

educación y cultura

BOGOTA-COLOMBIA
JULIO DE 1988

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

\$ 300



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

JULIO DE 1988

No. 15

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: Víctor Sánchez (Uno Más), Cecilia Cáceres,
Socorro Delgado (Socorrída).

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: TELE 2415531 Y 2328842

DEL LECTOR		2
EDITORIAL		
La Reforma Educativa: una necesidad inaplazable		3
INFORME ESPECIAL		
REFORMA DE LA EDUCACION		
Hacia un debate por la Reforma Educativa	Comité Editorial	4
La Reforma Educativa de los años 30	Jaime Jaramillo Uribe	8
Reformas de la Enseñanza en Colombia	Alberto Martínez B. Carlos E. Noguera R. Jorge Orlando Castro	12
Transformación Académica de la Universidad	Augusto Franco Arbeláez	22
Debate: Qué debe contener una reforma de la educación y la enseñanza		30
GRANDES PEDAGOGOS		
Juan Jacobo Rousseau La Educación y la Naturaleza Humana	Gloria Calvo	40
Rousseau y la educación del buen burgués	Humberto Quiceno	46
POLITICAS EDUCATIVAS		
Los viajes de la Promoción Automática	Hernán Suárez Jaimes	48
Educación contratada	Orlando Zambrano	55
El problema prestacional de los maestros	Abel Rodríguez C.	59
DIDACTICA Y ENSEÑANZA		
La Prensa y la escuela	Hugo Mondragón O.	65
ACTUALIDAD EDUCATIVA		
Promoción Automática: La capacitación pierde el semestre	Gustavo Escobar	71
Seminario de Educación contratada	Alvaro Morales Orlando Zambrano	73
DOCUMENTOS		
Ley 43 de 1975 sobre nacionalización de la Educación		74
Proyecto de Resolución sobre semestralización		76
LA ALEGRIA DE LEER Y PENSAR		78

Del lector

Educadores amenazados solicitan solidaridad

Recibimos una denuncia de los educadores de San Rafael (Antioquia) donde expresan la difícil situación por la que atraviesan desde fines del año pasado, cuando se iniciaron los asesinatos de líderes destacados de su comunidad, comenzaron las amenazas y la persecución, de las cuales vienen siendo víctimas los maestros al recibir llamadas anónimas en las que se les informa que "serán personas muertas en poco tiempo" y "que deben desaparecer de la zona si no quieren morir".

Dicen ellos que esta persecución es la respuesta al trabajo de proyección con la comunidad donde han venido organizando la escuela de padres, los núcleos pedagógicos, el Comité Cívico-Cultural y los juegos interclases, además de constituir el Comité Pro-Defensa de los intereses del municipio. El hostigamiento, la vigilancia y el señalamiento han llegado hasta el punto que los mismos cuadernos de sus estudiantes son revisados por los militares para identificar los temas de enseñanza y los métodos de trabajo.

Solicitan los maestros amenazados de San Rafael a la Secretaría de Educación de Antioquia y al sindicato regional su reubicación en el perímetro del Valle de Aburrá y no se les remita desde ningún punto de vista al Distrito o Núcleo. También piden que no se les excluya de la nómina como ya ha ocurrido con algunos compañeros amenazados, y se les garantice el pago oportuno del salario.

Creemos que acompañar a estos educadores en su denuncia y exigir de las autoridades competentes una respuesta satisfactoria a sus requerimientos, es apenas el paso necesario a la solidaridad que ellos solicitan de todas las personas comprometidas con la educación colombiana.

Comité de Redacción

Concurso de Ensayo y Poesía

Cartagena, mayo 2 de 1988

Señores
CEID - FECODE

Para estimular y fortalecer la tarea investigativa y la creación cultural, nuestra agremiación sindical ha organizado por intermedio del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes —CEID—, el Primer Premio Nacional de Poesía "Luis Carlos López", el Primer Premio de Ensayo "Clemente Manuel Zabala", dos nombres de gran significación para la cultura costeña.

Le adjuntamos las bases de los premios, solicitándoles para ellos la mayor difusión.

Cordialmente,

LUIS CARLOS FUENTES PEREZ
Presidente

Bases del I Premio de Ensayo "Clemente Manuel Zabala"

1. Podrán participar los autores, de cualquier parte del país, con el envío de una obra del género *Ensayo*, inédito, con una extensión mínima de 20 páginas, escritas a doble espacio, en hoja tamaño carta.

2. El ensayo puede tratar un tema artístico (literatura, artes plásticas, música, danza, folclor, etc.), histórico, social o educativo

3. Los autores enviarán su trabajo en original y 2 copias, firmado con seudónimo. En sobre aparte, se incluirá el nombre del autor, datos personales, dirección y teléfono.

4. Para la evaluación del ensayo se tendrá en cuenta el rigor investigativo, la originalidad de las ideas y aportes y el nivel literario de la escritura.

5. Las obras se enviarán al:
I Premio de Ensayo "Clemente Manuel Zabala"
CEID, Calle Santo Domingo, Edificio Chaljub No. 3-32,
2o. piso, Cartagena.

6. El plazo para enviar los trabajos vence el 15 de febrero de 1989. El fallo se dará a conocer en acto especial el 23 de abril del mismo año.

7. Se entregarán dos premios así: primer puesto: \$100.000, segundo puesto \$50.000.

El CEID gestionará la publicación de los trabajos ganadores.

8. El jurado estará conformado por escritores e investigadores costeños.

Bases del I Premio de Poesía "Luis Carlos López"

El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID, del Sindicato Unico de Educadores de Bolívar, SUDEB, convoca al I Premio de Poesía "Luis Carlos López", cuyas bases son las siguientes:

1. Podrán participar los autores de cualquier lugar del país, con el envío de un libro de poemas, con mínimo de 20 poemas, inéditos, de tema libre, escritos a doble espacio, en hoja tamaño carta.

2. Los poemas deben ser enviados en original y 2 copias, firmados con seudónimo. En sobre aparte, se incluirá el nombre del autor, datos personales, dirección y teléfono.

3. Los trabajos se enviarán al:
I Premio de Poesía "Luis Carlos López"
CEID, Calle Santo Domingo, Edificio Chaljub No. 3-32,
2o. piso, Cartagena.

4. El plazo para enviar los trabajos vence el 15 de febrero de 1989.

El fallo se dará a conocer en acto especial el 23 de abril del mismo año.

5. Se entregarán dos premios, así: primer puesto: \$100.000, segundo puesto: \$50.000.

EL CEID gestionará la publicación de los trabajos ganadores.

6. El jurado estará conformado por conocidos poetas y críticos costeños.

Nota: Los jurados de un premio están inhabilitados para participar sólo en el evento que evalúan, no en otros convocados por el CEID.

La Reforma Educativa: una necesidad inaplazable

En Colombia se ha vuelto un lugar común afirmar que nuestra educación anda mal. Diariamente educadores, estudiantes, padres de familia, funcionarios, investigadores y analistas de la situación nacional, expresan su malestar al respecto.

Esto sucede, no obstante que, año tras año, el Ministerio de Educación Nacional sorprende al país con nuevas "reformas" educativas, dictadas en forma de una cascada de decretos y resoluciones, cuyos efectos sobre los problemas son habitualmente marginales y no pocas veces contraproducentes. Las causas de esta acción del Estado sobre la educación hay que buscarlas en la ausencia de un proyecto cultural que oriente sus planes y programas y en la falta de voluntad política para transformarla, de acuerdo con las nuevas circunstancias y necesidades sociales. De ahí que su acción se centre en un culto fetichista a la norma, cuya formulación y promulgación son asumidas como suficientes para lograr la regulación de las diversas formas de enseñanza. Esta forma de actuar ha desembocado en una seria crisis de legitimidad del ministerio, al cual ya no se le reconoce autoridad para dirigir y orientar la educación nacional. Crisis que comparte con la totalidad del aparato estatal, hoy en día incapaz de garantizar el fundamento mismo de la conveniencia civilizada: el respeto por la vida humana.

Fecode ha comprendido que la única forma responsable y de largo alcance para superar los problemas educativos, es un ambicioso proyecto de reforma de la educación y de la enseñanza. Para ello es necesario apelar a los educadores y a su Movimiento Pedagógico que durante seis años han acumulado una experiencia colectiva que ha combinado el intercambio de experiencias pedagógicas locales, la reflexión teórica, la creación de espacios de debate (seminarios, asambleas y congresos pedagógicos) y la consolidación de su propio medio de comunicación escrito, la revista EDUCACION Y CULTURA.

Esta experiencia permite ahora convocar a un amplio debate público, en el que, por una parte, los educadores asuman el papel de interlocutores legítimos de los diferentes sectores, movimientos y organizaciones que hoy se expresan desde la sociedad civil, y a través del cual generen los vínculos colectivos y construyan un consenso nacional que posibilite materializar los cambios necesarios. Por otra parte, una reforma educativa pensada y construida por los educadores colombianos les permitirá una toma de conciencia colectiva sobre su necesidad inaplazable y será fundamental para consolidar una voluntad de cambio que la haga realidad. Así gestada, la reforma podrá configurarse como un vasto horizonte que oriente las acciones reivindicativas de los educadores. Este proceso exige varios años de trabajo de los equipos y las comisiones pedagógicas para impulsar y sistematizar el análisis de la realidad educativa regional y para fomentar el surgimiento de miles de propuestas pedagógicas, que sean la base cultural de una verdadera reforma de la enseñanza, a través de la cual los educadores recuperen su iniciativa intelectual y consoliden su autonomía profesional.

El proceso de reflexión y experimentación pedagógicas confluirá entonces con las nuevas exigencias del mundo de la cultura y del trabajo, hacia la formulación de un proyecto de ley orgánica de la educación nacional, cuyo debate debe iniciarse en escuelas, colegios, universidades, academias, asociaciones profesionales y organizaciones sociales, para desembocar en el Congreso de la República, donde se buscará su aprobación.

Esperamos que un conjunto orgánico de normas que hayan sido producto de un amplio proceso de consulta y de consenso nacionales, sí pueda convertirse en un medio de regulación eficaz de la educación colombiana.



Hacia un debate por una reforma educativa

La justificación de un proyecto de reforma educativa del magisterio

El presente documento fue elaborado por los integrantes del Consejo Editorial, quienes dedicaron varias sesiones de trabajo a la discusión de los principales elementos que debía contener una propuesta de Reforma de la Educación y la Enseñanza. Se encargó al profesor José Granés (Universidad Nacional) para su redacción y lo presentamos a nuestros lectores con el ánimo de lograr una mayor difusión y permitir su discusión entre los diferentes grupos de maestros, investigadores y sectores sociales del país interesados en este debate.

En los últimos treinta años el sistema de la educación pública en Colombia ha sufrido transformaciones importantes que no pueden ser ignoradas en un análisis de la situación de la educación en el país. Los procesos de modernización¹ de la sociedad en este período, el acelerado crecimiento y diferenciación de capas medias de la población, las demandas por educación que estuvieron a la base de algunos de los movimientos sociales más beligerantes en este lapso y las políticas desarrollistas promovidas por los Estados Unidos para los países de América Latina en las décadas del 60 y del 70² presionaron cambios y reformas tendientes a adecuar mínimamente el sistema educativo a las nuevas exigencias del desarrollo económico y social. Bajo estas presiones los esfuerzos del Estado en este período se centraron principalmente en una ampliación significativa de la cobertura del sistema educativo en sus diferentes modalidades y niveles (educación primaria y secundaria, educación técnica, educación universitaria) que no logró, sin embargo, los objetivos básicos de erradicar el analfabetismo y asegurar una escolaridad básica para todos los niños de Colombia. El proceso de expansión de la cobertura escolar se acompañó ciertamente de transformaciones cualitativas en la educación. Sin embargo, las políticas del Estado en este sentido carecieron de profundidad y de enver-

gadura. En los últimos tiempos, la propuesta de mejoramiento cualitativo más orgánica y coherente por parte del gobierno ha sido la reforma curricular de la educación básica. Sin embargo, además de los problemas suficientemente discutidos que presenta el formato curricular adoptado, esta reforma no aborda seriamente lo que sería decisivo —pero lo que también, evidentemente, exigiría una apropiación importante de recursos— para un cambio sustancial en la calidad de la educación: la formación del magisterio³.

