es

diseñar un plan para lograr formular un proyecto o elaborar un programa.

Programar es construir los pasos para obtener resultados. Es una posición imaginaria y lógica que consiste en dividir el objeto en partes relacionadas entre sí, de tal manera que resulte una proyección. Proyectar al contrario de experimentar es imponer una dirección sobre cualquier objetividad y subjetividad. La proyección es objetiva en su operación práctica pero es ideal en su lógica, por eso produce como efecto resultados eficaces, independientes de sus implicaciones para los sujetos o los objetos que entran al proceso. Proyectar no es tampoco investigar, exige que lo investigado esté resuelto, exige el saber previo, puesto que la proyección lo aplica. Con la proyección desaparece lo subjetivo y la investigación en términos de una operación de análisis de la objetividad.

La educación con la Tecnología Educativa ganó en ejecución, en cobertura, en dimensión pero perdió en la capacidad de formación de los sujetos, en la creación de valores educativos. Por su parte el magisterio sustituyó el manual, libro dogmático y frío por los objetivos, el currículo, la evaluación, las unidades curriculares que agregaron la técnica educativa y con ella la creencia de acercarse a la objetividad cuando todavía se seguía pensando en la idealidad. ■

Los Grandes Pedagogos

GLORIA CALVO*

INTRODUCCION

Presentar una visión sobre algunos de los grandes pedagogos significa pensar en lo que ha sido el eje de sus reflexiones unido a las circunstancias que hicieron posible la aparición de su pensamiento.

Vives, considerado el pedagogo de occidente, centra sus reflexiones en cómo hacer que la escuela forme un hombre virtuoso. En torno a la virtud se establece la institución escolar y en ella, el maestro con su ejemplo, se constituye en modelo de conducta para sus alumnos. La función de la enseñanza, en este momento era la de trabajar sobre las afecciones, las facultades y las disposiciones y en el *Tratado del Alma*, Vives asigna a la escuela el propósito de velar porque se forme un hombre que se acerque virtuosamente a los objetos.

Comenio, ordena los planteamientos de su Didáctica Magna en torno a unas nuevas categorías: niño y entendimiento y a dos preguntas ¿Cómo conocer al hombre? ¿Cómo enseñarle la ciencia? De aquí se desprende su interés por señalar un método para adecuar el conocimiento y los saberes al estado del desarrollo del entendimiento.

Estas reflexiones sobre temas propiamente pedagógicos no se continúan en pensadores posteriores. Locke plantea la educación como la formadora por excelencia del alma humana en cuanto la voluntad del educador será la que determine cuáles son las impresiones que grabará el alma infantil. Y puesto que el alma sana corresponde a un cuerpo sano, el filósofo inglés se ocupa del cuidado de la salud corporal.

Acorde con su calidad de pensador de la educación, Rousseau centra sus

La pedagogía en Colombia sufrió un proceso de extrañamiento en la formación del magisterio tanto en las Normales como en las facultades de educación. Otras disciplinas, las llamadas "ciencias de la educación", ocuparon su lugar. A lo sumo, la pedagogía se redujo a una ligera y superficial "historia de la educación", de la cual sólo quedó el fugaz e inútil recuerdo enciclopédico del nombre de dos o tres pedagogos.

Esta es la razón que explica el propósito editorial que nos hemos trazado de volver sobre los clásicos de la pedagogía, sobre su obra, su pensamiento, su aporte, sus propuestas a la siempre vigente realidad de la enseñanza, la escuela, la educación y el maestro.

Este propósito editorial lo iniciamos con una sucinta presentación de los clásicos de la pedagogía. Estamos convencidos que su lectura y análisis pondrá de presente no sólo la complejidad y riqueza del pensamiento pedagógico, sino también nuestro propio desconocimiento del tema, acicate suficiente para adentrarnos en su estudio.

Esta primera entrega será complementada, en próximas ediciones de la Revista, con el análisis en extenso de cada uno de los pedagogos aquí presentados.

El Editor.

reflexiones sobre cómo hacer que aquella desarrolle sin obstáculos las disposiciones naturales del hombre para garantizar su igualdad y hacer mejor la humanidad.

Con Pestalozzi vuelve el énfasis sobre el método de enseñanza y la pedagogía se subordina a los conocimientos psicológicos sobre la infancia y sobre las relaciones primarias lo que llevará después a Froebel, el más brillante de sus discípulos, a crear los jardines infantiles y a basar en el desarrollo de las habilidades propias de este período el fundamento de logros posteriores.

El método y más aún, los nuevos métodos experimentales, los logros derivados de los mismos fueron la pre-ocupación esencial de este momento.

Con Herbart la teoría pedagógica se plantea como un sistema independiente aunque es posible todavía ver algunos restos de principios filosóficos y psicológicos. El saber orienta la actividad infantil cuando logra captar los intereses de los niños. Por esta razón Herbart analiza los procesos básicos

de la comprensión y adecúa a los mismos la estructura de la instrucción la cual, según su contenido puede ser expositiva, analítica o sintética.

A partir de los años veinte del presente siglo se acentúan las críticas a la pedagogía tradicional y se comienza a hablar de una escuela que tenga en cuenta las características del individuo, que ejerza funciones "científicas" mediante la medición de los coeficientes intelectuales y las aptitudes particulares; que descansa sobre los intereses del alumno; que privilegie la espontaneidad a la disciplina, en fin, se abre paso una pedagogía de inspiración experimental basada en las contribuciones de la biología y la psicología.

A estas nuevas orientaciones corresponden las reflexiones de Decroly, creador de los centros de interés y promotor del método global para el

* Filósofa y Psicóloga. Investigadora Centro de Investigaciones. Universidad Pedagógica Nacional.

aprendizaje, Dewey, con su afán de aplicar a los métodos pedagógicos los requerimientos de los métodos científicos y su idea de la Escuela-Laboratorio, Claparède centrando en el interés infantil el proceso de aprendizaje y proponiendo la conveniencia de que los maestros fueran a la universidad a familiarizarse con los métodos psicológicos de observación de los niños y Montessori, quien quería aplicar los métodos de enseñanza para los niños retardados a los niños normales. Decroly, Montessori y Claparède estructuran una crítica tanto a los sistemas y métodos de enseñanza como a los fines de la educación. A partir de ellos la acción del maestro está determinada por las capacidades para el aprendizaje que demuestre el alumno. Enseñar se convierte en un manejo de conductas susceptibles de evaluación y la institución escolar diseña novedosos registros para consignarlos.

A pesar de ser contemporáneo de Decroly, Kerschensteiner se interesa más por los fines sociales de la educación y por la relación que ésta tiene con las personas y las cosas que conforman los bienes culturales de una comuni-

dad. Sin embargo, también pone en primera línea las características individuales, el papel del interés y el compromiso del educando en el proceso educativo. Maestro y alumnos constituyen una comunidad que busca realizar una obra en común: el conocimiento de los bienes culturales y los valores intrínsecos.

Con Freinet tenemos la tentativa de desarrollar una especie de "Escuela Nueva Popular", basada en el poder del grupo escolar, de sus capacidades creativas, de las alternativas de comunicación que pueden darse entre distintas escuelas, es decir, se reivindica el papel de la institución educativa. En Latinoamérica esta filosofía coincide con la de Paulo Freire.

Esta revisión no pretende ser exhaustiva. Dejó de lado la importante reflexión que ha hecho la filosofía sobre la pedagogía en cuanto ésta ha sido una preocupación constante de los filósofos desde los griegos hasta los contemporáneos. De igual manera, no se han incluido autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, los cuales han pensado la pedagogía desde la psicología. Al presentar las siguientes anotaciones

con respecto a los pedagogos antes mencionados queremos llamar la atención sobre la necesidad de conocer sus postulados y profundizar en algunos de los aspectos por ellos señalados.

BIBLIOGRAFIA BASICA

- LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1965.
- WEIMER, H. *Historia de la Pedagogía*. México: UTEHA, 1961.
- LOS GRANDES PEDAGOGOS. Estudios realizados bajo la dirección de Jean Chateau. México: Fondo de Cultura Económica, 1959.
- MARTINEZ, Alberto. "La Escuela, los Procesos de Enseñanza y la Alternativa del Movimiento Pedagógico". En: *Educación Pedagogía y Cultura*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1984, págs. 88-103.
- SAVIANI, Dermeval. "Las Teorías de la Educación y el Problema de la Marginalidad en América Latina". En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 13. I semestre, Bogotá, 1984, págs. 9-31.

* * *



Juan Luis Vives (1492-1540)

Brillante humanista español, nacido en Valencia en 1492, cuyo pensamiento tuvo gran influencia en el ámbito cultural de su tiempo. Fue amigo de Erasmo de Rotterdam y de Tomás Moro; profesor en Oxford, París y Lovaina. Rompió, deliberadamente, con el pensamiento escolástico y con la forma de las disertaciones constituyéndose así en el precursor de Bacon y Descartes.

Asigna un papel fundamental a la observación y a la experiencia postulando que toda didáctica debe tener una base experimental. También a raíz de sus estudios sobre el alma, otorga un fundamento psicológico a la pedagogía de la cual no solo fue un teórico sino práctico. Vives fue el primero en escribir un tratado completo acerca de la enseñanza y concibe la educación como un progreso, de tal suerte que recomienda guardar para posteriormente comparar, los primeros ejercicios de los alumnos en su proceso educativo.

Vives no solo asigna valor a los ejercicios sino a los juegos y al hecho de que los niños departan con otros de su misma edad. Hace que la atención ininterrumpida frente a las explicaciones del maestro, mezcladas con

preguntas que impliquen respuestas cortas garantizan el conocimiento. También hace énfasis en la importancia de que el alumno reflexione sobre los datos que ha obtenido por sí mismo.

Más que una forma general de enseñar, Vives sugiere la conveniencia de tener en cuenta lo mejor según las características individuales del alumno y el arte del docente. Su formación y su prestigio como humanista lo llevan a privilegiar el estudio de la cultura y el cuidado de los refinamientos de la lengua, muy especialmente la materna la cual es conveniente pronunciarla y manejarla correctamente. Por esto, la conversación es para él un arte y una forma de enseñar.

En una época en que la educación era selectiva, Vives se preocupa porque ésta se ofrezca a todo el pueblo y clama porque el maestro tenga un salario.

Por la influencia de su hogar, por las relaciones con su madre, por la incidencia en la formación de algunas reinas, Vives quiere que la educación de las mujeres sea objeto de reflexión y se busque cómo ofrecerles una de orden práctico.

Vives recogió la tradición greco-cristiana en el sentido de buscar honradamente la verdad y no por medio de artificios dialécticos. Fue uno de los pedagogos que tuvo más rápida influencia en América y algunos años después de su muerte (Brujas 1540) apareció en México una edición de sus diálogos.

Obras:

- La institución de la mujer cristiana (1524).
- Causas de la corrupción de las artes (1531).
- Contra los falsos dialécticos (1520).
- Triunfo de Cristo (1514).
- Introducción a la sabiduría (1524).
- De la ayuda a los pobres (1526). De la pacificación (1529).
- De la disciplina (1531).
- Del alma y la vida (1538).
- Ejercicios de lengua latina (1538).
- La condición de los cristianos bajo el turco (1526).
- Tratado de la enseñanza (1532).

* * *

Juan Amós Comenio (1592-1670)



Se le considera el padre de la pedagogía en cuanto su obra, *La Didáctica Magna*, es la más importante sistematización de esta disciplina.

El principio conductor de la filosofía de Comenio radica en la perfectibilidad del género humano a través de la educación. No hay espíritu por más débil que sea que no mejore por la cultura. El hombre debe comprender todo lo que lo rodea, necesita servirse de las demás criaturas, gobernarse a sí mismo y ser útil a sus semejantes. Para lograr lo anterior, la educación debe iniciarse tempranamente. Es necesario que existan escuelas maternas por todas partes, escuelas elementales, al menos en cada distrito ya que es corto el período en el cual se educa. En su *Didáctica Magna*, Comenio señala las pautas para la formación según los diferentes grados que asume la organización escolar.

En la *Escuela Maternal* (hasta los 6 años), el niño necesita adquirir las nociones elementales de la educación que va a seguir más adelante. Se atraerá su mirada sobre todos los objetos que lo rodean y se ejercitará su naciente reflexión en trabajar sobre estas intuiciones.

La *Escuela Elemental* (6-12 años), prepara al niño para la vida práctica o para continuar sus estudios. Debe ser una educación generalizada y que busque el desarrollo de las facultades humanas. En este nivel, el hecho de que los niños estén todos juntos, los ayudará a adquirir la modestia, la diligencia, la servicialidad, la fraternidad y la solidaridad.

Es conveniente, en este nivel no separar a los niños según criterios "vocacionales" (científicos-literatos-

trabajos manuales) porque antes de los trece años no hay manifestación clara de inclinaciones o preferencias en estos campos.

La escuela elemental cultivará la inteligencia, la memoria y la imaginación de los niños. Allí aprenderán a leer correctamente, a escribir, con buena letra y después, rápidamente, con buena ortografía. Aprenderán, además, aritmética, geometría, geografía, historia, ciencias económicas y políticas, dibujo y canto, aparte de artes mecánicas o manuales con el fin de prepararlos para el desempeño de un oficio.

El horario estará dividido en cuatro horas de trabajo, dos en la mañana y dos en la tarde, estando las horas matutinas dedicadas al cultivo de la inteligencia y la memoria, en tanto que las vespertinas dedicadas a ejercicios manuales y orales.

La Escuela Latina o Gimnasia (12-18 años) buscará complementar la educación con la enseñanza de la gramática (lengua materna, latín, griego y hebreo), física, matemáticas, didáctica, retórica, moral, geografía e historia de las costumbres. También se dará formación moral, aplicada al Estado y a la Iglesia. El horario conserva la misma distribución que la del nivel anterior.

Al final de esta etapa se presentará un examen que demuestre si los alumnos son aptos para los estudios universitarios. A la *ACADEMIA* solo se admiten los jóvenes de agudo ingenio. El Estado debe asegurar la posibilidad de realizar estos estudios a quienes demuestren capacidad para seguirlos. Al final de los mismos se presentan unos rigurosos exámenes públicos.

Comenio plantea también, cómo el espíritu humano conoce. Lo primero es la comprensión y comparación de los principios, seguidos del análisis con ayuda de la crítica y el juicio. Después se deducen las aplicaciones prácticas y se abre el inmenso dominio de las investigaciones originales.

Las verdades, según Comenio, se encadenan y forman un todo armonioso (*PANSOFIA*). Cada etapa del saber abarca un conjunto completo que será el punto de partida de un nuevo estudio más amplio y más completo. Por esto no se debe preguntar sin antes reflexionar, ni creer sin antes pensar, ni hacer sin juzgar.

El método de Comenio busca desarrollar racionalmente el intelecto, la voluntad y la memoria. Postula la existencia de tres niveles de conocimiento: el de los sentidos (escuela natural), el de la conciencia (escuela metafísica) y el de Dios (escuela hiperfísica). La educación debe dirigirse ante todo, a los sentidos y la regla de oro del maestro es presentar cada objeto asociado al sentido que corresponda.

La práctica es la manera de aprender; se aprende a hablar, hablando; a escribir, escribiendo. La escuela es viva y ordenada según la graduación de los conocimientos y de los trabajos. Se progresa en forma sintética y se procede de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo regular a lo irregular. Es preciso crear asociaciones de ideas, sacar correspondencias y analogías, utilizar argumentos justificatorios no mezclando los métodos y no enseñando nada que no tenga valor en

la vida. Este método exige un maestro erudito, que gane la confianza de los alumnos, que tenga una vida ejemplar y el Estado debe garantizar el pago de este docente.

Obras

Gran didáctica o tratado del arte universal de enseñar todo a todos (1657).

Didáctica checa (1627-1632).

La escuela del regazo maternal (1628-1631).

Schola pansofica (1645).

Leges scholae bene ordinatae (1653).

De rerum humanarum emendatione (1666).

* * *

John Locke (1632-1704)

La formación inicial de este filósofo inglés era la de médico. Este hecho, unido a la debilidad de su salud hace que en sus reflexiones sobre la educación asigne un papel importante a la formación del cuerpo. Sus preceptos van desde evitar alimentos nocivos para los dientes, comer carne con mesura y sin condimentos, incluir leche, avena, queso y mantequilla, en la alimentación diaria hasta el cuidado del cuerpo por la danza, la música y la esgrima.

Es necesario hacer una salvedad. Locke pensó cómo educar a los caballeros de su época, es decir, a los burgueses acomodados. Para los pobres recomendaba las escuelas de trabajo, obligatorias desde los tres años. Allí, los niños confeccionarán sus propios trajes, estudiarán religión y moral y se acostumbrarían a asistir a la iglesia, los domingos.

Para los nobles la educación tiene como fin la formación con regulación del espíritu, hacerlos capaces de razonar y dotarlos con un cuerpo bien dispuesto. El gentleman debe conocer el mundo para no ser burlado por él. Esta formación sigue un orden donde el primer lugar lo ocupa el conocimiento de Dios, como una persona viva; la virtud, sobre todo la prudencia y la sabiduría, las cuales van unidas; la civilidad y la cortesía que buscan no herir a los semejantes y conducirse en el mundo con soltura y afabilidad.

La instrucción necesita ser divertida y basarse en el juego. La enseñanza debe ser válida, sucinta y dirigirse a los sentidos, brindando un conocimiento directo de los objetos sólo cuando el niño manifieste el deseo de leer se le ofrecerá un libro, de preferencia fábulas, con muchas ilustraciones y grabados. Se les harán repetir de



memoria las oraciones religiosas. Cuando lea bien, se le enseñará a escribir. Es importante adquirir una letra legible basada en un buen manejo de la pluma y aprender a dibujar. Locke enfatiza en el aprendizaje de la lengua materna, basado en el lenguaje vivo. No compararía el uso generalizado del latín y menos su enseñanza como una lengua muerta. Cuando se trate de aprender un idioma extranjero, propone el francés.

Las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre deben ocupar el lugar de las humanidades clásicas. La física, con su experimentación y sus posibilidades de comprobación; la metafísica, explicativa de leyes; la geografía, que enseña con la vista y la memoria; la aritmética, la geometría, la astronomía, la moral, el derecho natural y el derecho civil; la legislación nacional están dentro de los conocimientos que un buen preceptor debe ofrecer a su alumno. En sus últimas obras, Locke centra el papel del preceptor en formar en su discípulo la capacidad de una lectura crítica.

Consecuente con sus principios filosóficos, según los cuales el entendimiento es la base de todo, más que la voluntad, la pedagogía de Locke apela al razonamiento antes que al deber. Las obligaciones se cumplen pero con enfado y desagrado. "Las menores y más sensibles impresiones que nos llegan de la infancia tienen consecuencias importantísimas y de larga duración".

Formar el alma exige hacer sólo actividades dignas, reglamentadas pero omitiendo el castigo. El niño siempre es sensible a la aprobación de aquellos que respeta y

ama. Esto lleva a alabarlo en presencia de los demás y a corregirlo sólo. Cada niño es un ser único y debe ser tomado con sus cualidades y defectos.

Los hombres son buenos, malos, útiles o inútiles a la sociedad según haya sido su educación. El educador debe propiciar una progresiva y libre expansión del espíritu a la vez que forma la inteligencia y el carácter con el fin de constituir la personalidad. Solo así el arte de pensar será el arte de vivir.

Obras

Carta sobre tolerancia (1689).

Segunda carta sobre la tolerancia (1690).

Dos tratados sobre el gobierno civil (1690).

Ensayo sobre el entendimiento humano (1690).

Tercera carta sobre la tolerancia. Pensamientos sobre la educación (1693).

El comportamiento del conocimiento (1704).

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778)



Rousseau es ante todo un filósofo de la educación. Por tal razón tratar de encontrar en sus obras planteamientos didácticos o técnicos es algo inútil. Sin embargo, de sus reflexiones es fácil deducir reglas prácticas. Para Rousseau, la meta de la educación es la reconstrucción de un hombre social, racional, pero a la vez en concordancia con la naturaleza. No ya una naturaleza dada, como la del salvaje, sino una que corresponda a la vocación humana. Por consiguiente, la educación debe realizar una verdadera conversión consistente en seguir a la naturaleza, comprendida en un sentido más amplio y más espiritual.

Rousseau prefiere la educación pública, bajo reglas prescritas por el gobierno la cual debe comenzar desde el nacimiento y debe estar encaminada a formar en el alma de los niños la idea y el valor de la patria.

Asigna también un papel importante a la infancia en cuanto en este período el niño inicia el uso de los datos que vienen por los sentidos. La educación debe adaptarse a la infancia y a cada una de sus etapas reconociendo en ellas valor y autonomía y no hacer como esos educadores que "buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre".

Rousseau basa su pedagogía en la vocación humana: cada edad, cada individuo responde a una vocación. Hay que tener en cuenta las inteligencias, los temperamentos y los caracteres. La educación no trata de cambiar el carácter, sino que con base en lo dado, busca llegar más lejos. Cada edad tiene su virtud y su felicidad particulares.

El proceso de socialización es conveniente retardarlo: nada de lecturas en la primera infancia, sólo un libro antes de los quince años, nada de lecciones de moral. Pero este aplazamiento exige preparación: asimilar las lecciones de la experiencia; acumular instrumentos para futuras necesidades; fortalecer el alma antes de ponerla en peligro; garantizar la libertad física y obedecer

Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Pedagogo suizo, promotor de la educación popular. Consagró casi toda su vida a fundar y dirigir escuelas para niños pobres, en el medio rural siendo los más conocidos los de Iverdon y Berthoud.

Pestalozzi, un siglo antes de los desarrollos de la psicología infantil, postuló la importancia del ambiente familiar en la formación de la personalidad del niño. El amor, la confianza, la gratitud, valores por los que debe velar la educación, se desarrollan a partir de la relación con la madre. La familia es una potencia formadora que prepara para la educación que da la escuela, la cual es siempre complemento de la doméstica y una preparación para aquella que la vida procura.

Obras

Discurso sobre las ciencias y las artes (1750).

El Emilio o la Educación (1762).

Discursos a Julia (1761).

El contrato social (1762).

Discurso sobre la desigualdad (1755).

Carta a D'Alambert (1758).

Carta a Beaumont.

Candido.

Profesión de fe.

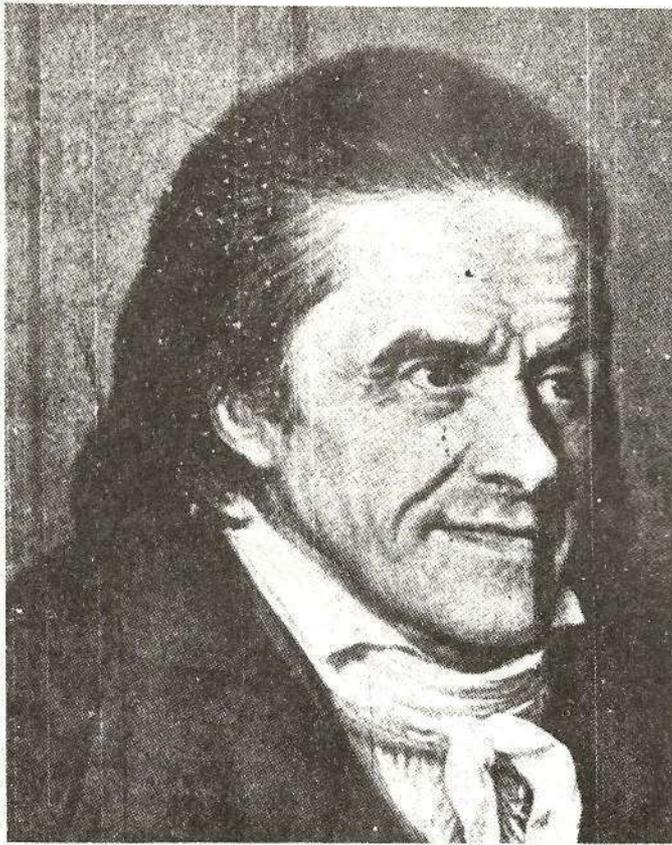
Cómo es el mundo

al preceptor. Esta preparación garantiza una buena inserción en la sociedad, mediante la adquisición previa de valores: los sentimientos pueden dominarse, la ciudad está antes que cualquier cosa y el esfuerzo es condición de éxito.

En conclusión, son tres los principios esenciales del sistema filosófico de Rousseau: La naturaleza es buena, porque es de origen divino; la sociedad actual es mala; la libertad es la obediencia absoluta a la ley de la ciudad ideal. El primero implica el desplazamiento de una pedagogía naturalista, que sigue las etapas del desarrollo, a una pedagogía funcional. El segundo plantea la necesidad de preparar al joven para la vida social. El tercero hace referencia al fin social de la educación, a la necesidad de formar buenos ciudadanos y a la competencia del Estado para reglamentar la orientación de la misma.

Su concepción de la educación elemental busca desarrollar y cultivar las disposiciones y facultades del hombre en cuanto ser. Por tal razón va unida a la idea del desarrollo humano y quiere captar la integridad del mismo: me perfecciono a mí mismo cuando hago de lo que *debo* la ley de lo que *quiero*.

Pestalozzi define la educación como el arte de llevar al niño desde unas intuiciones superficiales y fragmentarias hasta otras claras y distintas. Debe proporcionar los conocimientos indispensables para un oficio de tal suerte que preparen a la persona "por la vida para la vida". La educación moral está fundada en la disciplina que dan el trabajo y la vida en común. La instrucción forma el juicio a la vez que dispone y fortifica el instrumento con el cual se instruye. Pestalozzi fundaba toda educación en el respeto y el amor. Respeto de sí mismo, en el alumno y respeto del alumno hacia el maestro. Amor del alumno por sus maestros como correspondencia al amor de éstos hacia aquel.



Juan Federico Herbart (1776-1841)

Estableció una teoría pedagógica en consonancia con sus principios filosóficos según los cuales los fines de la educación están determinados por la Etica y los procedimientos más adecuados para llegar a ellos, por la psicología.

Para Herbart la educación debe buscar la libertad interna, la perfección, la benevolencia, la justicia y la equidad. Su fin más elevado es la moralidad a fuerza del carácter.

Se llega a los fines anteriores por medio de la disciplina y de la instrucción.

La educación liberal une así la confianza con una actitud noble y franca que garantice la apertura de los corazones y una condición humana acorde con aquello que desea la naturaleza.

La escuela experimental de Iverdon ensayó siempre nuevos métodos y procedimientos pedagógicos. Enfatizó el papel de la gimnasia e hizo hincapié en la importancia de la higiene como base de un buen desarrollo corporal. Si quisiéramos comparar el conocimiento de Pestalozzi como pedagogo con otros grandes, diríamos que es tan conocido y tan genial como lo es Beethoven para la música.



De acuerdo con la psicología de Herbart, todos los fenómenos de la vida anímica pueden reducirse a la representación como último elemento. Los sentimientos, los deseos, las voliciones no son otra cosa que estados especiales producidos en la conciencia mediante el mutuo refuerzo o debilitamiento de las representaciones. Cuando la voluntad se separa violentamente del círculo de los pensamientos, puede entonces la instrucción influir sobre la voluntad mediante el ordenamiento adecuado de la masa de las representaciones, actuando así de manera educativa.

El saber sólo dirige la voluntad cuando se estimula el espíritu del niño, es decir, cuando se despierta un interés. La instrucción tiene como fin despertar un interés

Obras

Leonardo y Gertrudis (1776).

Declaración sobre el sentimiento político de la humanidad europea por un hombre libre (1793).

Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano (1797).

Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.

El canto del cisne.

múltiple dirigido a los diferentes sectores del conocimiento.

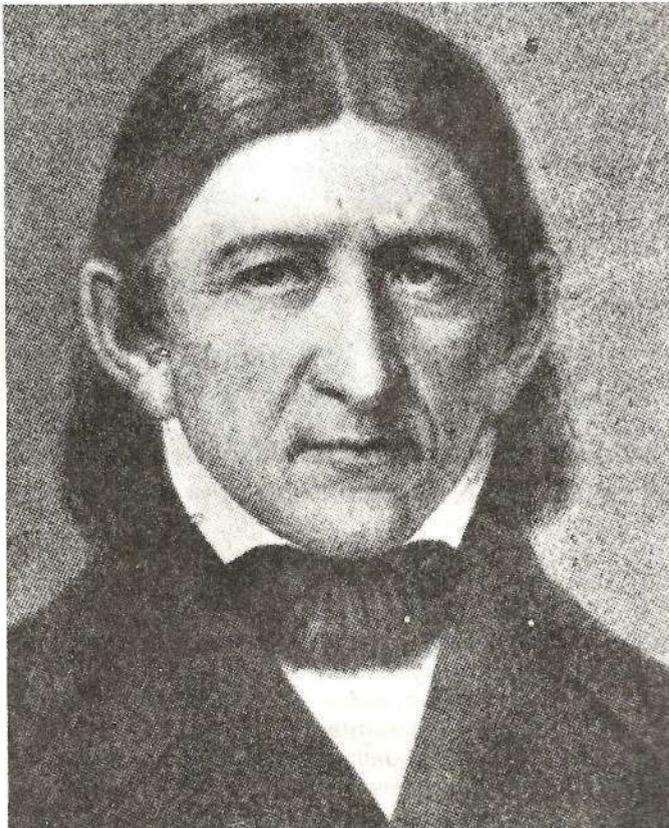
Aun antes de ir a la escuela, el niño ha adquirido una serie de experiencias sobre las cosas y múltiples sentimientos derivados de su trato con los hombres. La instrucción debe empalmar con estos intereses y completarlos con otros de orden empírico, especulativo, estético, social y religioso. Estos intereses son la base de las asignaturas que transmiten conocimientos.

La profundización y la meditación son las bases de la comprensión. En consecuencia, la instrucción debe ser clara, permitir la asociación y presentar un sistema y un método que permita ordenar los pensamientos.

La forma de la instrucción de acuerdo con la necesidad, será expositiva, analítica o sintética.

La disciplina, complementaria de la instrucción, ayuda a la formación del carácter. De acuerdo con la edad las formas para mantener el ánimo del alumno pueden ser la exhortación, la advertencia, la amonestación, el premio o el castigo.

Federico Froebel (1782-1852)



Se encuentra entre los discípulos más brillantes de la Pestalozzi y su nombre está asociado con lo que representa como institución y como modalidad educativa, el kindergarden o jardín infantil. Llegó a la educación casi

Obras

1. Sobre la obra más reciente de Pestalozzi: "Cómo Gertrudis enseña a sus hijos" (1802).
2. Idea de un alfabeto de la percepción sensorial (1802).
3. Un punto de partida para juzgar el método de Pestalozzi (1804).
4. La presentación estética del mundo como ocupación principal de la educación (1804).
5. Pedagogía general deducida del fin de la educación (1806).
6. La aplicación de la Psicología a la Educación (1831).

por accidente ante la sugerencia del principal de la escuela de Frankfort, ciudad en la cual realizaba estudios de arquitectura: "Deje la arquitectura; eso no es para usted. Hágase un educador. Necesitamos maestro en nuestra escuela. Decídase y tendrá el puesto".

Gracias a una amplia experiencia educativa complementada con prácticas en Iverdon, Froebel adquirió la convicción de que para una verdadera reforma educativa era necesario un cambio en los métodos iniciales de la instrucción.

Observando la manera de ser del niño, Froebel vio el deleite obtenido en los movimientos, el uso que hace de los sentidos, la importancia que reviste el inventar y el construir. Así que decidió poner toda esta actividad al servicio de la educación.

El Kindergarden es una escuela que recibe los niños a edad temprana y que desarrolla sus cualidades armónicamente mediante la dirección de la actividad infantil. Prepara, también para la educación regular. El niño allí se familiariza con la naturaleza y con la sociedad.

La naturaleza física se desarrolla con los ejercicios calisténicos; la sociabilidad, por el contacto con los compañeros, con las diversiones y los recreos. Los sentidos son cultivados con juguetes llamados dones, tales como bolas, cilindros, conos, cubos, bastones, etc.

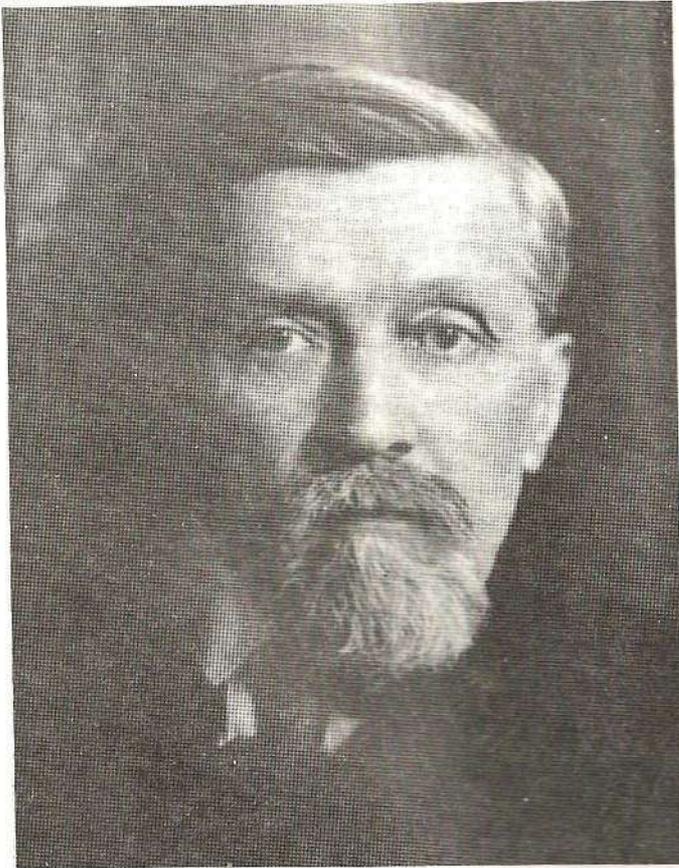
El Kindergarden rechaza la lectura, la escritura, el deletreo; enseña a trabajar por medio del juego, a construir, a inventar, a referir y hablar correctamente, a ser bondadoso con los demás y a auxiliarse mutuamente.

Froebel sostuvo que la educación es un desarrollo armónico de las facultades humanas; sus principios deben fundarse en un estudio de la naturaleza. Para él, el desarrollo depende de la propia actividad del que aprende y la observación es la base del conocimiento. Fue el primero en apreciar el valor de la mujer como educadora. En muchos aspectos, las mujeres son más aptas para educar que los hombres pues tienen más

ternura, simpatía y una percepción más aguda de la naturaleza infantil.

Las principales ideas del sistema educativo Froebeliano pueden sintetizarse así: la educación tiene como misión ayudar al desarrollo natural del hombre; los primeros pasos de este desarrollo tienen gran importancia y deben estar unidos los aspectos espirituales y físico; el instinto infantil expresa los dos aspectos anteriores y la educación debe velar por ambos. Las impresiones físicas son, en el comienzo de la vida, el único medio de despertar el alma infantil.

Ovidio Decroly (1871-1932)



Médico y psicólogo belga, interesado, por su misma formación en los aspectos relacionados con la educación especial. Postuló que no existen diferencias cualitativas entre los niños normales y los anormales. Fue el iniciador de la pedagogía científica, basada en la medición de los hechos. A pesar de haber aplicado test fue un crítico de los mismos y estuvo atento a señalar sus "sesgos". Su pedagogía asigna un gran valor a la herencia y al medio ambiente y como consecuencia de esta valoración desarrolló juegos educativos y centros de interés.

Obras

1. La educación de la humanidad (1826).
2. Pedagogía del Kindergarten (1840).
3. Canciones de madre y de amor (1843).

Estos centros están relacionados con el hombre y sus necesidades y se inscriben dentro de su célebre base "La escuela por la vida para la vida".

Privilegia la enseñanza colectiva.

Postula para el aprendizaje de la lecto-escritura el método global que según él corresponde a la esencia del alma infantil (sincretismo). Este método también sirve para la enseñanza de la escritura y de ortografía, materias que deben enseñarse un poco después de iniciado el proceso de lectura.

Los pasos de su método son la observación, la asociación-tiempo-espacio y la expresión concreta y abstracta (asociación imaginación).

Su contribución a la psicología está relacionada con los test de inteligencia y al estudio de las aptitudes de la infancia. Especial referencia tiene su descubrimiento de la globalización de la vida mental y espiritual, lo que coincide con los estudios posteriores de la psicología de la forma (Gestalt).

Desde el punto de vista pedagógico, Decroly destaca la actividad espontánea de los niños, creada por las necesidades vitales (alimentación, higiene, juego, protección contra el ambiente, etc.). La vitalidad de los niños, al modo como actúan, el sentido práctico de su formación, constituirían el fundamento de su pedagogía activa.

Obras:

La función de globalización y la enseñanza.

La iniciación de la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos.

Hacia la escuela renovada.

Problemas de psicología y pedagogía.

El niño anormal.

Iniciación general al Método Decroly en ensayo de aplicación a la escuela primaria.

De su teoría de la Globalización deducía sus importantes propuestas pedagógicas: el programa de ideas asociadas y los "Centros de Interés". La primera rompe con el programa tradicional, y lo sustituye por otro basado en las necesidades e intereses del niño. Y la segunda propuesta, es la que más renombre le ha dado al pensamiento pedagógico de Decroly y la más extendida, se relaciona con los puntos o temas concretos del programa de ideas asociadas, no como lecciones sino como formas de trabajo de acuerdo con el momento y las circunstancias. Otras propuestas pedagógicas como el método ideo-visual, el ambiente escolar, los juegos educativos hacen parte de un discurso pedagógico, coherentemente organizativo, que ha tenido una gran influencia en la pedagogía moderna.

* * *

John Dewey (1859-1952)



La preocupación de Dewey radicaba en el alejamiento de los métodos pedagógicos de los requerimientos de los métodos científicos. Esta razón lo lleva a concebir una Escuela-Laboratorio donde todo gire alrededor de construcciones que involucren la experiencia, entendida a la vez como el ensayar y el saber, como la prueba y el conocimiento.

La experiencia educativa es una reconstrucción constante de aquello que el niño hace y se estructura a

partir de lo que vive. Esto lleva a la reconstrucción permanente del proceso educativo.

Un buen programa de educación está relacionado con las preocupaciones y con las experiencias personales del niño. Por tal razón, no existe jerarquía en los estudios. Cada experiencia es nueva.

Para el método de enseñar Dewey propone cinco puntos:

- a) Empezar con una experiencia actual del niño: alguna situación empírica, entre más alejada del contexto escolar, mejor.
- b) Buscar el mejor medio para continuar la experiencia: definir la dificultad o el problema derivado de la misma.
- c) Inspeccionar los datos existentes y brindar una solución.
- d) Formular una hipótesis para continuar el hilo de la experiencia interrumpida. Para formular una hipótesis es preciso pensar.
- e) Someter la hipótesis a la prueba de la experiencia. La práctica es la prueba de la verdad o el valor de la reflexión. Si las experiencias se plantean a partir de los intereses de los niños es posible garantizar el esfuerzo y la disciplina de los mismos; no habrá, entonces, necesidad de poder coercitivo y el alumno será un semicolega. El éxito está en que el niño sienta que hace aportes personales al proceso. El maestro sugiere y es fácil que los niños apoyen sus iniciativas si coinciden con sus intereses, en cuanto éstos son productos de impulsos y tendencias primitivas del niño. El interés nace en el momento en que el alumno decide dominar ciertos intermedios: el programa, para establecer la continuidad de la actividad original. Para él no hay oposición entre interés y esfuerzo. En el aula, la clave está en la elección del problema.

Las anteriores consideraciones nos llevan a ver cómo para Dewey la educación es un proceso social en cuanto

Obras

1. Escuela y sociedad (1899).
2. ¿Cómo pensamos? (1910).
3. Escuelas del futuro (1915).
4. Democracia y Educación (1916).
5. La experiencia y la naturaleza (1925).
6. El arte como experiencia (1934).
7. Experiencia y educación (1938).
8. Libertad y cultura (1939).

es, ante todo, un proceso de participación, donde se comparten experiencias.

La democracia en el aprendizaje tiene como presupuesto que se inicien actividades con significado compartido, es decir, que nazcan de necesidades actuales y que ayuden a resolver los problemas que suscitan los contactos habituales con el ambiente físico y social.

Ninguna instrucción puede separar el saber del hacer, y éste era el sentido de su énfasis en el trabajo manual. La escuela es una comunidad oficiosa donde el orden y la disciplina se desarrollan a partir del trabajo que el niño realiza.

Para Dewey lo moral y lo social coinciden y la educación se basa en la confianza en las inteligencias humanas. La empresa educativa es autónoma e implica un proceso de descubrimiento.

* * *

Georg Kerschensteiner (1854-1932)



Este pedagogo alemán tuvo una gran práctica docente ya que se desempeñó como maestro de escuela primaria, de estudios secundarios y finalmente, como profesor de teoría de la educación en la Universidad de Munich. Toda su reflexión sobre la pedagogía está condensada en su teoría de la Educación.

El principio del cual parte Kerschensteiner es el de la *individualidad*. Cada uno de nosotros, de acuerdo con lo

que es, con la cultura a la cual pertenece, experimenta por cuenta propia, en el curso de su desarrollo, una gama de valores adecuados a los bienes culturales y a las personas de dicha comunidad. Esta manera peculiar y única de actuar y reaccionar sobre el medio lleva al desarrollo de una conciencia individual que depende de las personas y las cosas que constituyen los bienes culturales.

La educación consiste en brindar al ser humano una "forma de vida" conforme a su estructura personal y basada en los valores espirituales, estructurados según una secuencia en la que influye tanto el desarrollo biológico como el psicológico del individuo (valores vegetativos y senso-motores, valor de la actividad en sí; valores egocéntricos del trabajo; valores objetivos del trabajo). En consecuencia, la formación de la personalidad es un esfuerzo continuo que lleva desde el reino de los valores condicionalmente válidos hasta los valores absolutamente válidos.

Correlativo con el sistema de fines y valores está el de los intereses, los cuales pasan de ser externos a internos y sobre ellos se ejerce la acción educativa. Lo importante del proceso educativo es la organización de los intereses en torno a un pequeño grupo de los mismos, constituidos como objetivos y predominantes que preparan al individuo para una educación autónoma, que le permita distinguir entre fines y medios.

La educación no es asunto exclusivo del educador sino que compromete, en igual grado a quien se forma ya que su objetivo primordial es la formación de la personalidad como una armonía que hace el propio individuo de los múltiples y diferentes valores que constituyen la cultura.

La teoría de la educación deberá conocer la estructura de los bienes culturales y la del individuo para establecer relaciones teóricas entre ambos. Por tal razón Kerschensteiner postula que la educación debe ser total, garantizar la confianza del alumno, ser objetiva, permitir la actividad individual y la libertad manteniendo la autoridad del maestro. La escuela debe estar organizada como una comunidad de trabajo, donde maestros y alumnos están unidos para realizar una obra en común: el conocimiento de los bienes culturales en sus valores intrínsecos. Por esto la instrucción nunca está separada de la educación. El maestro es siempre un educador que forma al alumno para que no pierda de vista el interés de la comunidad.

* * *

Edouard Claparède (1873-1940)

Doctor en medicina y director del laboratorio de psicología de la universidad de Ginebra. Postula una pedagogía centrada en el niño en cuanto que vive una situación que propicia el aprender. La infancia es el momento en

el que el ser se desarrolla y pensando en este período de la vida, deben plantearse los programas y los métodos de la escuela.

Educar es hacer del niño un adulto, teniendo en cuenta las leyes de su crecimiento físico y mental a la par que sus necesidades y sus intereses.

El interés debe ser el centro del aprendizaje. Esto lleva a una concepción de escuela activa que semeje más a un laboratorio que a un auditorio y que haga amar al trabajo mediante las actividades lúdicas.

Si el niño aprende siguiendo un interés, el rol del maestro se convierte en estimular intereses y en despertar necesidades intelectuales y morales, apoyando al niño en la adquisición del conocimiento dado su entusiasmo y erudición. Claparède promueve una pedagogía funcional, la cual propone el desarrollo de los procesos mentales teniendo en cuenta su significación biológica, su papel vital y la unidad para la acción presente y futura. Es decir, la pedagogía nos enseñará cómo puede realizarse la función mental, el aprender, como un mecanismo que responde a un qué, a un cómo y a un por qué.

Como consecuencia de la anterior apreciación, Claparède fue el primero en hablar de la necesidad de que los maestros fueran a la universidad para prepararse para su labor, familiarizándolos con la observación de los niños y su conocimiento, desde el punto de vista psicológico.

Acorde con su concepción funcionalista, Claparède piensa que la enseñanza de la lengua debe hacerse atendiendo a su función comunicativa y correspondien-

do a las necesidades de expresión. Según él, aprender a pensar, necesita el recurso de la observación, de la experiencia, del examen imparcial de los hechos y lleva a distinguir los juicios de valor de los juicios objetivos de la existencia.

Desde el punto de vista político, Claparède piensa que la educación debe formar para la democracia inculcando en el niño la individualidad y el sentido social, basando la educación en la colaboración y en la cooperación y promoviendo una disciplina interior, que supla la exterior.

Obras

1. Psicología del niño y pedagogía experimental (1905).
2. Un instituto de las ciencias de la educación (1912).
3. Psicología de la inteligencia (1917).
4. La escuela a la medida (1921).
5. La orientación profesional, sus problemas y sus métodos (1922).
6. Informe general al Ministerio de Instrucción Pública de Egipto sobre la reforma al régimen escolar (1929).
7. La educación funcional (1931).
8. Diagnóstico de las aptitudes entre los escolares (1933).

María Montessori (1870-1952)

Fue la primera mujer italiana que se graduó en medicina y ejerció la profesión de médica general para consagrarse después a la educación de los niños retardados mentales. Quiso extender su experiencia a la educación de niños normales y fundó en Roma una escuela con un método que se difundió ampliamente y con prontitud a otros países.

El método Montessori otorga un papel primordial a la educación de los sentidos, para cada uno de los cuales hay un material específico y una actividad motriz. Los colores, las formas, las dimensiones, los sonidos con su altura y timbre son experiencias que el niño adquiere a través de los materiales diseñados por Montessori. Se busca así una gimnasia de precisión de los poderes sensorio-perceptivos y motores que suscitan problemas definidos y concretos que ayudan al niño a establecer líneas exactas de similitudes y diferencias. La destreza del movimiento va pareja con la observación y se busca adquirir tanto el dominio del cuerpo como el del mate-



rial. Así la motricidad se convierte en un elemento básico para la formación de la subjetividad.

El método Montessori es un método de investigación y de trabajo donde el niño actúa con libertad y le permite crear un medio adecuado para experimentar, actuar, trabajar, asimilar y nutrir su espíritu.

La actividad se organiza dentro de un medio objetivamente organizado donde la institutriz o directora ayuda al niño a darse cuenta del material y de su posible utilización. El infante elige, espontáneamente, la tarea y se aplica a realizarla. El orden y la calma reinan porque los niños se interesan en la actividad. Si hay necesidad de castigar, se aísla al culpable dejándolo inactivo, sin tarea que hacer.

Montessori no separa a los niños por grupos de edades. Estando juntos, los más grandes sirven de guías y de ayuda a los más pequeños. Según ella, el espíritu del niño absorbe los elementos útiles o indispensables y acumula experiencias, interioriza valores y se "encaja" en la comunidad de los hombres. Este modo de aproximación al mundo es válido para los conocimientos. El niño observa las letras, maneja las mismas en relieves y llegado el momento (de explosión), comprende qué es la escritura, en qué consiste expresarse con signos gráficos. Así ha aprendido a escribir por sí mismo; sabe escribir. No obstante, Montessori aplica un método riguroso al aprendizaje de la lectura y la escritura basados en la estructuración natural de los mecanismos de aprendizaje. Ella separa estos dos logros: comienza con la escritura, porque el escribir proviene del interior. En cambio, cuando se lee, se hace algo externo. En la escuela debe reinar una disciplina espontánea

proveniente de la satisfacción íntima del trabajo personal. El trabajo forma y ennoblece a la par que genera conciencia sobre la productividad individual.

Para Montessori el proceso educativo es algo natural, un crecimiento. Más que de intereses habla de períodos sensibles y asigna una especial importancia a la precocidad natural que lleva a reivindicar el esfuerzo personal, la experiencia y la investigación autónoma.

En la institución Montessori hay sociabilidad, colaboración, cultura específica e intencional de las relaciones. Piensa, además, que todos los males de la humanidad dependen de la violencia con la que se trata al niño.

Obras

1. Las características antropométricas con relación al nivel intelectual escolar (1904).
2. Influencia del medio familiar en el nivel intelectual del escolar (1904).
3. La casa de los niños del Instituto Romano del Beni Stabili (1907).
4. El método de la pedagogía científica aplicada a la educación infantil en la casa del niño (1909).
5. La autoeducación en la escuela elemental (1916).
6. Manual de pedagogía científica (1921).
7. El niño en familia (1936).



Celestin Freinet 1896 - 1966

Maestro de escuela rural y creador de la Pedagogía Popular.

Iniciador y principal impulsor de un movimiento de renovación pedagógica fundamentado en la *cooperación educativa*, en los procesos de base que los mismos maestros y trabajadores impulsan en la escuela pública.

La confianza de Freinet en la vida y en la naturaleza es plena. Es la vida que a través del medio se desarrolla, la que debe ser creada. La pedagogía cumple la misión de potenciarla y enriquecerla. Para ello tiene que modificar las viejas prácticas centradas en el adulto por unas que busquen recuperar el sentido, el valor, la necesidad y la significación social e individual de la Escuela.

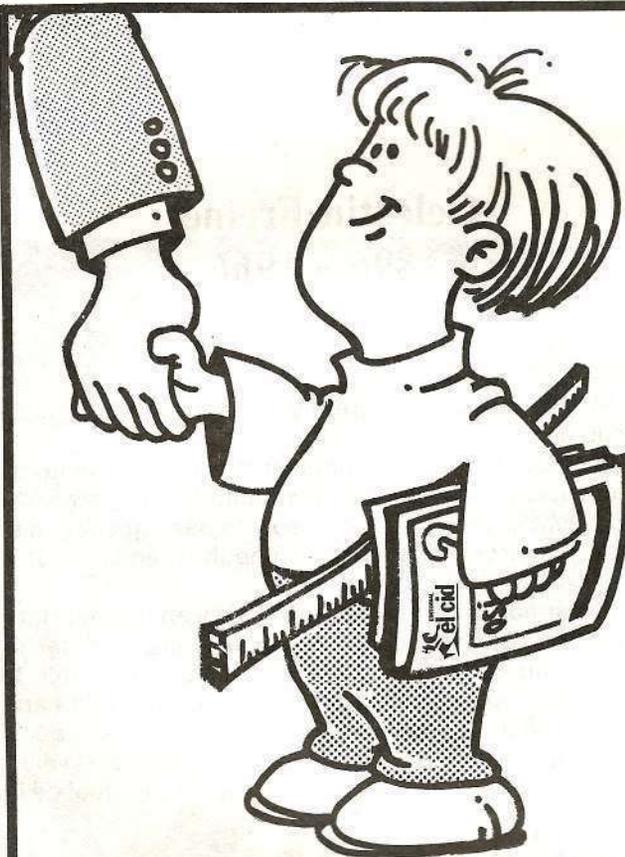
Freinet enriquece la teoría del interés y de la actividad. Plantea el principio del trabajo como equivalente a la cultura emanada de la actividad laboriosa de los niños, como experiencia y pensamientos enriquecidos en la práctica pedagógica. El trabajo, en todos los casos, es "trabajo-juego" en el que se combinan el movimiento del cuerpo y de la inteligencia y que se troca o transforma en "juego-trabajo" como canalización de la energía fisiológica y del potencial psíquico.

El trabajo pedagógico de Freinet se organiza en torno a una serie de técnicas, de las cuales la imprenta fue una de las más importantes de sus innovaciones, la cual permite la realización de una rigurosa cadena de trabajos y juegos-trabajos. Desde la elaboración de los textos libres por los alumnos hasta su impresión, la imprenta y toda la actividad posible a su alrededor (periódicos, correspondencia, ilustración gráfica, etc.) constituye uno de los soportes de la pedagogía Freinet.

El hilo conductor de su propuesta es la *Cooperativa Escolar*, porque a través de la cooperación surgen nuevas formas de trabajo y de estudio desde la base de los niños y de los maestros; porque el conocimiento y la vida se generan desde procesos colectivos (tanteo experimental); y porque Freinet atalayaba una escuela popular en una sociedad popular ■

Obras

- Consejos a los maestros jóvenes.
- El diario escolar.
- El método natural de lectura.
- La educación moral y cívica.
- La educación por el trabajo.
- Por una escuela del pueblo.
- Las invariantes pedagógicas.
- La psicología sensitiva y la educación.
- Propuestas para una pedagogía popular.
- Los métodos naturales.
- Las enfermedades escolares.
- La salud mental de los niños.



Los estudiantes esperan lo mejor de nosotros, y nosotros tenemos lo mejor para ellos.

- * Osito Escribe
- * Osito Dibuja
- * Armonía del Lenguaje
- * Mundo Matemático
- * Despertar Cristiano
- * Sociales Básicas
- * Diccionario Básico
- * Enjoy English

EDITORIAL
el cid

CALIDAD QUE ENSEÑA

Un examen de la formación pedagógica del magisterio colombiano en las recientes décadas de los años 60 y 70 demanda no sólo reconstruir las prácticas de las Normales. Es también de obligada referencia los Manuales de Pedagogía.

Uno de estos Manuales es el texto *Pedagogía y Metodología General* de José María Rodríguez Rojas, maestro de toda la vida, fallecido en Medellín en 1986, cuya obra y dedicación a la enseñanza aguarda las luces y la dedicación de un historiador de la pedagogía.

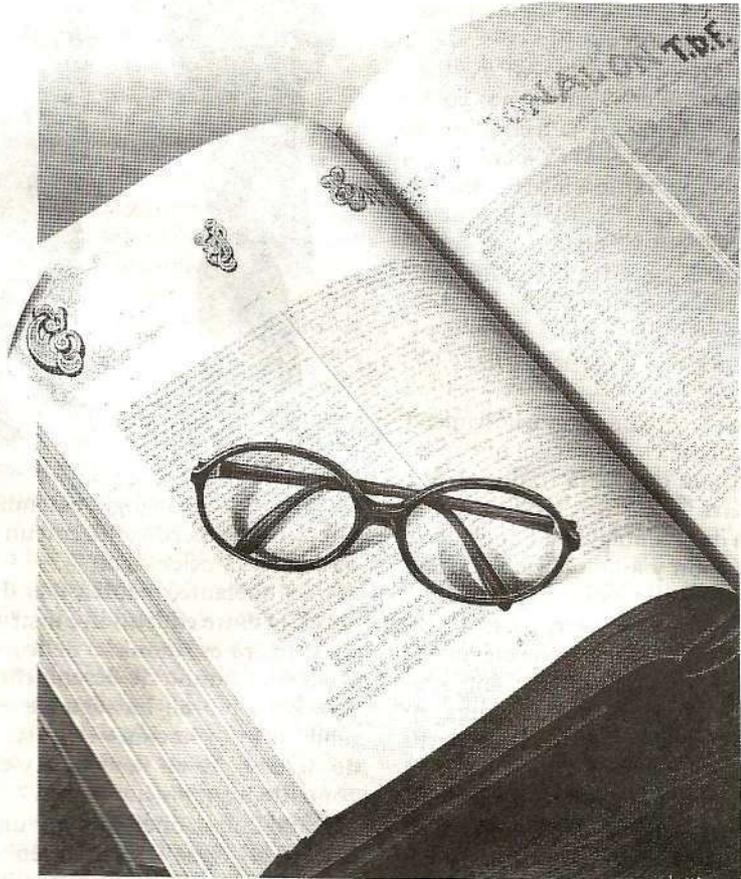
Editada por editorial Bedout, la obra de José María Rodríguez alcanzó el no despreciable número de 19 ediciones, desde su publicación en 1961. Esta obra no solo tuvo influencia en Antioquia, se puede afirmar que con este Manual se formó buena parte de los normalistas en Colombia en los años 60 y 70.

Este es un libro que recoge la experiencia de un maestro formador de maestros. Es un intento, convertido en texto didáctico, por responder a las demandas del Ministerio de Educación en cuanto tiene que ver con el contenido de la pedagogía y la metodología general que se ha de enseñar en las escuelas normales del país, comenzando la década del 60. La fecha remite a un momento de la historia del país en el cual se está produciendo una dialéctica muy vivida entre lo tradicional y lo moderno. Quizás ello explique la ambigüedad conceptual, la ingenuidad teórica y el espontaneismo pedagógico mezclado con algunas proposiciones científicas, que recorre el libro. A lo largo del mismo se nota un afán apologetico y finalmente —pese a las páginas dedicadas a la escuela activa y a conceptos nuevos en psicopedagogía—, el pedagogo modernizante cede ante el pedagogo tradicional.

El Autor

José María Rodríguez Rojas nació en Frontino (Ant.) en 1908. De extracción campesina, hizo sus primeras letras en un pueblo natal, combinándolas con los quehaceres del campo. Al

Un Manual de Pedagogía de los años 60



VLADIMIR ZAPATA V.*

terminar su tercer año de secundaria se ganó una beca que le permitió ingresar en 1926 a la Escuela Normal de Medellín a cursar su cuarto año. Obtuvo allí el grado elemental como profesor y salió a ejercer a Betulia, Jericó y Sopertrán. Culminó el bachillerato completo en la Universidad de Antioquia y se habilitó como profesor superior (Instituto Nacional) con una tesis sobre la Escuela Activa en Colombia.

Fue de los primeros usuarios de los Cursos Pilotos de Información Nacional (verdaderos antecedentes de las Facultades de Educación) en 1932, de donde egresó como especialista en pe-

dagogía y psicología para enseñar en la Normal Nacional de Medellín y en la Universidad de Antioquia. Precisamente en ésta última contribuyó a la consolidación de su Facultad de Educación (creada en 1953) por medio de la elaboración de sus planes y programas, junto con los educadores Alfonso Mora Arango, Nicolás Gaviria y Rubén Arango.

En ésta facultad recibió el título de licenciado en ciencias sociales y filoso-

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

fía en 1957 y más tarde (1967) cursó estudios de postgrado en orientación y consejería.

Fue visitador escolar del departamento, inspector nacional de educación y jefe de la sección técnica de la Secretaría de Educación del departamento de Antioquia.

En política perteneció al partido conservador, al cual representó como miembro suplente en la asamblea de Antioquia, suplente a la Cámara y concejal municipal tanto en Medellín como en Frontino. Prolífico escritor de obras didácticas y animador de tertulias culturales, lo mismo que de algunas academias de historia.

Educación y Pedagogía

Hay en el texto una confusión inicial entre pedagogía y educación que recoge y continúa una vieja tradición que nos alcanza hasta hoy (1988). Es la tradición de la ambigüedad que remite a la confusión y a la ineficacia. Mientras la pedagogía especula, la educación se regodea en los hechos. La pedagogía es presentada como la ciencia de la educación y además arte, introduciendo por allí la dicotomía griega entre el pensar y el actuar. Los compartimentos estancos en que divide el quehacer pedagógico tienen una pretensión demagógica: darle gusto a todo el mundo, eliminar debates posibles, todo ello en detrimento de la claridad y la orientación racional y eficiente de los educandos. Las definiciones taxativas y genéricas hurtan el objeto a estos discursos. Así por ejemplo, sostiene que "la pedagogía ...estudia al niño física, intelectual y moralmente, y lo mismo al adolescente" (pág. 10). Por este camino entra en confrontación con la psicología, la ética, y la paidología (que define como "ciencia que tiene por medio el estudio profundo del niño y por fin la orientación de la infancia en la vía natural de un desenvolvimiento armónico").

Espulgando con detenimiento entre la hojarasca retórica, encontramos finalmente un camino que se bifurca: Por un lado la pedagogía como ciencia de la educación o pedagogía especulativa; por el otro como el arte de la educación o pedagogía práctica o metodología y didáctica (recurso a los



idola fori: la pedagogía entendida como ciencia experimental con un apoyo básico en la psicología).

Más adelante, plantea una diferencia clara entre educación e instrucción. La primera es sinónimo de formación y tiene su campo de desempeño en lo afectivo y moral. La segunda es sinónimo de información y tiene su campo de desempeño en la ciencia y el horizonte de los conocimientos.

Dado que su opción es por una educación cristiana establece en consecuencia a esta como fin y a la instrucción como medio. Precisamente, para Rodríguez Rojas "el ideal cristiano y pedagógico es que el hombre practique el bien y la virtud solo por agrandar a Dios y que sea inspirado por la misma belleza de la virtud; pero no excluye como motivos secundarios en la práctica de las buenas acciones el deseo de los bienes temporales que de ellas resultan, deseo que es generalmente necesario para estimular a los hombres menos perfectos y que no son capaces de conducirse por su propia conciencia" (pág. 267) todo lo anterior se aprende en la casa y en la calles o ambiente.

Distingue igualmente entre educación que es un proceso incidental, informal, que ocurre en la vida y para la vida y la escuela que es formal, sistemática. Sin embargo, ponderando la primera, encuentra que la segunda es

urgente y necesaria dada la crisis familiar y social causada por la proyección de la mujer al trabajo y el cambio en los hábitos de crianza y socialización. Por eso el autor insiste en que "los fines que la educación debe perseguir, son, especialmente: Primero, la verdad; segundo, la bondad, y tercero, la belleza. Todo esto se resume en un ideal sagrado: Formar hombres sanos, ilustrados y buenos" (pág. 123) tales fines habrán de ser subsidiados en su despliegue por la escuela.

Se plantea explícitamente como anti Rousseau (pese a reconocer su valor como pensador considera al naturalismo como un vicio y error anticristiano) y anticomunista. De ello deja constancia en su libro y de alguna manera lo propone como pauta comportamental para los jóvenes maestros.

Apoyándose en la descripción diagnóstica de la sociedad colombiana hecha por Rafael Bernal Jiménez propone una educación para la salud, una educación y una escuela con carácter nacional (se sugiere una desdependización de las teorías pedagógicas extranjeras). Inclusive ya comienza a hablar de un currículo según las necesidades del medio y una educación postescolar y complementaria para los adultos, con la perspectiva de preparación para la vida y el trabajo.

La Escuela

Rodríguez Rojas define la escuela así: "Por escuela hay que entender entre nosotros aquella institución encargada de continuar las funciones educadoras del hogar y donde el niño va a seguir su formación y a prepararse para Dios y para la vida. Ella es un lugar de reposo, un segundo hogar y una sociedad perfecta porque alberga maestros y alumnos, superiores e inferiores, quienes mandan y quienes obedecen" (pág. 170). Un dispositivo disciplinario, pues, para encauzar la voluntad del niño. Cuadrícula escolar con una clara demanda social: el encuadramiento moral y cívico de quienes transitan por ella.

No obstante lo dicho, páginas más adelante presenta como deseable pedagógicamente el ideal de la escuela activa según como la entiende Adolfo Ferriere. Y dice: "En resumen, nuestro

concepto de la escuela activa lo sintetizamos así: simbiosis de la escuela y la vida en todas sus manifestaciones; compenetración de aquella con el hogar, de ésta con aquella y de ambas con la sociedad. Aquí el educador es un motor y guía, y los discípulos cooperadores o agentes de su desenvolvimiento” (pág. 292).

Factores de la Educación

Presenta una visión exhaustiva de elementos condicionantes de la gestión educativa. El medio natural, la herencia, el sexo, el factor étnico, el ambiente social y moral, el gobierno, la religión, la prensa, los medios de comunicación, la política, la economía, en fin, de cada uno hace un breve comentario mezclando lugares comunes con algunas adquisiciones objetivas producto del trabajo de la comunidad científica.

A manera de ejemplo, veamos algunas proposiciones, no exentas de ingenuidad y de perversión pedagógica: refiriéndose al factor étnico explica... “Sin duda alguna la raza blanca europea es superior; la amarilla y la negra son más retardadas... la raza alemana, por ejemplo, es lenta y reposada, pero constante y tenaz. Los judíos dan el índice intelectual más elevado; lo prueban entre muchos otros Salomón, Segismundo Freud, Baruch Spinoza, Carlos Marx y Tomás Mann” (pág. 129).

Con respecto al ambiente natural, torna su mirada a la Grecia Antigua y considera, parafraseando al filósofo, como de buen rendimiento a quienes estudian en tierra fría y prevé dificultades para quien estudia en un clima cálido y abrasador. Con respecto al sexo, define la mujer como un ser afectivo, mientras el hombre es más intelectual.

El Maestro

En este libro el objeto de la pedagogía es el niño y el agente de la educación el maestro. Manera un poco retorcida de establecer las diferencias consagradas y las ambigüedades antes aludidas. Para el maestro se propone un perfil compuesto por tres campos:

1. Cualidades morales

Ética profesional, firmeza de carácter, dignidad, prudencia, benevolencia, dulzura.

2. Cualidades físicas

Buen funcionamiento de sus órganos visual y auditivo, elocución adecuada, buen porte exterior.

3. Cualidades pedagógicas

Vocación magisterial, esto es, apostolicidad. “Es fácil conocer al maestro de vocación: Llega temprano a la escuela y de esta sale el último; sus mejores amigos son los niños; trabaja con devoción en las aulas, estudia de continuo para procurar el mejoramiento de los discípulos, hace de su faena una “ceremonia de amor”. Por el contrario, quien carece de tan valiosa prenda hace algo distinto y se reduce a ser un ganapán” (pág. 12).

Establece una línea de separación entre los maestros tradicionalistas frente a los modernos de la pedagogía. Los primeros pertenecerían a una pedagogía espontaneísta y rutinaria cuyos principios de orientación serían *el buen sentido, el don y la práctica*; mientras los segundos se inscribirían en una pedagogía ilustrada, experimentalista y activa. Sin embargo, no toma partido. Parece que su interés se centra en cumplir con un criterio programático: Presentar la tipología magisterial.

Como para completar el perfil —y con base en la experiencia— sugiere algunas cosas que deben corregirse en

los maestros. Estas son manías y defectos que han de superarse para que la profesión se eleve y dignifique:

“1. El maestro no debe desconocer los problemas sociales ni políticos, por causa de su misantropía o complejo de inferioridad...”

2. La manía característica de algunos maestros de quejarse a toda hora y querer aparecer como víctimas de su suerte, de la profesión, de la sociedad y de la acción oficial, está perjudicando al gremio docente ya que el profesor y maestro debe ser siempre correcto, sociable, digno, consciente de su misión, de buenas cualidades y modales, para el éxito de su tarea educativa.

3. Para conseguir que la profesión del magisterio sea bien mirada por los mismos discípulos, por los padres de familia, por las autoridades y por la sociedad, es necesario que el educador tenga méritos propios, prestigio, personalidad, contacto social, espíritu de estudio e iniciativa, influencia perdurable en el medio en donde actúa...

4. El maestro no debe olvidar que está siempre fiscalizado en su tarea educativa por la sociedad, por las autoridades del ramo, por los representantes del gobierno eclesiástico, a quienes por derecho corresponde la supervigilancia de la educación moral y religiosa en las escuelas y planteles secundarios y universitarios en general, por los padres de familia, por los representantes del gobierno civil, por sus mismos alumnos...

5. En resumen, el maestro debe poseer una personalidad robusta y fuerte, lograda a base de sacrificios, de estudios, de renunciamientos y de perfección intelectual, religiosa, cívica, social y moral...” (pág. 156).