1. Una relativa modernización acompaña en nuestro país el proceso de desarrollo capitalista. Ponemos sin embargo, el énfasis en la modernización porque es sobre todo ésta la que, al implicar una mayor diversificación de tareas a nivel de la producción y la administración, exige cambios en el sector educativo.
2. Una de las premisas de las políticas desarrollistas de los Estados Unidos para los países de América Latina fue la de considerar la educación como una palanca fundamental del desarrollo. El plan Alcon para la educación superior es tal vez la expresión más clara de esta concepción. También lo fueron la promoción y el impulso a la diversificación de la educación media y el desarrollo de la educación técnica.
3. La reforma curricular intenta obviar la cualificación de los maestros mediante la fragmentación del material de enseñanza en multitud de objetivos y la explicitación casi exhaustiva de las actividades para lograrlos y para evaluarlos. De esta manera, como se ha señalado repetidas veces, el papel del maestro podría

reforma
educativa

Las transformaciones que hemos reconocido no han logrado superar los graves problemas que persisten en la educación y que conforman incluso una situación crítica. Persisten bajos niveles de escolaridad, sobre todo en el campo; hay una carencia general de infraestructura y de recursos básicos para llevar a cabo la labor educativa; la formación del magisterio —elemento para nosotros fundamental en la calidad de la educación impartida— sigue siendo deficiente y las condiciones de vida y de trabajo del maestro continúan siendo precarias. Por otra parte, es indispensable tener en cuenta que en el curso de su desarrollo histórico el sistema educativo nacional se ha escindido en dos subsistemas: el de la educación privada y el de la educación pública. El primero, que en los últimos treinta años ha crecido desordenadamente sobre todo bajo la presión de la demanda de educación por parte de las capas medias del país y por la incapacidad del Estado para satisfacer esas demandas, comprende, además de numerosas instituciones de baja calidad montadas con finalidades de lucro, instituciones de élite destinadas a la formación de capas dirigentes del país. Tal vez en esta época, más que en ninguna otra, educación significa poder⁴. Por eso la transformación de la educación pública en Colombia es un problema político de fondo que en el largo plazo puede incidir en el mayor o menor grado de democratización de nuestra sociedad y de nuestras instituciones.

En los últimos años el magisterio colombiano ha tomado aguda conciencia de las terribles deficiencias de la educación pública en nuestro país y, lo que es aún más importante, ha comenzado a reflexionar sobre su propia responsabilidad en esas deficiencias. En un paso de gran importancia ha decidido emprender, sin abandonar por ello la lucha reivindicativa por mejores condiciones de vida y de trabajo, un movimiento de renovación de la educación a partir de la reflexión sobre el quehacer profesional del maestro. La reflexión sobre la propia práctica pedagógica y los debates en el seno del movimiento pedagógico han permitido llevar a cabo no sólo un análisis crítico permanente de las propues-

tas del gobierno en materia educativa sino también la elaboración y puesta en marcha de propuestas pedagógicas a nivel local. La dinámica que a nivel nacional ha alcanzado el movimiento pedagógico permite pensar que a un mediano plazo el magisterio puede proponerle a la Nación, como alternativa viable para la sociedad actual pero cargada también con un potencial transformador, una reforma de la educación suficientemente discutida y sustentada. Se trata de que el magisterio colombiano, probablemente por primera vez en la historia del país, se coloque en posición de proponerle a la Nación y de impulsarlo, si es necesario mediante acuerdos con el Estado, una propuesta de conjunto sobre la educación en el país que en las actuales condiciones pueda ser llevada a la práctica.

Señalar, como propuesta de discusión, los principios generales que podrían orientar ese posible proyecto de reforma y los puntos nodales que podrían articularlo puede contribuir a dinamizar una discusión, a ir creando corrientes de opinión y a ir decantando posiciones en el seno del magisterio sobre aspectos centrales de la educación en el país. El presente texto pretende ser un primer esbozo en ese sentido.

Planteamientos generales alrededor de la idea de una reforma educativa

1. La importancia de la crítica

La idea misma de emprender en el seno del magisterio un proceso de reflexión y de debate hacia una reforma educativa no podría haber surgido sin los avances ya logrados en la crítica de lo actual y sin el grado de madurez alcanzado por el movimiento magisterial que permite concebir como posible la elaboración colectiva de un proyecto de reforma realizable. Toda crítica sustentada contiene ya en germen una idea de posibles alternativas. La crítica argumentada, en otras palabras, no puede hacerse sino desde preconceptos sobre posibilidades alternas a lo que se critica. Por esta razón avanzar hacia un proyecto de reforma implica, como

un paso previo, haber decantado una crítica suficientemente articulada sobre las condiciones actuales de la educación que permita a su vez explicarlas. De alguna manera avanzar en el proyecto significa también recuperar los análisis críticos elaborados y afinar la mirada sobre aspectos problemáticos de lo actual que no habían sido reconocidos como tales.

2. El aspecto real y aspecto formal de la reforma

Una reforma de la educación a nivel nacional comprende en general dos aspectos interrelacionados. En primer lugar, a un nivel si se quiere legal-normativo, *el texto mismo de la reforma* que articula ciertos principios y concepciones —explícitas o implícitas— sobre el hombre, la sociedad, el Estado y la educación con un cuerpo de medidas y de disposiciones. En segundo lugar, a un nivel más concreto, *una transformación de la práctica misma de la enseñanza* en relación con la cultura, la ciencia y el saber en la

reducirse al de un "administrador del currículo". La división del trabajo en la educación, entre los "expertos" que elaboran el currículo y los maestros que lo "administran", implícita en el formato curricular adoptado, es uno de los aspectos más problemáticos de la reforma porque entraña una concepción sobre las funciones del maestro y el tipo de formación que éste debe tener que atentan contra su autonomía y tienden a colocar en un segundo plano la exigencia de una formación académica rigurosa. La división del trabajo y la especificación detallada de las actividades expresan en el fondo un criterio particular de *eficiencia* que proviene del análisis de procesos de trabajo en la industria y que intenta ser adaptado a la labor educativa pero que puede llegar a cambiarla esencialmente desvirtuando su carácter interactivo y cultural y tendiendo a hacer de ella una sucesión ordenada de actividades medibles.

4. En razón del acelerado desarrollo de la ciencia y de la tecnología durante el presente siglo y del impacto que este desarrollo ha tenido sobre los procesos productivos, sobre las relaciones sociales y sobre la cultura la participación cualificada del individuo en la producción y en la vida pública requiere cada vez más del dominio de ciertas formas de argumentación y de determinados conocimientos que sólo se adquiere a través de una educación formal. Por las posibilidades de incidencia y de acción que abre en múltiples ámbitos decimos que hoy, más que en ninguna otra época histórica, educación significa poder.

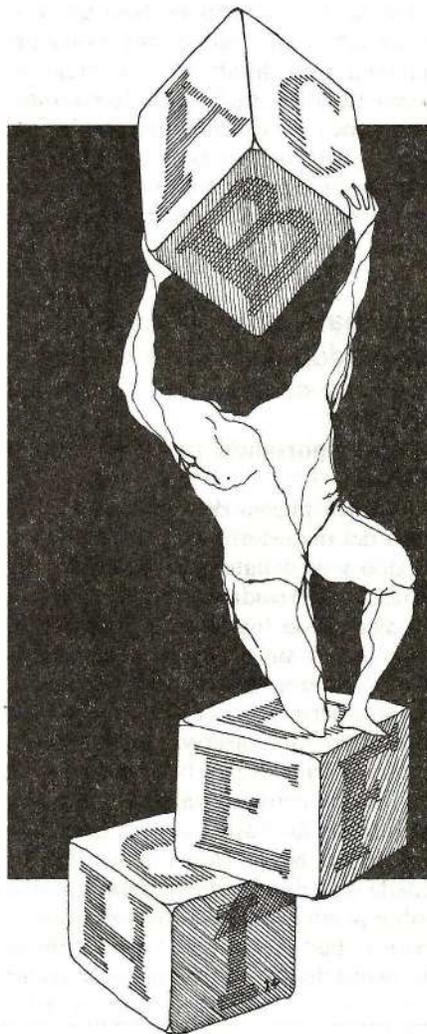
cual se generan de hecho nuevas formas de organizar la enseñanza y de enseñar. Es claro que el primer nivel puede facilitar, inclusive dinamizar, pero de ninguna manera garantizar el segundo nivel que depende en gran medida de un esfuerzo colectivo de los educadores mismos⁵. El trabajo del magisterio hacia una reforma educativa presupone simultáneamente ambos niveles. A la vez que avanza cotidianamente en la transformación de sus concepciones pedagógicas y de su propia práctica, debe plasmar su concepción en un texto. El texto de la propuesta debe convertirse en un instrumento importante para impulsar la idea de la reforma ante la Nación y para discutir-la con las instancias del Estado.

3. Democracia y reforma de la educación

En múltiples sentidos el proceso hacia la reforma y el texto mismo de ésta deben constituir una expresión de los ideales democráticos que alientan al movimiento pedagógico. Por una parte, el proceso de discusión hacia la reforma debe abrir la posibilidad de expresión de todas las tendencias dentro del magisterio y el texto final debe ser el fruto de un debate amplio entre todas ellas. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que el acceso universal a una educación de calidad constituye hoy en día un factor de la mayor importancia para la democratización de la sociedad y de las instituciones. En el ámbito de la vida pública, la democracia, en efecto, se concreta en una cultura compartida del debate, basada en el reconocimiento del otro y en el ejercicio de la argumentación y de la crítica sustentada. En particular, esto significa reconocer que las contradicciones no pueden ser eliminadas por las vías del autoritarismo y de la imposición. La educación juega un importante papel en la formación del individuo en esta cultura de la argumentación y del debate indispensable para la participación cualificada en la vida pública⁶. Conviene además tomar en cuenta que la formación de una actitud democrática en la escuela no es ajena a las formas como se asume en ella el problema del saber. Una actitud no dogmática frente al conocimiento estable-

cido, que pueda, por lo menos en cierta medida, apreciarlo como resultado de un proceso y que permita reconocer algunas de sus limitaciones y relativizar algunos de sus aspectos, puede incidir en las relaciones maestro-estudiante, estimulando la contradicción, la crítica y la búsqueda de alternativas distintas. Las exigencias de rigor en el conocimiento implican, además, el ejercicio de posturas éticas de veracidad, de compromiso con lo que se afirma y de respeto por la argumentación. Estas observaciones bastan para apreciar la importancia que una educación de calidad puede tener en la formación de un espíritu de participación, de compromiso y de respeto por el otro. Pero el desarrollo de estas actitudes en la escuela requiere de ciertas libertades consustanciales a la

labor educativa como son la libertad de cátedra y la libertad de métodos y de textos. Un proyecto de reforma debe consagrar, pero también fijar cuidadosamente los límites de estas libertades. Dada la importancia que una educación de calidad, que tome en serio el problema del conocimiento en la escuela, tiene para el desarrollo de actitudes de participación crítica, de tolerancia y de respeto por el otro, esenciales para el ejercicio de la democracia, el fortalecimiento, en todo sentido, de la educación pública en el país debe ser uno de los objetivos prioritarios de la reforma. En relación con el desarrollo de la democracia en la educación, conviene también señalar un criterio que se refiere a los límites de la normatividad que en materia pedagógica debe tener un proyecto de reforma. En el cuerpo mismo de este último las reglamentaciones educativas que se introduzcan deben ser suficientemente amplias para que, dentro de ciertos cauces generales, puedan tomar cuerpo y llevarse a la práctica numerosos proyectos educativos y experiencias pedagógicas. La reforma debe inclusi-



5. No sería difícil, en razón de la separación de estos dos niveles, encontrar en la historia de la educación en el país reformas "que se quedaron en el papel" y transformaciones reales y significativas de ciertos aspectos de la educación y la enseñanza que jamás figuraron en ningún papel. Puede ser relativamente fácil plasmar una utopía en un proyecto de ley pero siempre hay que tener presente que en la práctica educativa el peso de las tradiciones es enorme. Por eso el proceso de reforma que quiera incidir de manera real sobre una praxis debe cuidarse de las pretensiones voluntaristas y más bien debe tratar de articular las reformas con la tradición, entendida, esta última, como aquella experiencia colectiva, aunque no explicitada críticamente, de los educadores.

6. La cultura de la argumentación de la cual hablamos tiene su ámbito privilegiado de ejercicio en las comunidades académicas y científicas, pero, en buena medida por el enorme influjo social del conocimiento y de la ciencia, se extiende hoy en día a muchos otros espacios de discusión y de toma de decisiones. La cultura de la argumentación implica —y este es uno de sus rasgos "democratizadores"— una relativización de los intereses personales y un esfuerzo de descentramiento que permita colocarse "en el lugar del otro" para poder apreciar sus razones y responder a ellas.

ve estimular el desarrollo de nuevas formas educativas. En otras palabras, no debe confundirse el impulso de una reforma educativa con el impulso de un modelo pedagógico específico.

4. Las relaciones entre el Estado y la educación

La manera cómo el Estado concibe su intervención e interviene de hecho en la educación privada y pública se relaciona estrechamente con los problemas de la democracia que tocábamos en el numeral anterior. En los últimos treinta años, a la par con los avances en la cobertura escolar que hemos señalado anteriormente y con las relativas mejoras en la calidad de la educación que acompañaron a esos avances, la concepción del Estado con respecto a la educación pública ha venido cambiando. Cada vez más el Estado tiende a dejar de lado un concepto de educación pública que pone el énfasis en las potencialidades de transformación cultural que tanto a nivel individual como colectivo encierra la educación y en las consiguientes posibilidades de cualificación de la participación ciudadana en la producción y en la vida pública, para considerarla y manejarla casi exclusivamente como un "servicio" destinado a las clases menos favorecidas de la población⁷. Lo más grave, desde luego, sería que este manejo de la educación pública por parte del Estado llegara a incidir sobre la identidad del educador haciendo que éste pudiera llegar a considerarse a sí mismo simplemente como un funcionario público al servicio del Estado y no principalmente como un intelectual al servicio de una causa cultural. Por eso mismo un proceso real de transformación de la educación en el país que reafirme la identidad y la autonomía del educador como intelectual puede ser de la mayor importancia para contrarrestar las tendencias de disolución de esa identidad que hemos señalado. También en su texto mismo la reforma educativa debe intentar contrarrestar la actitud del Estado exigiendo el derecho universal a la educación, recursos suficientes, formación del educador y al mismo tiempo autonomía para desarrollar la labor educa-

tiva dentro de ciertos cauces generales⁸. Será necesario pensar cuidadosamente hasta dónde puede ir la intervención del Estado en la educación pública y hasta dónde debe ir en la educación privada. De manera más específica será necesario examinar hasta dónde puede llegar la intervención del Estado en el control de los planes de estudio, de los contenidos de la enseñanza, de los métodos y de los textos.