El Niño

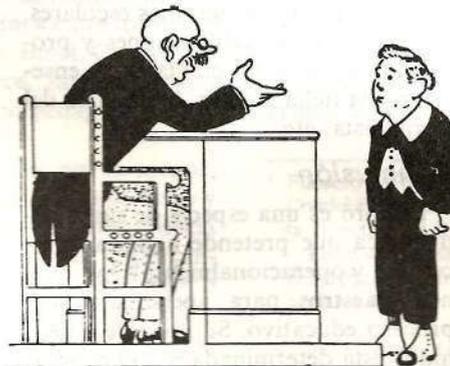
Reivindica el conocimiento de la naturaleza del niño como primer principio pedagógico. Plantea las etapas de la vida física así:

—Primer período o de latencia (desde el nacimiento hasta los dos años seis meses).

—Segundo período o del candor (de los dos años y seis meses a los siete años).

—Tercer período o puericia (de los siete años a los doce o trece años).

—Cuarto período o de la pubertad



(desde los trece a los diez y seis años).
—Quinto período o de la adolescencia (hasta los treinta años en el hombre y veintidós en la mujer).

Hace referencia a lo que hoy llamamos estimulación temprana (identificable con la experiencia de la vida o con la edad de la familia).

El desarrollo intelectual se despliega a partir de los intereses. Estos últimos se focalizan en aspectos muy específicos que estimulan avances y competencias también muy determinadas. Por ejemplo: cuando el interés se dirige a los sentidos hay un desarrollo motor; hacia los dos años cuando se promueve el interés glósico, hay un desarrollo del lenguaje; de los tres a los siete con la apertura de los intereses generales hay concomitantemente un desarrollo de lo propiamente intelectual. Después de esto vendrán los intereses especiales.

La explicación de este tópico del desarrollo intelectual está infionada por el paradigma cientifista positivista. En efecto se hace la comparación o analogía entre desarrollo de los pueblos y desarrollo cognoscitivo de los individuos. De menos a más con la infaltable condición del progreso y el advenimiento de la racionalidad para explicar lo puesto, lo dado.

Como nota curiosa pero reveladora de ese eclecticismo ingenuo de los textos de la época trae un comentario acerca de la clasificación por etapas del desarrollo mental según Claparède (quien a su vez se apoya en Segismundo): El chupador, el mirón, el aprehensor, el trotador y el parlanchín.

Presenta las etapas de la vida moral de los niños como aporte a la eficacia magisterial:

1. Hasta los dos años. Vida instintiva con manifestaciones comportamentales que deben reprimirse.
2. De dos a siete años. Conciencia del Yo. Noción de lo permitido y lo prohibido.
3. De siete a doce años. Aprende reglas del juego. Imitación de adultos y pares.
4. De doce a quince años. Crisis moral de la pubertad. Nociones de deber y responsabilidad.
5. Desde los quince años. El carácter adquiere rasgos definitivos. Sentido moral arraigado.



El niño es el niño, no un adulto pequeño. Por eso la enseñanza ha de adaptarse a su ritmo de aprendizaje. Por ejemplo, para los de seis a nueve años cuya actividad es sobre todo sensorial habrán de utilizarse métodos concretos, activos. Para los niños de ocho a diez años se trabajará con la imaginación y para los de once o doce años se trabajará con métodos racionales.

Aunque concede gran importancia a los intereses y a las diferencias entre el niño y el adulto con vistas al aprendizaje, lo cierto es que opta por la definición conductista de este (aprendizaje como adquisición o modificación de una conducta).

Así mismo, trabaja en su texto una serie de tópicos que responden incuestionablemente a las demandas programáticas del Ministerio de Educación. Así pasa por los programas escolares, los horarios, las calificaciones y promociones, la metodología de la enseñanza, la ficha escolar, la práctica del normalista, etc.

Conclusión

El libro es una especie de suma pedagógica que pretende habilitar conceptual y operacionalmente a los jóvenes maestros para apersonarse del proceso educativo. Su línea de contenidos está determinada por el programa vigente para la época y según los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional.

Está cruzado teóricamente por el sentido común y por lo que podríamos llamar en principio un pensamiento objetivo, crítico y modernizante en pedagogía. Sin que sea posible vislumbrar una tendencia, puesto que el afán de servir al dictum programático naturaliza el eclecticismo e inhibe la toma de posiciones o el mero debate entre puntos de vista. Ello conduce necesariamente a ingenuas y ambiguas proposiciones pedagógicas que se mezclan explosivamente con las opciones moralizantes provenientes de una ortodoxia típica del régimen de cristiandad (no hay que olvidar que el autor es conservador y católico viejo). Ello implica desde el comienzo la renuncia a una ética civil como alternativa de trabajo formativo para los jóvenes maestros, amén de lo que significa en la cultura escolar el texto como condición para la promoción y no el texto como provocador de la reflexión.

Finalmente, la limitación práctica de un texto escolar radica en su calidad de recetario para responder a una formulación prescripta de manera genérica y acrítica ■

Bibliografía

- RODRIGUEZ ROJAS, José María, Pedagogía y metodología general (desarrollo del programa oficial para escuelas normales). Ed. Bedout, Medellín, 1961, primera edición, 380 págs.

Las contradicciones de la Pedagogía Activa*

JORGE O. GANTIVA SILVA*

El siglo XX nació entre dos fuegos que abrazaban a Occidente: entre el fin de una era de estabilidad y prosperidad y el comienzo de una época de conmoción y decadencia. Los tiempos habían cambiado. La acción mundial de los poderes y de los intereses pondría a la humanidad en el juego de las potencias y en la ruta del dominio y del progreso extensivo.

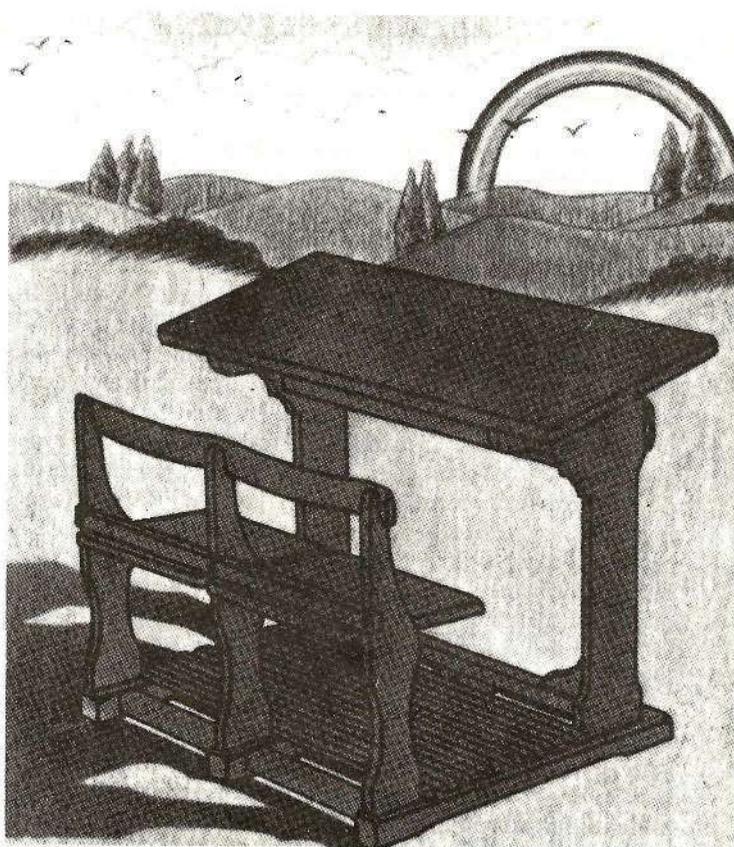
Atrás quedaban los tiempos románticos de la libre concurrencia, de la libertad individual, de la autonomía y de la "soberanía popular", para dar paso a la acción masiva de control a través de proyectos gigantescos de hegemonía política y cultural. El positivismo había proclamado ya en el siglo XIX la transformación cientista de la sociedad moderna. La razón de ser del hombre y de la sociedad era asunto que competía al dominio de la técnica y de las estrategias de control social que el realismo y el instrumentalismo sustentaban como dispositivos de saber y de poder.

El experto simbolizaba de este modo el prototipo de hombre moderno: el hombre práctico y realista que con desprecio retiraba del escenario cultural toda discusión sobre el hombre, los fines y los valores por considerarlos "metafísicos" y carentes de argumentación científica.

Así la filosofía y la pedagogía se encontraron en una encrucijada de senderos que ciertamente se bifurcaban. El realismo político condensó esta corriente de pensamiento en un modo de pensar y hacer la pedagogía y la cultura. El espíritu de la época había cambiado. Se trataba entonces de arraigar en la escuela el proceso de instrumentalización y control social que las nuevas realidades políticas imponían a las naciones.

Las manecillas del reloj marcaban el advenimiento del pragmatismo. En el cruce de varios caminos entre los resultados de la "psicología científica" (Bovet, Binet, Claparède) y el pragmatismo norteamericano (Pierce, James, Dewey) nació la Pedagogía Activa como proyecto pedagógico liberal del siglo XX.

Epoca y pedagogía parecían sintonizarse; por lo menos, así lo expresaban sus representantes teóricos John Dewey y Georg Kerschensteiner. "En su obra y realizaciones —decía Dewey— las escuelas representan la empresa más importante y mayor de la nación norteamericana". Y con realismo político partía del hecho de que "la producción en masa y la reglamentación uniforme se han desarrollado hasta tal grado que la oportunidad individual han disminuido"¹.



La educación acusaba una necesidad de cambio que la pedagogía activa conceptualizaría en el proyecto de "Escuela Nueva". El horizonte conceptual se dirigiría entonces a la búsqueda de una racionalidad científica y pragmática del quehacer pedagógico.

El pragmatismo: signo de los tiempos

Los comienzos de la "Educación Nueva" no son ciertamente nuevos. Sus teorías y proyectos se remontan al surgimiento de la modernidad, a la hegemonización de un modo de vida basado en la vida práctica, en la experiencia y en la utilización del resultado de la ciencia.

La resonancia teórica proviene de Erasmo, Vives y Rousseau que vislumbraron el por qué la educación debía comenzar desde la infancia, y antes que las ideas debía aprenderse de modo agradable y con sentido práctico. El conocimiento no podía tener otro recorrido que el del proceso mismo de la naturaleza del niño (de las impresiones o sensaciones a la imaginación, y de ésta a la razón: de lo individual a lo grupal, de lo particular a lo universal). Vives y Rousseau son

* Filósofo (U. Nacional). Profesor U. Pedagógica y Distrital. Miembro del Comité Editorial de la Revista EDUCACION Y CULTURA y de la Junta Directiva del CEID.

El presente ensayo forma parte de los resultados de la primera etapa del proyecto de investigación sobre "Los Pedagogos Colombianos" que adelanta el autor en la Universidad Pedagógica Nacional.

1. John Dewey. *Aspectos de la educación moderna* en Ideas Pedagógicas Siglo XX. Editorial Losada, Buenos Aires. 1968, página 19.

los dos primeros "psicológicos infantiles". Desde entonces la pedagogía liberal o el movimiento pedagógico de la "Escuela Nueva" se asentó en la idea del niño, en su espontaneidad y naturaleza.

El liberalismo pedagógico marcha a través de un largo trayecto que va del "gentleman" al libre pensador, del sabio al especialista. En las postrimerías del siglo XIX se incubó el modo de pensar y vivir que marcó la época histórica de 1870 hasta nuestros días. En este proceso la pedagogía se nutre del espíritu de la época formado por la industrialización, el dominio imperial, el instrumentalismo y la imagen del especialista. Spengler es elocuente al decir: "Si bajo la impresión de este libro los hombres de la nueva generación se dedican a la técnica en vez de a la lírica, a la marina en vez de a la pintura, y a la política en vez de a la crítica del conocimiento, harán precisamente lo que yo deseo, y eso es lo mejor que puede deseárseles"².

En el mismo tono el filósofo pragmático Wilham James proclamó: "El pragmatismo vuelve su espalda de una vez para siempre a una gran cantidad de hábitos muy estimados por los filósofos profesionales. Se aleja de las abstracciones e insuficiencias, de soluciones verbales, de malas razones a priori, de principios inmutables, de sistemas cerrados y pretendidos 'absolutos' y originales. Se vuelve hacia lo concreto y adecuado, hacia los hechos, hacia la acción y el poder. Esto significa el predominio del temperamento empirista y del abandono de la actitud racionalista. Significa el aire libre y las posibilidades de la Naturaleza contra los dogmas, lo artificial y la pretensión de una finalidad en la verdad"³.

La humanidad parecía agotada por teorías y doctrinas. Había que "darle la espalda" a la razón para que la modernización siguiera su curso. Los nuevos tiempos eran pragmáticos. El entusiasmo se había marchado. No había tiempo para recordar o reflexionar, como dice Adorno⁴.

En pedagogía, el pragmatismo inundó el saber, los métodos, los sujetos y las instituciones. "La fatigues intelectual" de Binet declaró la guerra a la pedagogía tradicional en defensa de un proyecto pedagógico construido sobre la base de la experiencia y la medición. En esta dirección se dirigió la atención de Dewey, Demolins, Claparède, Ferrière, Kerschesteiner y los psicopedagogos posteriores (Montessori, Decroly, Kilpatrick). La matriz del nuevo discurso pedagógico se elaboró dentro de los parámetros de la "psicología científica": La medición (Galton), el inventario psicológico (Rieger), la teoría del perfil psicológico (Cattel), el test matematizado (Binet Simon), y el cociente intelectual mudaron el signo de los tiempos.

Así la "Pedagogía Nueva" cultivó su estatuto teórico en la pedagogía experimental y pretendió recomponer su saber a través del denominado campo de las "ciencias de la educación" en un vano intento de construir el "transdisciplinarismo" que a la postre la despojaría de sus ya restringidas condiciones de autonomía.

Desde Herbart hasta Dewey la pedagogía se concibe como practicidad, normatividad e instrumentalización. El horizonte conceptual se orientó hacia la acción y la experimentación entendida ésta como manipulación de objetos, datos y hechos. María Montessori, creadora de una biopedagogía,

hizo depender de los instrumentos el principio de su trabajo pedagógico: "La maestra ha de ser sustituida por el material didáctico que corrige por sí mismo los errores y permite que el niño se eduque a sí mismo"⁵. El propio Piaget dijo sin rubor que: "Los espíritus sentimentales o pesarosos se han entristecido de que se pueda sustituir a los maestros por máquinas"⁶.

El ambiente práctico y utilitario alentó los espíritus. Los distintos métodos pedagógicos y planes insistirán en la idea de "aprender haciendo". En Norteamérica donde nació el pragmatismo, se profundizará con el conductismo, y con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial se extenderá al mundo en la forma de Tecnología Educativa. Un saber que se disminuyó en su cuerpo teórico, que absolutizó los medios y enseñoreó los resultados, dejó la razón en el plano de la instrumentalización y manipulación. Nuestro siglo no es realmente el "Siglo del Niño" sino, el siglo de la acción masiva y del control.

Tras la huella de Rousseau

¿Por qué buscar en Rousseau la huella del pensamiento liberal, pragmático e innatista? No era acaso un filósofo idealista que conceptualizó a priori la naturaleza humana? ¿No resultan antitéticos para el siglo XX los modos de concebir el hombre y la pedagogía de acuerdo con la mirada del siglo XVIII? ¿Por qué Claparède dijo que se había adelantado siglo y medio a sus contemporáneos?

Rousseau es el teórico y visionario de la Pedagogía Activa, en primera instancia, porque "descubrió el niño" como ser diferenciado del adulto, con personalidad y naturaleza específicas: "la humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas: la infancia tiene también el suyo en el orden de la vida humana; es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño"⁷.

El niño es niño, y como tal no puede ser compelido a actuar según el adulto. La naturaleza es su modo de ser de la cual parte todo conocimiento y educación "la primera razón del hombre es una razón sensitiva y de este modo nuestros primeros maestros en filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos". Ni libros, ni consejos, ni explicaciones, ni teorías, sino trabajo con la observación y la experimentación. El manejo de los objetos permite la diferenciación del sujeto con el entorno que lo rodea: espacio, tiempo, movimientos y relación que discurren en un mundo natural.

Rousseau concibió al niño como naturaleza humana espontánea. Y su capacidad de aprender y saber está determinada por el interés: "Tenemos la manía pedantesca de ense-

2. Citado por Theodor W. Adorno en *Crítica Cultural y Sociedad*. Madrid, Edit. Sarpe 198, página 42.

3. James, W. *Pragmatismo*, Madrid, Editorial Aguilar, 1973, página 56.

4. Véase. Theodor W. Adorno. *Crítica de la Razón Instrumental*, Buenos Aires. Editorial Sur, 1973, página 167.

5. Citado por Lorenzo Luzuriaga en *La Educación Nueva*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1964, página 69.

6. Jean Piaget. *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, Editorial Ariel, 1980, página 65.

7. J. J. Rousseau. *Emilio o de la Educación*. Barcelona, Editorial Fontanella, 1973, página 120.



Rousseau



John Dewey

ñar a los niños lo que por sí mismos aprenderían mucho mejor, y olvidarnos lo que solo nosotros les podemos enseñar”. ¿Qué y cuándo debe enseñarse entonces a los niños? El asunto no consiste en enseñar muchas cosas sino las “ideas justas y claras”. La abundancia es sinónimo de ignorancia como lo planteó Platón.

La enseñanza que se imparta debe estar ceñida a la edad, al momento que lo necesite y no al capricho del maestro. La teoría pedagógica de Rousseau indica que el alumno debe dedicarse a la atención de los fenómenos de la naturaleza para luego despertar su curiosidad y edificar el conocimiento. “Poned a su alcance las cuestiones y dejad que las resuelva; que no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido él mismo; que invente la ciencia y no que la aprenda”⁸.

Rousseau es el teórico de la educación negativa, esto es, el eclipsamiento del maestro frente al niño y el respeto a la naturaleza guiados por una vigorosa defensa de la libertad: “...El más valioso de todos los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le place. Esta es mi máxima fundamental”⁹.

Estas ideas y supuestos que Rousseau esbozó, están presentes en la obra y en el pensamiento de los pedagogos activos Ferrière, Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Piaget, etc. De él provienen la teoría sobre el niño, de su espontaneidad, de su experiencia y acción. Además, la mutación del papel del maestro, supuestos estos que identifican la pedagogía activa: puericentrismo, practicidad, desplazamiento del maestro, preponderancia de los medios e instrumentos y naturaleza espontánea.

¿Se compeadece esta continuidad teórica con los procesos históricos y materiales del siglo XX? ¿Hasta dónde el niño conforma una “naturaleza a priori”? ¿No hay un desplazamiento entre la naturaleza concebida por la pedagogía activa con el modo como el hombre contemporáneo vive realmente?

Estos interrogantes parecen llevarnos al campo de la filosofía que aquí solamente asumimos en su dimensión pedagógica. Pero sírvanos la ocasión para decir que la naturaleza abstracta no existe en el capitalismo, que su relación con la sociedad está medida por el trabajo humano, que el hombre como naturaleza es también una relación histórica. La naturaleza en este sentido, es una construcción histórica. No hay en la “naturaleza humana” naturalidad puesto que la esencia humana se nos da en formas sociales determinadas y no como un estadio a priori de la condición histórica.

La naturaleza espontánea resulta por eso, en pedagogía, el presupuesto romántico de las modernas concepciones educativas. El engranaje teórico de Rousseau choca evidentemente con las realidades históricas y políticas en las que “las generaciones adultas” siguen formando a las jóvenes en situaciones y contextos muy precisos, en las que los procesos de conocimiento se han especializado y concentrado en élites y en las que los grupos sociales, incluyendo los subalternos, mantienen y reproducen prácticas y valoraciones significativas de la escuela, la educación y el maestro. La espontaneidad está formada históricamente y como tal sería una involución hacer creer que “el cerebro del niño es como una especie de madeja que el maestro ayuda a desenredar. En realidad, cada generación educa a la nueva generación, la forma”¹⁰.

El rastro de Rousseau es preciso delineararlo, no solo por su contribución a la ruptura con las pedagogías tradicionales, sino ante todo porque nos alerta de una separación-inversión de los términos del saber pedagógico que en el mundo actual se expresan con cierto frenesí. Rousseau, el “Newton de la moral” como lo llamó Kant, cristalizó una época, simbolizó un proyecto que hoy está en decadencia; y

8. *Ibid.*, página 171.

9. *Ibid.*, página 121.

10. Antonio Gramsci. *La formación de los intelectuales*, en Cultura y Literatura. Barcelona. Ediciones Península, 1972, página 27.

esbozó un horizonte hoy desteñido por el pragmatismo y el utilitarismo.

Ejes problemáticos de la Pedagogía Activa

Visto a la luz de la historia, el movimiento de la escuela activa se caracteriza por un conjunto de rasgos e ideas comunes que lo identifican como paradigma pedagógico. Independientemente de las diferencias, tendencias y grupos que en su seno se han producido y conformado podemos distinguir como sus ejes problemáticos los siguientes:

1. Puericentrismo. (El niño como centro)

Claparède, siguiendo a Dewey, señala el presupuesto teórico según el cual el niño es el principio y el fin de la educación: "la escuela para el niño y no el niño para la escuela, los programas y los métodos gravitando alrededor del niño, y no el niño gravitando mejor o peor alrededor de un programa confeccionado fuera de él; tal es la revolución copernicana... a la cual invita la psicología al educador"¹¹. La distinción es clara: el niño y el adulto son dos sujetos diferenciados, con procesos y características distintas. Tienen, a su vez, diferencias psicológicas a nivel de personalidad, carácter, conocimiento y aprendizaje.

La irrupción de la psicología infantil imprimió un sello indeleble a la teoría y a las prácticas de la teoría activa. Ferriere, Claparède, Decroly, Piaget, harán girar la pedagogía en torno a la psicología infantil, genética y evolutiva como discurso hegemónico. El niño y sólo el niño es el principio y fin de esta teoría pedagógica. "La educación nueva —afirma A. Ferriere— no es más que la educación basada en la psicología del niño". "El fin esencial de la educación es propiciar la actividad centrada en el niño, la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos presionar sobre el alumno, sino estimularle para que actúe. Merece ser dicho y repetido: sin esta base no hay "Escuela Activa"¹².

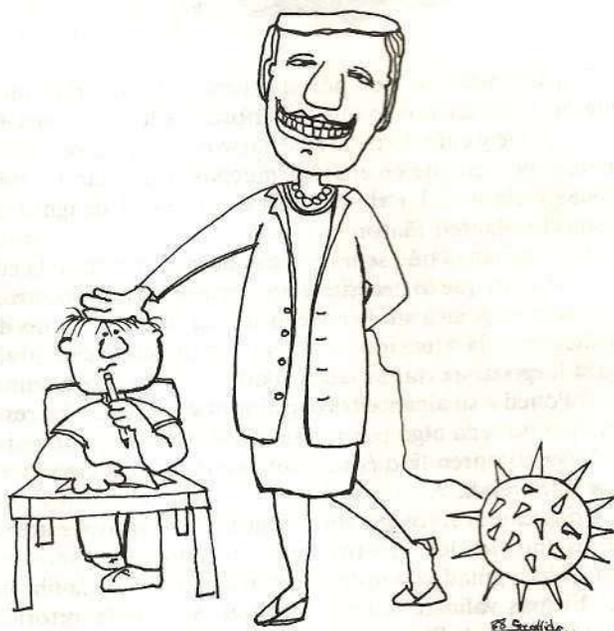
El precepto es pues seguir al niño, obedecer la naturaleza porque ésta proporciona la llave de su formación (impulso vital, energía interior e interés espontáneo). Sin embargo, cabe preguntar, ¿si acaso no se trata de superar el estado infantil del hombre? ¿Por qué seguir insistiendo en la naturaleza *a priori*, cuando los procesos sociales e institucionales marcan la formación de los niños y de los jóvenes? El infantilismo será una de las características que los pedagogos institucionales y marxistas criticarán a menudo.

2. El Síndrome Activista o el Activismo Pedagógico

El niño se define por su actividad. La acción forma la personalidad y el conocimiento. Dewey declara que el aspecto activo precede al pasivo, que "la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente; que el movimiento se produce antes que las sensaciones conscientes. Creo que la

conciencia es esencialmente motora o impulsiva: que los estados conscientes tienden a proyectarse en acción" (J. Dewey. *Mi Credo Pedagógico*). En su obra fundamental "Democracia y Educación" Dewey identifica y relaciona la actividad con la experiencia y entiende por ésta el mundo entero de los sucesos y de las personas. El problema central de la pedagogía es la creación de experiencias que produzcan subsiguientes experiencias. Como teórico de la acción instrumental postuló el interés como la potencialidad creadora del conocimiento y de la educación.

En palabras de Piaget la cuestión del niño es una cuestión central de la pedagogía moderna. "La 'escuela activa' contrariamente a la escuela tradicional, supone, en efecto, que el niño no puede aprender nada realmente por medio del lenguaje solo, aprender es reinventar. Es, pues, actuar con iniciativas e intereses personales"¹³. La problemática se



anudó en las relaciones entre el pensamiento y la acción, y en especial, en la idea de acción (actividad, experiencia) que para Piaget y los impulsores de la "nueva educación" consistía en la manipulación de los objetos, en las observaciones de sus desplazamientos y, sobre todo, en el modo como el niño va construyendo el conocimiento.

La totalidad del niño desde la vida orgánica y física (movimiento espontáneo, de traslación y juego) hasta la vida intelectual (realización de proyectos, investigación y aprendizaje) se apoyó en la idea de actividad, esto es, en una acción mediada por un interés. A la postre el activismo pedagógico no hizo sino absolutizar el "trabajo manual" en la escuela sin integrarse a los procesos productivos y socia-

11. E. Claparède, *La Escuela y la Psicología*. Buenos Aires. Editorial Losada, 1965.

12. A. Ferrière, *La Escuela Activa*. Madrid. Editorial Studium, 1970, página 71.

13. J. Piaget, "El nacimiento de la inteligencia" en *Ideas Pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires. Editorial Losada, 1968, páginas 114-115.

les. Pareció una ferviente feria de manualidades que reproducía los valores y las prácticas de la pedagogía tradicional.

3. Escuela para la Vida

La escuela para la vida, la vida en la escuela, esta es la máxima con la que generalmente se conoce la pedagogía activa. "La vida es la gran cosa después de todo", dijo Dewey, por eso la educación se refiere a la vida, la rehace y la produce.

En Montessori, por ejemplo, la idea de la vitalidad se trocó en concepción biológica de la infancia (movimiento, alimentación, higiene) sobre la cual descansaba la actividad y la libertad (ejercicios diarios, aseo, coordinación de movimientos, trabajo de jardín, uso del material didáctico). La pedagogía por eso tenía el objeto de ayudar a organizar la vida, a generar procesos vitales, sensitivos, para que la escuela pudiera cantar y gozar.

Decroly es el pedagogo, por excelencia, de la vida. Su teoría en estricto sentido es vitalista. Dio a los "centros de interés" el lugar de creación de la vida. A través de una serie de propuestas y técnicas pedagógicas (paseos, clubes, cine, cooperativas) buscó crear en los niños una fervorosa pasión por la vida.

El vitalismo fue el aliento de la pedagogía activa. Su búsqueda a menudo chocaba con los intereses políticos y confesionales de quienes insistían en la idea de defender una vida desprovista de alegría y libertad. De otra parte, los procesos globales de masificación y tecnificación negaban las posibilidades de vivir plenamente la vida. El siglo XX no parece ser propiamente el siglo de la vida, sino el siglo del terror y la muerte.

4. Individualidad y Autonomía

La pedagogía activa se distingue como ninguna por el reconocimiento que hace de la individualidad, de la autonomía del niño y del joven. Distingue las diferencias psicológicas individuales, los caracteres y aptitudes personales, y considera al niño como personalidad humana viviente. Para William H. Kilpatrick: "Solo la personalidad individual vive. No hay humanidad fuera de las personas individuales". El individuo existe porque es libre; la libertad lo define. No es solo un asunto de desplazamiento y de elección. Se trata de aprender por experiencia propia, por la actividad, por lo que cada alumno puede trabajar por sí mismo, es decir por el grado de libertad individual que genere la acción educativa.

La autonomía es el combustible de la individualidad. En la relación maestro-alumno y en el proceso de conocimiento, la autonomía expresa la libertad de la escuela, la libertad de elección de programa y de método, y la libertad de darse su propio "gobierno escolar".

La individualidad y la autonomía que representa los supuestos teóricos e ideológicos del liberalismo pedagógico se contraponen con las políticas de los Estados, los conflictos internacionales, la organización de la escuela y el espíritu de la época del "hombre-masa". La decadencia del individuo en el siglo XX no debe atribuirse a la técnica, como dice Max

Horkheimer, sino a las formas como se produce y se vive, al "espíritu objetivo" que se ha impuesto en la vida social. Los valores de la individualidad y la autonomía fueron trastocados por el imperio de la razón instrumental.

El paradigma de la Pedagogía Activa evidencia una coherencia teórica contrastada con los procesos históricos e institucionales. Estos ejes problemáticos y otros de su discurso pedagógico alentarán en otras direcciones el pensamiento pedagógico contemporáneo. Por ejemplo: la pedagogía libertaria (no directiva, institucional, antiautoritaria) y el proyecto político-pedagógico del marxismo.

"Libertad y Orden" en los métodos

La riqueza y la diversidad de métodos pedagógicos en el movimiento de la Escuela Activa es incuestionable. A la libertad de pensamiento ha seguido la libertad de métodos. La dirección intelectual preponderante encaminó la proyección de los métodos en el orden de su ideario. Luzuriaga señala que "cuando el fin de la educación era la pura transmisión de conocimientos, el método tenía un carácter eminentemente intelectual: cuando, como hoy, el fin de la educación es el desarrollo integral de la individualidad, el método tiene que ser más complejo, y de carácter particularmente global y activo"¹⁴.

El método tiene sus condiciones y características que fueron estudiadas por Comenio, Pestalozzi, entre otros. Lo relevante ahora es ver cómo los métodos pedagógicos evolucionan y se dividen en varios tipos y cómo la libertad de métodos responde al "orden" de las ideas y de los supuestos ideológicos de la pedagogía activa.

Los métodos pedagógicos pueden dividirse en tres grupos según la preeminencia y valoración que demos a la enseñanza, a la didáctica o a la técnica. Luzuriaga los distingue así: métodos didácticos, métodos activos, métodos especiales. A los primeros les asigna la característica de la instrucción y de la enseñanza como el expositivo, el interrogativo y el intuitivo, son los métodos clásicos de la pedagogía tradicional cuyo denominador común es la lección del maestro, el desarrollo del programa, la expresión oral y escrita y el libro de texto.

Los métodos activos representan propiamente los métodos de la escuela activa. Aquellos que responden al marco teórico que acabamos de exponer sucintamente y se guían por el principio según el cual la escuela es un espacio de trabajo y la acción confiere sentido a su propuesta.

En relación con los métodos especiales, éstos pueden considerarse como la fusión de varias perspectivas que sirven de acuerdo con las finalidades que se busquen tales como los paseos, las excursiones escolares, el cine, el club, la radio, la prensa, la imprenta, los museos, la biblioteca, el intercambio escolar, etc.

Por considerarlos propios de la "Escuela Nueva", los métodos activos pueden ser divididos y caracterizados reconstruyendo la clasificación que hizo L. Luzuriaga:

14. L. Luzuriaga L. *Pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Losada, 1981, página 218.

A. Métodos de trabajo individual

1. Método Montessori
2. Método Mackinder
3. Plan Dalton

B. Métodos de trabajo individual-colectivo

1. Método Decroly
2. Sistema Winetka
3. Plan Howard

C. Métodos de trabajo colectivo

1. Método de Proyectos
2. Escuela Popular (Freinet)*
3. Trabajos por Grupos (Cousinet)
4. Plan Jena

De los métodos presentados se derivan otros tantos que insisten sobre un aspecto particular, pero que para nuestro propósito y relevancia que tienen en nuestro medio destacamos tres (Montessori, Decroly y Método de Proyectos).

Método Individual

El método Montessori es de naturaleza individual y se basa en una serie de observaciones y experiencias con niños anormales que recupera la raíz vital de la infancia como ser biológico y espiritual. Por medio de la actividad y la libertad, construye un método estructurado con el material didáctico, entendido éste como la organización de las impresiones y actividades sensoriales. "Es un punto de vista puramente naturalista o más bien espiritual aquel que únicamente informa al método Montessori. La busca de la 'salud pública', y por ello la posibilidad de satisfacer las necesidades espirituales del alma humana, este es el único fin de la escuela Montessori". Y más abajo dice: "Dejemos que las vidas nuevas se manifiesten en sus naturales expresiones y quizá nosotros, los adultos, aprendamos de los niños más altas formas de justicia y de moralidad" lo que lleva al niño a librarse de su maestro y escoger su propio ambiente¹⁵.

El método Montessori es, en buen sentido un método terapéutico y clínico proveniente de los maestros Itard y Seguin que formularon para tratar a los niños "anormales" y que posteriormente aplicó desde 1907 en su "casa de los niños".

La aplicación de su método corrió el riesgo de la imitación dogmática e instrumental del material didáctico. La orientación de realizar ejercicios sensoriales aislados, la emparentaron con la vieja idea positivista de que la psiquis humana estaba estructurada a imagen y semejanza de un mosaico de sensaciones.

Método Decroly (1871-1932)

Se trata de un método mixto que combina el trabajo individual con el colectivo. Su punto de partida es la individualidad infantil que lo lleva a psicologizar la enseñanza y



Maria Montessori

establecer un examen y la clasificación de los alumnos a través de test. Para Decroly es importante educar al niño en las formas elementales de la vida social introduciendo las funciones y responsabilidades creadas por el gobierno democrático con el fin de dotarse su propia disciplina.

Separándose del asociacionismo de Montessori, conceptualiza la vida psíquica como totalidad, y formula la idea de globalización como unidad estructural de la vida instintiva e inteligente del niño. "La personalidad es un todo" así como la actividad mental. Decroly es el pedagogo de la integración, mediante la cual se establecen una serie de necesidades e intereses del niño que construyen los "Centros de Interés". Estos significan el espacio a través del cual se trata un tema concreto de las ideas asociadas. L. Dalhem analiza la manera como Decroly organizó un "Centro de Interés" sobre la base del conocimiento de su propio yo, de sus necesidades, aspiraciones, fines y propósitos, y estructura el programa de estudio según dos aspectos: a) El niño y sus necesidades y b) El niño y su medio¹⁶.

Fuera de la imitación a la que los métodos activos son sometidos, podría señalarse como paradójica la defensa de una espontaneidad previamente determinada por las "ideas asociadas", convertidos en programas oficiales de enseñanza. La pedagogía activa se convertía en pedagogía oficial.

En Colombia este método fue aplicado de modo especial por Agustín Nieto Caballero en el Gimnasio Moderno. Estas ideas y métodos marcaron una etapa de la historia educativa del país, y fueron abandonados por prejuicios ideológicos e intereses particulares.

15. Montessori M. "El Método Montessori", en *Ideas Pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires. Editorial Losada, 1968, páginas 139-141.

16. Dalhem, L. *El Método Decroly aplicado a la escuela*. Madrid, 1935, páginas 175 y ss.

* Quisiéramos relevar el movimiento pedagógico de Celestin Freinet por significar una propuesta pedagógica alternativa al pragmatismo y al instrumentalismo. Su propuesta cuenta con una organización internacional (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna. FIMEM) y, dado que en Colombia aún es reciente su conocimiento y precaria su aplicación y extensión, preferimos destacarla como una propuesta alternativa para los maestros en el proceso de renovación de la escuela.

Es el más característico de los métodos activos y quizá el más atractivo. Elaborado por John Dewey y formulado pedagógicamente por W. H. Kilpatrick en 1918 consiste en la realización colectiva de una actividad con un propósito real y en un ambiente natural. Su base conceptual es tomada de la filosofía pragmática, la cual hace coincidir el proceso de conocimiento con el proceso pedagógico de aprendizaje, esto es, la organización del trabajo pedagógico se construye a partir de una situación problemática, una acción encaminada a resolverla, un ambiente natural, unos propósitos respecto a su aplicación y una serie de medidas y medios para su realización.

En este orden de ideas, pueden existir tantos proyectos cuantas actividades naturales y vitales puedan realizarse (construcción de un juguete, visita a una comunidad, representación de una obra teatral, proyecto de un viaje, elaboración de un programa, etc.). Nos encontramos pues, en un mundo de proyectos, en el que toda nuestra vida está llena de propósitos y deseos.

Por el carácter sugestivo que suscita este método, a menudo se olvida que para sus fundadores (Dewey y Kilpatrick) se trataba de un medio para la consolidación y perfeccionamiento de la sociedad establecida, y no en un principio en sí mismo, y de un método con fines pragmáticos de experimentación y eficacia. Por eso, "el método de proyectos en suma puede emplearse en toda escuela y oportunidad, pero no debe usarse como método absoluto, único en la realización del trabajo escolar, sino de un modo discreto y flexible, más siempre intencionado"¹⁷.

En consecuencia, la Pedagogía Activa se caracteriza por una pluralidad de métodos ligados orgánicamente con su modelo pedagógico. La libertad de métodos que defiende y desarrolla, se fundamenta en la coherencia teórica de su paradigma. El límite del método lo proporciona siempre el contenido de su acción.

Proyectos en contraste

En consonancia con lo anterior, el movimiento pedagógico de la Escuela Activa significa un avance en relación con las prácticas autoritarias de la pedagogía tradicional que destacaban exclusivamente el papel omnímodo y vertical de la palabra del maestro. El énfasis puesto en el niño, en su actividad y motivaciones, la búsqueda de la autonomía, son todos ellos avances en relación con la pedagogía tradicional. La creación de un número destacado de métodos activos hace de la pedagogía activa, un proyecto pedagógico modernizante que enfrentó los discursos y prácticas dominantes de la escuela autoritaria. Sin embargo, la pedagogía activa portadora del innatismo romántico y del experimentalismo instrumental encarna las propuestas pedagógicas del proyecto liberal.

La idealización del niño, al margen de toda consideración histórica y cultural, la llevó a adoptar características artificiales e infantilizantes. Incluso, con la idea de actividad y acción no hizo sino crear una pedagogía de la opinión y de la facilidad. Contrapuso de manera reactiva su propuesta a la

de la pedagogía tradicional y descuidó aspectos importantes de la cuestión pedagógica como la dinámica de los grupos sociales, de los procesos históricos y de los niveles institucionales. Parecía que la escuela fuera un ente abstracto fuera de toda consideración política e institucional.

En este campo, los pedagogos antiautoritarios y los marxistas encauzaron sus críticas. Resaltaron precisamente los procesos institucionales, los valores del grupo y de las relaciones interpersonales, las actitudes de los maestros, y el carácter profiláctico, clínico de la educación para el caso de la pedagogía antiautoritaria. Asimismo, formularon una aguda crítica a la Escuela Activa por la manera como aplicaron los métodos y las formas igualmente estereotipadas del trabajo pedagógico.

De otra parte, los pedagogos marxistas (Wallon, Gramsci, Makarenko, etc.) señalaron el nexo indisoluble entre proyecto político y proyecto pedagógico, el carácter social de la escuela, los fines ideológicos de la reproducción social, la teoría polivalente de la formación, etc. Con todo el maximalismo que algunas veces ha caído, esta perspectiva confrontó varias de las posiciones asumidas por los pedagogos activos.

Como contrapartida de estos proyectos en contraste (activa, antiautoritaria e histórico-social), el Estado colombiano ha preferido la adopción y extensión del modelo de tecnología educativa como discurso y práctica de la pedagogía oficial. Aunque es bien sabido que las versiones de la pedagogía oficial dicen apoyarse en los fundamentos de la pedagogía activa, para aplicar "la reforma curricular", lo cierto es que los gobiernos han impuesto un proyecto enraizado en los métodos, concepción y técnicas de la tecnología educativa. El hecho de que Piaget, por ejemplo, sea citado con frecuencia, no argumenta lo contrario, sino que muestra las formas de manejo y control pedagógicos.

En Colombia, después de la experiencia de Agustín Nieto Caballero y de los escasos reductos que quedan en la escuela privada de élite, no existe un proyecto de pedagogía activa asentada en la escuela pública. Esta propuesta progresiva que se ha extendido a la escuela pública en Europa y Norteamérica ha carecido de políticas institucionales, recursos, infraestructura y formación docente en Colombia.

El espíritu modernizante de la pedagogía activa carece de aliento en la escuela colombiana: el Estado borró las posibilidades de autonomía, actividad, libertad y vitalidad, ideas caras al movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. No hay un solo método de la pedagogía activa que viva como propuesta en la versión oficial de la pedagogía. Fugaces fueron los tiempos del proyecto activista de Agustín Nieto Caballero y de la Escuela Normal Superior. "Nos encontramos lejos de la esperanza que brevemente agitó los años de 1930 cuando la educación representó el medio de realizar la integración nacional y los docentes debían preparar el advenimiento de una sociedad nueva, más justa y feliz. Desde entonces la sociedad colombiana no ha cesado de dividirse y fragmentarse, reforzando su pesimismo y su individualismo"¹⁸ ■

17. Luzuriaga, L. *La Educación Nueva*. Buenos Aires. Editorial Losada, 1964, páginas 92-99.

18. Aline, Helg. *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá. Editorial Cerec, 1987, página 292.

Educación y Pedagogía

Una Interpretación marxista*

ALVARO VILLARRAGA SARMIENTO*

"Que una gran masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria, es un hecho filosófico más importante que el hallazgo por parte de un genio filosófico de una verdad que sea patrimonio de pequeños grupos de intelectuales"

Antonio Gramsci

En el presente artículo sintetizo las tesis principales contenidas en el trabajo "Concepción marxista de la educación y la pedagogía", el cual he presentado como base de trabajo en seminarios y talleres tanto en el CEID en diferentes regiones, como con los equipos de trabajo de CENASEL, para el estudio y discusión del tema.

Carácter progresista de la pedagogía clasista

La pedagogía en sus orígenes se remonta a las primeras sociedades pero en un sentido más estricto, como ciencia configurada, se gesta en el capitalismo. Aunque las ideas pedagógicas siempre estuvieron ligadas al pensamiento filosófico y al pensamiento social, una reflexión directa, más elaborada y la existencia de pedagogos y escuelas pedagógicas como tales se presenta claramente en el proceso mismo de configuración de la escuela burguesa.

Hablamos por esto de una época de la pedagogía clásica para referirnos a ese surgimiento y estructuración de la pedagogía entre los siglos XVI y XVII, concordante con el desarrollo de ese vasto fenómeno social de la implantación del capitalismo, el proceso de industrialización, la revolución técnica y el despertar científico que se produce en todo este lapso histórico, cuando la burguesía se va imponiendo y consolida los nuevos estados nacionales bajo su proyecto político.

La pedagogía al lado de una serie de nuevas ciencias se inspira en las corrientes filosóficas y sociales más avanzadas de su momento y logra al lado de ellas ir sentando las bases de la pedagogía propiamente como ciencia. Significó ello una sistematización en múltiples aspectos del sistema escolar a diferencia de la época feudal donde la educación aún era muy informal, las mismas universidades existentes desde el siglo XII no marcaban incluso clara diferenciación entre profesores y estudiantes y la educación, además de nobiliaria era muy libresca y de un aire suntuario.

En las sociedades basadas en la explotación la escuela siempre ha sido clasista y elitista, en el esclavismo y en el



feudalismo tenía un propósito y una cobertura limitada para las clases dominantes; en el capitalismo la escuela guarda este rasgo pero conlleva características particulares, amplía la necesidad del manejo de la técnica, de las nuevas ciencias y del conocimiento social, lo que contempla también la necesidad de un mínimo conocimiento por parte del proletariado para calificar su fuerza productiva.

El surgimiento de la escuela en el capitalismo revistió también importancia porque permitió ampliar el contingente de educadores, deja de ser el educador ese preceptor que trabaja solo con la nobleza, con la élite gobernante y llega a sectores más amplios de la población, incluso del proletariado. Esta condición hace del nuevo educador en el capitalismo un trabajador no productivo, de una institución que es parte de la superestructura social, un trabajador que socialmente cumple una función de servicio como asalariado, en muchos casos del mismo Estado.

En su aspecto político la pedagogía clásica se acompaña de las propuestas de escuela popular, laica, única, obligatoria, de los criterios de libertad de pensamiento y dominio público. La escuela popular es claro que no lo fue por su carácter de clase, era la escuela burguesa que se venía socialmente implantando, con la participación de nuevos sectores de la población que reclamaban frente al Estado una instrucción pública. Su carácter laico se opone a la educación religiosa y dogmática; el carácter obligatorio plantea la subvención del Estado, su gratuidad y la filoso-

* Licenciado en Física, investigador de CENASEL y miembro del Consejo Editorial de la Revista "EDUCACION Y CULTURA".

fia que acompaña estas medidas reivindica en la escuela la libertad de pensamiento y los derechos democráticos.

Hacemos mención particular a los aportes de Comenio, el más destacado pedagogo de ese período, quien dió inicio a la didáctica, al primer plan estructurado de organización escolar, al trabajo metodológico, al método activo en el cual destaca la influencia del método inductivo. Comenio contribuye al fomento de la enseñanza de las ciencias en la Escuela: matemática, geometría, ciencias naturales y lenguas nacionales, superando el criterio restrictivo de centrar la enseñanza en el latín y el griego, aspecto avanzado que forma parte de la reivindicación nacional impulsada por las burguesías. Introdujo el método de enseñanza, el dibujo como elemento didáctico, lo cual para su momento fue un cambio significativo, el reconocimiento de la experimentación y de la observación.

El desarrollo de la lucha revolucionaria por parte de la burguesía y con él la implantación de un proyecto pedagógico progresista no fue un proceso lineal; los cambios sociales producidos nos mostrarán en los siglos XVIII y XIX cómo los sectores de la burguesía comercial concilian y pactan acuerdos con la nobleza, los terratenientes y el clero, obstaculiza y frena las aspiraciones democráticas a todo nivel; a la vez que la burguesía de conjunto teme ante la dinámica de la clase obrera que muestra su potencial revolucionario y prefiere ante ella pactar componendas con los representantes del viejo poder y con los elementos reaccionarios. Las inconsecuencias de la burguesía se expresan en la teoría pedagógica y los alcances de la educación, así por ejemplo existen avances progresistas, pero a la vez se mantienen concepciones marcadamente clasistas como las de Rousseau y Montaigne, se perpetúa en buena parte el control ejercido por el clero en la escuela especialmente por los jesuitas, se desarrollan programas de contenido marcadamente elitista y se refleja con nitidez el temor de la burguesía ante la profundización de la lucha democrática en la escuela.

Si como tesis central planteamos que la revolución burguesa amplió el saber social, la instrucción a los trabajadores y renovó la escuela, fue en medio de una lucha intensa y tenaz, donde la clase obrera y las capas sociales progresistas exigieron tales reformas, pelearon por la instrucción como parte de la exigencia de condiciones de vida, culturales y educativas que en general eran deplorables.

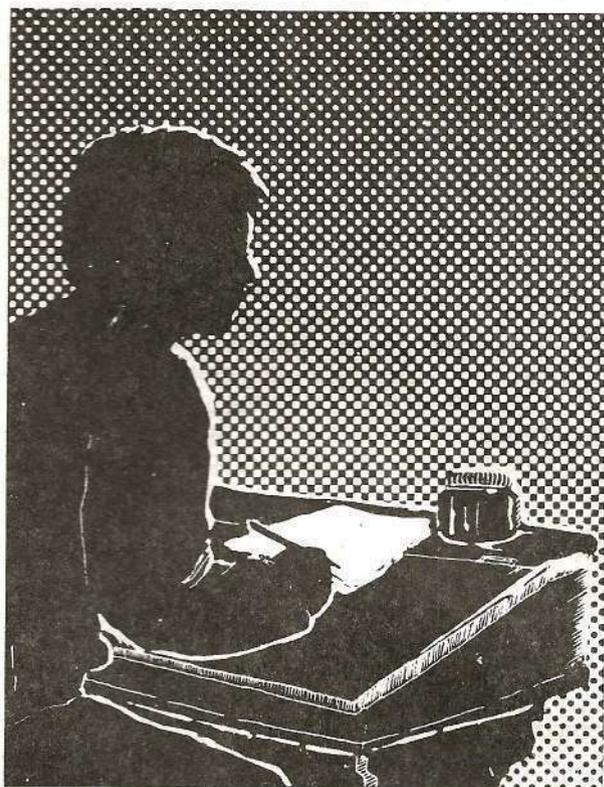
El capitalismo está acompañado de nuevos criterios: eficacia, utilidad, manejo del tiempo, sistematización del trabajo, introducción de la técnica que van incidiendo en la escuela, en su estructuración más definida y estable, la creación de ciclos, niveles de enseñanza, la determinación en el tiempo y una orientación de la pedagogía dirigida al niño y al joven.

Destacamos históricamente el papel progresista de la pedagogía clásica no solo por ese contingente amplio de educadores que forjó, sino porque estuvo cerca de luchas sociales importantes, en el contexto de la revolución burguesa, en la exigencia de reivindicaciones y derechos educativos. La burguesía lo hizo sobre la base de sus intereses, pero allí filaron los trabajadores, los campesinos, los secto-

res medios y un amplio movimiento democrático que exigió también una nueva educación.

Por sus concepciones, metodología y contenido la pedagogía clásica desempeña un papel avanzado, rompe con el criterio teocrático feudal, reivindica la naturaleza, la valoración del hombre, la filosofía liberal, destaca el estudio del conocimiento humano y del método científico.

La filosofía liberal reivindicó al individuo y su papel, rechazó el doctrinarismo, destacó la valoración del conocimiento y estudió las bases del aprendizaje, punto de partida de la psicología configurada posteriormente en siglo XIX. Cobró fuerza en este período correspondiente al desarrollo de la pedagogía clásica la polémica entre el empirismo y el racionalismo, la cual es base para esclarecer



la concepción del método científico; si bien el empirismo toma unilateralmente la experiencia como base del conocimiento, reduce y subestima otras fuentes y aspectos del mismo, mientras el racionalismo subestima la experiencia, exagera el papel de la razón en el proceso de conocimiento y parte del concepto idealista de las ideas innatas; ambas corrientes desempeñan un papel progresista en la historia del pensamiento y en la sistematización de los métodos inductivo y deductivo, los cuales inciden en el terreno de la pedagogía y de la didáctica.

Fundamento de las corrientes pedagógicas modernas

El proceso de estructuración de la escuela en su sentido moderno y de la pedagogía como ciencia atraviesan una

fase amplia, compleja, de luchas sociales importantes y diferenciada según el desarrollo de cada sociedad; toman como referencia la experiencia de los países más desarrollados de Europa y de Norteamérica cubriría un amplio período que se extiende desde finales del siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XX. La revolución social, la implantación de la industrialización y sus correspondientes desarrollos técnicos y científicos representan notorios cambios en la vida social, política y cultural; consecuentemente evolucionan el contenido de la enseñanza, los métodos y concepciones pedagógicas; la clase obrera busca acceso a la nueva escuela pública, cobra fuerza la exigencia del derecho a la educación y el concepto de la responsabilidad del Estado. La creciente división social y técnica del trabajo impondrán la incesante especialización y dará el perfil a todo el sistema educativo desde la escuela básica primaria hasta los niveles más avanzados.

El pensamiento pedagógico configura su propio continente, descuellan personajes, trabajos, experiencias, tendencias y escuelas que le proporcionan su identidad. Kant, el idealismo clásico alemán, el pensamiento romántico, las corrientes positivistas, el pragmatismo y el marxismo influyen decisivamente en el pensamiento pedagógico de esta época de consolidación del régimen social capitalista y de advenimiento de la revolución socialista. Las ciencias naturales y sociales aportan a la pedagogía pero con particular notoriedad incide el desarrollo de la naciente psicología. Cobra importancia la valoración del trabajo, la educación enfocada como proceso activo, el criterio de formación integral de la personalidad y el carácter, así como el propósito de organizar la escuela de una manera más sistemática y universal.

Se destacan de manera especial en el siglo XIX los trabajos pedagógicos de Pestalozzi y Herbart. Pestalozzi supera al empirismo en el concepto del papel activo de la conciencia, sienta derroteros importantes en la fundamentación de la enseñanza retomando como punto de referencia el concepto de intuición y las categorías lógicas del pensamiento kantiano, concibe la escuela con mayor actividad del educador y el educando y propugna por una escuela única, universal, pública y con proyección al desarrollo social. Herbart por su parte, influido por los conceptos propios del romanticismo idealista, destaca la educación en función de los intereses y valores planteados en su generalidad, su aporte es valioso en lo que se refiere al estudio de la realidad psíquica, las representaciones y el método de pasos formales propuesto en la instrucción inspirado en el método deductivo avanzado en la didáctica, el cual logra bastante influencia posterior.

A fines del siglo XIX pero con más énfasis en las primeras dos décadas del presente se presentaron notorios movimientos de renovación pedagógica, relacionados en el contexto social con reacomodos importantes producidos especialmente con la consolidación de la hegemonía del capital monopolista y con los cambios posteriores a la primera guerra mundial; surge una serie de corrientes pedagógicas denominadas genéricamente como Escuela Nueva o Escuela Activa. Asociados a ellas aparecen ilustres pedagogos con notorios trabajos como son, entre

otros, Decroly, Ferrière, Montessori, Claparède, Kerchens-teiner, Wyneken, Dewey, Freinet.

Rasgos sobresalientes de estas corrientes son en particular el proyecto de construir una ciencia pedagógica fundada en la experimentación, el surgimiento de obras, textos, revistas especializadas, asociaciones y experiencias importantes que abogan por una pedagogía basada en el método científico donde destacan los procesos de observación, desarrollo de prácticas y laboratorio. Parten de una concepción más integral de la educación, del concepto de actividad, relevan el aprendizaje, resaltan el papel activo del alumno, conceden gran importancia a la psicología, a la formación de la personalidad e introducen desarrollos importantes en la metodología y la didáctica. No gratuitamente Durkheim en oposición a este despliegue en lo fundamental progresista en el terreno de la pedagogía, tildó a sus autores de literatos utópicos y les responde con reproches por formar la juventud en el espíritu de libertad, cuando en su decir el adulto tendrá que vivir lo conocido, la sujeción al orden y al cumplimiento del deber.

En nuestro medio tuvo fuerza el pensamiento pedagógico progresista, especialmente de Pestalozzi en el liberalismo radical y los sectores más avanzados de la educación durante la llamada revolución del medio siglo, mediados del siglo pasado, donde se presentó una renovación progresista en la instrucción pública, la cual si no llegó a implantarse sí tuvo una profunda incidencia en la lucha social e incluso en las guerras civiles desatadas en esa época. Luego, en las décadas 20 y 30 se hizo sentir el influjo de la Escuela Activa acompañando las divisas del ascenso liberal, pedagogos como Agustín Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas, Rafael Bernal Jiménez e intelectuales destacados como Luis López de Mesa, Baldomero Sanín Cano y otros son partidarios de la escuela nueva, recogen sus postulados, hablan de romper la vieja escuela represiva y proclaman la necesidad de reformas a la luz de la moderna pedagogía.

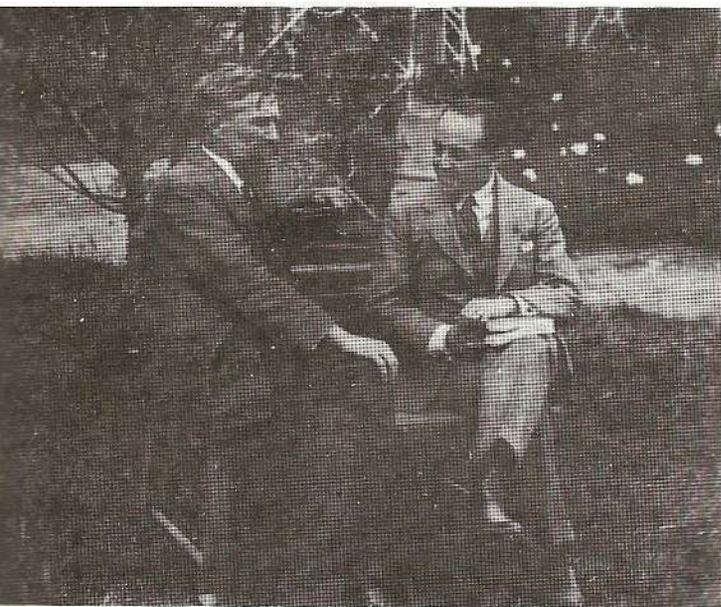
Al valorar la Escuela Activa es necesario insistir en que no es un planteamiento homogéneo, y aunque predominan los rasgos señalados su influencia real responde en lo fundamental a los nuevos requerimientos del desarrollo educativo correspondiente en las naciones capitalistas al creciente liderazgo de los monopolios y el papel intervencionista del Estado, que van ahogando lo más importante del ideario renovador y progresivo de esta corriente, de tal manera que sus aspiraciones no llegaron a una cabal aplicación lo cual no opaca el amplio despliegue de elementos positivos logrados en el campo de la pedagogía y la didáctica, muchos de los cuales tienen actualidad.

Las nuevas formas que asume la pedagogía activa, así como el conjunto de corrientes pedagógicas burguesas en la actualidad hacen mayor énfasis en el individualismo, sobrestiman el aspecto psicológico y se basan siempre en una concepción idealista y una orientación pragmática de la formación escolar. El punto de vista filosófico dominante en la pedagogía actual en las naciones capitalistas ha sido el positivismo, el cual rescata categorías y aspectos metodológicos del empirismo y el manejo de la intuición que hace el racionalismo; sobre esta base la teoría educati-

va propugna por ser universal pero construyendo conceptos por encima de las implicaciones sociales, del análisis histórico real y habla del hombre, su formación y del proceso de aprendizaje en abstracto. La labor pedagógica se concibe como un proceso natural, espontáneo, ahistórico, donde el educador porta facultades innatas y la educación tiene como función la adaptación social.

Precariedad de la pedagogía burguesa actual

Por su carácter la escuela burguesa es alienante, idealiza las condiciones sociales impuestas por el régimen de explotación asalariada, divorcia sus funciones sociales, objetivos ideológicos y políticos de los intereses reales del educador, de los trabajadores y de la inmensa mayoría de la población. La pedagogía burguesa en tal contexto pretende ser una ciencia normativa sobre la base de conceptos rigurosos y esquemáticos acerca de la enseñanza y la formación escolar, justifica los reales propósitos sociales de clase en



Escuela Activa ejerció, en los años 20 al 30, una notable influencia en pedagogos de nuestro país como Agustín Nieto Caballero, quien aparece en la fotografía con Ovidio Decroly, considerado uno de los creadores de la Pedagogía Activa.

lugares comunes donde la enseñanza estaría en pos de objetivos supremos de toda la sociedad, de cultivar las "virtudes humanas", la "esencia humana", "el individuo" y "la cultura" como ideas generales.

El conductismo que bastante influencia tuvo y aún tiene en nuestro medio educativo no es estrictamente una tendencia o escuela pedagógica, es una escuela psicológica norteamericana que parte del pragmatismo, de la exaltación de lo útil, lo eficiente y lo rentable; hace énfasis unilateral en el aprendizaje, introduce un criterio de diferenciación del trabajo donde la planeación educativa es anterior y ajena a la escuela; el trabajo del educador y los educandos es solo técnico, de ejecutantes. El conductismo considera al centro del aprendizaje al alumno, pero lo que

realmente está al centro es la adaptación del individuo y del mismo maestro, niega la integridad y las reales facultades del conocimiento, el raciocinio y el carácter del proceso pedagógico como ideológico y consciente.

Se ha buscado sustituir la pedagogía por la tecnología educativa, sobrevalorando los métodos experimentales para descalificar su fundamentación filosófica, así como la de toda la teoría educativa; es diciente en nuestro caso cómo la intervención norteamericana y el manejo educativo estatal propenden en las últimas décadas por el abandono de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos para afirmar una posición pragmática tras un distorsionado concepto de modernización que no conlleva ningún avance si nos referimos al pensamiento pedagógico, al enfoque científico o a la cualificación del proceso de enseñanza en la escuela. El auge del conductismo en los años setenta comienza a imponer las metodologías y didácticas basadas en el diseño instruccional, de manera tecnocrática, con énfasis en el control centralizado y la planificación educativa, con rasgos que guardan correspondencia con elementos inherentes a la época imperialista, el control de los monopolios a todo nivel y el creciente papel del Estado.

Se ignora la pedagogía en la medida en que se unilateralizan visiones que colocan como elemento central de la educación y la pedagogía a la psicología, la administración, la comunicación o simplemente la técnica de la organización de aspectos del proceso, con la pretensión de otorgarle a estos enfoques unilaterales y desacertados un estatus científico que supuestamente supera y refuta las anteriores escuelas pedagógicas.

La tecnología educativa ha sido el enfoque que principalmente acompaña las reformas educativas, el nuevo currículo, el diseño instruccional, la planeación educativa y los exámenes de Estado en nuestro país. Ante el descrédito del conductismo se han dado nuevos manejos, aunque sin contemplar un verdadero cambio de fondo en la última década la UNESCO como el principal inspirador de proyectos pedagógicos multinacionales y en Colombia el Ministerio de Educación Nacional como respuesta a las críticas del magisterio y los sectores progresistas en materia pedagógica, argumentan contra la psicología conductual, desechan a Skinner con sus máquinas de enseñanza y a McLuhan con su cosmopolitismo en abierto favor a las multinacionales.

La pedagogía burguesa actual definitivamente se caracteriza por sus rasgos claramente reaccionarios, en la fase del capital imperialista desechó los criterios liberales de avanzada y asume la vía profascista. En medio de la decadencia del pensamiento burgués se desechan los criterios progresistas de la pedagogía y de la filosofía para echar mano al irracionalismo, se destacan ahora los conceptos subjetivistas de la vida, el instinto, la voluntad, la moral reaccionaria, el nacionalismo y el racismo. Dan continuidad en muchos aspectos a las corrientes existentes desde siglos anteriores, con la característica que le imprime el capital monopolista, su profunda crisis económica y social, el desarrollo actual de la lucha de clases y la evolución de la escuela en los países capitalistas. Actúan sobre la educación en nuestra época factores socioeconómicos y

políticos en correspondencia con el régimen, la producción y el curso que asume la lucha social en cada país.

La escuela sufre las readecuaciones que exige la crisis general, los cambios en la estructura económica, en sus procesos, en la orientación, en el desarrollo estatal. Papel particular también han tenido los períodos en que se han destacado las guerras mundiales imperialistas, los reacomodos del reparto y las nuevas condiciones de dominio y explotación en los países dependientes.

Las corrientes pedagógicas burguesas actuales por una u otra vía son teorías del control absoluto mitificado por el tecnicismo, con claro tinte de dominación, donde si bien las diversas escuelas comportan rasgos en diversos grados y mantienen diferencias reales, en las actuales condiciones históricas no permiten a la burguesía una real alternativa histórica de desarrollo. Es incorrecto, a partir de su proyecto pedagógico como tal, ni lo que ha sido el devenir propio de sus escuelas. Por tanto el futuro educativo no parte de la caducidad del pensamiento pedagógico burgués como tal o de plantear el dilema pedagógico entre lo "moderno" y lo "tradicional", sin contemplar su real contenido y significación histórica y social. El dilema pedagógico real es el existente entre las concepciones y prácticas pedagógicas decadentes y reaccionarias y ante ellas erigir la defensa de una concepción científica y una práctica progresista basadas en el aporte de los fundamentos marxistas, en los avances progresistas existentes en el campo de la pedagogía y que sepa integrar valiosos elementos que proporcionan estudios y experiencias que en la actualidad se desarrollan.

La concepción pedagógica marxista y la escuela socialista

Es necesario entender el punto de vista marxista sobre la pedagogía, como toda una concepción clara, configurada y en constante desarrollo y no como ideas dispersas o referencias de orden secundario expresadas por uno u otro pedagogo a título personal. A pesar de que Marx, Engels o Lenin no abordaron de manera particular la educación o el sistema de concepciones pedagógicas, sí lo hicieron como filósofos, científicos sociales y luchadores comprometidos con la causa obrera, de ello dan cuenta múltiples referencias sobre el tema en las cuales sientan puntos de vista que van más allá de señalamientos generales o secundarios; son ubicaciones concretas de la pedagogía bajo el método dialéctico y como consecuencia de la concepción materialista. Estos conceptos expresados por los clásicos fundamentaron los aspectos metodológicos sobre los cuales el marxismo ha desarrollado su concepción pedagógica. Son muchos los pedagogos que han teorizado al respecto y se han dado experiencias históricas tan valiosas como la escuela soviética para dar sustento a esta concepción.

El pensamiento marxista, su concepción, su método, así como los desarrollos de la ciencia precedente y actual son las premisas básicas para ubicar acertadamente el estudio concreto de la naturaleza, el carácter y las leyes que rigen el curso de la educación y la pedagogía en nuestra época. Para la pedagogía marxista no se trata de descubrir un sistema nuevo de concepciones, métodos y leyes diferentes;



es retomar lo más avanzado de la filosofía y de las ciencias para enriquecer el desarrollo de la teoría educativa y pedagógica que cuenta con su propio objeto y con su propio acervo y desarrollo como ciencia, bajo una nueva concepción y propósito social.

El marxismo no se ubica con una u otra tendencia pedagógica burguesa, plantea en nuevos términos la discusión; Marx parte por esclarecer la relación dialéctica entre el medio, las circunstancias y el papel del individuo. En las tesis sobre Feuerbach queda muy nítido este argumento, en la tercera tesis, dice al respecto: "La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y que por tanto los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres precisamente los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce pues forzosamente a la división de la sociedad, así por ejemplo analiza Robert Owen, la coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana solo pueden concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria".

Esta tesis es de gran importancia porque afirma la relación dialéctica entre el cambio de las circunstancias y del individuo, el papel del individuo mediado por la práctica social revolucionaria; sintetiza la concepción pedagógica del proletariado, releva el papel de la conciencia ligado a la educación a la vez que llama a despejar una concepción revolucionaria en los mismos educadores como aspecto modular de su posición por el cambio revolucionario.

El marxismo enfrenta la polémica establecida entre las circunstancias o el medio y el individuo como los dos aspectos que rivalizan en la caracterización del aspecto determinante en la educación social. Son las dos tendencias en pugna al seno de la pedagogía burguesa, el determinismo objetivo influido por el materialismo mecanicista y el subjetivismo idealista que guarda nexo con el concepto

liberal burgués del individuo por encima de la sociedad, no analizado en el contexto de las relaciones sociales. Son la mitificación no solo del papel posible del individuo, sino de la misma educación, ocultan el carácter y condiciones de la educación y la escuela, siendo la base ideológica de toda concepción reformista.

Destacamos en la pedagogía marxista la fundamentación en las categorías del desarrollo social y la práctica revolucionaria; no hay una sociedad estática sino histórica, en desarrollo permanente, en transformación; el lugar de la educación debe estar comprometido con la tendencia histórica al cambio, al desarrollo, a la transformación revolucionaria; en términos del capitalismo con la preparación de la revolución socialista y la implantación de la dictadura del proletariado. La acción educativa en esta perspectiva se basa en la acción consciente y en la valoración de la conciencia como elemento activo y transformador desde el punto de vista social.