5. Los contenidos de la reforma

Enumeraremos, sin ninguna pretensión exhaustiva, algunos de los temas que debería tocar una reforma de la educación y que deberían constituirse por eso mismo en temas de reflexión dentro del movimiento pedagógico.

— Los principios

Un proyecto de reforma debe sustentarse sobre ciertos principios que expresan concepciones generales sobre la educación y sobre la relación de ésta con el hombre y con la sociedad. Las preguntas que tal vez deberían responderse en este punto son: ¿qué es —o qué debe ser— la educación? ¿Quiénes tienen el derecho de recibirla y de impartirla? ¿Cómo se conciben las relaciones entre la educación y la sociedad, entre la educación y el trabajo?

— Las finalidades

La educación cumple finalidades de muy diverso orden en relación con la cultura y el saber, a la ciencia y la tecnología, al individuo, a la sociedad, a la producción y al desarrollo económico, a la consolidación de la nacionalidad, al desarrollo de la democracia. Sin embargo, lo importante aquí no es la simple enumeración de finalidades sino su jerarquización, la determinación de las relaciones que pueden existir entre ellas y la posible subordinación de unas finalidades a otras.

— La enseñanza, los planes de estudio, los métodos educativos

¿En qué aspectos debe la enseñanza ser universal? ¿En qué aspectos debe

tomar en cuenta lo regional o lo local? ¿Cuáles pueden ser los límites en la variación de los planes de estudio y en los métodos de enseñanza? ¿Cuáles deben ser los límites en la libertad de sistemas pedagógicos?, ¿en la variación de textos escolares?

— La formación de los maestros

En este punto es importante diferenciar con nitidez la formación básica del magisterio de la capacitación. Algunas preguntas pertinentes a este respecto podrían ser: ¿Cuáles deben ser las exigencias mínimas en los distintos aspectos (en relación al conocimiento, a la pedagogía, etc.) de la formación de los maestros? ¿Cuáles deben ser los objetivos de la capacitación? ¿Cuáles sus modalidades?

— Organización del sistema educativo nacional y aspectos administrativos

¿Cómo se coordinan y se relacionan los diferentes niveles y las diferentes instancias del sistema? ¿Cómo se dirige y se administra el sistema educativo? ¿Cuáles son las instancias de dirección? ¿Hasta dónde llega la autonomía de las instituciones educativas y de los educadores? ¿Cuáles son los límites de la descentralización? ■

7. Como se señala en el artículo de Antanas Mockus "Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación (*Educación y Cultura No. 2*) que recoge una discusión de la junta directiva del CEID este cambio paulatino de concepción se relaciona con un hecho protuberante en la historia de la educación en el país que ya hemos señalado en este documento. Este consiste en que las clases dominantes del país han logrado prescindir casi por completo del sistema de educación pública para la reproducción de sus élites intelectuales creando para ello un sistema paralelo de educación privada de calidad. Esto explicaría de paso, por lo menos en parte, por qué desde la década de los 50 ó 60 el problema de la educación en el país dejó de ser uno de los grandes temas de debate político en el Congreso de la República.

8. El problema general que queda aquí planteado es el de las relaciones entre la sociedad civil y el Estado. La posición esbozada en el material exige una lucha permanente en procura de que los poderes reguladores del Estado tengan como punto de partida y de referencia constante las prácticas de la sociedad civil.

Un testimonio

La reforma educativa de los años treinta

¿Cambiaron realmente nuestro sistema educativo las reformas de 1930?

JAIME JARAMILLO URIBE*
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

En sentido estricto el llamado movimiento de la Escuela Nueva o de la Escuela Activa, como también solía llamársele, se incorporó a nuestra vida pedagógica al iniciarse la década de los años treinta. Sin embargo, desde la fundación del Gimnasio Moderno por Agustín Nieto Caballero en 1914 y desde que años más tarde fue su huésped el doctor Ovidio Decroly, restringidos medios pedagógicos comenzaban a difundir las nuevas ideas de manera que antes del cambio político que se produjo en el país en 1930, las autoridades educativas gubernamentales habían iniciado algunas modificaciones en la política y en la praxis educativa.

Pero quizás fue en 1934 con la llegada a la Dirección General de Enseñanza Primaria del mismo Agustín Nieto Caballero, cuando se intentó incorporar de manera consistente en la política educativa y en la práctica pedagógica de la escuela elemental las ideas y el espíritu de las nuevas tendencias. Para hacer el recuento de su paso y de la huella dejada en los medios pedagógicos colombianos sería conveniente recordar algunas ideas sobre los orígenes y orientaciones de aquel movimiento de renovación.

Históricamente la pedagogía moderna tiene su punto de partida en las dos últimas décadas del siglo XIX y su aparición fue simultánea en varios países europeos como Suiza, Alemania, Francia, Inglaterra, Italia, Rusia. Sus remotas raíces deben situarse, sin embargo, en la filosofía de la Ilustración del siglo XVIII. Para confirmar este aserto basta citar los nombres de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. No sólo la idea de hacer de la pedagogía una ciencia o de basarla en los resultados de las ciencias positivas provenía de sus fuentes, sino también su esquema de valores y su concepción general de la nueva *paideia*. Piénsese, por ejemplo, en la idea del pensamiento crítico, de la educación de la razón y de la capaci-



Agustín Nieto Caballero es considerado el pionero de la Pedagogía Activa en Colombia.

dad de juzgar por sí mismo que la Escuela Nueva trataría de formar en el niño, en el adolescente y en el universitario como máximo logro de la educación intelectual o en la decisión de organizar todo el proceso educativo en torno a la personalidad del niño, idea cuyo antecedente, paradójicamente, no sería extravagante vincular a la que tuvo Beccaria en la segunda mitad del siglo de las luces sobre la reforma penal, idea expuesta en su libro

* Licenciado en filosofía, historiador y abogado, profesor titulado de la Universidad Nacional de Colombia. Fundador y director de la Revista Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura.

sobre los delitos y las penas. Humanizar los sistemas carcelarios, considerar al delincuente como un ser humano capaz de modificarse y hacer de los panópticos no un sitio de tortura sino un establecimiento de corrección, en cierto sentido una escuela, fue algo que debió impresionar a los educadores de la época. Después de todo, y a pesar de los progresos de la civilización, ¿la escuela anterior a Pestalozzi y a Rousseau no era algo parecido a una cárcel?

Pero para que la reforma pedagógica alcanzara todas sus dimensiones habría que esperar todavía un siglo. Habría que esperar que las formas más deprimentes de la revolución industrial y del capitalismo moderno empezaran a humanizarse, gracias sobre todo a las campañas del socialismo y habría que esperar la formación de las nuevas ciencias del hombre, de la sociología, la psicología, la antropología y las nuevas tendencias de la filosofía en cuyo desarrollo tomaron parte no sólo los nuevos principios de la ciencia, sino también movimientos de ideas de tan profundos efectos en la formación de la cultura moderna como el Romanticismo.

Ya en las primeras décadas del presente siglo el ambiente para la creación de un nuevo movimiento pedagógico estaba maduro. En 1911 Alfred Binet publicaba su obra sobre *Las ideas modernas sobre los niños*, libro clave de las nuevas ideas pedagógicas que no sería exagerado afirmar produjo en el mundo de la educación el impacto que en la filosofía tuvo *La crítica de la razón pura*, de Kant, y en el de la economía y la política, *El Capital*, de Karl Marx. Apoyándose no sólo en su gran preparación científica, sino en su larga práctica educativa como alto funcionario del Ministerio francés de Educación, en esa pequeña obra, que todavía no ha perdido actualidad, Binet rectificaba uno a uno los prejuicios, errores y despropósitos de la pedagogía tradicional. Para Binet el error máximo de la escuela antigua era el desconocimiento de la personalidad del niño, el considerarlo como un adulto en miniatura y no como lo que en realidad era: un ser con su propio mundo, su propio desarrollo físico y psicológico, en una palabra, su propia personalidad. Tener en cuenta esa realidad específica era el fundamento de la nueva escuela. Sobre esa base y sin descuidar ninguno de los factores sociales, económicos y culturales que intervienen en el proceso educativo, Binet analizó las diversas instancias de la actividad pedagógica: el contenido de los programas, los métodos de enseñanza y las técnicas de análisis del rendimiento escolar, la personalidad y función del maestro, en fin, las metas morales e intelectuales a que debería conducir el proceso integral de la educación.

Las ideas modernas sobre los niños fueron el verdadero manifiesto de las nuevas ideas pedagógicas. Sin hipérboles podría decirse que con su obra Binet realizaba la revolución copernicana en el campo de la educación. Claro, sobrio, profundo, el libro conserva todavía hoy su frescura, su actualidad y su capacidad de convencer que sólo poseen las obras maestras. Binet poseía no sólo una gran cultura general y científica, sino un minucioso conocimiento de la realidad escolar y sobre todo

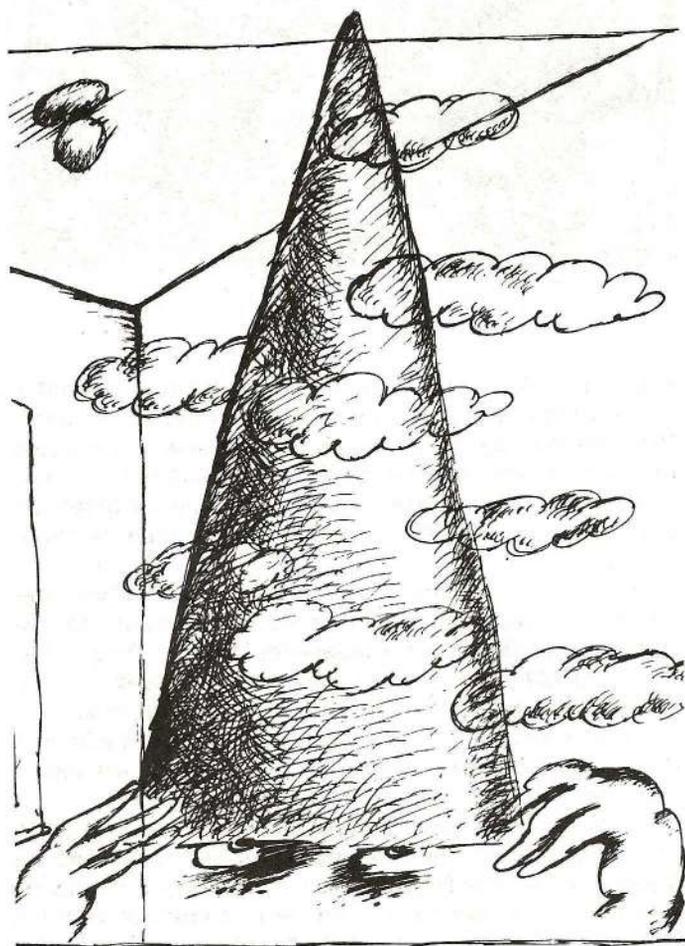


estaba dotado de esa virtud de simpatía y apertura hacia los otros que Spranger denomina el eros pedagógico. Probablemente olvidado hoy en medio de la abrumadora producción bibliográfica, su libro clásico debería ponerse de nuevo en los catálogos editoriales y ser objeto de estudio en seminarios y coloquios de los medios pedagógicos.

Tras la obra de Binet vinieron los estudios, investigaciones y experimentos de psicólogos, médicos, educadores y filósofos como Claparede, Decroly, Piaget, Ferrière, Lunatcharsky, etc. Los desarrollos de la psicología diferencial, la psicología individual y de la persona, la psicología de la forma, la nueva lingüística, la sociología de la educación y la filosofía completaron las bases científicas del movimiento renovador.

Estas eran las ideas pedagógicas que estaban en la atmósfera cuando el autor de estas líneas ingresó en 1936 a la Escuela Normal Central de Bogotá, sustraída entonces a la administración de la comunidad de los Hermanos Cristianos y puesta bajo la dirección de Alfonso Jaramillo Guzmán. El nuevo director tuvo la colaboración de Jorge Urrego Bernal, Antonio Angel, Miguel Roberto Téllez, María Eastman de Molina, Gabriel Anzola Gómez, Gustavo Uribe Arango y Norberto Solano como profesores de la escuela o como funcionarios del Ministerio de Educación, todos ellos formados en las corrientes renovadoras. Jaramillo Guzmán y Téllez habían estudiado en Ginebra con Claparede, Piaget y Ferrière; otros habían hecho prácticas en el Gimnasio Moderno y recibido la influencia de las nuevas ideas.

La reforma que se quería adelantar debería comenzar con una crítica de la escuela tradicional. En ésta había varios fantasmas que era necesario eliminar de la nueva escuela: el memorismo, la enseñanza verbalista que consistía en hablar y oír, la pasividad del estudiante, el desconocimiento de su personalidad física y psicológica, los castigos corporales, los regaños como sistema correccional, la monotonía y el aburrimiento, el temor a ciertas disciplinas como las matemáticas; los planes sobrecargados, los horarios rígidos, ciertas supersticiones como aquella de que las matemáticas deberían en-



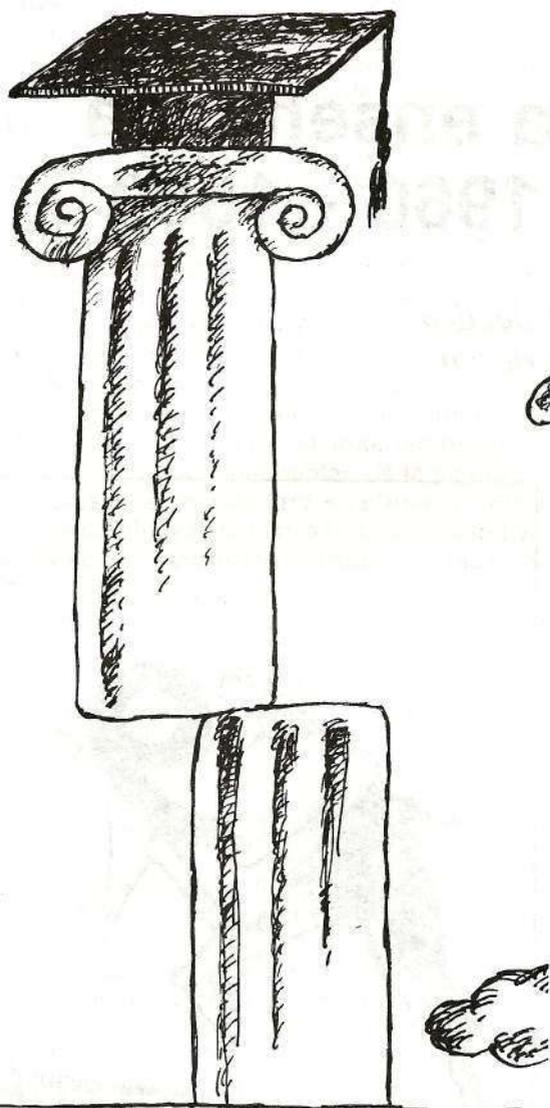
señarse en la mañana y la historia por la tarde; otras como la de que había materias propias para desarrollar el razonamiento (matemáticas) y otras la memoria (historia, geografía) y otras la observación (ciencias naturales).

El anterior era el cuadro de las negaciones. El de las nuevas ideas que deberían sustituir a las viejas prácticas estaba compuesto por conceptos claves como el de actividad, comprensión, flexibilidad, simpatía y, por qué no decirlo, utilidad o practicidad, no en el viejo sentido del benthamismo novecentista, quizás demasiado bur-

gués y un poco mezquino que tantos temores había suscitado entre nuestros abuelos conservadores del siglo XIX, sino en el sentido de dar a la educación un contenido funcional con la sociedad, la época y la cultura en que habría de desenvolverse la vida del futuro ciudadano.

Los recursos metódicos —tomando la palabra método en su sentido más amplio— que habrían de poner en práctica, eran muy variados. La Escuela Nueva implicaba una transformación total de la actividad pedagógica. Desde los programas de enseñanza hasta la arquitectura de las nuevas escuelas, todo debía girar en torno a la personalidad del niño y sus necesidades individuales y sociales. Para conseguir su actividad y participación en el proceso de aprendizaje se pusieron en marcha recursos pedagógicos como las llamadas lecciones de cosas, los trabajos manuales, los deportes, las huertas escolares, las excursiones, los centros de interés. A este propósito recordamos el cambio intentado en la enseñanza de la geografía en la escuela primaria, cambio que se hizo bajo la dirección de don Pablo Vila, profesor de la Escuela Normal Superior, colaborador desde su fundación del Gimnasio Moderno y geógrafo formado en la escuela francesa de Vidal de la Blache. Hasta ese entonces la geografía se enseñaba dentro de la concepción de la escuela tradicional, es decir, como una memorización de interminables listas de ríos, montañas, ciudades, etc. Para la visión directa e intuitiva de sus fenómenos ni siquiera se contaba con el recurso de un mapa. Bajo la inspiración del nuevo espíritu este aspecto de la enseñanza sufrió un vuelco total. En primer lugar, aplicando el principio de la Escuela Nueva, a saber, ir de lo inmediato a lo lejano y de lo concreto a lo abstracto, la materia se comenzaba con el estudio de la geografía local. Saliendo al aire libre se ponía en contacto a los estudiantes con los fenómenos del clima, el suelo, el relieve, la hidrografía, los procesos de la erosión, la vivienda, las actividades del hombre frente al medio. Vueltos a las aulas los niños redactaban sus impresiones, dibujaban elementales mapas y se hacían analogías con otras regiones del país utilizando fotografías, recortes de periódico, etc. El estudiante era verdaderamente activo en todo el proceso.

Mutatis mutandi esta orientación se seguía en la enseñanza de todas las disciplinas del currículum. El propósito esencial era despertar el interés y la actividad del estudiante. Lo que se había hecho en la geografía se hacía extensivo a todas las materias: lectura, lenguaje, matemáticas, ciencias naturales. Sobre la enseñanza de las matemáticas se hicieron entonces largos debates. Superestimadas en la escuela tradicional y consideradas como algo accesible sólo a inteligencias privilegiadas, además de un verdadero instrumento de tortura para la mente infantil, se trataba de comprobar lo contrario mediante métodos más activos y racionales. Recuerdo muy bien que Norberto Solano, uno de los mejores pedagogos y maestros de escuela elemental que haya conocido, nos decía que la manera de enseñar los quebrados, que eran un verdadero "quebradero" de ca-



bezas, era cambiando el nombre de numerador por el de cantidad y el de denominador por medida. En esa forma el problema de las fracciones se hacía claro e inteligible para los niños.

También se intentaba cambiar la concepción de la disciplina y los métodos de evaluación o el sistema de exámenes. Se introdujo la técnica de los "test" que había traído al país la doctora Mercedes Rodrigo, psicóloga española llamada por la Universidad Nacional de Colombia para organizar allí el laboratorio de psicología experimental. Dentro de la nueva visión el examen no debería ser un motivo de temor, ni sólo una manera de probar los progresos del conocimiento, sino también una manera de enseñar. En cuanto a la disciplina se creía que su función era corregir y no castigar. En este

campo como en todos los sectores de la actividad educativa se debía aplicar el principio de la individualización. La indisciplina, como la pereza o cualesquiera otra falla que presentaba el niño, debería tener una causa y descubrirla en cada caso para suprimirla era la misión del maestro.

Este era el espíritu general de la reforma que se ensayaba y estos y muchos otros los temas de reflexión. Probablemente todo esto representaba un esfuerzo desproporcionado para los recursos económicos, humanos e intelectuales del país. La evaluación del grado de profundidad que tuvo, la realidad que tuvieron sus ideas y prácticas más allá de algunas escuelas anexas a las escuelas normales, es un estudio que aún no se ha hecho. Tampoco tenemos información sobre si el movimiento de la Escuela Activa persistió más allá de las décadas de los treinta y los cuarenta. Hacer dicha evaluación es tarea que corresponde a los historiadores de la educación, pues si bien es verdad que hemos hecho considerables progresos en la historia institucional y de las políticas educativas del Estado en aquellas décadas, debemos reconocer que la historia interna de la práctica pedagógica y de los principios y doctrinas que la informaron está todavía por hacer. Así como la historia de la medicina no se agota o por lo menos no se limita a la historia de la fundación de hospitales, o de los gastos del Estado en salud pública, o en el listado de médicos famosos, sino que esencialmente es la historia de las doctrinas y métodos científicos que están en los fundamentos de la enseñanza médica y la historia de las concepciones que una época tiene sobre la enfermedad y el enfermo, así también la historia de la educación no puede limitarse al recuento y análisis de las políticas educativas del Estado, de sus presupuestos de gastos o de los decretos sobre programas escolares, pues la historia de la educación es solo un capítulo de la historia de la cultura.

Al echar una mirada retrospectiva sobre aquel período de reformas, se tiene la impresión de que el movimiento de la Escuela Nueva no tuvo la suficiente profundidad y extensión como para haber realizado un cambio duradero en la práctica pedagógica de todos los estratos de la educación, desde la escuela primaria hasta la universidad. Parece dudoso que cincuenta años después de aquel intento de reforma podamos afirmar que nuestro sistema educativo ha superado sus viejos vicios y sus prácticas arcaicas: el verbalismo, el memorismo, la superstición de los textos, la pasividad del estudiante, el dogmatismo y los sermones edificantes. La preocupación por los problemas pedagógicos específicos parece haber sido desplazada en las últimas décadas por otros temas y otros problemas, importantes ciertamente, pero que no absuelven del deber de reflexionar sobre aquellos y de tenerlos siempre presentes. Si esto es así realmente, ¿no resultaría oportuno promover una vuelta hacia el estudio de las luminosas ideas que Binet anunciara como manifiesto de la revolución copernicana que el siglo XX debería realizar en el campo de la educación? ■

Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960 - 1980

*Del énfasis didáctico
al énfasis curricular*

ALBERTO MARTINEZ BOOM*
CARLOS E. NOGUERA R.**
JORGE ORLANDO CASTRO***

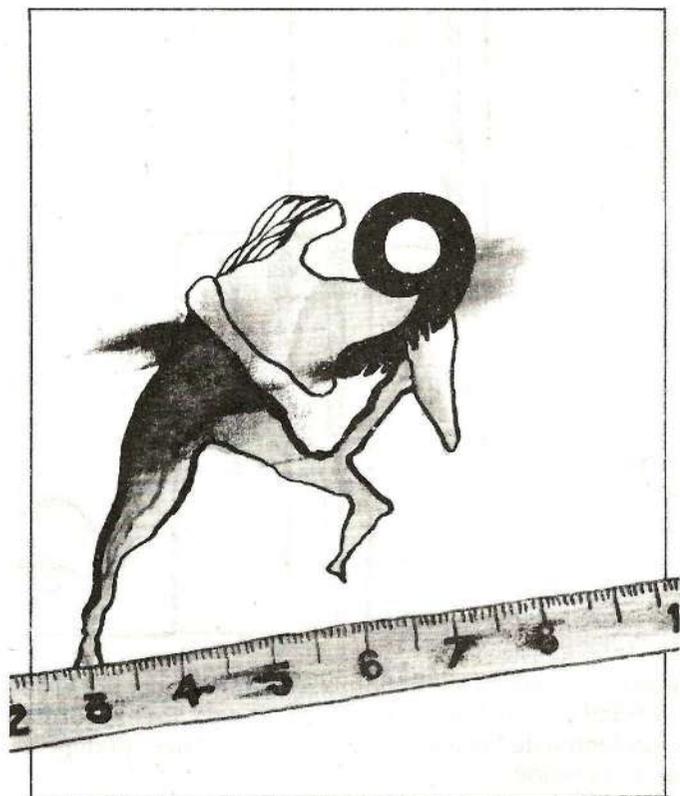
El desarrollo como estrategia

Desarrollo y educación

Finalizada la Segunda Guerra Mundial se comienza a perfilar desde los países directamente comprometidos en ella, un nuevo horizonte mundial. Se trataba no sólo de reconstruir las naciones arrasadas, sino fundamentalmente de elaborar un nuevo orden como el ideal universal, por el cual deberían propender todas las naciones civilizadas del mundo, apoyándose para ello en la convivencia pacífica de los pueblos y en los avances científicos y tecnológicos, bajo la cooperación técnica internacional.

Se pone en evidencia así durante los primeros años de la postguerra un discurso en torno al desarrollo que pronto se convertirá en toda una estrategia¹, desde la cual comienzan a funcionar mecanismos complejos de poder y de saber sobre el más amplio conjunto de actividades sociales, políticas, económicas y culturales de las naciones. El desarrollo como estrategia, constituida a partir de 1945 en los países industrializados, funda por esta época una serie de nociones como "subdesarrollo" y "Tercer Mundo", producto del despliegue de un complejo mecanismo de poder o "...tecnología política cuyo propósito es el manejo y más aún, la creación sistemática del Tercer Mundo y cuyo objetivo final es el de mantener ciertas formas de explotación y dominación"².

Se trataba, entonces, de definir, consolidar y acelerar los procesos que condujeran hacia esa nueva meta instaurada como horizonte para los países "subdesarrollados" o del "Tercer Mundo", teniendo en cuenta la mejor



* Decano Facultad de Educación, UPN, investigador principal proyecto Historia de la práctica pedagógica en Colombia-CIUP, miembro del consejo editorial de EDUCACION Y CULTURA.

** Investigador asistente proyecto Historia de la práctica pedagógica en Colombia-CIUP.

*** Profesor Instituto Pedagógico Nacional.

1. El análisis del desarrollo como discurso y como estrategia hace parte del trabajo investigativo del profesor Arturo Escobar V. Para el efecto ver su artículo "La invención del desarrollo en Colombia", en *Lecturas de Economía* No. 20, departamento de economía y centro de investigaciones económicas, Universidad de Antioquia, mayo-agosto de 1986, págs. 11 a 35.