La conciencia social se explica por la relación de determinación del ser social a la conciencia social, sobre la base de la relación establecida entre la base y la superestructura, la pedagogía marxista esclarece unas leyes generales y otras particulares, estudiándolas en mutua relación, se apoya en la teoría del Estado, en el estudio del desenvolvimiento de la lucha de clases, en la caracterización de la ideología y la lucha ideológica; profundiza elementos sobre el carácter de la educación, su papel social, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza; se apoya en la lógica, en la psicología, en otras ciencias, disciplinas y técnicas; establece la relación dialéctica entre la instrucción y la educación, entre la enseñanza y el aprendizaje, particulariza en su ámbito la metodología, la relación entre educador y educando, entre educación e investigación, entre conocimiento social y trabajo social, etc.

Establece la polémica con las corrientes pedagógicas derivadas del socialismo utópico, pues éste al lado de su proyecto económico y político reformista levantó su proyecto educativo reformista; pero a la vez Marx reconoce el aporte que hace Owen, recoge la caracterización de la escuela del trabajo, fundamentando el principio básico de la educación en el socialismo que reside en la relación entre la producción y la educación, no solo como método para intensificar la producción social, sino como método que permite, ante todo, forjar hombres plenamente desarrollados.

La pedagogía guarda íntima relación con el estudio y aplicación de la teoría del conocimiento, con sus fases y fenómenos, se opone por esta vía también a las teorías que deforman el estudio científico del conocimiento, del pensamiento y de la conciencia. Teorías como las que sobrestiman la experiencia, las sensaciones o el raciocinio o las que analizan las imágenes en una forma de simple reflejo mecánico; las que seccionan aspectos del proceso de conocimiento, mecanizan su proceso aislando por ejemplo el problema motriz, la operatividad de la actividad de la conciencia social y del trabajo social.

El marxismo se opone a las concepciones pedagógicas materialistas que en la actualidad hacen énfasis en los factores genéticos y herenciales, de las condiciones innatas

considerándolas determinantes absolutas, en una concepción espontánea del desarrollo. La pedagogía como ciencia social no niega también los factores naturales que están en las mismas condiciones del hombre, pero los estudia en su relación con lo social, a la vez que en su mismo cambio y desarrollo. Se opone también a las concepciones que reducen la enseñanza solo al aprendizaje, las que sobrestiman el aspecto psíquico en un contexto individual o las que rompan la unidad dialéctica entre pensamiento y acción, viéndolas como facetas aisladas.

Al triunfo de la revolución soviética se impone la pedagogía socialista, inmediatamente se expiden decretos con la directa participación de Lenin en su elaboración, donde se deja clara una reforma ampliamente democrática de la educación en las condiciones del socialismo, inspirada por la ideología revolucionaria de carácter partidista. Esta profunda renovación significó intensos debates en la Unión Soviética, allí se expresaban contra el proletariado aún vertientes reaccionistas del viejo poder, de las costumbres e ideas arraigadas en buena parte de los maestros e intelectuales, tenían peso también puntos de vista socialdemócratas y anarquistas, trascendían las tesis de "la muerte de la escuela" y "la autogestión educativa". El primer concepto entendía que la ligazón en el socialismo de la escuela y la producción debía llevar la abolición inmediata de la institución escolar para la implantación inmediata y generalizada de las escuelas de fábrica, sin corresponder ni al enfoque ni a las condiciones reales de la revolución, se constituía en una salida anarquista. El segundo concepto es autonomista, propugnaba porque los soviets escolares donde participaban padres de familia, estudiantes y maestros que contribuyeron en la profundización y propagandización de los propósitos socialistas en la educación y en la escuela, se erigieran automáticamente contra el Partido y contra el Estado socialista.

Lenin llegó a incidir con peso en la discusión en torno al enfoque del problema cultural y educativo, donde el punto neurálgico fue la defensa de la autoridad, el carácter de dirección y la firmeza ideológica de clase, del partido proletario al respecto, de su injerencia en el manejo de estos asuntos. Se afirman las tesis marxistas de la educación, de la hegemonía de la labor pedagógica contra las tesis de la neutralidad, la afirmación de la validez del carácter de clase de la Escuela Socialista en relación con lo cual señaló cómo está claro que la escuela se irá a acabar cuando el Estado se extinga en los objetivos generales del comunismo, pero cómo para esa educación general y no clasista se requiere en el socialismo de la educación proletaria, clasista, la escuela socialista.

En ella se destaca la ligazón de la producción con la educación en el tratamiento de la contradicción entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, plantea al centro la defensa de la concepción ideológica del compromiso con la dictadura proletaria y los objetivos socialistas y comunistas, en lo metodológico destaca el trabajo para la producción social, ligado a la asimilación de conocimientos, a la correspondencia entre la instrucción, la educación, la preparación física y el adiestramiento militar.

Los partidos comunistas a partir de la III Internacional,

trabajando en una óptica revolucionaria en el plano educativo, en el contexto de la lucha por el socialismo, acentúan las contradicciones al interior de la escuela capitalista, generan amplios movimientos de masas por la participación en el problema pedagógico, defienden y difunden los criterios de la pedagogía soviética, la propagandización de la consolidación de la Escuela Unica del trabajo en la URSS.

En la época ulterior al triunfo de la revolución socialista de octubre en Rusia y del surgimiento de la III Internacional existió incluso la Internacional de Trabajadores de la Educación, al lado de la sección juvenil de la Internacional donde también se desarrollan importantes polémicas en torno a esta temática.

Se fundamenta la crítica a la escuela capitalista, a su estrategia educativa y se vislumbra el porvenir que en este aspecto ofrece la revolución socialista; tienen peso en la discusión en particular los siguientes elementos: la denuncia de las distintas formas que asume la represión fascista impuesta en la escuela, donde se destacan trabajos como los de Gramsci ante las formas educativas impuestas en Italia en este sentido; el papel de la escuela en los países dominantes y en las colonias, los modelos culturales, el problema nacional y su tratamiento, donde a raíz de discusiones con la posición chovinista de la socialdemocracia europea se desatan fuertes discusiones especialmente con referencia a algunas colonias africanas; el desarrollo de una amplia campaña de agitación y de lucha al interior de la escuela especialmente de las normales pedagógicas, este amplio movimiento de carácter democrático propugna por la defensa de las aspiraciones socialistas y los cambios progresistas, lanza propuestas y discusiones donde algunas secciones de la ITE llegaron a colaborar con proyectos de reforma educativa, "Cuadernos de enseñanza proletaria" y criterios programáticos alternos en las condiciones del capitalismo.

Existen también fuertes movimientos gestados básicamente por la socialdemocracia y sectores burgueses reformistas, muy conocido dentro de ellos fue el proyecto de "Escuela Popular" de Freinet y sus trabajos con el magisterio en Francia que aún tienen repercusión en Latinoamérica y cuenta con impulsores en Colombia, teorizan la renovación pedagógica sobre una base económica y política reformista, la alternativa cooperativa. Dichos movimientos analizan la escuela sin una connotación clasista, defienden el compromiso en el manejo de la escuela en favor de la solución a la profunda crisis capitalista; la socialdemocracia al impugnar el autoritarismo y la pedagogía tradicional asume perfiles abiertamente anarquistas, mientras las dirigencias socialdemócratas llegan hasta acuerdos de reforma escolar con el clero católico sobre una base retardataria en sus componendas con la burguesía.

El debate pedagógico cualifica nuestro movimiento

En América Latina durante los últimos veinte años se gestan movimientos y experiencias progresistas en el campo pedagógico, los cuales tienen su fundamento en las

ansias de cambio social que bullen en nuestro continente. Trabajos institucionales y extrainstitucionales en el contexto popular, luchas en torno a la educación pública, décadas de intensa lucha estudiantil, exigencias de reformas progresistas de la educación y la enseñanza, así como el creciente papel social del educador que hoy toma conciencia ante el sentido de su trabajo pedagógico en un contexto social e histórico, produciendo fenómenos de la envergadura del Movimiento Pedagógico en Colombia, son hechos que testimonian esta tendencia.

Las posibilidades que brindan los trabajos desarrollados por el movimiento democrático progresista en materia educativa y pedagógica son valiosos, entregan aportes, enseñanzas y experiencias, lo cual es necesario comprender y relacionar correctamente con el adelanto de la tenaz lucha ideológica y política que necesariamente se da y la cual incluso debemos validar en forma activa.

En la polémica entre corrientes de pensamiento es imposible separar la concepción ideológica y política de la concepción pedagógica y metodológica en la labor educativa, pues si bien son aspectos necesarios de diferenciar y de relacionar acertadamente tienen en su esencia un objetivo social de clase que los rige. Debemos adelantar una intensa discusión en torno a las demandas ideológicas, teóricas y metodológicas en defensa de la educación progresista, donde es necesario refutar criterios pedagógicos burgueses y toda pretensión conciliadora erigida sobre la base de eclecticismo y del pluralismo. Es el caso de las tesis socialdemócratas que toman aisladamente el aspecto metodológico, plantean tesis de autogestión educativa, argumentan la concepción liberal anarquista del proceso pedagógico antiautoritario, niegan el factor consciente y la validez del marxismo, plantean la autoconciencia para asumir el apartidismo y la visión espontaneísta del desarrollo del movimiento, se oponen a la educación política y en todo campo de actividad la hegemonía social de clase del proceso. La prédica de la "neutralidad" y "libre escogencia individual" ignora la pugna entre concepciones, la lucha de clases expresada a este nivel, la cual obliga a la clase obrera y a los sectores sociales progresistas a fijar una clara defensa de sus posiciones y a luchar activa y organizadamente por implantarlos.

Cuando una clase social está en ascenso, su lucha social se expresa en la educación, en la escuela, bien lo afirma Aníbal Ponce, no hay un proyecto pedagógico progresista y alternativo que no se haya levantado en el contexto de una clase social en ascenso, de tal manera un proyecto pedagógico progresista solamente cumple su cometido si corresponde a los intereses de una clase que tenga porvenir histórico, en relación con el desarrollo de la revolución social.

Finalicemos apuntalando este aspecto de enfoque político que debe imbuir nuestro proyecto pedagógico alternativo consignando una expresión de Makarenko bien dicente al respecto: "Pienso que la educación es la expresión del credo político del pedagogo y que los conocimientos que éste tiene juegan solo un papel auxiliar; incúlquenme todos los procedimientos pedagógicos que ustedes quieran, yo no seré capaz de formar a un reaccionario, solo será capaz de hacerlo aquel que sea interiormente un reaccionario".

Educación indígena y etnoeducación



YOLANDA BODNAR C.*

Grupos étnicos y lenguas aborígenes de Colombia

No se sabe con precisión cuántos indígenas hay en Colombia. El censo efectuado en 1980 por la División de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno, proporciona una cifra de 413.570 individuos, distribuidos en 77 grupos distintos (División de Asuntos Indígenas, Ministerio de Gobierno: 1980), mientras que el último censo, adelantado por el DANE) en 1986, afirma que son cerca de 270.000. Es probable que la diferencia entre estos dos tipos de datos se deba a fallas en el sistema de recolección y procesamiento de los mismos por parte del DANE,

a falta de participación de los mismos indígenas en todo el proceso, a falta de interés o de recursos financieros por parte de la respectiva entidad o a razones de otra índole, como por ejemplo, político-económica, donde lo más fácil es hacer caso omiso del número real de nativos y sus características, pues dependiendo de ello, se asignan las partidas presupuestales a las diversas regiones.

En realidad, es posible que existan más de 600.000 indígenas en Colombia, conformados en 87 grupos étnicos diferentes, los cuales se encuentran asentados a lo largo y ancho del país, fundamentalmente en zonas de selva, sabana, desierto y en la zona andina. El grupo más numeroso y hablante de

* Antropóloga, coordinadora de Etnoeducación, Ministerio de Educación Nacional.

escuela
y sociedad

su lengua es el wayuu, cuya población, compartida por Colombia y Venezuela, está conformada por más de 200.000 personas (en su mayoría en el territorio nacional). El Vaupés presenta una situación particular de multilingüismo, puesto que está conformado por unos 20.000 individuos, subdivididos en 17 unidades exogámicas, cada una con su idioma propio, algunas de ellas próximas a desaparecer, como es el caso de los Pisamira, de los cuales únicamente quedan 30 hablantes. Entre estos dos extremos se hallan distribuidos numéricamente los grupos aborígenes de Colombia.

Existe también gran variedad de datos en cuanto al número de lenguas, o idiomas diferentes y dialectos que se hablan en Colombia, así como del número de hablantes de cada una de ellas. Algunos lingüistas como el Dr. Carlos Patiño Roselli (Patiño, R.: 1981), afirma que son más de 60 los idiomas que se hablan en el país, en tanto que el Dr. Francisco Arango Montoya (Arango M.: 1977), sostiene que son más de 292, contando también los dialectos. Datos más recientes (1988), proporcionados por especialistas del Instituto Caro y Cuervo y del Post-grado de Etnolingüística de la Universidad de los Andes, señalan como 64 la cantidad de idiomas distintos reconocidos y 13 las familias lingüísticas de las cuales provienen, aunque existen además, algunos idiomas que no pertenecen a ninguna de estas familias y otras de las cuales se pone hoy en duda su filiación.

Esta situación convierte a Colombia en un país multilingüista, pluricultural y privilegiado en la búsqueda de alternativas de vida diferentes ante la crisis de valores que Colombia y el mundo en general atraviesan.

La educación en las comunidades indígenas, y la asimilación o integración de ellas a la vida nacional

Desde épocas del mal denominado "Descubrimiento de América", las comunidades indígenas sobrevivientes de Colombia se han visto involucradas en un proceso forzoso de *asimilación* e *integración* a la sociedad hegemónica



dominante. Esto es, las políticas nacionales han estado dirigidas a lograr que el "indio" se vuelva blanco, que se "civilice", "cristianice" y que se incorpore a la vida nacional mediante un proceso "lógico" (al decir ingenuo de algunos), de "campesinización" en aras a conformar una sola nación que es Colombia. Pero siempre el nativo en esta relación, ha sido menospreciado, infravalorado y discriminado y en este proceso, también ha influido en forma significativa el sistema educativo. Si preguntamos a cualquier alumno de educación básica e inclusive de niveles educativos superiores, acerca de los grupos aborígenes de Colombia, las respuestas más frecuentes son en torno a los "Chibchas", y otros dos o tres, quizás ya desaparecidos y pare de contar. Asimismo, todavía es frecuente encontrar en algunos lugares públicos exaltaciones al buen comportamiento mediante calcomanías que expresan: "No sea tan indio"; además, también son numerosos los dichos y refranes populares que ejemplifican la situación de inferioridad del nativo: "Indio comido, indio ido", "El indio cuando encanece, es más viejo de lo que pare-

ce", "El que afloja, tiene de indio", "Indio, mula y mujer, si no te la han hecho, te la van a hacer"...

Esta ha sido la política, predominante por siglos, en todos los niveles de intervención del Estado en los grupos étnicos.

A la mayoría de comunidades indígenas actuales de Colombia han llegado programas gubernamentales pero enfocados a lograr la *integración* del pueblo colombiano, como ya lo he expresado. El sistema educativo lo ha intentado a través de contenidos, metodologías, formas de evaluación, de capacitación de docentes, textos y demás aspectos que lo conforman (incluyendo la forma física de la escuela), pero siempre, respondiendo a intereses ajenos a los de la cultura indígena, creando nuevas necesidades más que solucionando otras, pues fue diseñado conforme a unos fines y propósitos concretos y para una determinada población, hablante de un idioma que es el Español, y con unas características, necesidades y expectativas que no corresponden con las necesidades de apropiación de las culturas aborígenes.

Con este pensamiento se inició la expansión del sistema educativo a las comunidades indígenas, labor que en primera instancia fue encomendada por el Gobierno Nacional a la Iglesia Católica, política educativa que ignoraba por completo el reconocimiento que merecen los grupos étnicos como *diferentes* (mas no inferiores) que son de la sociedad hegemónica mayoritaria. Naturalmente, esta forma de concebir la educación llevó, en ocasiones, a sus administradores a dictar y hacer cumplir estrictas normas como, por ejemplo, prohibir que los niños indígenas hablaran en su propio idioma, o manifestaran cualquier otra forma de expresión cultural; aparte de que eran aislados de su medio y conducidos a edificios inusuales para ellos donde permanecían por espacio de 3, 4, 5 y hasta más años, alejados de sus familias y de su realidad.

Esto ocasionó, como es obvio, adaptación del niño indígena dado que, como toda la educación se empeñaba en demostrar que el "Indio" era "salvaje" e inferior al "blanco" y que la forma como hablaba y sus costum-

bres así lo indicaban, el nativo llegó al punto de negar su propia historia y avergonzarse de hablar su lengua. Al terminar su ciclo escolar, no deseaba regresar a la comunidad: el sistema educativo además de haber despertado en él sentimiento de desprecio por lo propio, por sus abuelos y antepasados tradicionales, ni siquiera le brindó la oportunidad de aprender al menos a escribir y leer correctamente el Español y si le creó otras necesidades, como por ejemplo, la de substituir su sistema de valores por otro que lo señala como inferior y lo induce, por eso a abandonar sus tierras, su familia, su forma de trabajo y de organización social, etc.; a las cuales tampoco se les ha dado respuestas.

Aquellos indígenas que logran obtener títulos profesionales en centros de educación superior, en la mayoría de los casos, no regresa a sus comunidades y si lo hacen es por breves temporadas, pues su mundo está en el del "blanco" quien le ofrece relativos beneficios para su propio bienestar.

La etnoeducación: una alternativa para el ejercicio de la autonomía

Más o menos, hasta la época de los años 60 la preocupación del Ministerio de Educación Nacional se centró en el número de planteles educativos requeridos para la educación del país, de acuerdo con la cantidad de alumnos y docentes, es decir, el interés se expresaba en términos de cobertura. A partir de la década de los 70 se considera que la educación debe ser cualitativamente mejorada y empieza a mirarse, por vez primera, qué ocurre en el aula de clases y sobre todo, a cuestionarse el para qué de la educación, el cómo y con qué.

Por su parte, las comunidades indígenas de Colombia, y me atrevo a aseverar que las de América en general, inician también alrededor de los años 70, un proceso de revaloración de su cultura y comienzan a surgir así las organizaciones indígenas como una forma de resistencia y una manera de enfrentar al "blanco" con principios claros de respeto por su tierra, su autonomía y sus autoridades tradicionales.

El sentir de los nativos no es ahora de menosprecio por su cultura y, por tanto, de querer volverse "blancos", es un proceso mediante el cual se le está diciendo al país entero: somos personas, tenemos un idioma, una tierra, unas leyes y unas características propias que deseamos que se nos respeten.

Hasta el momento en Colombia, se hallan conformadas más de 25 organizaciones regionales, zonales y una nacional, la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia).

Estos importantes hechos, a nivel de las comunidades indígenas y del desarrollo de procesos educativos a nivel institucional y su interacción, permitieron que empezaran a gestarse nuevas alternativas que, en un futuro no muy lejano, es posible que puedan denominarse a cabalidad programas de etnoeducación.

Dentro de este marco, la primera acción importante por parte de la administración central de la educación, fue la promulgación del Decreto 1142, en 1978, reglamentario del Art. 110. del Decreto-Ley 088 de 1976 que reestructura el sistema educativo colombiano y creaba, entre otras cosas, la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos.

Mediante dicho Decreto 1142, por primera vez en la historia del Ministe-



rio de Educación, se reconoce la pluriculturalidad de Colombia y por ende, el derecho que tienen las comunidades indígenas a una educación acorde con su características, entre ellas que sea en lengua materna, considerando sus intereses y necesidades y contando con su participación. Asimismo, la norma establece unos requisitos mínimos para el desempeño docente en las comunidades indígenas, como por ejemplo, que los maestros deben ser seleccionados por la misma comunidad y deben poseer un conocimiento del idioma del grupo étnico y del Español.

Posteriormente en 1982, con el ánimo de llevar a cabo lo dispuesto mediante este Decreto, se delineó una política que fue reconocida por el Ministerio mediante Resolución 3454 de 1984, reglamentaria del Decreto 1142, en la que participaron y fueron consultadas diversas organizaciones e instituciones afines.

Dicha política se centra en el concepto de *etnodesarrollo*, presentado y aprobado durante la reunión celebrada por Unesco, en San José de Costa Rica, en 1981, que expresa: "Es la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implican una organización equitativa y propia del poder (Unesco: 1981).

Esto significa, en otros términos, el ejercicio de la capacidad social de decisión de un pueblo, a través del conocimiento crítico de los recursos culturales, de manera que su devenir se genere con base en sus aspiraciones y necesidades. Dentro de este ámbito lo que se pretende, no es la *asimilación e integración* del nativo a la vida nacional, sino su *articulación* con ésta. Es decir, a partir del análisis de sus recursos y de su interacción, pasada y actual con la sociedad hegemónica, es posible establecer cuáles recursos son propios y dignos de reforzar o revitalizar, pues permiten el ejercicio de la autonomía, versus la dependencia; cuáles recursos del mundo circundante y de la cultura universal son necesarios de apropiación, previo conocimiento de los mis-

mos, como por ejemplo, la tecnología, la cual debe permitir la actualización de las culturas aborígenes, sin detrimento de la propia. Cuáles recursos culturales se han perdido, tanto desde el punto de vista tangible, como desde el de no tener la posibilidad de decidir sobre ellos, aunque permanezcan dentro del propio territorio; y en últimas, qué es lo que debe rechazarse por ser impuesto, o sea, porque no se han tenido en cuenta los recursos culturales de un grupo, ni las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad sobre ellos.

El análisis de la forma de vida indígena, llevada a cabo de esta manera, propicia el ejercicio de la autonomía, la cual parte además del reconocimiento de que no existen ni pueden concebirse pueblos completamente aislados de todo contacto e influencia sociocultural. Por tanto, la explicitación de argumentos en un ámbito de mutuo respeto entre culturas diferentes, pero interactuantes y el análisis crítico de los recursos culturales propios y ajenos, es lo que permite hablar de autonomía.

Así, como un componente del etno-desarrollo, surge el de *etnoeducación*, el cual lo hemos comprendido como “un proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, capacitarse para el ejercicio del control cultural¹ del grupo étnico y su interrelación con la sociedad hegemónica, en términos de mutuo respeto”.

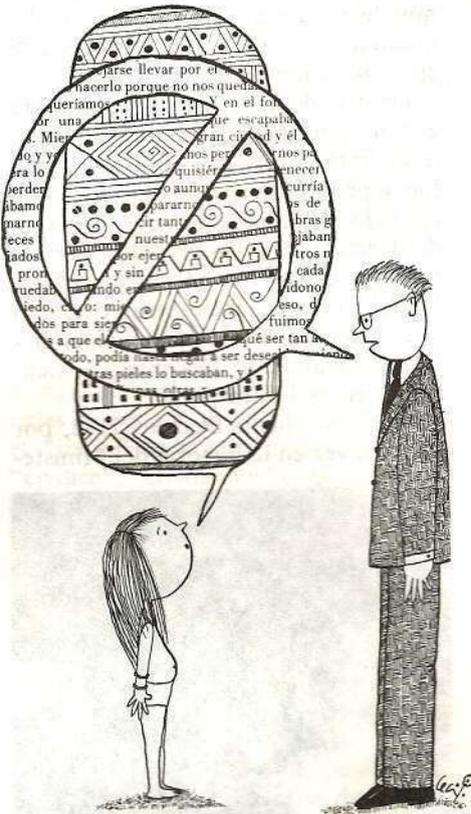
La etnoeducación, entonces, considera una serie de características (Lineamientos generales de Educación Indígena: 1987), siendo las más relevantes, que ésta debe ser *bilingüe, intercultural y participativa*.

BILINGÜE significa que la enseñanza debe ser, en primera instancia, en la lengua materna para, posteriormente y en forma paulatina, adentrarse en el conocimiento del Español, pero con una metodología apropiada para ello, es decir, como segunda lengua.

INTERCULTURAL quiere decir, que mediante el proceso educativo se debe buscar, en primera instancia, la identidad étnica del grupo, la cual se logra mediante el conocimiento de su

realidad, de su historia, de sus costumbres y especialmente, de la valoración de su cultura y de su idioma, para luego también empezar a comprender el mundo circundante, tanto nacional como internacional.

Finalmente, **PARTICIPATIVA** hace alusión a que tanto en la delimitación de los fines, como de las formas y del para qué de la educación, el grupo étnico tiene la posibilidad de decidir, teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas e intereses.



Todo esto conlleva a establecer, que deben ser las mismas comunidades indígenas quienes elaboren y lleven a cabo sus programas educativos contando para ello con la asesoría y apoyo del Ministerio de Educación Nacional y de los Centros Experimentales Piloto y demás instituciones pertinentes, a nivel regional. Pero esto, constituye, sin duda, una ardua tarea y responsabilidad puesto que disponer, una comunidad, de la posibilidad de decisión, de ejercicio del pensamiento y de la autonomía que por siglos se les ha negado,

resulta, en primera instancia desconcertante, pero un reto que por fortuna las mismas comunidades han empezado a asumir.

Efectivamente, desde antes de la formulación de las normas por parte del Ministerio, ya algunas comunidades indígenas habían iniciado “*motu proprio*”, la búsqueda de nuevas alternativas en el campo educativo y el replanteamiento de los programas educativos que la institución oficial ofrecía, en vista de su inadecuación a los intereses y realidades de la comunidad. Tales eran los Ijka, o Ika (erróneamente denominados Arhuacos), de la Sierra Nevada de Santa Marta, la organización indígena CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), la organización Indígena UNUMA de los Sikuaní, pobladores de los Llanos Orientales y la ORIST, de la misma comunidad en el Vichada, entre otros.

En 1985 fue posible la realización del Primer Seminario Nacional de Etnoeducación, evento llevado a cabo por el Ministerio de Educación y la ONIC al cual confluieron representantes de 28 grupos étnicos, de 15 organizaciones indígenas, de la Iglesia (Educación Contratada), de las oficinas regionales de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno, de los Centros Experimentales Piloto y de algunas secretarías de educación. Su propósito fue, por una parte, el de presentar la reglamentación y política existentes en materia indígena, por otra, intercambiar experiencias sobre las distintas innovaciones que se estaban adelantando en algunas regiones y finalmente, tratar de establecer formas factibles de coordinación para iniciar o continuar los procesos de etnoeducación.

Como resultado también de este evento, se creó, dependiendo de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio,

1. En este caso *control cultural* significa, la expresión más perfecta de autonomía, es decir, cuando todos los recursos culturales de un pueblo son propios y en las decisiones que sobre ellos se toman, no interviene más que el mismo grupo por medio de sus autoridades tradicionales.

el programa de Etnoeducación, siendo dos las personas que lo conformábamos.

En la medida de nuestras posibilidades, se continuó brindando asesoría a las comunidades y organizaciones indígenas que así lo solicitaban, pero, sin contar con recursos específicos para ello. Únicamente, hasta 1987 se destinan, por vez primera, unos rubros del Presupuesto Nacional para el programa de Etnoeducación que si bien son exiguos dada la cantidad de necesidades del país, constituyen una primera base que esperamos, vaya incrementándose en las debidas proporciones.

Con los recursos disponibles y la solicitud explícita de comunidades y organizaciones indígenas, expresadas por medio de proyectos sobre sus necesidades e intereses en el ámbito educativo, se diseñó un Plan Nacional de Etnoeducación, para 1987, teniendo en cuenta siete aspectos fundamentales que contemplaban los proyectos presentados: Investigación etnolingüística, Asesoría técnica, Evaluación de proyectos, Acciones de formación de docentes, Producción de material educativo, Dotación de planteles y Adecuación de planta física. Así, durante el año pasado, se llevaron a cabo 11 seminarios regionales de etnoeducación, especialmente en las intendencias y comisarías, en los cuales participaron maestros bilingües, representantes indígenas de las comunidades y de las instituciones respectivas a nivel regional, tanto oficiales como privadas vinculadas de alguna manera con la educación indígena. También se apoyó la producción de algunos textos en lenguas vernáculas y en Español.

Aunado con estos acontecimientos se conformó, en 1984, el Comité Nacional de Lingüística Aborigen, en el cual participan diversas entidades estatales y la ONIC (Decreto 2230 de 1986), con la función, entre otras, de delimitar y establecer políticas y criterios en el campo de la investigación lingüística de las lenguas aborígenes en el país. Mediante éste, se crean también dos programas de Etnolingüística a nivel de post-grado en las Universidades Nacional y de los Andes, este último auspiciado por el CNRS (Centro Nacional de Investigaciones Científicas), de Francia. Hasta la fecha, se



cuenta con cerca de 15 egresados, entre ellos cuatro indígenas, especialistas en diversas lenguas y otro tanto se encuentra actualmente finalizando sus estudios.

La etnoeducación, un proceso complejo

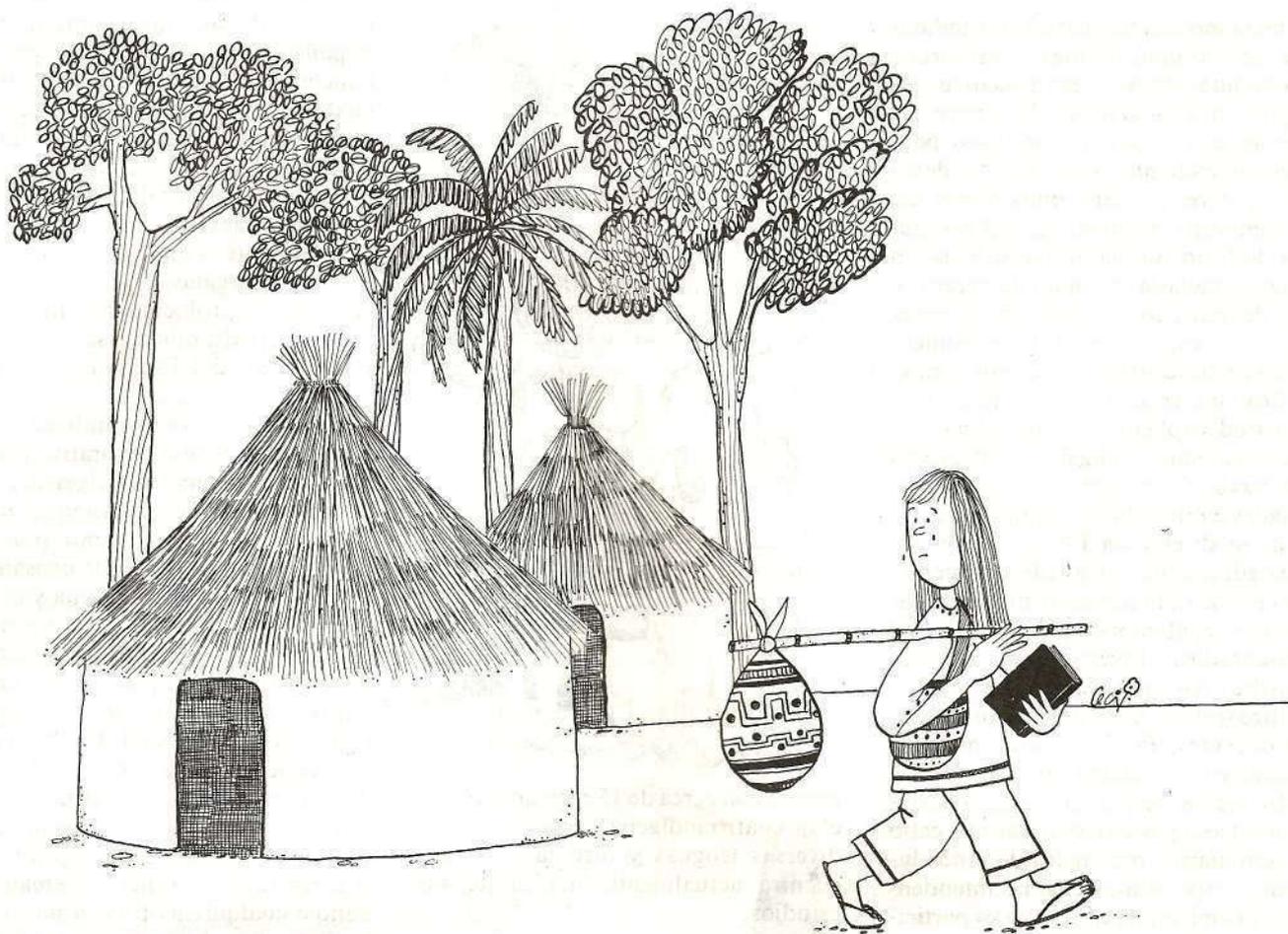
Los programas de etnoeducación comienzan a surgir en el país como resultado de un proceso crítico de formación de las mismas comunidades indígenas el cual involucra también el análisis del sistema educativo oficial que no satisface sus expectativas, ni valora en su justa medida a las culturas aborígenes. Surge entonces en cambio, la necesidad desde el punto de vista educativo, de elaborar textos de lecto-escritura en la lengua nativa, como un primer paso para el bilingüismo; pero para ello, es imprescindible definir, en primera instancia si no lo hay, un alfabeto apropiado que tenga en cuenta y respete la estructura de la lengua en sí, para lo cual, es fundamental el concurso de especialistas en la materia.

Algo que en ocasiones también ha perjudicado a las comunidades indígenas en el aprendizaje de la lecto-escritura de su lengua materna y del Español, es justamente la improvisación en el ámbito de la lingüística: cualquiera que haya convivido con grupos indígenas por un determinado período de tiempo se cree con derecho, (y lo considera por demás tarea fácil), de diseñar textos e inventar grafías, generalmente a partir solamente del Español y llegando en muchos casos a creer que el problema del bilingüismo y la interculturalidad se solucionan traduciendo del Español a la lengua nativa.

Como estamos acostumbrados a denominar, en forma peyorativa por demás, a las lenguas aborígenes con el nombre de dialectos aunque no lo sean, poco nos preocupamos por comprender esa otra forma de pensamiento expresada en otro idioma y mucho menos por aprenderlo. Siempre me llama la atención, cuando tengo la oportunidad de conocer a un docente no nativo, que lleva trabajando en una comunidad indígena 3, 6 o hasta más años, que muy rara vez habla el idioma de la comunidad, bajo el pretexto de que es difícil o que los indígenas no se lo desean enseñar; pero seguramente, si fuera Inglés, Francés, Alemán, Italiano o cualquiera otra reconocida, no tardaría más de 6 meses o un año al menos, en tratar de comprenderla.

Una vez la comunidad indígena dispone de un primer libro de lectura en lengua materna, comienza a surgir la inquietud de unos contenidos educativos que rescaten los valores culturales propios, se inicia entonces la investigación sobre diversos aspectos de la cultura y se vuelve la mirada nuevamente a las olvidadas y menospreciadas autoridades tradicionales, a quienes se reconocen como las formas vivas de conocimiento y sabiduría.

Pero a pesar de estas inquietudes, siguen prevaleciendo aún a nivel de la escuela, las metodologías y maneras acostumbradas en el mundo "blanco" de transmitir el conocimiento y evaluarlo. Al fin y al cabo, los mismos docentes indígenas, que ya empiezan a ser un número considerable, han sido formados, en la mayoría de los casos, en los centros y escuelas Normales que



imparten los programas educativos oficiales, es decir, en aquellos que no valoran ni tienen en cuenta las características de los pueblos aborígenes de Colombia. En ocasiones, son mejores maestros bilingües en el campo de la etnoeducación, quienes no han pasado por estos centros de educación.

Podría decirse entonces que dentro de todo este proceso, proceso de etnoeducación se comienzan a introducir una serie de modificaciones a los programas oficiales, en aras a lograr su adecuación a las características culturales, que si bien son pasos importantes en el proceso, no puede afirmarse que sean aún programas de etnoeducación en estricto sentido.

Posteriormente, o en forma simultánea, van surgiendo nuevas necesidades y se van creando otras formas educativas, conforme al análisis continuo y crítico, que irán conduciendo, en forma paulatina, al desarrollo de programas de etnoeducación, esto es, al descubrimiento de la manera como las

culturas conocen, aprenden y transmiten su propio mundo, desde el punto de vista de las diversas áreas del conocimiento, lo cual llevará a su vez, al ejercicio de su autonomía pues ese mismo conocimiento, permitirá aumentar la capacidad social de decisión del grupo. Para ello, es imprescindible la investigación lingüística y antropológica y la preparación de los mismos indígenas en estos y en otros campos del saber. Con esto he querido significar, que para llegar a la etnoeducación se requiere de una serie de pasos (que no por ello constituyen fórmulas ni recetas, ni son necesariamente secuenciales), los cuales, son partes de un proceso y por eso necesarios que permitirán la formulación de nuevas alternativas (que de hecho, ya lo son) para las comunidades indígenas y para la educación del país en general.

En este proceso de etnoeducación que se ha empezado a generar en el país, están involucradas varias etnias y organizaciones indígenas y cada una

de ellas conforma una experiencia diferente, digna de ser comentada, lo cual rebasa los propósitos de este artículo. Algunas, han sido asesoradas por el Ministerio, otras no. Lo importante es que existen más de 10 adelantadas, entre las que se encuentran la Wayuu de la Guajira, la del CRIC, la de organizaciones indígenas como Unuma y ORIST de los indígenas Sikuani de los Llanos Orientales, la de OREWA de los Embera-Waunana del Chocó, de los Ijka de la Sierra Nevada de Santa Marta, de ORWCAPU y CRIOM del Caquetá y Putumayo, de MUSURRU NACUNA de los Inganos de Nariño y Putumayo y la de los Guayaberos del Guaviare, por mencionar solo algunos (Bodnar: 1986) y podría agregar además, que son muchas las comunidades que de una u otra forma, han empezado este camino.

Sin embargo, y teniendo en cuenta que a nivel del Ministerio se han promulgado nuevas disposiciones que fa-

vorecen a los docentes indígenas en cuanto a la profesionalización y el ejercicio docente, (Decreto 085 de 1980, Res. 9549 de 1986), existen innumerables dificultades, tanto a nivel nacional como regional como por ejemplo, la falta de recursos financieros suficientes para los distintos requerimientos en cuanto a la investigación, formación de docentes, y elaboración de materiales, pero sobre todo, la carencia de un verdadero reconocimiento y voluntad política para brindar el apoyo necesario a la etnoeducación, por parte de los organismos decisores del Estado.

Por otra parte, no existe tampoco una valoración positiva del indígena, ni por parte de los docentes, ni de los programas educativos vigentes, ni de la comunidad de Colombia en general.

A su vez, las mismas comunidades y organizaciones indígenas adolecen de una serie de problemas que van, desde la casi imposibilidad de obtener sus respectivos nombramientos como docentes bilingües, hasta dificultades que se presentan al interior de sus comunidades con las autoridades tradiciona-

les, generalmente por razones del prestigio que ofrece el hecho de ser letrado y hablar el Español, frente a los que no; pasando por la ausencia de los organismos del Estado en algunas zonas, de una manera eficaz y en términos de respeto por esa otra cultura de la cual, la sociedad hegemónica tiene mucho que aprender, pero que siempre ha negado.

A pesar de los innumerables inconvenientes que se presentan a todo nivel en este proceso de etnoeducación, el interés de los nativos por la revaloración de sus culturas y la búsqueda de su identidad étnica, se ha iniciado en el seno de ellas mismas y esperamos que continúe. ●

Bibliografía

- MINISTERIO DE GOBIERNO, *Política indigenista*. Colección Legislación, Doctrina y Jurisprudencia, Bogotá, 1982.
- PATÍÑO ROSSELLI, Carlos, *Nuestras lenguas indígenas*, en: Gaceta de Colcultura, No. 5, Bogotá, 1981.

ARANGO MONTOYA, Francisco, *Colombia, Atlas indigenista*, Bogotá, MEN, Arco, 1977.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, *Lineamientos generales de educación indígena*, V. Ed. Modificada, 1987.

_____, Decreto-Ley 088 de 1976, Decreto 1142 de 1978, Resolución 3454 de 1984, Decreto 85 de 1980, Resolución 9549 de 1986, Decreto 1217 de 1987.

BONFIL BATALLA, Guillermo, *Ponencia sobre etnodesarrollo*, Reunión de Expertos, UNESCO, San José de Costa Rica, 1981.

BODNARC C., Yolanda, *La educación en los pueblos indígenas de Colombia y el ejercicio de su autonomía*, ponencia presentada en la reunión Multinacional de Educación bilingüe bicultural, auspiciada por O.E.A., Paraguay, 1987.

_____, *Etnoeducación, política educativa indígena nacional y algunas experiencias bilingües-interculturales adelantadas en el país*, MEN, 1986.



Fundación Universitaria
MONSERRATE

Resolución Mineducación No. 1381 de 1983

2^{do}
SEMESTRE
ACADEMICO
1988

INSCRIPCIONES ABIERTAS

● **Licenciatura en EDUCACION PRE-ESCOLAR**
Aprobación Resolución 002713/86

- Dos jornadas ICFES
- Transferencia de otras modalidades de Educación.

TRABAJO SOCIAL
Aprobación Resolución
No. 1241/85 ICFES

● **CURSOS DE CAPACITACION PARA EL MAGISTERIO**
Válidos para el escalafón
Aprobados por la DIE-CEP

● **LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA PRIMARIA**
Acuerdo 140/87 ICFES

- Jornada vespertina
- Sabádos ● Vacaciones

Calle 72 No. 11-41 Teléfonos 249 4959 - 255 3226 Bogotá, D.E.

Escuela y Objetos Tecnológicos

GONZALO ARCILA
RAMIREZ*

La escuela que las contemporáneas políticas educativas de la oligarquía han constituido está en crisis y transformarla es una tarea al orden del día. La escuela vigente se define como transmisora de normas, valores y conocimientos. Se transmiten conductas por medio de materiales instruccionales administrados por organismos (llamados maestros) y unos organismos receptores (llamados alumnos) fijan las conductas transmitidas. En una escuela de este tipo lo esencial es el aprendizaje. Esta escuela-aprendizaje donde las acciones son de enseñanza-aprendizaje está en crisis. La verdad de este proceso de crisis de la política estatal, realizadora de la escuela-aprendizaje, ya no puede ser evadida por los agentes estatales que tratan de administrar la crisis actual.

Una ilustración de esta situación es el modo como se viene argumentando la promoción automática. La transformación de la escuela se plantea como uno de los propósitos de los decretos que instauraron la promoción automática. En los folletos explicativos de la norma se dice explícitamente: "La experiencia de educadores, educandos, padres de familia y comunidad, plantea la necesidad de transformar la escuela, orientándola hacia el desarrollo de la ciencia y la cultura de tal manera que propicie el desarrollo integral de los alumnos, de los educadores y de la comunidad, de modo que logre articular escuela y vida, práctica y teoría, conocimiento y trabajo"¹.

También se sostiene que "es necesario pensar procesualmente la escuela".



Así las tareas y operaciones que se ejecutan y llevan a cabo en la escuela serían niveles funcionales de procesos económicos, procesos jurídicos, procesos administrativos, procesos pedagógicos. Hoy podemos decir que en el ministerio circulan dos enfoques antagónicos. El que hasta hace poco predominó y desde el cual se hablaba de sistemas instruccionales en lugar de escuela, de organismos en lugar de maestros y alumnos, de objetivos instruccionales y no de procesos, de estímulos y respuestas y no de procesos pedagó-

gicos y el enfoque con el cual se viene argumentando la promoción automática.

La existencia de esos dos enfoques antagónicos en el centro decisorio de la política educativa del Estado, da cuenta del proceso de superación de lo caduco por la emergencia y desarrollo de lo nuevo: Las tesis del movimiento pedagógico. Esta situación fue francamente reconocida por el ministro en el Congreso Pedagógico de agosto de 1987. Dijo, entonces, el ministro: "Resulta especialmente satisfactorio para un ministro de Educación ser convocado por los educadores a un Congreso Pedagógico, cuando décadas atrás eran los ministros quienes convocaban a los docentes a esta clase de eventos. Se daba entonces, una relación en que la política tomaba la iniciativa y la pedagogía respondía desde la filosofía, la ética y la didáctica, con propuestas de pedagogos insignes sin las debidas adaptaciones a un país que despertaba a las luchas sociales del siglo XX.

Pero los tiempos cambian, como cambian las relaciones, y en estas transformaciones la pedagogía, sin aislarse de la política ha asumido un papel protagónico frente a la cultura dominante para comprometerse con la educación popular..."²

Cuanto haya de verdad, demagogia u oportunismo en el discurso del ministro es un debate en marcha. El pasado número de la Revista EDUCACION Y CULTURA (No. 13) registra ese debate a propósito de la promoción automática. Pero hay un asunto clave en este debate que no ha sido abordado explícitamente: el de la transformación de la escuela hoy en crisis. Ahora, teniendo en cuenta que la escuela vigente se constituyó sobre la base del papel rector de las técnicas conductistas de aprendizaje, es necesario abordar el problema de las relaciones entre la es-

* Miembro de la Junta Directiva del CEID y del Comité Editorial de Educación y Cultura. Profesor Universitario e Investigador del CEIS.

1. Acción Educativa Cultural. *Promoción Automática*. Mined. Bogotá, 1987, pág. 6.

2. EDUCACION Y CULTURA. *Congreso Pedagógico Nacional-Memorias*. Bogotá, octubre 1987, pág. 18.

cuela y la psicología. Consideremos, entonces, la siguiente pregunta. ¿Cuál es la escuela que requerimos los colombianos?

Para responder, partimos del siguiente hecho: la escuela transmisora de normas, valores y conocimientos está en crisis. En países con un alto desarrollo de sus fuerzas productivas porque no corresponde con las demandas que las complejas prácticas sociales de esas sociedades hacen a sus ciudadanos. En países como Colombia porque el objetivo de superar el atraso y la dependencia requiere una escuela que estructure ciudadanos capaces de apropiarse lo más avanzado de la ciencia y la cultura para elevar la nación a las complejas prácticas artísticas y científicas que demanda el mundo actual. La escuela que requerimos debe ser innovadora y creativa.

Una escuela de este tipo sólo puede ser una institución de trabajo interdisciplinario. El maestro colectivo de una escuela innovadora y creativa, es quien propone los problemas fundamentales que las disciplinas incorporadas a la actividad pedagógica deben abordar. Son los maestros con los economistas quienes han de investigar las cuestiones macros que atañen con las relaciones entre modelo económico y política educativa maestros y juristas quienes han de investigar los asuntos relacionados con las formas legales que regulan las prácticas de los actores del hecho pedagógico: maestros y sociólogos quienes han de dar cuenta de las determinaciones recíprocas entre escuela, familia, trabajo y el todo social: maestros y psicólogos quienes investigarán los procesos de constitución de sujetos afectiva y cognoscitivamente complejos.

La escuela en esa perspectiva tiene que ser una institución de trabajo interdisciplinario en función de programas de trabajo (currículos) que desarrollen las capacidades de alumnos y profesores para pensar y actuar productivamente.

Psicología y Escuela Innovadora

Una escuela de este tipo plantea asuntos decisivos a la psicología. Aquí

es necesario recordar que en el origen de la psicología genética tal como se ha desarrollado hasta hoy, están los interrogantes formulados a partir de la llamada escuela activa que se inició a principios del siglo XX. En la lógica de la escuela activa los alumnos se reconocieron como sujetos en proceso de constitución. Se reconoció el papel del interés como sostén de las acciones y operaciones de los escolares. La escuela se asumió al modo de una sociedad sostenida y transformada por alumnos y profesores.

La psicología al responder los interrogantes que la práctica pedagógica de esa nueva escuela formulaba, encontró puntos de apoyo básicos para criticar y superar el asociacionismo al ocuparse de las nuevas exigencias de la práctica escolar, psicólogos como Vygotsky, Wallon, Piaget encontraron que el esquema bi-membre de análisis (estímulo-respuesta), típico del análisis psicológico mecanicista y asociacionista, no permitía la reconstrucción de los procesos psíquicos complejos.

No obstante la crítica a la psicología mecanicista y asociacionista del siglo



XIX, las técnicas de aprendizaje de base conductista revitalizaron esos enfoques. En su aplicación escolar el esquema Estímulo-Respuesta asumió la forma de enseñanza-aprendizaje.

Así, la psicología genética se desarrolló en oposición a las posiciones mecanicista y asociacionistas revitalizadas por las técnicas conductistas de aprendizaje. El esfuerzo realizado por los pioneros de la psicología genética cristalizó en teorías de la constitución de sujetos afectiva y cognoscitivamente complejos.

Vygotsky, por ejemplo, desarrolló su tesis de la determinación histórico-cultural de los procesos psíquicos complejos, planteó la noción de zona próxima de desarrollo, de lenguaje interiorizado, de pensamiento verbal, y puso en acción estos núcleos teóricos en sus experimentos de psicología genética.

Piaget orientó sus trabajos al esclarecimiento del paso de lo biológico a lo lógico; de las acciones irreversibles a las operaciones mentales reversibles; de las formas rítmicas de equilibrio a las formas dinámicas de equilibrio y con su delimitación del doble movimiento de asimilación y acomodación precisó el núcleo constituyente de los diversos procesos psicológicos que sostienen las diferencias e identidades entre el adulto y el niño. Wallon investigó los aspectos figurativos del pensamiento, delimitó el ciclo de las alternancias funcionales y demostró que la fuente motriz del desarrollo del sujeto son las crisis, definiendo sobre esa base las etapas de paso del acto al pensamiento dialéctico.

El conocimiento psicológico producido por estos investigadores y sus equipos se convertirán en recursos efectivos de trabajo de los maestros sólo en el proceso mismo de transformación de la escuela. En este esfuerzo de transformación los maestros no solamente se apropiarán de la psicología genética desarrollada hasta hoy sino que le plantearán a los psicólogos los nuevos problemas que una escuela innovadora y creativa tiene que resolver y que la escuela activa de principios de siglo no podía formular. Estos interrogantes están asociados con la existencia de objetos tecnológicos complejos.

Escuela y Objetos Tecnológicos

La escuela actual no puede excluir de sus operaciones y tareas los objetos tecnológicos (televisores, computadores, juegos electrónicos, etc.) que el desarrollo de la micro y la macrofísica han universalizado. En la consideración de estos nuevos problemas no partimos de la nada.

Aunque la escuela activa no podía incluir en sus procesos de trabajo esos objetos no por ello escapó a la perspicacia de los pioneros de la psicología genética el significado general de esos desarrollos de la macro y la microfísica.

Así Wallon ya en 1935 se refería a la brecha que tales desarrollos tecnológicos abrían entre las nociones con las que el hombre seguía estableciendo sus doctrinas y las realidades en curso. Decía Wallon:

“Sin duda, continuamos aplicando a nuestra experiencia cotidiana las categorías intelectuales que están inscritas en nuestro lenguaje, en nuestros usos, en nuestra ciencia corriente. Pero el divorcio, la falta exacta de concordancia que se insinúan entre nuestros hábitos mentales y nuestra experiencia, mientras ésta está librada a fuerzas distintas de las que dominaban exclusivamente al hombre antiguo, ¿no sacuden sordamente el sistema de nociones sobre las que una larga tradición hace reposar nuestra percepción de las cosas? Estos nuevos automatismos, con los juicios y medidas implícitas que le están vinculadas ¿pueden hacer otra cosa que irradiar desde los músculos y la sensibilidad hacia la inteligencia?”

Es bien evidente que, si el físico viene a modificar el tipo de las ecuaciones sobre las que reposan nuestra concepción del universo, no es bajo la influencia de intuiciones sensibles, es para ponerlas de acuerdo con las medidas que no cuadrarían con las antiguas”³.

Piaget 35 años más tarde distinguía las relaciones establecidas con los objetos que están a nuestra escala frente a las relaciones establecidas con los objetos que pertenecen al mundo de lo micro y lo macro. La objetividad respecto a los primeros es la que define como invariantes las nociones con que

se opera. Se trata de sujetos que gracias a descentraciones sucesivas alcanzan una descentración que va reduciendo, dice Piaget, “...al mínimum las deformaciones debidas al sujeto egocéntrico, para subordinarlas al máximo a las leyes del sujeto epistemológico, lo cual equivale a decir que la objetividad ha llegado a ser posible y que el objeto es independiente de los sujetos”⁴.

En lo que concierne con los objetos que pertenecen al mundo de lo micro y

mismo sentido lo siguiente: “... a escala microscópica, todos sabemos que la acción del experimentador modifica el fenómeno observado (situación recíproca de la anterior), de tal manera que lo ‘observable’ es de hecho una mezcla en la que interviene la modificación introducida por la actividad experimental: aquí es todavía posible la objetividad gracias a las descentraciones coordinadoras que separan los invariantes de las variaciones funcionales establecidas”⁶.



lo macro el objeto y el sujeto ya no son independientes. Sobre el mundo macro dice Piaget: “... cuando se trata de grandes escalas como las que estudia la teoría de la relatividad, el observador es arrastrado y modificado por el fenómeno observado, de tal manera que lo que percibe es relativo a su situación particular, sin que pueda sospecharlo hasta que no se haya entregado a nuevas descentraciones. La solución está entonces en las descentraciones de nivel superior, es decir, en la coordinación de convariaciones inherentes a los datos de los diferentes observadores posibles”⁵.

Acerca del mundo micro anota en el

Aquí los objetos pierden su condición de invariantes y son reconocidos en su movimiento como objetos-procesos. Los sujetos, a la vez, al entrar en relación con esos objetos-procesos son involucrados en el proceso y modificados. Los hombres en ese vínculo acceden a la condición de sujetos-proce-

3. Wallon H. *Fundamentos Dialéctico de la Psicología*. Ed. Proteo, Buenos Aires, 1960, pág. 60.

4. Piaget J. *Tendencias Fundamentales de la Investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Alianza. Madrid, 1970, pág. 65.

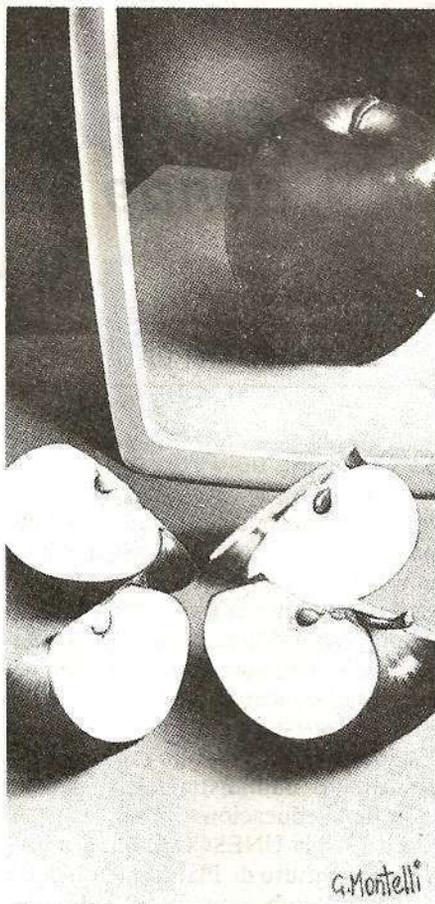
5. *Ibidem.*, pág. 65.

6. *Ibidem.*, pág. 66.

esos que no solo interpretan el mundo sino que lo transforman y al hacerlo se transforman ellos mismos. La separación entre teoría y práctica, entre sujeto y objeto pierde su fundamento histórico natural. Las actividades para adelantar serán procesuales así como los sujetos que las promueven y los objetos en que ella cristalizan.

Ahora bien, ¿los procesos físicos que corresponden a esa doble dimensión micro y macro son extraños a las prácticas cotidianas de los colombianos? La respuesta es no. Los espectáculos vía satélite y los objetos electrónicos caseros laborales e industriales, usados por millones de colombianos en sus diferentes niveles funcionales (lógico-perceptivos, lógico-memorísticos, lógico-reflexivos, lógico-modelantes) constituyen modos efectivos de acceso al mundo de lo micro y lo macrofísico. Se trata de universalizar el acceso al uso de esos objetos en función del desarrollo de una escuela innovadora y creativa. La psicología y todas las disciplinas que integran la práctica pedagógica de una escuela de este tipo, tendrán que responder nuevos interrogantes fundamentales. Serán interrogantes que se desprenden del carácter procesual y total de la práctica pedagógica que tal escuela demandaría. Algunos documentos del Ministerio de Educación se colocan en este orden conceptual. Dice uno de ellos: "En la interacción sujeto-objeto de todo conocimiento distinguiremos como *proceso* la totalidad de los cambios o transformaciones, secuenciales o simultáneos, experimentados en quien conoce (procesos del sujeto), en lo que se conoce (procesos del objeto) y en el contexto donde se lleva a cabo el conocimiento (procesos del medio, de los cuales vale resaltar los procesos del ambiente social). Los *estados* los distinguiremos como los resultados de los procesos, como las situaciones en que se encuentran la totalidad de los componentes de quienes conocen (estados de los sujetos), de lo que se conoce (estados del objeto) y del contexto (estado del ambiente)".⁷

El interrogante que parece surgir es si existe una voluntad política sistemática en el ministerio para avanzar en la tarea de transformar la escuela y de obrar en consecuencia en el terreno



económico, administrativo, pedagógico, etc. Sin embargo el verdadero interrogante es si en el proyecto político cultural de las fuerzas que se plantean la tarea de llevar a la nación a las complejas prácticas científicas, artísticas y tecnológicas que el mundo contemporáneo demanda, existe la perspectiva de una escuela innovadora y creativa y la voluntad de obrar en consecuencia con ese horizonte.

La respuesta a este interrogante hay que inscribirla en la coyuntura política del referéndum. La renovación institucional de la nación tiene que incluir necesariamente la escuela en sus diferentes tipos y formas (básica, media, tecnológica, universitaria). En la jerarquía de valores que la nueva constitución consignará, la educación ha de tener una significación fundamental.

Pero no en el sentido de la búsqueda ideal de un ciudadano ilustrado como lo registraron nuestras constituciones del siglo XIX. No se trata de hacer profesiones de fe sobre un deber ser. Se trata de generar un proceso que dé

cuenta de la significación contemporánea del poder de la ciencia y nos inscriba en el sistema de su producción sin lo cual no es posible su apropiación efectiva. Se trata de ubicarnos en términos de las conclusiones a que llegaron los premios Nobel de ciencias recientemente reunidos en París para trabajar en equipo sobre el tema "Promesas y Amenazas del siglo XXI".

Su trabajo se resume en 16 conclusiones de las cuales 6 se ocupan de la educación en los siguientes términos:

"La ciencia es un poder: el acceso a ella por lo tanto debe repartirse por igual entre los individuos y los pueblos.

Hay que reducir el abismo que existe en numerosos países entre la comunidad intelectual y los poderes políticos: cada uno debe reconocer el papel del otro.

La educación debe convertirse en la prioridad absoluta en todos los presupuestos y debe contribuir a valorizar todos los aspectos de la creatividad humana.

Las ciencias y la tecnología deben estar en disponibilidad para que los países en desarrollo puedan controlar su futuro y definir por sí mismos los conocimientos necesarios para su futuro.

La educación debe insistir en el desarrollo del espíritu crítico frente a la televisión y los nuevos medios de comunicación, habida cuenta de que estos medios constituyen un elemento esencial en la conformación del porvenir.

La educación, la alimentación y la prevención son instrumentos esenciales en una política demográfica y en la reducción de la mortalidad infantil. Debe ser la tarea común de sabios y políticos en particular la generalización del uso de las vacunas existentes y el desarrollo de vacunas nuevas.

La renovación institucional de nuestra escuela debe dar cuenta de estas conclusiones. Nuestra escuela será innovadora y creativa o no será contemporánea. Ese es el reto del movimiento pedagógico hoy ■

7. Taller de Capacitación Docente sobre Evaluación del Alumno. Mineducación. Mimeografiado, págs. 2-3.

El Mapa Educativo: dónde estás que no te veo

HECTOR ORLANDO ZAMBRANO SAENZ*

1. Orígenes del Programa

Presentado inicialmente como Mapa escolar en 1975 y luego de una metamorfosis en nombre y contenido para darle una presentación "nacional", el programa Mapa Educativo es de obligada referencia para el examen de la política educativa oficial, ya que representa la estrategia y la política del Estado para enfrentar un problema no resuelto: la administración y planeación de la educación.

En 1978 la UNESCO publicó, a través del Instituto de Planeamiento de la Educación, un estudio titulado "El Mapa Escolar: un instrumento de la política de educación" de Jacques Hallak, el cual contenía una síntesis de los estudios pilotos sobre Mapa Escolar realizados en países como: Nigeria, Filipinas, Japón, Nueva Zelanda, Dinamarca, Canadá, Estados Unidos, Francia, Bulgaria y Polonia, entre otros.

Al sustentar y precisar los objetivos del Mapa Escolar dicho estudio afirma:

"El Mapa Escolar es parte integrante del proceso de planificación de la educación, por lo cual tiende a facilitar la realización de los objetivos del plan. Entre éstos, los más conocidos y más universalmente aceptados son los siguientes:

a) Proporcionar a todos los niños en edad escolar una educación básica y extender la enseñanza más allá del período de escolaridad obligatoria en función de los recursos disponibles y de las necesidades económicas y sociales del país.

b) Promover la "igualdad de oportunidades en materia de educación". En lo que se refiere al Mapa Escolar, el propósito es lograr: la igualación geográfica de las condiciones de la oferta,

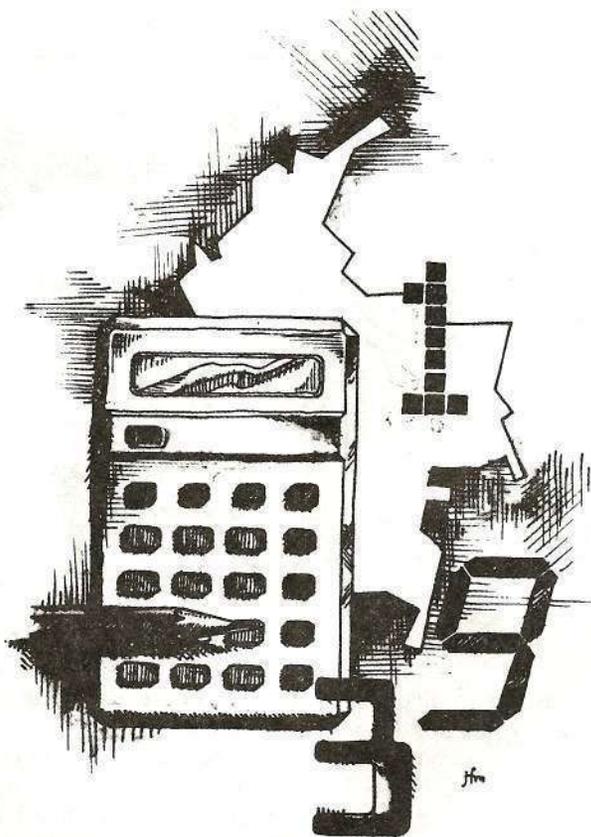
mediante la creación de capacidades de absorción iguales y mediante una distribución equitativa de los recursos humanos, materiales y financieros entre las diferentes regiones; la igualación social de las posibilidades de acceso a la escuela, mediante disposiciones que estimulen la asistencia escolar, tales como el establecimiento de un servicio de transporte escolar, de cantinas y de internados, y la lucha contra la discriminación racial o religiosa en la frecuentación de determinados establecimientos escolares.

c) Aumentar la eficacia de los sistemas de educación, mejorando la relación entre los costos y el rendimiento. En la preparación del mapa escolar se procurará asegurar que los índices de utilización de los locales escolares, de los equipos y de los docentes sean lo más elevados posible, habida cuenta de las limitaciones de orden pedagógico, administrativo y político que puedan existir. Al igual que el hospital o que la oficina de correos, la escuela forma parte de un conjunto de servicios que conviene distribuir geográficamente, de manera coherente, de tal modo que la acción de los factores económicos ajenos al sistema permita utilizar lo más eficazmente posible de los recursos educacionales.

d) Reformar las estructuras, los programas y los métodos. El papel del Mapa Escolar es primordial en cualquier intento de reforma de los sistemas de educación. El Mapa Escolar debe permitir el estudio de las modalidades de readaptación y de redistribución geográfica de los establecimientos de enseñanza, de modo que la oferta se adecue a las nuevas características del

* Miembro del Comité Ejecutivo de FECODE, representante ante la Junta Nacional de Escalafón.

políticas
educativas



sistema de educación definido por la reforma”¹.

En el mismo estudio se dice: “El Mapa Escolar habrá de introducirse en cuatro etapas más o menos independientes según los países:

1a. La organización administrativa: que debe respetar 4 principios: el de la jerarquización y el de la especialización de las redes y departamentos; el de la diferenciación entre zonas urbana y rural; el de distinguir entre departamentos técnicos y departamentos políticos; el de evitar la complejidad del proceso de decisión.

2a. La elaboración de una metodología mediante un ejercicio piloto efectuado en un distrito escolar representativo.

3a. La formación del personal encargado en los niveles central, regional y local, de preparar los mapas y actualizarlos.

4a. La determinación de un calendario preciso de las operaciones compatibles con las demás actividades de los servicios administrativos respectivos.

Debido a la complejidad de las tareas que conlleva la introducción del Mapa Escolar, es preciso prever un lapso de tres años, mínimo, entre la fecha de la decisión del principio de adopción y el de su aplicación efectiva y general en el país”².

Como puede apreciarse el diseño incluye: etapas, objetivos, instrumentos, plazos, cronogramas de ejecución. Solo resta la voluntad política del país “beneficiario” y su disposición de aplicar las orientaciones de los organismos internacionales en materia educativa. Colombia decide adoptar este modelo como estrategia para la solución de los problemas administrativos y de planificación del sistema educativo. El primer paso consistió en contratar los proyectos de investigación que permitieran la adaptación de las orientaciones de la UNESCO sobre planeación y administración educativa contenidas en el modelo Mapa Escolar.

En 1982, en cumplimiento del programa Colombia-PNUD-UNESCO proyecto Col 73/003 “Administración, planificación e investigaciones educativas”, la Universidad del Valle

publicó el texto “Programa Mapa Educativo, Administración y Planeación del Núcleo de Desarrollo Educativo” (2a. edición revisada).

Muchas son las coincidencias que se encuentran entre este documento y el Mapa Escolar de Jacques Hallak elaborado para la UNESCO. Se trata de la versión Mapa Escolar de Hallak “a la colombiana”, una simple adaptación.

En 1982, como resultado de la asesoría brindada en el exterior a los técnicos del Ministerio de Educación Nacional y producto de los “seminarios”, “experimentaciones” y de los “avances significativos del programa”, se expidió el Decreto 181 de enero 22, que establece el Mapa Educativo como sistema de planificación y administración de la educación en Colombia. El decreto fue presentado bajo el lema de la descentralización administrativa de los servicios educativos y estipula los siguientes objetivos: Organizar los servicios educativos en los niveles local, zonal, seccional y nacional de acuerdo con sistemas técnicos preestablecidos; racionalizar la utilización de los recursos educativos mediante una adecuada planificación y administración de los mismos; promover la integración intrasectorial y la coordinación intersectorial de servicios; mejorar la calidad de la enseñanza y ofrecer igualdad de oportunidades educativas a toda la población; adecuar la educación a las necesidades de la comunidad circundante e integrar dicha comunidad al proceso educativo.