2. Arturo Escobar V., op. cit., pág. 19.

utilización y aprovechamiento del conjunto de recursos disponibles por cada nación, readecuándolos, reorientándolos y apoyándolos con ayuda internacional, de tal forma que se garantizara el eficiente cumplimiento de los nuevos fines sociales propuestos. En este sentido surge una serie de propuestas para garantizar la eficacia de tales procesos, en cuyo eje se encuentra la planificación de las diferentes actividades sociales a partir de la utilización y aplicación de ciertas normas, principios metodológicos y procedimientos técnicos provenientes de investigaciones que se arrojan el calificativo de "científicas".

La planificación como práctica surgida en los esfuerzos permanentes de optimización de los procesos de producción e industrialización, se vinculará definitivamente a cualquier intento global o particular de desarrollo y entonces ya no se hablará de planificación en general, sino que ahora esta práctica comienza a extenderse entre todas las actividades sociales, atravesándolas y penetrándolas hasta el punto de hacerse imprescindible. Aparecen así discursos que hablan de la planificación en las empresas, en la industria, en el ejército, en la educación, en la familia y hasta en la misma vida individual. La planificación, como instrumento para "racionalizar" los esfuerzos organizativos y operativos de múltiples instituciones y prácticas y como garantía de eficacia de tales esfuerzos, logra un sitio privilegiado dentro del discurso del desarrollo, adquiriendo así valor de problema y solución en el seno de una sociedad que se enfrenta ahora al reto planteado por el *desarrollo*.

Planificación y educación en Colombia

Enmarcada dentro de este proceso, Colombia sería objeto, por primera vez, de un intento nacional para adecuar un programa global de desarrollo en 1949, intento a través del cual el país experimentó el enfoque y el modelo de un diagnóstico elaborado por una misión extranjera, la misión Currie, basado en los avances científicos de la planificación. Durante la década del 50, el espacio político y económico de Colombia se verá inundado de propuestas, diagnósticos y análisis de factibilidad orientados a la adecuación de una estructura nacional a las exigencias y condiciones del desarrollo mundial. Bajo la batuta de un gran estamento articulador creado en el año de 1950, conocido como la oficina de Planeación, el Estado centró su mirada en el campo educativo. En este proceso, los organismos de cooperación internacional jugaron un papel importante, gracias a las posibilidades de concertación, cooperación y financiación que brindó especialmente la Unesco. Se declaraba que "...la enseñanza, en su más amplio sentido, es la necesidad primordial del decenio* y la base de roca firme sobre la que hay que levantar la superestructura económica y social de los países que inician su desarrollo"³.

Paralelo a los procesos generados entre 1959 y 1960 en Asia mediante el "Plan Karachi"; entre 1960 y 1961

en Africa mediante el "Plan Addis Abeba" elaborados con el objeto de lograr la educación primaria general para 1980, ya desde 1956 se venía aplicando en América Latina el "Proyecto principal de la Unesco" para fomentar y perfeccionar la educación primaria en los países de la región. El gobierno de Colombia, a través del Ministerio de Educación, adoptará los objetivos y estrategias globales para el sector de la educación planteados para el conjunto de los Estados latinoamericanos.

A partir del primer plan quinquenal de educación, elaborado en 1957 para la Oficina de Planeación del MEN, Colombia entra definitivamente en la órbita de la planificación educativa. A través de este plan se sientan las bases "para la aplicación de las técnicas de la planificación económica a un campo tan complejo y delicado cual es el de la educación"⁴, inaugurando una "nueva época" en donde *la educación se desarrolla y perfecciona armónicamente gracias a un orden racional y a una dirección coordinada*⁵. Como uno de los pasos fundamentales dentro de este nuevo proceso de racionalización de la acción educativa, el Plan quinquenal plantea la necesidad de transformar la educación primaria y mejorar la calidad de la enseñanza normalista, para lo cual se expidieron los Decretos 1710 de 1963, en el que se fijan los objetivos de la educación primaria y se unifica el plan de estudios para todas las escuelas del país, y el 1955 del mismo año, por medio del cual se reorganizan los estudios normales, estableciendo un nuevo plan de estudios.

El Decreto 1710 establece por primera vez los "objetivos primordiales" de la educación primaria, fija cinco grados de escolaridad para todas las escuelas del país y modifica el plan de estudios vigente desde 1950 (Decreto 3468). A su vez, el Decreto 1955, por el cual se reorganiza la educación normalista, acoge los planteamientos centrales del Primer plan quinquenal en donde se declaraba que "*la psicología, especialmente la infantil y aplicada, constituirá una de las materias básicas y más importantes*" y en donde se proponía cultivar "*con la mayor intensidad la ciencia de la educación y las materias afines y derivadas, así como las técnicas del aprendizaje*"⁶.

Considerando "*que una de las necesidades inaplazables es la de acentuar el carácter profesional de la Escuela Normal para que pueda dar una mayor orientación y formación al magisterio de enseñanza elemental...*"⁷, plantea como requisito indispensable "*intensificar el es-*

* La campaña universal y polifacética emprendida en 1961 por las Naciones Unidas se denominó "Decenio del desarrollo".

3. Unesco, La ciencia y la capacitación al servicio del desarrollo, pág. 13.

4. Ricardo Díaz Hochleitner, Informe del proyecto para el Primer plan quinquenal, Bogotá, Oficina de Planeación del MEN, 1957, s.p.i., pág. 5^o.

5. Ibid., págs. 11 y 12 (el subrayado es nuestro).

6. MEN, La educación media en Colombia: Primer plan quinquenal, s.p.i. (mimeo), pág. 9 (el subrayado es nuestro).

7. MEN, Decreto 1955 de 1963.

tudio de las ciencias y las técnicas pedagógicas y psicológicas con el fin de que el maestro pueda comprender y orientar la conducta del niño y guiarlo en el progreso del aprendizaje..."⁸.

Es importante detenernos aquí un momento en ciertas nociones que introduce este decreto, nociones que si bien ya venían siendo trabajadas desde el discurso de la escuela activa, adquieren en este acto legislativo nuevas dimensiones, evidenciando la presencia de un discurso novedoso que aún no ha logrado articularse como un cuerpo teórico y metodológico, pero que se introduce y comienza a instaurarse en el discurso educativo colombiano. Nociones como habilidades, conducta, aprendizaje, objetivos, aparecen ligadas ahora a una psicología, que ya no centra su atención en el niño y sus actitudes, aptitudes, intereses, necesidades, procesos, etc., sino que más bien se interesa por el aprendizaje y las conductas, habilidades y destrezas del educando, intentando cambiar el rumbo del proceso de formación del maestro y planteando como punto fundamental para desarrollar mayor idoneidad profesional, "*el uso de nuevos métodos y técnicas para la dirección del aprendizaje*"⁹.

Ahora bien, a pesar de la extensión del Decreto 1955 y del conjunto de nociones que introduce y teniendo en cuenta la vaguedad y generalidad del 1710, las reformas que se introdujeron por esta época en la enseñanza no se encuentran expresadas en estos actos legislativos. Estos decretos abren más bien un espacio, un horizonte desde donde será posible iniciar un proceso de transformación de las prácticas pedagógicas, transformación que como lo registra el texto legislativo que reorganiza los estudios normalistas, se sitúa dentro del territorio de un nuevo discurso en cuya base se encuentra la práctica de la planificación. Será dentro de las actividades desarrolladas a propósito de la firma del "Segundo convenio adicional" por parte del gobierno colombiano y el alemán el 25 de noviembre de 1968, en donde se dará inicio a este proceso de reforma de la enseñanza que marcará nuevos rumbos a la práctica pedagógica.

La Misión pedagógica alemana y la planificación de la enseñanza

La firma de este convenio bilateral oficializa la colaboración del gobierno alemán para el "*desarrollo de la enseñanza primaria en la República de Colombia, mediante medidas de reforma en los sectores del perfeccionamiento del profesorado, de la organización práctica de la enseñanza y de los medios de enseñanza*"¹⁰.

Se trataba, entonces, como lo expresa el texto del convenio, de "*prestar ayuda para desarrollar los programas establecidos en virtud del Decreto 1710*"¹¹, ayuda que se efectuó a través de tres actividades principales: a) elaboración de guías para el desarrollo de los nuevos planes de estudio; b) elaboración de material didáctico para auxiliar al maestro en su práctica de enseñanza; y c) capacitación a los maestros en el uso de las guías y el

material didáctico elaborado. La Misión pedagógica alemana inicia sus actividades teniendo como base un desolador diagnóstico de la situación de la enseñanza en el país. Ante la urgencia del problema (elevados índices de mortalidad y deserción escolar, deficiente preparación del magisterio, escasez de recursos técnicos y materiales, deficiente presupuesto educativo, etc.) se requería de una rápida y eficaz solución, que a modo de ver de los técnicos, consistía en dotar al maestro de unos instrumentos didácticos y metodológicos que orientaran y guiaran su labor. En esa dirección inicia la Misión pedagógica alemana sus actividades con el diseño y elaboración de varios materiales didácticos y de las "guías para el maestro", cuyo objetivo fundamental era el de "*dotarlo de un instrumento que le permitiera desarrollar el programa del curso indicándole la metodología para su enseñanza y sugiriéndole actividades prácticas complementarias, con el fin de alcanzar la deseada mejora cualitativa del proceso enseñanza-aprendizaje*"¹². Bajo este propósito, los expertos alemanes y el equipo colombiano iniciaron en 1969 la publicación de las primeras "Guías del maestro", que eran, para el caso de los grados 1o. a 3o., una colección de tres volúmenes denominados "Desarrollo, parcelación y anexo".

Las Guías introducen el mecanismo de la *planificación de la enseñanza* como la solución más adecuada para obviar la deficiente preparación del magisterio. Planeando la enseñanza, es decir, parcelando los contenidos de acuerdo con unos temas generales, definiendo objetivos generales y específicos, determinando el conjunto de actividades y recursos necesarios para el desarrollo de los temas y el logro de los objetivos y por último, evaluando permanentemente, no sólo se buscaba garantizar la uniformidad de los contenidos en todas las escuelas del país (propósito primordial del Decreto 1710 del 63), sino que, y como punto fundamental, se ponía en funcionamiento un modelo uniforme para el desarrollo de tales contenidos.

Ante el diagnóstico elaborado en 1968 que pone de presente las deficiencias en la formación del maestro sumado a la crisis de la educación primaria, el Estado responderá por esta época como en ocasiones anteriores con soluciones inmediatas y de emergencia; sin comprometerse a fondo en la consolidación y adecuación administrativa y pedagógica de las instituciones formadoras de maestros, el eje de la reforma de la enseñanza se concentrará entonces en las acciones que se llevan a cabo dentro del convenio colombo-alemán.

8. Idem. El subrayado es nuestro.

9. Idem. El subrayado es nuestro.

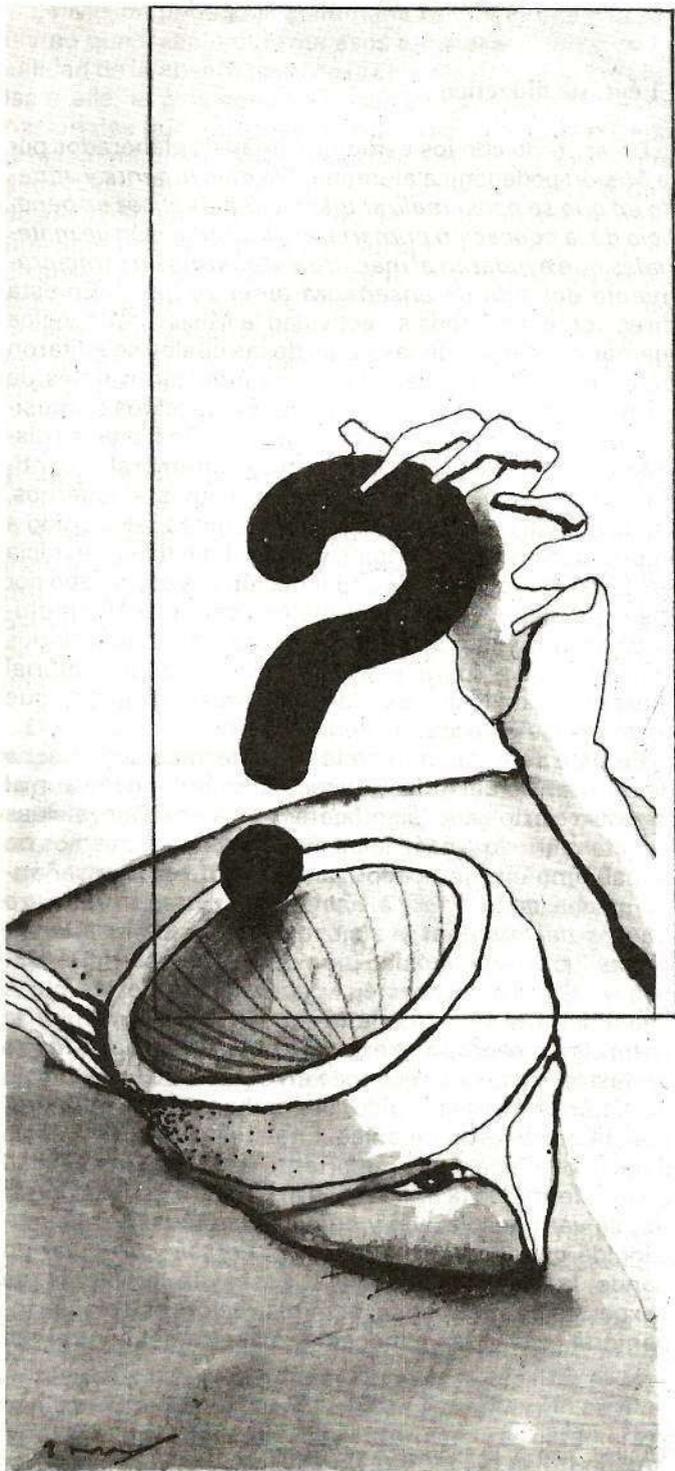
10. Citado por María Cristina de Ferro, *Evaluación de materiales educativos elaborados por el MEN y la Misión pedagógica alemana*, s.p.i. (mimeo), Bogotá, MEN-UPN-GTZ, 1982, págs. 32-33.