El fundamento de la organización administrativa es piramidal: en lo local, los Núcleos de Desarrollo Educativo; en lo zonal, los Distritos Educativos; en cada entidad territorial, las Secretarías de Educación y las Seccionales de los Institutos adscritos al sector educativo; en lo nacional, el Ministerio de Educación Nacional y los Institutos Descentralizados del sector.

En 1987, cinco años después de su adopción, el Ministerio de Educación Nacional dio a conocer el manual “Sis-

1. HALLAK, Jacques. *El Mapa Escolar: un instrumento de la política de la educación*. UNESCO. París, 1978, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

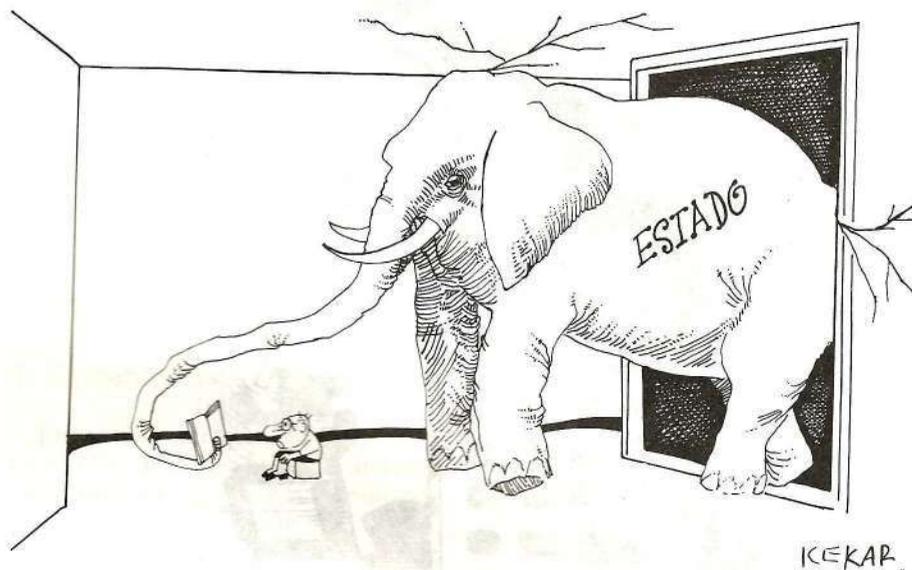
2. HALLAK, obra citada, página 166.

tema de Nuclearización - Programa Mapa Educativo", en el cual se presenta una síntesis sobre el "concepto, objetivos, estructura y funciones del sistema junto con la metodología sobre la nuclearización y algunas orientaciones sobre administración, currículo, comunidad y diagnóstico, que faciliten una mejor comprensión y ejecución del programa"³.

2. Diagnóstico y Logros

Al examinar la situación del sector educativo los técnicos y asesores del Ministerio encontraron los mismos problemas administrativos y de planificación conocidos desde tiempo atrás: vacíos en su organización, particularmente en los niveles zonales y locales; marcado centralismo y falta de delegación en la administración tanto a nivel central como seccional; multiplicidad de instituciones relativamente autónomas que tienen a su cargo la dirección y administración de la educación y especialmente en el nivel seccional una inadecuada estructura orgánica que requiere un ordenamiento". En síntesis encontraron: "desorganización administrativa de la educación; descoordinación con los demás sectores del Estado; centralismo y verticalismo; desigualdad en la oportunidad de acceso y permanencia en el sistema educativo; carencia de integración entre las diferentes entidades vinculadas a la educación e inadecuación entre el servicio educativo que se ofrece y las necesidades de la comunidad"⁴.

A manera de proposición señalan: "de todo lo anterior se concluye que es necesario organizar y descentralizar la administración del servicio educativo en función de las necesidades y recursos de las regiones y de las comunidades, con el fin de optimizar los recursos existentes, ofrecer más y mejores oportunidades educativas en todos los niveles y mejorar la calidad de la educación. A estas necesidades y problemas responde el Programa "Mapa Educativo" presentando alternativas de solución y planteando nuevas estrategias para la administración de la educación colombiana"⁵. Luego de presentar su desarrollo desde 1977 y el estado actual del Programa y de realizar las eva-



KEKAP.

luaciones respectivas, los técnicos del Ministerio presentan lo que ellos denominan "logros" del programa, puntualizados así:

1. "Realización del diagnóstico sobre la situación real del servicio educativo, tanto en la oferta como en la demanda en todos los núcleos de desarrollo educativo".

2. "Todos los directores de núcleo han sido promovidos por concurso entre los educadores en servicio, lo cual ha sido posible mediante la utilización racional de los recursos y sin recurrir a nuevos nombramientos".

3. "Ha mejorado significativamente la asistencia, la puntualidad y el desempeño profesional de los docentes pertenecientes a los núcleos en funcionamiento".

4. "La integración de la comunidad al proceso educativo, a través de las organizaciones de base, como acción comunal, clubes, asociaciones de padres y especialmente por medio de los comités consultivos, ha tenido un auge considerable en donde se ha puesto en marcha el sistema de Núcleos y Distritos Educativos.

En relación con las demás entidades y servicios públicos, tales como la Federación de Cafeteros, ICA, SENA, Servicio Nacional de Salud, INCORA y otros, están participando activamente con las Direcciones de Núcleo en obras de infraestructura educativa como reparación y dotación de aulas, embellecimiento de escuelas, apertura

de vías, construcción de servicios públicos, etc."

5. "Con respecto a la cobertura del sistema educativo, se ha logrado incrementar en más de un 25% la matrícula en los niveles de educación preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional. Como resultado de la optimización de recursos, obtenido por medio de la reubicación de docentes, la fusión de grupos y la asignación completa de cargas académicas. Este aumento en la cobertura equivale en 1986 a más de medio millón de alumnos matriculados".

6. "Con respecto al mejoramiento de la calidad se ha iniciado la integración de los planes y programas de primaria con secundaria y la respectiva coordinación entre los diferentes centros del Núcleo".

7. "Con base en investigaciones sobre repitencia y mortalidad académica las Direcciones de Núcleo han adelantado acciones tendientes a la disminución de las citadas variables".

8. "El Plan de Fomento Educativo para Areas Rurales y Centros Menores de Población debe su existencia al Programa Mapa Educativo, tanto por la infraestructura de Núcleos de Desarrollo Educativo como por la exigencia técnica para garantizar por medio

3. Ministerio de Educación Nacional. Sistema de Nuclearización. Programa Mapa Educativo, 1987, página 9.

4. *Ibid.*, páginas 13-14.

5. *Ibid.*, página 14.

de los Núcleos la inversión efectiva en los proyectos educativos”.

9. “Otros programas como Escuela Nueva, Renovación Curricular, Microcentros, Centros Nuclearizados de Educación Física, lo mismo que la alfabetización han tenido éxito significativo donde existen Núcleos en funcionamiento”.

10. “En la actualidad —septiembre de 1986— se encuentran nuclearizados 20 departamentos, 2 intendencias y 3 comisarías con un total de 1.380 Núcleos, 120 Distritos Educativos en funcionamiento”⁶.

Es humano confundir la realidad con los deseos, pero cuando ello se ocurre al Estado y sus funcionarios se le puede llamar demagogia o, para ser benévolo, confundir los propósitos con los resultados reales.

La realidad actual del sistema educativo, en el plano administrativo, financiero y de planificación, es bien distinta a los pretendidos logros de que hablan los administradores del Ministerio.

Donde el Ministerio ve “coordinación racional” en el plano administrativo, se encuentra: ausencia de una coordinación real entre el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación; estatutos orgánicos y estructuras administrativas diferentes en cada entidad territorial; divorcio entre las divisiones del Ministerio de Educación y el programa Mapa Educativo; diversas formas de administración de personal y de establecimientos educativos.

No existe una política a nivel nacional que coordine el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación con el Ministerio de Hacienda, Ministerio de Salud, Ministerio de Obras, Coldeportes, SENA, Colcultura, ICA, Inderena, CEPR, Fondos Educativos Regionales, Plan Nacional de Rehabilitación. Por el contrario, lo que se observa es descoordinación entre los organismos, enfrentamientos, colisión de competencias, que en muchos casos impiden un esfuerzo coordinado hacia el mejoramiento de la calidad de la educación.

El centralismo y el verticalismo siguen siendo la nota predominante en los manejos de la educación y la descentralización una ilusión, una vieja

aspiración y una necesidad no satisfecha.

El programa Mapa Educativo planteó como objetivo central la descentralización, sin embargo encontramos que:

a) Los planes y programas educativos los diseña, planea, organiza, coordina, dirige, ejecuta, controla y evalúa el Ministerio de Educación Nacional.

b) El presupuesto de cada entidad territorial para el sector educativo lo elabora y aprueba el Ministerio de Hacienda.

c) La creación de plazas la autoriza el Ministerio de Educación Nacional.

d) El calendario escolar de todo el

sistema educativo, el Ministerio habla de un incremento del 25% de la matrícula en los niveles preescolar, primaria y secundaria, atribuido a la optimización de recursos, derivada de la aplicación del Mapa Educativo. Sin embargo, las estadísticas publicadas en la Revista “Educación y Cultura”, No. 12, demuestran todo lo contrario: el Sistema Educativo Nacional se encuentra lejos de cubrir las necesidades educativas de la población. El crecimiento en primaria ha sido negativo en los últimos años (2.9 en 1983); en secundaria, media vocacional y educación superior ha experimentado una sensible disminución en los últimos años.



El Mapa Educativo, convertido en norma y política educativa, no ha logrado resolver el caos administrativo del sistema educativo colombiano.

país es autorizado y aprobado por el Ministerio de Educación Nacional.

e) La aprobación de colegios le corresponde al Ministerio de Educación Nacional.

f) Los Distritos y Núcleos Educativos los define en última instancia el Ministerio de Educación Nacional.

g) Los traslados de docentes deben llevar el visto bueno del Delegado del Fondo Educativo Regional y del Jefe de Escalafón, funcionarios del Ministerio de Educación Nacional.

En cuanto a la igualdad en la oportunidad de acceso y permanencia en el

Además, las medidas adoptadas últimamente nos indican que no existe el propósito real de ofrecer la oportunidad de acceso a los establecimientos educativos oficiales. Prueba de ello es: la congelación de la nómina del personal docente por parte del Ministerio de Educación Nacional desde 1978; la presión de las comunidades para que nombren educadores ha tenido como respuesta parcial por parte del gobierno la de vincular ilegalmente educadores por contrato a diez meses, como si

6. *Ibid.*, páginas 32-33.

el servicio de la educación fuera transitorio y no permanente; la reubicación de licenciados que laboran en primaria y la ubicación de docentes al Programa Mapa Educativo ha dejado muchas escuelas y zonas rurales sin maestros.

Lo que se presenta en realidad es una clara tendencia al debilitamiento de la educación pública y al fortalecimiento de la educación privada, impidiendo con ello la igualdad de acceso al sistema educativo.

La integración entre entidades del sector educativo, objetivo básico del Mapa Educativo, tampoco ha sido lograda, ni se observan mejoras sustanciales. La verdad es que el archipiélago de entidades educativas continúa y cada una actúa de manera autónoma amparada en la asignación de unas funciones específicas. Así ocurre con Colciencias, Coldeportes, Colcultura, Icetex, SENA, CEP, FER, Oficinas de Escalafón, Facultades de Ciencias de la Educación, Escuelas Normales y Secretarías de Educación.

Se mantiene una ruptura entre lo que ofrece el sistema educativo y lo que necesitan las comunidades y el país. Ello debido entre otras cosas a: la existencia de un currículo único para un país de regiones con gran diversidad cultural; a un propósito marcado de diversificar la educación para garantizar mano de obra calificada a bajo costo; ausencia de investigación y experimentación científica para el sector educativo; las necesidades de la comunidad y de los establecimientos educativos se encuentran subordinadas al clientelismo. Nada pueden hacer Secretarios de Educación, Jefes de Distrito, Directores de Núcleo, Supervisores, Rectores ni Directores, pues carecen de recursos financieros y de poder de decisión.

En la Asamblea Nacional de Supervisores y en diferentes eventos realizados por los docentes directivos y docentes, entre 1986 y 1987, se encontró:

A. Un diagnóstico real y serio sobre el servicio educativo debe tener en cuenta de manera conjunta la crisis financiera y administrativa de la educación, las consecuencias de la Ley 43/75 que nacionalizó la educación, la responsabilidad económica y fuentes de financiamiento del sector educati-



La movilización de maestros y padres de familia tiene como una de sus banderas la demanda de una educación de calidad y amplio cubrimiento.

vo, la situación de los educadores, la expedición del régimen unificado de prestaciones del magisterio, la creación del Fondo Nacional de Prestaciones y la simplificación de la estructura administrativa del sector educativo.

B. En varias regiones del país los Directores de Núcleo no han sido promovidos por concurso, sino por influencias políticas logradas durante el proceso de selección. Además, las vacantes dejadas, en muchos casos aún no han sido cubiertas.

C. El mejoramiento significativo de la asistencia, puntualidad y desempeño profesional de los docentes se debe, de un lado a la expedición del Estatuto Docente en donde quedaron consignadas claramente las relaciones laborales

entre los docentes y el gobierno (deberes, obligaciones y derechos) y de otro, al intenso debate suscitado al interior del magisterio por el Movimiento Pedagógico en relación con la práctica pedagógica.

D. Al comienzo de la implementación del Programa Mapa Educativo hubo asistencia de los padres de familia y organismos de base a los comités consultivos, sobre todo por la expectativa creada y por la necesidad de información. El interés inicial desapareció cuando los Jefes de Distrito y Directores de Núcleo ante problemas presentados, expresaban a la comunidad carecer de recursos financieros y otros medios para su solución.

E. En cuanto al mejoramiento de la calidad de la educación, ésta no se lo-

gra integrando simplemente planes y programas de primaria con secundaria. Existen otros componentes de la calidad de la educación que no pueden ser desconocidos, tales como: la crisis financiera de la educación, la desorganización administrativa, las condiciones de vida de amplios sectores populares, la falta de estímulos en el ejercicio de la profesión docente, el deterioro de las condiciones materiales de la enseñanza, el excesivo número de alumnos por curso, la existencia de un currículo único, etc.⁷.

F. El Plan de Fomento Educativo tiene existencia solo en muy contadas regiones del país. En la actualidad la cifra de departamentos, intendencias y comisarías nuclearizados y que se encuentran en funcionamiento es menor a las cifras presentadas como logros por el Ministro de Educación, toda vez que lo que se presenta es un rechazo generalizado al programa y una petición para que los recursos a él destinados se orienten en programas que benefician realmente la comunidad educativa. Boyacá, Caquetá, Cauca, Guajira, Santander, Bogotá, D.E. y Cundinamarca son el mejor ejemplo de ello.

El mejor balance del Programa Mapa Educativo lo presentó un Supervisor de USDE quien sostuvo: "El Mapa ha servido para recopilar información y tomar medidas de contrainsurgencia, fomentar el desorden administrativo, fortalecer la tramitología, aumentar la burocracia, establecer dualidad de funciones con la supervisión escolar y hacer un ejercicio mental de romper la filosofía del programa con la práctica implementada".

3. El dilema del Mapa Educativo: Centralización vs. Descentralización

La esencia del debate que está planteado alrededor del Programa Mapa Educativo radica en sí la administración y planificación de la educación se hace con autonomía y democracia o no. Si se continúa con el verticalismo y centralismo o se asume de verdad la descentralización y la democratización de la administración educativa.

En el informe final del proyecto Col

75/018 del programa Colombia-PNUD-UNESCO encontramos: "La descentralización administrativa de los servicios educativos se llevará a cabo mediante la delegación de funciones administrativas a las Juntas Administradoras de los Fondos Educativos Regionales".

Este criterio equivocado de "descentralización delegada" lo repiten las normas que institucionalizan el Programa Mapa Educativo.

El doctor Luis Carlos Sáchica en su libro "Constitucionalismo Colombiano" señala: "Desconcentración Funcional y Descentralización Administrativa. Suelen confundirse estos conceptos. El primero es un fenómeno de simple delegación del ejercicio de competencias propias de un órgano superior en uno inferior, sin desprenderse de la competencia misma y, por tanto, reservándose la facultad de revisar, modificar y revocar los actos del delegatario; el delegante mantiene control sobre los actos del delegatario, quien carece en consecuencia de autonomía para el ejercicio de la función delegada. La prevista en el art. 181 entre el presidente y los gobernadores respecto de los servicios de la nación en los departamentos es de esta naturaleza. Se trata, pues, nada más de una manera de facilitar el ejercicio de competencias de los órganos centrales, transfiriéndolo transitoria y condicionalmente a organismos descentralizados. Con ello se logra una mera desconcentración funcional, mas no verdadera descentralización administrativa...".

"En cambio, hay auténtica descentralización cuando se hace directa, y de ejercicio autónomo, de competencias al órgano de que se trate sin sujeción a control jerárquico, y al simple control de tutela. Esta es la descentralización perfecta en el plano jurídico, la que debe ser instrumentada en la dotación de los medios personales, técnicos y financieros suficientes y aptos para realizar la idea de autonomía, dentro de la fórmula trazada en el inciso segundo del art. 182 para la redistribución de servicios y recursos entre la nación, los departamentos y los municipios. Los arts. 191 y 192 garantizan la autonomía concedida a estos entes al afirmar la validez propia de los actos de sus asambleas y concejos, no sometidos a

aprobación ni revocación jerárquica, pues sólo están sujetos a control jurisdiccional"⁸.

La democracia se refleja en la participación y consulta que debe darse a la comunidad y estamentos educativos en los asuntos que tienen que ver con nuestra educación. En el reciente Congreso Pedagógico Nacional realizado por Fecode, quedó demostrado cómo no existen mecanismos de participación nacional de estos estamentos en la toma de decisiones; la participación de la comunidad no puede seguir siendo sinónimo de descargar sobre sus hombros el financiamiento de la educación.

Finalmente, es necesario aclarar que el debate suscitado sobre el Programa Mapa Educativo no contradice ni se opone a la defensa que Fecode mantiene acerca de los derechos y del carácter docente que tienen y deben tener los docentes directivos y de manera particular los Directores de Núcleo y Jefes de Distrito. ■

Bibliografía

- Informe Dinal del Proyecto Col. 75/018. *Administración y planificación de la Educación*. Programa Gobierno de Colombia PNUD-UNESCO.
- Proyectos del Sector Educativo realizados en Colombia con la cooperación de la OEA, PNUD, UNESCO. Período 1978-1979. MEN, Oficina Sectorial de Planeación Educativa.
- HALLAK, Jacques. *El Mapa Escolar: un instrumento de la Política de Educación*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. París, 1978.
- Universidad del Valle, M.E.N., Oficina Sectorial de Planeación Educativa. *Administración y Planeación del Núcleo de Desarrollo Educativo*. 1982.
- Ministerio de Educación Nacional. *Sistema de Nuclearización, Programa Mapa Educativo*. 1987.

7. Ver "Educación y Cultura", No. 11, julio de 1987, página 9.

8. SACHICA, Luis Carlos. *Constitucionalismo Colombiano*. Editorial Temis, 1983, página 392.

¿Para dónde va la Promoción Automática?

COMISION PEDAGOGICA
DE LA A.D.E.

Un Ministerio de Educación sin brújula

“¡No más rajados... ni tareas en casa!”, “¡Adiós a los ceros!”, “...El niño se formará a través de valores y no de conocimientos”, “Revolucionario método educativo”. Estos y muchos más son los títulos de la prensa nacional en estos primeros meses del año, respondiendo a la campaña del Ministerio de Educación Nacional sobre la Promoción Automática.

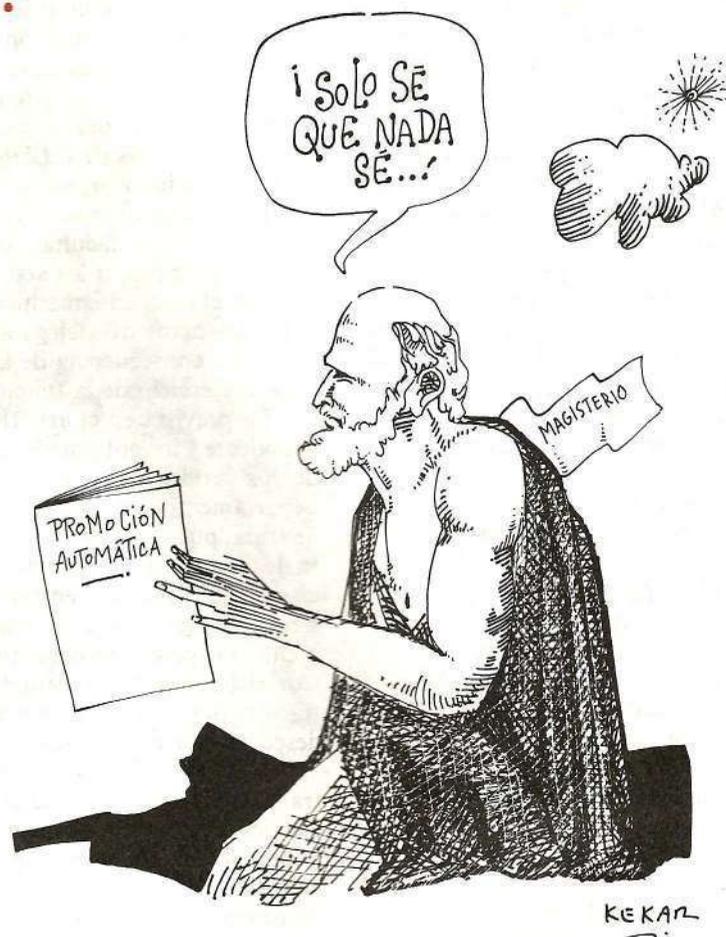
El Ministro de Educación declara: “Cada región hará sus programas educativos, escogiendo las materias que más convengan según la realidad de cada región”¹.

En los documentos del Ministerio se lee: “La Promoción Automática es una estrategia que busca hacer de la escuela un proyecto cultural regional”² y propone la evaluación de “los procesos de desarrollo en el niño, el proceso pedagógico y los procesos organizacionales y administrativos”³.

¿No será pedirle mucho al decreto sobre Promoción Automática? ¿Si entenderá el Ministerio de Educación lo que está diciendo? ¿Al objetivo del “Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe” de universalizar la educación primaria no se le estará dando una dimensión que no tiene? ¿No habrá perdido su brújula el Ministerio de Educación? Y, ante todo esto, ¿qué tendremos que pensar y hacer los educadores?

¿Y la capacitación?

“...en los últimos seis meses, el Ministerio de Educación organizó una serie de cursos de actualización para todo el magisterio”⁴. Se aplazó el ingreso de los niños una semana para que todos los educadores asistieran a cursos sobre la Promoción Automática. Todos los maestros saben que éstos no se realizaron como se ha afirmado. En Bogotá, como en el resto del país, los cursos han sido exigüos, en muchas



partes ni la norma ni los documentos explicativos del Ministerio de Educación han llegado, menos aún los capacitadores. En muchas escuelas los cursos se han reducido a la información

1. “El Espectador”, Revista del Jueves, agosto 27 de 1987.
2. Ministerio de Educación, “La Promoción Automática en Educación Básica Primaria”, pág. 4.
3. Idem., pág. 6.
4. “El Tiempo”, febrero 7 de 1988.

de la norma y a la lectura de los documentos explicativos.

Si la Promoción Automática es todo aquello que afirma el Ministro y sus asesores, pero que no dice la norma, ¿podrá ser fácil para los maestros comprender el nuevo sentido que se le da a su trabajo, cuando no tiene una formación pedagógica adecuada, no tiene espacios ni posibilidades de discusión, no cuenta con documentos de estudio, y además tiene un curso de 40 ó 50 niños sin textos ni materiales de apoyo?

Maestros: ¿A pensar lo que hacemos!

Empieza a sentirse el desconcierto entre los maestros. Grave, por aquellos que aún no se preguntan qué está pasando con la Promoción Automática y las últimas afirmaciones desde el Ministerio de Educación. Este desconcierto también lo registra la prensa: "Los profesores están confundidos: no tienen idea de cómo opera la Promoción Automática"⁵.

Invitamos a una reflexión profunda sobre lo que pasa: ¿Qué dice el Ministerio de Educación, qué dice la prensa, qué dicen los estudiosos e investigadores, pero ante todo qué pensamos y qué proponemos los educadores en nuestra escuela? El proceso de capacitación (o más exactamente de formación) debemos gestarlo los mismos educadores COLECTIVAMENTE y tendrá que ser PERMANENTE. La Promoción Automática no es cosa de un rato, debemos tocarle el fondo al problema para no quedarnos en los instrumentos. Nuestra escuela, hoy más que nunca debe ser un ESPACIO DE DISCUSION PEDAGOGICA.

La evaluación y los boletines

La actividad de la escuela se centra ahora sobre la EVALUACION de los procesos de desarrollo en el niño, del proceso pedagógico y de los procesos organizacionales y administrativos.

El Ministerio en su afán de cambiar la calificación numérica ha planteado

una nueva evaluación. Bien decía un maestro, "Si la evaluación es todo esto que hoy se nos plantea, ¿a qué horas los maestros vamos a enseñar?".

Pero también nos preguntamos si evaluar los procesos de desarrollo en el niño es función del maestro. Y, si acaso fuera, ¿estamos los maestros preparados para hacer una evaluación *seria* del desarrollo de la capacidad de razonamiento o de la afectividad del niño? En uno y otro caso nuestra respuesta es negativa: No es función del maestro evaluar ni el desarrollo físico y psicológico del alumno, así como tampoco la formación que hoy tiene el maestro le permite hacerlo. Y en este momento, al terminar el primer bimestre el gran dilema de los maestros es: ¿Qué evaluar? ¿Cómo hacerlo? ...¿Qué consignar en un boletín?

La gran preocupación de los directores, los supervisores y muchos maestros es la elaboración de los "observadores" para registrar las conductas de los niños y los boletines. Ya empiezan a aparecer modelos que pretenden "facilitar" el trabajo del maestro, pero que no han sido discutidos en las escuelas y por lo tanto no son producto de un trabajo colectivo que permita recuperar el propio criterio del maestro en una dimensión pedagógica de la escuela. Además, no responden a la experiencia y a la formación del maestro (¿cómo evaluar la percepción, la imaginación,... de los niños?).

La escuela y el conocimiento

Es claro que con lo planteado por la Promoción Automática, la mayor parte del tiempo escolar se ocupará "evaluando". ¿Y el problema del conocimiento? ¿Ya no hay que memorizar? ¿Cambiará el maestro su quehacer por obra y gracia del decreto de Promoción Automática?

Hace unos años con bombo y platillo el Ministerio de Educación lanzaba la Reforma Curricular como la salvadora de la baja calidad de la educación primaria. Pero se nos dice ahora, que a través de la Promoción Automática "el niño se formará a través de valores y no de conocimientos". Entonces,

¿cuál es el sentido de la escuela primaria?: ¿la formación en los valores o en el conocimiento? ¿La evaluación se realizará sobre los 600 objetivos que nos da la Reforma Curricular para cada nivel o los 50 logros que nos entregó el Ministerio y la DIE-CEP de Bogotá?

Frente a este "despelote de la Promoción Automática" como lo señalaba hace unos días la prensa⁶ queda también la inquietud de los maestros de quinto de primaria: "Si nos dedicamos a la parte emocional del niño, estamos descuidando su preparación para el examen del ICFES que les da la oportunidad de conseguir un cupo para el bachillerato".

Y, si el Ministerio se plantea cambios en la educación primaria, ¿cómo es que hoy se nos dice que el próximo año se continuará con la aplicación de la Reforma Curricular en el grado 6o.?

Ahora sí creemos que el Ministerio de Educación no sabe para dónde va...

A reivindicar el trabajo de la Escuela

El desconcierto puede ser aprovechado positivamente porque empiezan a surgir muchas propuestas desde la escuela y sus maestros. Pedimos la autonomía y es el momento de ganarla, no le pidamos al Ministerio de Educación ni más aclaraciones ni más boletines. Los maestros en una ACCION COLECTIVA podemos definir nuestro propio trabajo. Reivindiquemos *la escuela como un espacio de discusión y de formación pedagógica*, además de *construcción de nuestras propias propuestas*. Definamos allí cuál debe ser el sentido de la escuela y el papel real como maestros. ¿Cómo deben ser nuestras relaciones con los niños y los padres de familia. ¿Cuál es el papel que cumplen los conocimientos y los valores? ¿Por qué no definimos en la escuela *los logros posibles*? Y trabajemos con nuestro propio norte, eso sí nos permitirá evaluar el proyecto particular de cada maestro y construir un proyecto colectivo de escuela ■

5. "El Tiempo", marzo 9 de 1988.

6. "El Tiempo", marzo 10, pág. 4.

*Propuestas de FECODE sobre Reforma Constitucional en materia educativa**

1. DERECHO A LA EDUCACION

La educación es un derecho de todas las personas sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, opinión política o de cualquier otra índole, origen social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Como tal debe consagrarse en la Constitución Nacional. Esto significa que el derecho a la educación debe adquirir la categoría de garantía social constitucional de todos los colombianos.

El derecho a recibir una educación básica debe ser gratuito y obligatorio. Por lo tanto, la Constitución debe establecer que todo colombiano tiene derecho a un año de educación pre-escolar y nueve años de educación básica gratuita y obligatoria, garantizados por el Estado.

La educación pública será un servicio a cargo de la Nación. Sin embargo, todas las entidades del Estado deben aportar para el sostenimiento de la educación pública. A partir de 1989, la Nación, los departamentos, las intendencias y comisarías, los municipios y el Distrito Especial de Bogotá, destinarán no menos del 15% del presupuesto general de gastos para educación pública. Todos estos recursos deben ir a un fondo educativo cuya administración será señalada por la ley.

2. LIBERTAD DE ENSEÑANZA

La libertad de enseñanza no puede confundirse con la libertad de empresa, ni ser utilizada para la obtención de lucro individual o familiar. Por consiguiente, es menester restringirla, en el sentido de que además del Estado, sólo puedan ofrecer educación entidades sin ánimo de lucro, constituidas expresamente para tal fin, debidamente autorizadas por el Gobierno y con sujeción a las disposiciones legales.

3. LIBERTAD DE CATEDRA

La libertad de cátedra, entendida como la autonomía que deben tener los educadores para decidir sobre los contenidos y métodos de enseñanza, es un derecho profesional de los educadores, que debe ser consagrado en la Constitución.

4. AUTONOMIA UNIVERSITARIA

La universidad debe tener autonomía para adoptar su estatuto orgánico, sus planes y programas de estudio y

manejar su presupuesto. Así debe consagrarse en la Constitución.

5. FACULTAD REGLAMENTARIA DE LA EDUCACION

La facultad reglamentaria de la educación debe pasar al Congreso de la República. No es propio de los estados democráticos, que la reglamentación e inspección de la educación recaigan sobre una misma rama del poder público, como hoy ocurre. Si el Ejecutivo inspecciona, debe hacerlo de conformidad con la reglamentación legal que expida el Congreso.

6. LIBERTAD RELIGIOSA

Para que la libertad de conciencia y la libertad de cultos sean una realidad en la educación, es necesario establecer que la enseñanza y aprendizaje de la religión y la práctica de cultos religiosos no serán obligatorios en los establecimientos educativos.

7. DERECHOS CIVILES DE LOS EDUCADORES

La intervención en política y por consiguiente el ejercicio del derecho de elegir y ser elegido no debe tener ninguna limitación para los educadores, a no ser la de la utilización de la cátedra para hacer proselitismo político. En el caso de los empleados del servicio civil, la prohibición para tomar parte en las actividades de los partidos y en las controversias políticas, debe restringirse exclusivamente a aquellos funcionarios que ejercen labores de representación política. Por consiguiente, es necesario que la Constitución establezca que sólo los empleados oficiales que ejerzan funciones de representación política, jurisdicción y mando, no pueden tomar parte en las actividades de los partidos en las controversias políticas.

8. GARANTIAS SOCIALES DE LOS EDUCADORES

Los educadores al igual que todos los empleados oficiales tendrán derecho a la contratación colectiva. También tendrán derecho de huelga. Solamente serán excluidos del derecho de huelga los empleados que realicen actividades que por su naturaleza sean indispensables para la prestación de servicios esenciales para la supervivencia de la comunidad ■

* Las propuestas de FECODE sobre Reforma Constitucional fueron presentadas a la Comisión de Reforma Institucional (CRI), por el compañero Abel Rodríguez Céspedes, Presidente de la Federación, en audiencia pública celebrada el 23 de marzo de 1988.

Promoción Automática

No todo está dicho ni hecho

GUSTAVO ESCOBAR

Después de iniciado al año escolar y puesta en marcha la Promoción Automática para la Educación Básica Primaria, como medida que busca lograr la *Universalización* de la educación y hacer de la escuela un *proyecto cultural*, los maestros, estudiantes y padres de familia están desconcertados. Los educadores manifiestan que aún no encuentran la forma de adecuar su trabajo en el aula y en la escuela a los nuevos sistemas de evaluación y tienen serias dudas sobre las bondades de la norma.

“No es tan fácil que un decreto cambie una práctica de enseñar y calificar de un día para otro y, sobre todo, cuando el estudiante está acostumbrado a estudiar para los exámenes y sacar una nota”, dicen algunos profesores. Otros sostienen: “el espíritu de este decreto es favorable, permite iniciar un debate muy importante sobre lo que ha sido el papel de la calificación en la vida de la escuela, de los estudiantes, ...el poder social que se esconde detrás de la nota y la distorsión tan tremenda que esto causa en la motivación de los estudiantes”.

Tampoco faltan quienes aseguran que continuarán calificando con los números para luego traducirlos en letras en los nuevos boletines o informes cualitativos a entregar a los padres.