11. Idem.

12. María Cristina de Ferro, *Análisis de una experiencia: la Misión pedagógica alemana*, en *Revista Colombiana de Educación* No. 10, CIUP, II semestre de 1982, pág. 38.

Esta opción por la planificación tuvo varias e importantes implicaciones para la enseñanza y el maestro en Colombia:

A. La práctica de la planificación, proveniente de territorios diferentes al de la educación, penetra y se instala dentro de las prácticas escolares, constituyéndose en su nuevo eje articulador. Una vez se pronuncia esta



modalidad a las prácticas escolares no será posible pensar los procesos de enseñanza por fuera de los métodos y procedimientos de la planificación.

B. La práctica del maestro, al concebirse como objeto de la planificación, establece un nuevo mecanismo de control que limita y circunscribe la práctica de enseñanza. Si antes el gobierno fijaba los planes y programas de estudio, y el maestro los desarrollaba de acuerdo con su experiencia y saber, desde la planificación de la enseñanza esa experiencia y ese saber serán descalificados y en adelante, la enseñanza deja de ser el territorio por excelencia del maestro y comienza a ser invadida por técnicos y expertos.

C. La práctica del maestro se esquematiza al introducirse la parcelación como elemento fundamental en su quehacer y el modelo objetivos-contenidos-actividades-recursos-evaluación como la guía que dirige su actividad. Se trata del establecimiento de un conjunto uniforme de procedimientos para realizar la enseñanza, un modelo técnicamente elaborado para lograr que el maestro "tecnifique" su práctica.

D. Con la extensión, minuciosidad y tecnificación del planeamiento de la enseñanza, se ata el saber del maestro a la guía, pues en ella es en donde encontrará los nuevos elementos que necesita para su práctica pedagógica. En este sentido, las guías serán el nuevo manual del maestro.

E. La enseñanza se fragmenta, se parcela, se dosifica en paquetes compuestos por temas-objetivos-actividades-recursos-evaluación, distribuidos por semanas, implantándose con ello la *enseñanza por objetivos* y estos objetivos, de acuerdo con las guías, "deben estar encaminados a obtener en el alumno cambios de conducta, desarrollo de habilidades y destrezas y adquisición de conocimientos"¹³; de esta forma los objetivos constituyen el eje de la planificación de la enseñanza y de la práctica del maestro; las actividades que realice éste, denominadas "actividades de aprendizaje", deben estar orientadas al "logro de los objetivos propuestos" y en ello colaborarán los recursos y materiales didácticos; por último, la evaluación ha de comprobar el logro de los objetivos y por tanto es considerada "de importancia vital dentro del proceso educativo"¹⁴, se define como "el proceso o conjunto de procesos mediante el cual se aprecian las manifestaciones de la conducta de los alumnos"¹⁵, se especifican los aspectos que deben evaluarse: aprendizajes afectivos, psicomotores y cognoscitivos y se plantean varios modelos de "pruebas objetivas", pues éstas "ofrecen una manera de apreciación sistemática del rendimiento de los alumnos, teniendo en cuenta el conocimiento, la habilidad y la compren-

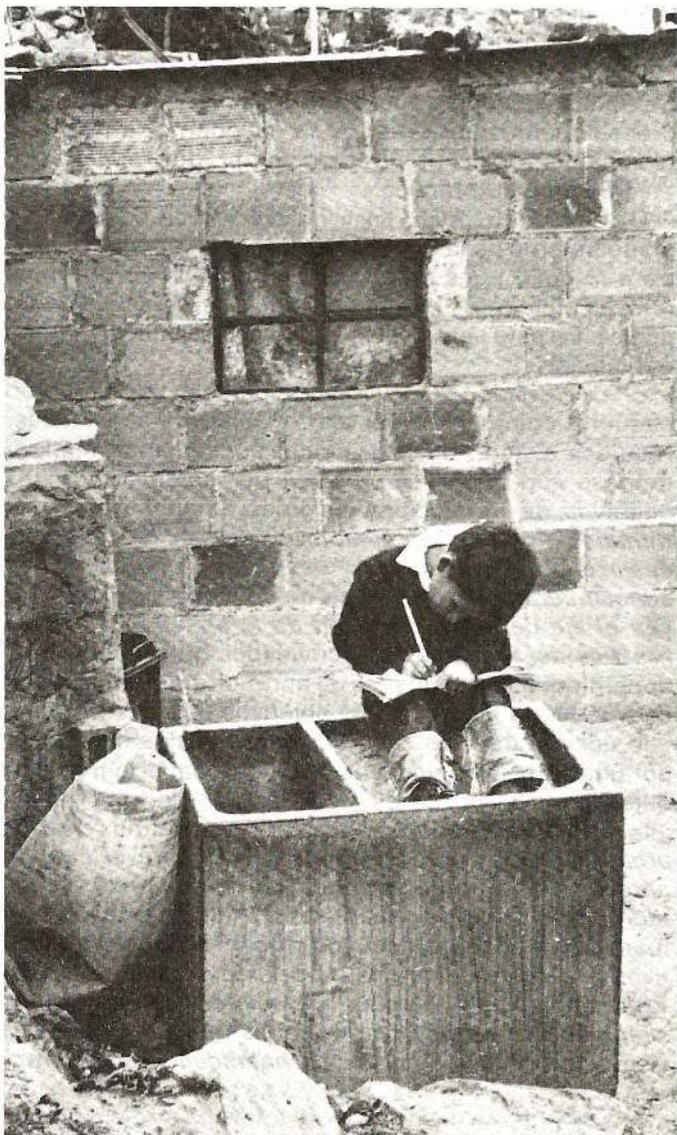
13. MEN-MPA, Guía para el maestro, primer grado de enseñanza primaria, Desarrollo, 5a. edición, Bogotá, 1975, pág. 6 (el subrayado es nuestro).

14. MEN-MPA, Guía para el maestro, primer grado de enseñanza primaria, Anexo, 5a. edición, Bogotá, 1975, pág. 1.

15. Idem. El subrayado es nuestro.

sión, con el mínimo de subjetividad y el máximo de seguridad"¹⁶, en contraposición a las pruebas tradicionales que son de "muy baja confiabilidad por ser demasiado subjetivas"¹⁷.

F. Un conjunto de nociones como las de objetividad, confiabilidad, efectividad y eficacia, provenientes del discurso y prácticas administrativas, se introducen en el discurso educativo ligándolas en cierta medida a las prácticas productivas. De esta manera se puso en mar-



cha un proceso de transformación de la enseñanza, proceso realizado de hecho a través de las guías de la Misión pedagógica alemana, pero que, sin embargo, no significó un abandono de las viejas prácticas, sino más bien una articulación, adecuación y apropiación de prácticas novedosas (planificación, parcelación de contenidos, definición de objetivos operacionales, evaluación

de comportamientos, habilidades y destrezas, etc.) a la tarea escolar. *La nueva reforma no cambió la estructura de la escuela pero sí transformó los procesos que se realizaban al interior de la enseñanza*: el sistema educativo no cambia, pero se inicia un proceso de transformación de la enseñanza en la escuela primaria.

El énfasis didáctico

De acuerdo con los estudios y análisis elaborados por la Misión pedagógica alemana, "lo más urgente y aquello en que se podía realizar una labor más eficaz en beneficio de la educación primaria, era la producción de materiales que ayudaran al maestro y al alumno en el mejoramiento del acto de enseñanza-aprendizaje"¹⁸. En esta dirección enfocó toda su actividad la Misión pedagógica alemana; además de las guías de las cuales se editaron cerca de 300.000 ejemplares, se publicaron miles de cartillas de lectura y de matemáticas, de textos de música, textos para manualidades y educación física, se distribuyeron más de 15.000 ficheros e innumerable cantidad de sellos y juegos didácticos, mapas, cuadernos, lápices, instrumentos musicales, láminas, etc. Unido a la producción de materiales y guías didácticas, se inicia en 1974 el programa de capacitación llevado a cabo por los supervisores departamentales y cerca de 450 multiplicadores que recorrieron el país realizando seminarios y talleres para los maestros y entregando el material didáctico producido. Es claro el énfasis didáctico que tuvieron las actividades de la misión.

En este sentido, merece la pena destacarse el hecho de que dentro del énfasis didáctico se le concede aun al maestro cierto papel significativo en la enseñanza, pues era claro que los materiales didácticos en sí mismos no tenían ningún significado y que la mejora de la enseñanza estaba dada "por la comprensión que el maestro tuviera del material y su uso efectivo en el aula de clases"¹⁹; de su habilidad para utilizar el material didáctico y de su comprensión y apropiación de las guías dependería la reforma de la enseñanza. Tal vez por la naturaleza del grupo de expertos alemanes, maestros de profesión, la misión reconoce en el maestro un principio de autonomía, restringido, sin embargo, a la guía propuesta por el grupo técnico. En este sentido, el énfasis didáctico delega parte importante de la responsabilidad en la reforma de la enseñanza al maestro; por el contrario, se verá desplazado y su actividad todavía más restringida cuando entre en vigor el *énfasis curricular* en donde la enseñanza pasará a ser un problema de "expertos" en economía, administración, psicología, ingeniería, etc., despojándose al maestro del control so-

16. *Ibid.*, pág. 3. El subrayado es nuestro.

17. *Ibid.*

18. María Cristina de Ferro, *Evaluación de materiales educativos...*, pág. 54.

19. María Cristina de Ferro, *Análisis de una experiencia...*, pág. 38.

bre su práctica y desplazándolo al punto de diseñar el proceso de enseñanza a manera de un "currículo a prueba de maestros".

Tecnología educativa y modelo curricular en Colombia

La Misión pedagógica alemana no fue el único organismo que trabajó durante esos años el problema de la calidad de la enseñanza y de la escuela primaria. Paralelas a ella, el país conoció varias experiencias locales y nacionales que abogaban por diversas alternativas a la problemática educativa nacional. Tal es el caso de las actividades de un grupo de expertos nacionales que desde 1968 venía trabajando dentro del Proyecto multinacional de tecnología educativa de la OEA y que precisamente para el año en que la misión culminaba su labor de producción de materiales y capacitación de maestros (1975) propone, desde otra óptica, un "programa nacional de mejoramiento cualitativo de la educación".

1. El proyecto multinacional de la OEA

Si bien desde comienzos de la década del 60 se venían introduciendo algunos elementos de tecnología educativa en el país, con el Sena y el establecimiento de la planificación de la enseñanza inaugurada con las guías de la misión, sólo a partir de los años 70 se manifiesta amplia y coordinadamente tal proceso.

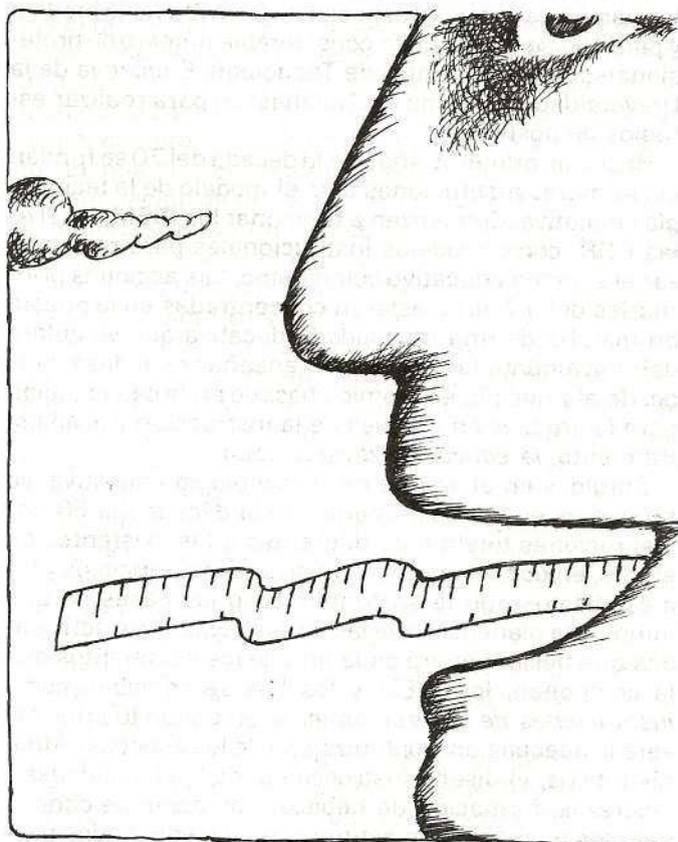
Durante esta década entra en acción el Proyecto multinacional de tecnología educativa de la OEA, se ponen en marcha varias experiencias sobre la aplicación de modelos basados en los desarrollos de la tecnología educativa²⁰, se propone el Programa nacional de mejoramiento cualitativo de la educación y se reorganiza el sistema educativo nacional, mediante la reestructuración del Ministerio, la reforma a los estudios superiores y la llamada Renovación curricular para la escuela primaria, se crea la Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos y sus respectivas divisiones en donde funcionará para Colombia el centro del Proyecto multinacional de la OEA.