Para los alumnos esta nueva forma de evaluar su trabajo tiene diferentes connotaciones. Algunos aseguran que no han notado cambios en la forma de calificar de sus profesores, otros no dan razón de la Promoción Automática. No faltan los niños que como Antonio, estudiante de quinto de prima-

ria, asegura “que escribir él mismo las dificultades que tiene en sus tareas con ayuda de su profesora le llevará a mejorar en su estudio”, y agrega “la profesora nos explicó la Promoción Automática en reunión con los padres de familia y la hemos visto más pendiente de ver cómo llegamos en escritura, en lectura, en educación física”.

Los padres de familia expresan sus temores acerca de lo que será el rendimiento de sus hijos. “No he visto que Andrés estudie y cuando le pregunto acerca de sus tareas él dice que no tiene, él ha sido buen estudiante y puede estar afectándole lo de la Promoción Automática”, dice una mamá. Para otros padres, la información que les han dado los profesores ha sido confusa; agrega una madre de familia que tiene sus hijos en tercero y quinto de primaria: “Mientras un profesor nos dijo que estaba de acuerdo, otra profesora de la misma escuela nos dijo que ella no compartía el nuevo procedimiento para calificar, que ahora sí que no iban a estudiar los muchachos”. “Yo en las noticias he oído decir que los muchachos no pierden el año, sin embargo, la profesora nos dijo que si los muchachos no cumplen los objetivos pierden el año”, agrega otra mamá.

Inicio poco afortunado

La trascendencia que le ha querido infundir el Ministerio de Educación Nacional a la Promoción Automática no se corresponde con las manifestaciones de su puesta en marcha. Para

sustentar esta medida no existió siquiera la fase de experimentación sobre la cual se pueda argumentar sus posibilidades en un medio como el nuestro; la capacitación recibida es objeto de especial cuestionamiento y la asesoría al magisterio sobre estos programas es prácticamente inexistente, manifiestan los maestros.

Es una situación generalizada la inconformidad con la capacitación, así lo deja ver la consulta inicial a los maestros de regiones como la Guajira, Bolívar, Antioquia, Bogotá, Caldas, Caquetá. Si mal empieza la capacitación de una medida tan publicitada como ésta, poco se puede esperar de lo que se pueda dar en los próximos tiempos, así el Ministro exprese que la capacitación que se va a impartir no es únicamente la de comienzo de año, sino que ésta es un proceso permanente.

En los cursos de capacitación se recurrió al método tradicional de multiplicadores donde se le informó a los supervisores, directores y algunos maestros lo referente a los aspectos de la norma y se les enseñó uno que otro modelo del posible boletín de evaluación. Estos profesores fueron los encargados de llevar a sus compañeros la información recibida. Esto se realizó en un tiempo de tres o cuatro días y en algunos casos, una semana.

Las principales deficiencias de la capacitación recibida son señaladas por los maestros como: “el poco tiempo que hubo para el análisis y el debate, ...algunos directores estaban muy preocupados de los asuntos administrativos, lo primero que hicieron fue sugerirnos que nos pusiéramos de acuerdo con los nuevos boletines, como si esto fuera lo más importante, prima en ellos un afán operativo”. “Fue tan poco el interés que existió en la administración por la capacitación, que en Bogotá y en Antioquia no se pagó a tiempo, preciso en la semana de capacitación, y se perdieron varios días de este trabajo”. Pero una preocupación sentida y expresada en varias de estas experiencias fue la de “los mismos que nos capacitan no saben cómo llevar adelante este tipo de evaluación”.

En el Caquetá "el malestar es general por la capacitación recibida, así lo expresa una encuesta realizada entre 200 maestros; allí se llamó a la Comisión Pedagógica para que apagara los incendios", manifiesta uno de los integrantes del trabajo pedagógico entre los maestros. Son islas en este mar de improvisaciones los casos de Casanare y Risaralda donde se realizaron importantes trabajos de capacitación. En el Casanare se reunieron maestros de distintos lados de la región y con una pedagoga del Ministerio y un delegado del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de Fecode, por varios días vieron las posibilidades y limitaciones de un cambio como éste y exigieron los maestros el poder contar con una capacitación y asesoría permanente y disponer de los materiales necesarios para adelantar el trabajo con sus compañeros. De igual manera, en Risaralda, la capacitación se le encargó a un grupo de profesores de la Universidad del Valle, los cuales no sólo se limitaron a explicar la norma y su implementación, sino también los fundamentos de renovación y posibilidad pedagógica que puede significar la Promoción Automática.

¿A qué atenerse?

Para los participantes a los cursos de capacitación no queda claro si la Promoción Automática implica continuar desarrollando la Reforma Curricular, o por el contrario, ésta abre la posibilidad de redefinir los contenidos, los métodos de enseñanza y el trabajo en el aula y en la escuela. El decreto habla del deber del maestro como "evaluar permanentemente el estado de desarrollo del alumno, confrontarlo con los logros esperados de cada área y grado de conformidad con los programas curriculares vigentes"; y el folleto explicativo de la norma aparecido como separata en el periódico El Campesino, habla de la posibilidad de los maestros para que "adecúen los programas y actividades a los intereses de los niños y las comunidades y se mejoren permanentemente las prácticas pedagógicas de los maestros y las escuelas, se gesten sus propios desarrollos,

de tal manera, que la atención de padres y maestros vaya más allá de las metas y normas generales y se centre en los niños".

Otros problemas son los relacionados con el Comité de Evaluación y sus funciones; no se sabe si éste va a poder desarrollar lo dispuesto en el decreto cuando se habla de una de las funciones del Comité Evaluador "el diseñar los formatos para libros de calificaciones y boletines informativos e introducir anualmente las modificaciones que considere pertinente", puesto que algunos directores y supervisores manifiestan que es necesario atenerse a un formato único acordado por la zona, región o distrito. Al respecto dicen los maestros que "no vale la pena unificar criterios, elaborar los formatos, estudiar nuevas formas de evaluar a sus estudiantes si su trabajo es borrado para llegar a un solo boletín".

Los formatos iniciales puestos a consideración de los maestros presentan una serie de aspectos a evaluar como son los de desarrollo físico, psicomotriz, cognoscitivo y el desarrollo del trabajo en las mismas áreas del conocimiento; los maestros manifiestan y se preguntan si su papel es evaluar cada uno de estos aspectos en cada niño, de los 35 ó 40 de su salón, ¿en qué tiempo van a poder realizar todo este trabajo y a qué horas van a poder enseñar? En uno de los talleres programados por la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores, ADE, los maestros dividieron sus opi-



niones. Para algunos "no es función del maestro evaluar el desarrollo físico y psicológico del alumno"; para otros, evaluar estos procesos es importante pero no saben cómo hacerlo y se preguntan si el maestro ha sido formado para este tipo de trabajo.

El sentido de la escuela

El énfasis de discusión del trabajo de los maestros en Bogotá sobre la Promoción Automática está en lo que se ha denominado EL SENTIDO DE LA ESCUELA y para ello, se ha dispuesto que es necesario seguir discutiendo lo referente a los fines de la educación, los aspectos más centrales de la vida escolar y la determinación de contenidos y actividades a desarrollar acordes con el sentido del decreto, para que puedan ser la enseñanza y su evaluación objeto de organización escolar y disposición colectiva, el identificar lo que se ha venido llamando la "columna vertebral" del trabajo escolar pasa por decidir a qué dar prioridad en la escuela, ¿a la socialización, al desarrollo, al conocimiento? Tal debe ser el objeto de preocupación de la comunidad escolar.

¿Se le permitirá a los maestros desarrollar la autonomía individual y colectiva entendida como la posibilidad de pensar, formarse y determinar la marcha escolar, o una vez más se les reducirá al papel de ejecutar lo que dispone el Ministerio en su afán político de cambiar? ■

Las organizaciones magisteriales y el perfeccionamiento docente

GERMAN TORO*

*"El hecho que la organización gremial desarrolle actividades de perfeccionamiento docente por sí misma no tiene porqué implicar su conversión en 'institución subsidiaria del Estado' en estas materias. Cierta perfeccionamiento docente constituye una actividad específica de la organización gremial no delegable al Estado, como exigencia de su autonomía... el perfeccionamiento docente asumido por el gremio constituye una capacitación destinada a colocar a los afiliados en condiciones de participar en las políticas educacionales impulsadas por la organización gremial y de incidir directamente en la realidad educativa a través de la modificación de sus prácticas docentes"*¹.

Con el auspicio de la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza —CMOPE—, el Colegio de Profesores de Chile y el PIIE (programa interdisciplinario de Investigación en Educación), realizaron del 19 al 21 de enero de 1988 en Santiago de Chile, el PRIMER SEMINARIO SOBRE POLÍTICAS DE PERFECCIONAMIENTO DE LAS ORGANIZACIONES GREMIALES DEL MAGISTERIO DE AMERICA LATINA. El evento, que se desarrolló en el marco de la II Escuela de Verano, contó con la participación de educadores de Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Perú, Bolivia, Honduras, Puerto Rico, Colombia y Estados Unidos. En representación de Fecode participaron los profesores Germán Toro del Comité Ejecutivo y Gonzalo Arcila del CEID. La crisis generada por la deuda externa y los compromisos gubernamentales para aceptar prioridades impuestas por el FMI y la banca internacional que afectan los gastos e inversiones en educación, salud, etc., son el contexto general en que se desarrolla la problemática educativa en los distintos países latinoamericanos. No obstante las especificidades de cada nación, las discusiones adelantadas mostraron una serie de características comunes en cuanto a:

- Los problemas de la relación políticas educativas-organizaciones gremiales.
- Imagen social del maestro y la crisis de la profesión.
- El protagonismo del magisterio en el desarrollo de políticas de perfeccionamiento.

Estos hechos, aparentemente evidentes, tienen gran significación en el desarrollo del movimiento pedagógico, en cuanto permiten una visión global del contexto latinoamericano y plantean la necesidad de coordinar esfuerzos, no tanto para abordar los problemas referentes al diagnóstico educacional de nuestros países, como para diseñar las alternativas educativas que correspondan a las necesidades del desarrollo soberano e independiente que los pueblos latinoamericanos reclamamos.

Hacer un comentario de los temas del seminario y de la experiencia de la Escuela de Verano, es a su vez un atrevi-

miento y una obligación; lo primero, con quienes en forma destacada presentaron ponencia en el evento, y lo segundo, con el debate que en el movimiento pedagógico se desarrolla en vísperas del congreso de FECODE. Brevemente haré referencia a los aspectos que considero más importantes y de mayor interés en nuestro caso:

La naturaleza de las organizaciones magisteriales

Coinciden los ponentes y asistentes al evento en la valoración del trabajo de los educadores y su organización en "tres principales ámbitos de acción: el económico-laboral, el político-social y el educacional"²; con acento en uno de los tres, dependiendo de las circunstancias históricas y del grado de desarrollo de la propia organización. Esto en las difíciles condiciones que enfrenta el magisterio latinoamericano, significa un proceso de ruptura con "el estrecho reivindicacionismo", con el marco jurídico que en algunos casos sólo reconoce organización profesional y con el dogmatismo contestatario que se opone a todo y no propone nada.

Este proceso de maduración de la organización docente en el continente, le ha abierto paso al desarrollo de un movimiento magisterial que asume las políticas para la educación desde una postura integradora, que cuida con cautela su autonomía frente al estado y los empleadores, desarrolla una capacidad crítica con alternativas y una vocación unitaria que permita sumar fuerzas no sólo para resolver los problemas del magisterio, sino también las cuestiones más amplias que su responsabilidad social le sugiere³.

* Miembro del Comité Ejecutivo de Fecode.

1. Rodrigo Vera Godoy. *Perfeccionamiento Docente y la organización gremial del magisterio*. Ponencia. Pág. 11.
2. Iván Núñez. *Las organizaciones de maestros y las políticas educacionales en América Latina*. Ponencia. Pág. 1.
3. Iván Núñez, pág. 14.

De esta forma la educación y los educadores toman por el camino de la cultura, la ciencia, la democracia y la libertad, que tanto hacen falta en nuestra sociedad.

Políticas educacionales en América Latina

No basta un modelo descriptivo de las políticas educativas en nuestro subcontinente; lo principal es contribuir en la construcción de un modelo metodológico para examinar políticas educativas, que permita no solamente, desarrollar la capacidad de crítica, sino, de propuesta responsable en las organizaciones de docentes⁴.

“Lo normal es que un verdadero proyecto o modelo de política educacional tenga organicidad y tras de ella, una racionalidad provista de una doble dimensión: a) una racionalidad interna o ‘coherencia’ entre sus distintos elementos; y b) una racionalidad externa o ‘consistencia’, entre las proposiciones de política y la visión de la realidad en la que se fundamentan. Descubrir la ausencia o presencia de organicidad y de estas dimensiones de racionalidad, es la primera tarea de un análisis crítico de una propuesta. Es también un primordial criterio de calidad en la construcción de una propuesta alternativa.

En forma explícita o implícita, es posible encontrar en todo proyecto educacional tres niveles de definiciones: el ‘objetivo fundamental’, los ‘objetivos generales’ y el ‘papel asignado al sector docente’. De ellos fluyen ‘pautas de acción’ y ‘medidas’ específicas⁵. A riesgo de ser esquemático, podría sintetizarse en este planteamiento la propuesta metodológica del profesor Iván Núñez, director del PIIE.

Formación de maestros: un análisis necesario

Según las estadísticas disponibles existe un bajo nivel de profesionalización docente en Latinoamérica; además, las políticas educativas gubernamentales coinciden en el desmonte gradual de los programas pedagógicos de educación superior; hecho que opera de diversas maneras: la disminución, en los planes de estudio, de la formación educativa y pedagógica a un promedio del 25%; el traslado de las carreras pedagógicas, de las universidades a los institutos de carreras intermedias; la asfixia presupuestal a las universidades públicas; la ausencia o inconsistencia de los programas de perfeccionamiento para los educadores en servicio; y la eliminación o recorte de la carrera docente.

Estas políticas educativas, han contribuido a degradar la imagen social del maestro y a la crisis de la profesión docente. Fenómenos que han generado una profunda preocupación en las organizaciones docentes, que ya no solo confrontan a los responsables de la educación, sino que promueven procesos de renovación pedagógica en el continente.

En la búsqueda de un concepto claro de profesionalización docente una de las ponencias anota, “la especialización profesional no solo, implica un mayor grado de domi-

“Primer Luchero”, Jaime Celis Arroyave (El Activista) Bogotá, Concurso de fotografía.



Las políticas educativas implementadas en América Latina han conducido a la degradación de la imagen del maestro y a la crisis de la profesión docente.

nio de técnicas y procedimientos utilizados en un ámbito específico de trabajo, sino la comprensión de la función que éste tiene en el marco general de la creatividad y las posibilidades de transformación del mundo que el hombre tiene y que se expresan precisamente a través del trabajo⁶. Involucra, un conjunto de variables subjetivas: un conocimiento más amplio de un campo específico, y la adhesión e identificación con dicho campo; y además, un conjunto de variables objetivas: el tiempo, que recoge los desarrollos científico-técnicos y la experiencia acumulada de la sociedad, y el espacio, que sitúa a la profesión como respuesta a los requerimientos de la vida individual y social, del medio donde ella transcurre, del ámbito específico de trabajo y del interés del educando.

Para contrarrestar “la tendencia a especializar cada vez más al maestro como transmisor de contenidos que como educador, hecho que se manifiesta en la reducción de la formación general y pedagógica, pero sobre todo en la preeminencia de tecnologías educativas y en el retroceso de asignaturas de formación humanista⁷, se propone una pauta para la configuración de un plan de estudios destinado a la formación de maestros:

- Equilibrio entre la formación pedagógica y la formación de especialidad.
- Equilibrio entre la formación teórica y el intento práctico de ejercitación como maestro.
- Un conjunto de mecanismos de motivación.

4. Iván Núñez, pág. 16.

5. Iván Núñez, pág. 18.

6. Iván Navarro. *Formación de Maestros: Un análisis necesario*. Ponencia, pág. 3.

7. Iván Navarro, pág. 23.

- Una marcada vocación social que impregne los contenidos, que compromete al futuro maestro con la transformación del mundo en que actuará.
- Un estilo de formación democrática, que lo vaya transformando en un agente de una educación para y en democracia⁸.

Aportes de esta naturaleza, tienen validez para estructurar una alternativa de formación docente desde las organizaciones de los educadores y también para desarrollar programas de perfeccionamiento que en forma autónoma por el magisterio. Las exigencias actuales del movimiento pedagógico, exigen de FECODE y el CEID asumir el reto de incursionar en el inmediato futuro en proyectos de perfeccionamiento autónomo que rivalicen con los desusados cursos de capacitación brindados por la mayoría de los CEP y potencien la necesaria masificación de este proyecto histórico de los educadores.

Una propuesta al respecto fue expuesta en el seminario y otra tuvimos la oportunidad de presenciar; se trata de los Talleres de Educadores y la Escuela de Verano.

El profesor Rodrigo Vera del PIIE, expuso la propuesta de los talleres de educadores, concebido como un sistema permanente de perfeccionamiento docente, impulsado autónomamente por las organizaciones de educadores a partir de los problemas de la práctica docente. Entien-

de esta forma de capacitación, el perfeccionamiento como renovador y vanguardia de cambio educacional, que crea condiciones permanentes de reforma de la educación y la enseñanza⁹.

La Escuela de Verano, es el sistema de capacitación docente que brinda el Colegio de Profesores de Chile en forma autónoma durante el período vacacional. El seminario internacional se realizó precisamente en el marco de la II Escuela de Verano, que reunió en la zona metropolitana de Santiago a 2.000 educadores en 70 cursos o talleres durante un mes, bajo el lema "UNA ESCUELA PARA LA DEMOCRACIA", que llena de alegría y contenido antidictatorial la actividad pedagógica, cultural, artística, política y sindical durante las 12 horas diarias de funcionamiento.

La realización del seminario internacional que comentamos, refleja los éxitos del movimiento magisterial en el impulso de los movimientos de renovación pedagógica y plantea la necesidad de aunar esfuerzos en una lucha que es común y nos impone nuevos retos en bien de la niñez y la juventud latinoamericana ■

8. Iván Navarro, pág. 8.

9. Rodrigo Vera. *Perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio*. Ponencia.

Suscríbese a **educación y cultura**

Queremos contar con su apoyo durante todo el año de 1988. Suscríbese y reciba trimestralmente EDUCACION Y CULTURA.

Si su suscripción ya venció, o esta a punto de vencerse, renuévela. Basta llenar el cupón o enviar fotocopia del mismo. Con su respaldo podremos llegar lejos.

Cupon de Suscripción

Deseo suscribirme a la Revista EDUCACION Y CULTURA por el período de _____ año(s), a partir del número _____

Adjunto: Giro Postal

Cheque de Gerencia

Por valor de \$ _____

Suscripción nueva

Renovación

Nombres y Apellidos _____

Dirección envíos _____

Ciudad _____ País _____

Teléfono _____ Fecha Suscripción _____

Valor Suscripción:

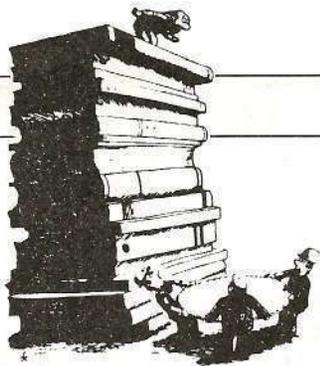
1 año (4 números) \$ 1.000.00

2 años (8 números) \$ 2.000.00

Valor del Ejemplar \$ 300.00

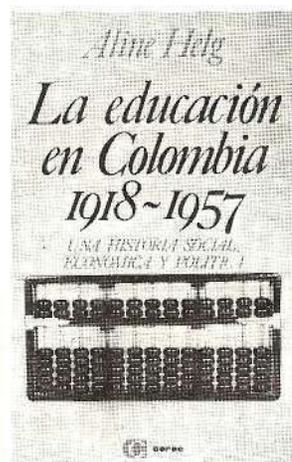
Informes y Suscripciones
Carrera 13A No. 34-36 Bogotá
Teléfonos 2851427 - 2851298
Apartado Aéreo 14373 Bogotá

Escriba nuevamente su dirección para envíos _____



La alegría de leer... y pensar

LA EDUCACION EN COLOMBIA: 1918-1957: UNA HISTORIA SOCIAL, ECONOMICA Y POLITICA



Aline Helg

Bogotá: CEREC, 1987. 334 páginas. Primera edición en español.

Título original: *Civiliser le peuple et former les elites: L'éducation en Colombie: 1918-1957* / París: L'Harmattan, 1984. 349 páginas.

Traductores: Jorge Orlando Melo y Fernando Gómez.

El Fondo Editorial del Centro de Estudios de la Realidad Colombiana (CEREC) acaba de publicar este libro que es la versión al español de la tesis de doctorado sustentada en la Universidad de Ginebra por la historiadora suiza Aline Helg. Este estudio viene a llenar un gran vacío en los estudios históricos de la educación en Colombia. Los historiadores y los educadores habían demostrado poco interés por el estudio de la historia educativa del país, ya que los primeros consideraban que la educación no era un tema relevante y los segundos no lo hacían porque no se les había formado para investigar sino solamente para instruir.

La investigación retoma las modernas concepciones de la historiografía relacionando el sistema educativo con el contexto social, político y económico. El libro cubre un período de 40 años delimitado por las características internas del sistema educativo y su autonomía relativa frente a los procesos de la historia política y la tradicional división entre gobiernos liberales y gobiernos conservadores; estudia exclusivamente el nivel primario y secundario y está dividido en las siguientes partes: Un capítulo introductorio que se remonta a los antecedentes educativos del siglo XX analiza sintéticamente el período colonial, las reformas educativas de Francisco de Paula Santander y Eustor-

gio Salgar, la aparición de los partidos liberal y conservador, la creación de la Universidad Nacional, la Constitución de 1886 y el Concordato como la expresión del dominio absoluto de la Iglesia sobre las actividades educativas de Colombia, dominio que se expresa en las numerosas congregaciones religiosas (Jesuitas, Dominicos, Franciscanos, Salesianos, Maristas, Hermanos de las Escuelas Cristianas, Hermanas de la Presentación, Hermanas Bethlemitas, Hijas de María Auxiliadora, etc.) que llegaron de Europa donde se venía dando un proceso de separación de la Iglesia y el Estado que las obligaba a buscar nuevos horizontes para sus actividades doctrinarias en América Latina, Asia y África. En el capítulo primero trabaja las reformas escolares, la alfabetización, la enseñanza y las instituciones escolares hasta 1930, incluyendo tasa de alfabetización y escolaridad, los componentes etnoculturales, la escuela rural y urbana, los materiales escolares, los programas, la educación católica, la liberal y las concepciones sobre formación profesional.

El capítulo segundo señala algunos proyectos educativos como el de Julius Sieber y la Escuela Normal de Varones de Tunja, el de Franziska Radke y el Instituto Pedagógico Femenino (es necesario señalar que estos dos pedagogos alemanes tuvieron mucha influencia entre las décadas del treinta al cincuenta y fueron declarados propagandistas de la ideología nazi), continuando con el proyecto educativo de la Escuela Nueva que impulsó Agustín Nieto Caballero en el Gimnasio Moderno. Una de las partes fundamentales de este capítulo es el estudio de la polémica sobre la degeneración de la raza que le permite a la autora demostrar la hipótesis, que le da el título al libro, o sea que el sistema educativo era concebido por las clases dominantes para hacer dos tipos de reproducción social: Uno formar la élite y otro civilizar un pueblo cuya barbarie era debida al degeneramiento racial producido por el mestizaje que se debía combatir con la educación. La educación tenía dos funciones: Civilizar el pueblo y formar la élite. La autora dedica un capítulo a la "revolución en marcha" de Alfonso López Pumarejo como una tentativa de integración nacional por medio de la educación. El último capítulo hace un análisis de la expansión escolar y de las tendencias estructurales que se dan en el período de 40 años.

El libro de Aline Helg inicia la fase madura de la investigación histórica de la educación colombiana, estudiando fuentes y documentos, hasta entonces poco utilizados: Memoria de los ministros, informes de

misiones extranjeras, documentos eclesiásticos, publicaciones periódicas, estadísticas y fuentes orales como las 60 entrevistas que hizo a importantes políticos y educadores que confrontó con la documentación escrita. El libro termina con una serie de anexos estadísticos, una lista de los ministros de Educación entre 1918 y 1957 y una extensa bibliografía. La edición española además de haber cambiado el título original, deja por fuera 60 pequeñas biografías de educadores, intelectuales y políticos colombianos que recomendamos se incluyan en una próxima edición ■

Carlos Low

MANUAL DE DIDACTICA GENERAL: GUIA PRACTICA PARA DOCENTES



Bertha Valencia de
Riveros
Bogotá, Case, 1986.

La presentación de la obra aporta una serie de razones válidas para demostrar que el "Manual de Didáctica General" debe llegar a ser una obra de ineludible lectura para quienes se dedican, en cualquiera de sus facetas, al "quehacer" educativo. La autora Bertha Riveros de Valencia, quien es una educadora por vocación y profesión, condensa invaluable experiencia adquiridas a través de una intensa vivencia de la educación en el aula, en la administración y en la investigación.

Estas circunstancias confieren claridad y precisión en los conceptos e infunden una enorme seguridad sobre los planteamientos que propone. El estilo seleccionado hace que pueda ser leído con diáfana comprensión por neófitos y versados en la materia. La metodología adoptada, como era de esperarse en una obra cuyo contenido básico es la didáctica, se convierte ella misma, en un modelo novedoso para tratar los temas, tanto de fácil comprensión como los abstrusos de la ciencia de la educación.

La estructuración de cada capítulo es novedosa por el patrón que sigue invariablemente, en donde aparece una exposición breve sobre el tema y los subtemas, en una secuencia lógica y excelente sustentación teórica y una complementación magistral de ejercicios eminentemente prácticos, que tienen por objeto fijar

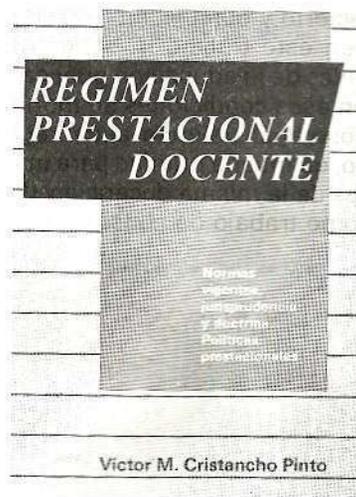
los conceptos, estimular el espíritu crítico e investigativo del lector, autoevaluar la adquisición de conocimientos y proyectar al estudiante hacia futura acción en el aula.

Yo creo que es un modelo de cómo se logra el difícil compromiso entre la conceptualización puramente teórica y la práctica, siempre en búsqueda del mejoramiento de la labor educativa.

Vale la pena anotar otra circunstancia que aumenta los créditos a este texto. Es el hecho de venir a enriquecer la producción nacional en una materia en donde existen relativamente pocas obras escritas por colombianos y para responder a las realidades propias de nuestro país. No podemos subestimar el cúmulo de traducciones y trabajos que siguen esquemas e investigaciones de autores extranjeros, que mucho han contribuido al desarrollo de nuestro modelo educativo nacional, pero sí nos reconcilia con nuestro patriotismo el ver surgir una producción autóctona, de materiales que son fruto de circunstancias más cercanas a nosotros.

Con todo, entre las razones de mayor peso para sustentar la bondad de la obra reseñada, es la selección de los contenidos que ofrece en 22 capítulos cortos, bien diseñados y muy didácticos, como lo anotaba anteriormente. Un glosario de términos pedagógicos, una clave de respuestas y la bibliografía sirven de colofón a tópicos tan variados, interesantes y útiles, como el concepto de Didáctica General y Enseñanza-Aprendizaje, modelo práctico para la planeación académica en establecimientos de educación básica primaria, secundaria y media vocacional ■

REGIMEN PRESTACIONAL DOCENTE



Víctor
Cristancho P.
Bogotá, 1987

Se concretan en esta obra experiencias teórico-prácticas adquiridas en la Coordinación de la Comisión Jurídica de ADE, en la asesoría a los docentes, en la representación de la misma Organización ante la Junta de Escalafón y en el ejercicio de la Educación y del derecho ■

Víctor Cristancho, nos ofrece otra de sus obras al servicio de la educación pública, del educador, del Derecho Administrativo y Laboral en perspectiva democrática y progresista.

Presentada inicialmente como Tesis de Grado, se perfeccionó para editar un Libro que ha llenado un vacío ante las contradictorias, controvertidas y regresivas políticas oficiales en materia prestacional, principalmente de los educadores, pero que cubre también el sector de los demás empleados públicos.

El Exmagistrado y tratadista del Derecho, Doctor Gustavo Humberto Rodríguez, presentó, como presidente de Tesis, a la Universidad Libre, los siguientes conceptos:

"La Tesis de Grado que para optar el título de abogado ha elaborado el exalumno de esa Universidad, Víctor M. Cristancho Pinto, bajo el título de Régimen Prestacional Docente, constituye un valioso aporte al estudio de la normatividad jurídica que regula el área del derecho colombiano destinada a determinar los derechos y deberes de los educadores en el ámbito personal y gremial".

"En esa investigación, el autor examina cuidadosa y prolijamente cada uno de los estatutos legales pertinentes, señalando con buen juicio crítico las virtudes y deficiencias de las normas en cuestión, así como las conquistas laborales logradas por ese gremio y las justas aspiraciones que tienen en el campo de la seguridad social".

"El autor de esta monografía es igualmente un educador de profesión, y un veterano luchador en las lides sindicales, lo cual le permite examinar la aludida normatividad con especial acierto y objetividad".

"El estudio que hizo en este trabajo investigativo abarca los diferentes niveles de la educación pública y privada, de suerte que en esas condiciones su monografía constituye un valioso análisis integral del régimen prestacional referido, de mucha utilidad para universitarios y profesionales de la misma docencia y del derecho, como texto y como trabajo de consulta".

Presentar un libro producto de la experiencia docente y el deseo de hacer un aporte a la educación, es una acción muy agradable.

"Oratoria y Aplausos", es el primer texto que sobre este tema se elabora en el país, e indiscutiblemente es un esfuerzo en el propósito de dotar de herramientas teóricas y prácticas acerca del discurso, en su más amplia concepción.

El libro realiza un esbozo del desarrollo de la oratoria y describe principios lógicos y ejercicios prácticos del lenguaje oral.

Argumenta con buenos y sencillos ejemplos los pasos de preparación del discurso, el empleo del lenguaje, la conducta que debe observar el orador y la manera anecdótica de ganar la atención de los escuchas.

La manera descomplicada de presentar el proceso de la intervención, logra mantener la atención de la lectura y la rápida asimilación del mensaje, transformándolo en un ejercicio ameno.

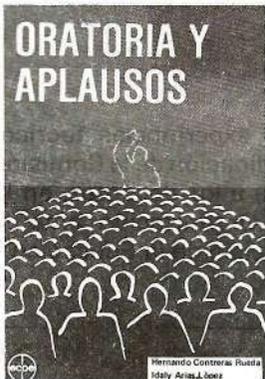
Se convierte en un llamado a la preparación individual y colectiva, que permite ganar una mayor identidad en la comunicación social, la necesidad de conocer los antecedentes culturales y sociales del país, las particularidades del lenguaje y sus modismos, y los hechos del momento en los cuales apoyan su intervención.

"Oratoria y Aplausos" es un libro que necesitamos, pues el arte oratorio ha sido poco estudiado y menos aún se ha escrito. Puede afirmarse que recoge aspectos destacados y requeridos de lingüística, filología y lógica, que combinados permiten una buena estructuración del discurso, y por lo tanto el libro puede ser recomendado a todos aquellos que deban hablar ante un público grande o pequeño.

Indiscutiblemente, "Oratoria y Aplausos" constituye también una ayuda pedagógica obligada no sólo para el área del lenguaje, sino para todas las áreas, en la búsqueda de perfeccionar el estilo, enfoque y contenido de nuestra comunicación con los estudiantes y en nuestro ejercicio de la vida diaria como ciudadanos.

ORATORIA Y APLAUSOS

Isidoro León Céspedes



Hernando Contreras R.
Idaly Arias López
Bogotá, Edit Ecoe
Ediciones

EDUCACION Y CULTURA

**Necesita vendedores y distribuidores
en todo el país.**

Interesados enviar datos personales
y propuestas a la carrera 13A No. 34-36. Bogotá.

Informes Tels.: 2851427 - 2851298

MAGISTERIO

Libros para una Educación mejor

- Aspirina al Corazón (Poesía)
- Biología grado 7º
- Ciencia Ficción Seis Grado 7º (Colección 4A)
- Ciencias Naturales Grado 5º (Colección Exploradores del Universo)
- Colección Cuatro Autores (Literatura)
- Educación Sexual para Adolescentes
- El Problema de los Maestros (Documento)
- El Visitante (Novela)
- Guainía Oro y Selva
- Introducción al Cálculo grado 11º
- Investigar para cambiar (Mesa Redonda)
- Juguemos y Aprendamos
- Matemáticas Grado 4º (Colección Juguemos con los Números)
- Mitos, Historias y Leyendas Uno Grado 6º (Colección 4A)
- Narrativa e Historia (Ensayo)
- Neruda Total (Literatura)
- Pensar y actuar (Mesa Redonda)
- Pido la palabra (Poesía)
- Plan de Aula (Adaptado a las normas sobre la promoción)
- Promoción Automática
- Puertas Cerradas (Novela)
- Química Grado 10º
- Química Grado 11º
- Régimen Prestacional Docente
- Sexo y Comunicación
- Sexo y Comunicación
- Teatro Infantil en la Escuela Primaria
- Vamos a contar
- Vamos a escribir

Carrera 19 No. 37-65 — Tel: 245 28 81. Bogotá, D. E..