Este proyecto va a permitir que la tecnología educativa se extienda por toda la educación colombiana.

En 1968 y como conclusión de un estudio realizado por la OEA, se elaboró un Proyecto multinacional de televisión educativa, cuyo objetivo principal era "el de apoyar a los países en el desarrollo y utilización de la televisión educativa, mediante acciones de capacitación de recursos humanos, dotación de estudios de televisión y otros equipos audiovisuales y producción de material"²¹. La primera fase de este proyecto se caracterizó entonces "por la adquisición y utilización de productos

tecnológicos (desarrollo de 'hardware'): equipos, materiales y medios de comunicación, especialmente televisión"²², es decir, en una primera etapa se trató de aplicar los avances tecnológicos a la educación, una *tecnología para la educación* (con énfasis en la transferencia de insumos). Pero muy pronto los desarrollos teóricos y metodológicos del enfoque sistemático y la psicología del aprendizaje, dan un giro al proyecto y de una *tecnología para la educación* se pasa a una *tecnología de la educación*.

A partir de aquí la tecnología educativa cobra independencia y se constituye en la "aplicación del conocimiento científico mediante un enfoque sistémico, interdisciplinario y social, con el objetivo de hacer óptimo e inclusive transformar, cuantitativa y cualitativamente, el funcionamiento de un sistema educativo en todas y cada una de sus partes y relaciones"²³.



20. Estas experiencias fueron: Escuela unitaria de la Universidad de Antioquia, Programa escuela nueva del MEN, Programa de televisión educativa del Fondo de Capacitación Popular, Modelo Sucre, Proyecto universidad desescolarizada, Proyecto INEM, ITA y CDR, etc. Ver: Transferencia de tecnología educativa en Colombia, Bogotá, MEN-OEA-Colciencias, 1978.

21. Pilar Santamaría de Reyes, Fabián Bonnet V., Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa - OEA, en, Transferencia de Tecnología Educativa..., op. cit., pág. 227.

22. Ibid., págs. 232-233.

23. Idem. Esta definición de Tecnología Educativa fue adoptada en la Primera Reunión de la Comisión de Tecnología del Convenio "Andrés Bello".

Se ha marcado un nuevo rumbo para la educación colombiana cuyo presupuesto fundamental es la transferencia de tecnología educativa para su utilización a gran escala . Para los nuevos técnicos y expertos el problema no se circunscribe estrictamente al mejoramiento de la calidad de la enseñanza primaria, sino a la cualificación de todo el sistema educativo.

La redefinición del Proyecto multinacional implicó la formación de personal especializado en el nuevo modelo y para ello se desplazó un considerable número de profesionales hacia el Centro de Tecnología Educativa de la Universidad de Florida en Tallahassee para realizar estudios de postgrado.

Hacia los primeros años de la década del 70 se fundan las primeras instituciones bajo el modelo de la tecnología educativa. Comienzan a funcionar los INEM, los ITA, las CDR, como modelos institucionales para reorganizar el sistema educativo colombiano. Las acciones prioritarias del gobierno estarán concentradas en la puesta en marcha de una modalidad educativa que vinculará definitivamente la escuela y la enseñanza al desarrollo desde el principio económico basado en la capacitación para la producción a través de la instrucción y el adiestramiento: *la educación diversificada*.

Surgidas en el ámbito de la tecnología educativa, se fundan ya en las postrimerías de la década del 60 dos instituciones totalmente diferentes a las existentes en el país, en donde se pondrán a prueba los principios y los mecanismos que la sustentan. Bajo las bases de una minuciosa planeación de las tareas, funciones, actividades que desempeñará cada uno de los estamentos que la componen, los INEM y los ITA se conciben como *instituciones de alto rendimiento* en donde lo principal será la adecuación y optimización de los aspectos administrativos, el diseño instruccional de las habilidades y destrezas, formación de hábitos, obtención de conocimientos y creación de actitudes en los educandos para lo cual dispone de generosos aportes financieros que garanticen los recursos humanos, planta física, etc.

Esta modalidad educativa tendrá su despliegue total en los años 70. Definida la educación como una inversión que produce ganancias y pérdidas, el afán por obtener altas "tasas de retorno" exigidas desde el Estado al sistema educativo, demarcará el surgimiento y orientación de una red institucional, cuya naturaleza fundamental será la de afinar las relaciones entre la escuela y la producción, entre el escolar y el obrero semicalificado, introduciendo dentro de la educación el mecanismo de la instrucción y el adiestramiento, base para el desarrollo empresarial, industrial y agrícola.

Dentro de esa red institucional que comienza a tejerse, se encuentran, además, las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) como instancias y mecanismos

operativos para enfrentar la problemática educativa del sector rural. En este sentido, las CDR se definen como "el mecanismo operativo que resulta de dos procesos centrales: la integración de los servicios y la participación creciente de la población por ellos servida, para alcanzar mayores niveles de bienestar económico, social y cultural. La concentración concilia a nivel regional las necesidades sentidas de la población con las prioridades objetivas del desarrollo nacional"²⁴.

Para el caso de la educación, el mecanismo operativo es la nuclearización que se fundamenta en la "integración del servicio educativo en una zona geográfica con características socioeconómicas similares"²⁵, es decir, se trataba de remplazar el sistema de educación tradicional por un sistema de educación planificada, según las características regionales o sistema nuclear. Las escuelas tradicionales ya no funcionarían como entes aislados, sino como satélites dependientes de una sede central o unidad responsable de la dirección general de todo el servicio.

De esta manera se extendía el modelo INEM al sector rural: planificación educativa, currículo, diversificación, exploración y orientación vocacional, racionalización de la estructura orgánica y administrativa, etc.

Es importante destacar, además, el auge que por esta época tienen programas académicos como los de administración educativa, psicología educativa, psicología y administración, psicopedagogía, etc., en las facultades de educación. Programas cuyos fundamentos se encuentran en la psicología del aprendizaje de corte conductista, en la enseñanza programada, el diseño instruccional, la planificación, el análisis de sistemas, la psicometría, la estadística y las ciencias de la educación.

2. El modelo curricular

Dentro del Programa de mejoramiento cualitativo de la educación (1975), se articulan los mecanismos ade-

24. DNP-Programa CDR, citado por Alvaro Toledo..., Concentraciones de Desarrollo Rural, en, Transferencia de tecnología..., op. cit., pág. 146.

25. Ibid., pág. 145.

cuados para imponer definitivamente la tecnología educativa como el modelo que en adelante regirá los destinos de la educación colombiana. El proyecto incluye un "diagnóstico de la situación educativa colombiana, plantea un programa integral de desarrollo cualitativo y describe estructural y operativamente el sistema responsable de la ejecución"²⁶. Ante los "desequilibrios, distorsiones e inadecuaciones del sistema educativo..."²⁷ el programa propone el "tratamiento sistemático del sector educativo ofreciendo soluciones para sus múltiples problemas, especialmente por medio de la investigación científica y la aplicación a gran escala de la tecnología educativa"²⁸. En este sentido, dentro de las conclusiones del programa se propone como requisito



indispensable para iniciar el proceso de mejoramiento cualitativo de la educación una reestructuración del sistema educativo nacional y una reorganización del MEN. Con la reforma educativa de 1976, ordenada mediante el Decreto-Ley 088, se da cumplimiento a las exigencias requeridas para imponer el nuevo modelo a través del Programa de mejoramiento cualitativo, encargando de ello a la recién creada Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Será precisamente esta nueva dependencia administrativa la encargada de dar forma y sentido al mecanismo particular que garantizará la implementación "a gran escala" de la tecnología educativa: el *modelo curricular*.

La Dirección General creada en 1976, responde a una concepción que se aparta notablemente de la que guió el trabajo de la misión; si bien ésta utilizó elementos de tecnología educativa, lo hizo con un carácter parcial y como instrumento para organizar técnicamente la enseñanza (planificación de la enseñanza); muy por el contrario, el planteamiento expresado en el Programa de mejoramiento cualitativo utiliza la tecnología educativa como una concepción acerca de la organización y funcionamiento de todo el aparato educativo, que en adelante se entenderá como un *sistema* dentro del cual la enseñanza será considerada como instrucción, pues la noción de planificación de la enseñanza es remplazada por la de diseño de la instrucción o diseño instruccional.

Aquí se ha marcado un nuevo rumbo para la educación colombiana cuyo presupuesto fundamental es la transferencia de tecnología educativa para su utilización a gran escala". Para los nuevos técnicos y expertos el problema no se circunscribe estrictamente al mejoramiento de la calidad de la enseñanza primaria, sino a la *cualificación de todo el sistema educativo*. De un mecanismo particular se pasa ahora a una estrategia global que pretende abarcar la educación en su conjunto. El nuevo mecanismo se pone en marcha bajo la denominación de Renovación curricular, asumiendo las características de un "proceso permanente en cuanto se desarrolla en tres etapas que se condicionan y alimentan mutuamente: la del diseño curricular, la de la aplicación piloto (o experimentación) y la de la aplicación generalizada"²⁹. Su fundamento será basado en la determinación de los objetivos operacionales que se deben obtener, las actividades que se deben realizar para lograr los medios y los criterios de evaluación para controlar la eficacia del proceso, es decir, el rendimiento académico.

Definido como un sistema dinámico pero planificado, el currículo se fundamenta en los siguientes componentes:

- Objetivos a largo y corto plazo descritos en términos de conductas observables.
- Actividades diseñadas en relación con los objetivos.
- Material didáctico y sugerencias metodológicas para realizar las actividades.
- Indicadores de evaluación de los objetivos.

Desde una perspectiva básicamente instrumental del trabajo escolar, el currículo se implanta como modelo explicativo y operativo de los procesos educativos. Bajo las más variadas definiciones, el currículo se entenderá

26. Clara Franco de Machado, Pilar Santamaría de Reyes, Fundamentos teóricos de la tecnología educativa en los programas de mejoramiento cualitativo que adelanta el MEN, en, Transferencia de tecnología..., op. cit., pág. 28.

27. Idem.

28. MEN, Programa de mejoramiento cualitativo de la educación (resumen), Bogotá, 1975, s.p.i. (el subrayado es nuestro).

29. Clara Franco de Machado, Currículo, factor de cambio, Bogotá, DIE-CEP, pág. 129.

Podemos afirmar, que el paradigma de la educación colombiana hoy lo constituye el modelo curricular; estrategia que se ha venido impulsando en los últimos gobiernos bajo distintos programas: mejoramiento cualitativo, reorganización del MEN, renovación curricular, mapa educativo, nuclearización, plan de fomento y últimamente, promoción automática y plan nacional de evaluación, estrategia cuyo centro fundamental es la instrumentalización de la enseñanza y la economía del aprendizaje.

20

definitivamente como aquel "conjunto planeado y organizado de actividades en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación"³⁰.

La tarea educativa, desde esta perspectiva, será la de aunar esfuerzos para optimizar los mecanismos de diseño, administración y evaluación del currículo. Una estrategia que inicialmente circulaba en los planteamientos elaborados dentro de proyectos internacionales de desarrollo, que se había puesto en funcionamiento en experiencias piloto de una manera aislada para el sector educativo y que se había aplicado de manera general en la reestructuración del MEN, encuentra en el modelo curricular, el mecanismo para extenderse a la escuela (renovación curricular) y a las prácticas educativas institucionales.

"Una vez cumplidos los procesos de diseño y aplicación y resultados, el Gobierno Nacional tomó la decisión de aplicar la renovación curricular en todo el país para lo cual se expidió el Decreto 1002 de 1984. Este decreto constituye el marco legal para que el Ministerio de Educación Nacional adelante una serie de acciones tendientes al mejoramiento de la educación"³¹. Sin embargo, el período comprendido entre el inicio de la etapa de experimentación y la expedición del Decreto 1002 estuvo marcado por una serie de críticas y replanteamientos del modelo. El magisterio y sectores intelectuales se opusieron al enfoque conductista del currículo y el Ministerio se vio obligado a matizar el diseño curricular con otro tipo de teorías, construyendo un marco conceptual tan ecléctico que caben tanto Skinner, Gagne, Bandura como Piaget.

De esta manera se buscaba suavizar las críticas y demostrar que el currículo es flexible y abierto, quedando así atrás objeciones dirigidas contra la utilización del enfoque conductista, abriendo la posibilidad de hablar, ya no de la tecnología educativa, sino de *las tecnologías educativas*, desplazando el enfoque inicial pero fortaleciendo el modelo curricular.

El modelo curricular no corresponde simplemente a un cambio nominal en relación con lo que se conocía como plan de estudios o "pensum" académico. Por el contrario, creemos que se trata de una nueva categoría

que transforma radicalmente la concepción del proceso educativo, redefiniendo el rol de la escuela y el estatuto del maestro, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo al aprendizaje.

Inscrita dentro de este proceso, la educación será entendida de ahora en adelante como una *empresa de rendimiento*, en donde "el proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas operacionales predeterminadas y cuantificables"³². Corresponderá a la escuela normalizar la población escolar mediante la aplicación del paquete curricular uniforme para todo el país: sus objetivos sociales se dirigirán en adelante a garantizar que todo colombiano adquiera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas para su desempeño funcional dentro de las restricciones propias del orden vigente. En lo referente al maestro, la posibilidad de un proyecto político y cultural que abra nuevos espacios institucionales o que readece los ya existentes en la perspectiva de apoyo y cualificación de su formación pedagógica, quedará aplazada una vez más.

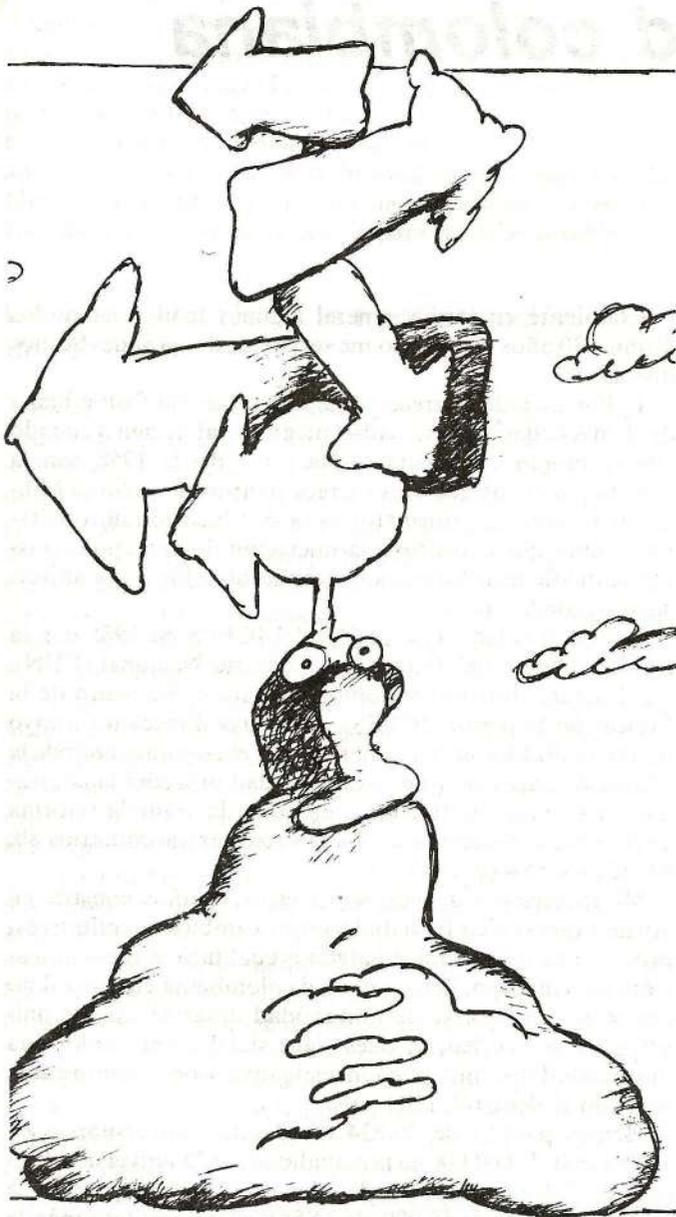
Desde el punto de vista del Estado, el problema de la formación del magisterio (presente desde los inicios de su oficio), quedará resuelto mediante el diseño de un mecanismo que a la vez que permite una racionalización de recursos, intenta garantizar un alto grado de eficiencia al planificar detallada y minuciosamente las actividades de enseñanza. Esta concepción educativa despoja a la enseñanza de su carácter de acontecimiento complejo de saber, reduciéndola a una actividad básicamente instrumental y operativa que busca garantizar el máximo rendimiento escolar, es decir, la máxima eficacia en el aprendizaje con el mínimo de inversión posible.

30. Decreto 1419 de 1978.

31. Campo Elías Burgos, La orientación educativa en el contexto de la renovación curricular, en I congreso de orientación educativa, memorias de eventos científicos colombianos, Bogotá, ICFES, 1985, pág. 31.

32. Alberto Martínez Boom. ¿Escuela para el aprendizaje o enseñanza para el pensamiento?, en revista EDUCACION Y CULTURA, No. 13.

Un proceso que buscaba involucrar al país dentro de la "estrategia del desarrollo" mediante la puesta en marcha del mecanismo de la planificación de la enseñanza; que se plantea a mediados de la década del 70 como una reforma de la educación mediante la transferencia de tecnología educativa, ha significado en últimas, una transformación radical de las prácticas de enseñanza al



interior de la escuela. Los problemas educativos se resolverán de ahora en adelante con base en una serie de analogías referidas a la producción, capital, ganancias, insumos, productos, costo-total, costo-inversión, costo-beneficio, tasas de retorno, conceptos y nociones elaborados y manejados al interior de las prácticas económicas. Si antes de la tecnología educativa y el modelo

curricular la atención se había concentrado en el maestro como sujeto de la enseñanza, o en los métodos para realizarla, o en el niño como centro de la actividad educativa, a partir de este momento "... el elemento principal pasa a ser la organización racional de los medios, ocupando profesor y alumno una posición secundaria, relegados a la condición de ejecutores de un proceso cuya concepción, planeamiento, coordinación y control queda a cargo de especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos, imparciales. La organización del proceso se convierte en la garantía de eficiencia, compensando y corrigiendo las deficiencias del profesor y maximizando los efectos de su intervención"³³.

A manera de conclusión podríamos decir que desde la década del 60 la educación colombiana ha sufrido procesos de transformación que han articulado de manera compleja los procesos de reforma del sistema educativo con transformaciones en las prácticas de enseñanza, cuyos énfasis se han desplazado de lo didáctico a lo curricular y donde el currículo ha dejado de ser los contenidos para convertirse en la totalidad de la educación. Podemos afirmar, entonces, que el paradigma de la educación colombiana hoy lo constituye el modelo curricular; estrategia que se ha venido impulsando en los últimos gobiernos bajo distintos programas: mejoramiento cualitativo, reorganización del MEN, renovación curricular, mapa educativo, nuclearización, plan de fomento y últimamente, promoción automática y plan nacional de evaluación, estrategia cuyo centro fundamental es la *instrumentalización de la enseñanza y la economía del aprendizaje*.

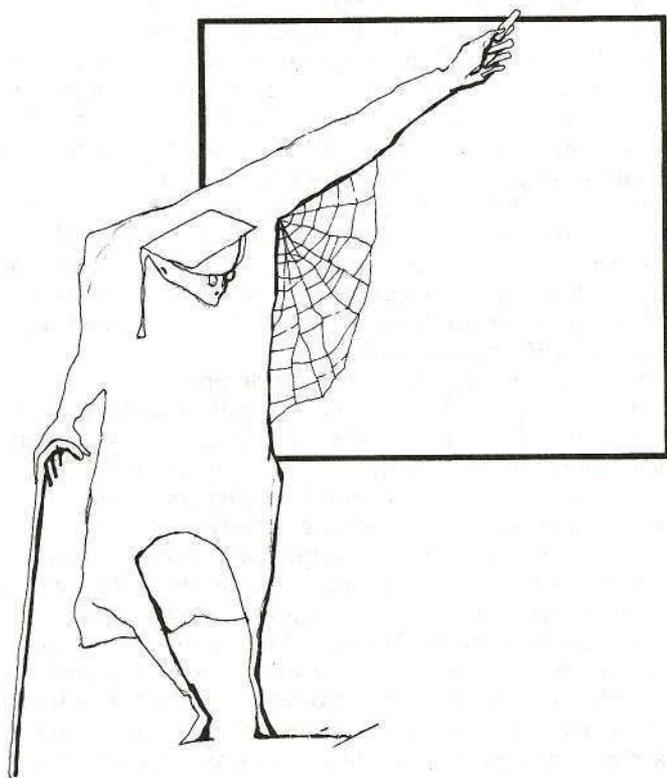
El panorama descrito, además de presentar un recorrido histórico de los procesos de reforma de la enseñanza en los últimos 20 años, pretende llamar la atención sobre un aspecto que consideramos, constituye el principal reto al Movimiento Pedagógico en estos momentos: pensar una reforma educativa.

La actual situación de la educación, la pedagogía y el maestro en Colombia, producto de la implantación del modelo curricular como paradigma que orienta nuestras prácticas educativas, impone al Movimiento Pedagógico la necesidad de pensar y estructurar una propuesta de reforma educativa que no solamente apunte hacia una salida alternativa de carácter global al problema de la educación, sino que a la vez se proponga como elemento esencial, una reforma de la enseñanza.

Se trata de que el magisterio colombiano y los diferentes sectores intelectuales que conforman el Movimiento Pedagógico, coloquen nuevamente a la educación en terreno del debate público y se lancen a recuperar la enseñanza y la pedagogía como la práctica y el saber que históricamente le corresponden al maestro, pero de los cuales ha vivido un proceso de extrañamiento progresivo, acentuado desde hace algo más de veinte años ■

33. Dermeval Saviani, Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina, en, *Revista Colombiana de Educación*, No. 13, Bogotá, CIUP, I semestre de 1984, pág. 16.

Transformación académica de la universidad colombiana



AUGUSTO FRANCO ARBELAEZ*

Somos dados los colombianos, cuando experimentamos un problema de cualquier índole, a acudir a reformas legales, antes de intentar por otros caminos modificaciones a los procesos para cambiar el rumbo del país, o del sector educativo, o de la universidad colombiana, o bien para el mejoramiento serio de cada una de las instituciones dentro del sector universitario. El cambio académico de las universidades ha tenido que ver con las reformas legales, pero, ante todo, con la voluntad comprometida de los genuinos universitarios.

En el presente trabajo mi enfoque será sectorial. Se referirá a la universidad colombiana, aun cuando haré alusiones y referencias necesarias a la educación superior.

Examinaré en forma general algunas tendencias de los últimos 30 años y para ello me serviré de dos grandes hechos históricos:

1. Por un lado la creación de la Asociación Colombiana de Universidades y su vida integrada al recién fundado (1954) Fondo Universitario Nacional desde 1958 con la expedición de los decretos extraordinarios de la Junta Militar de Gobierno, reformatorios de la educación universitaria, evento que constituyó la iniciación de una época trascendental de transformación y modernización de la universidad colombiana, y

2. Por otro lado la creación del ICFES en 1968 con la transformación del Fondo Universitario Nacional (FUN), en el actual Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), bajo cuya dirección y apoyo se han realizado tantos esfuerzos por el mejoramiento de la educación superior y de cuya actividad procedió la coordinación y puesta en funcionamiento de la segunda reforma universitaria contenida en los Decretos extraordinarios 80, 81, 82, 83 y 84 de 1980.

Mi apreciación general sobre estos 30 años consiste en afirmar que si bien ha habido serios cambios cuantitativos, principalmente, y también algunos cualitativos de significación, sin embargo, la universidad colombiana en general no puede aún calificarse de universidad desarrollada, de universidad de excelencia, pues sigue siendo, ante todo, una universidad docente, poco investigativa y poco comprometida con el desarrollo del país.

Hemos pasado de 20.534 estudiantes universitarios en 1959 a más de 600.000 en la actualidad, de 25 universidades a más de 250 instituciones de educación superior, de 2.425 egresados a más de 55.000, de 3.854 plazas docentes a más de 45.000, de 886 profesores de tiempo completo a 13.000, de una relación de 23.1 alumnos por docente equivalente de tiempo completo, a 18.

La universidad colombiana, si bien está haciendo esfuerzos significativos por constituirse en un serio motor de cambio y de ello tenemos ejemplos institucionales optimis-

* Actual decano de la División de Educación Avanzada de la Universidad de la Salle, exdirector del Icetex, exrector de la Universidad Pedagógica y del Colegio Anglo-Colombiano.

tas, no puede, sin embargo, ser tan diferente de un sistema educativo que adolece de serias fallas, ni tampoco significativamente superior al ritmo del país o a su estado de desarrollo económico-social actual.

Hay dos grandes esfuerzos colectivos actuales de la universidad colombiana, impulsores de cambio académico y administrativo no unidos necesariamente a reformas legales.

Por un lado, el *Simposio permanente sobre la universidad* dirigido por Ascun (Asociación Colombiana de Universidades) y, por otro lado, el programa de *Maestría en dirección universitaria* que ofrece la Universidad de los Andes, con el patrocinio del ICFES. El simposio permanente de la Asociación es su semillero dinámico de ideas y de inquietudes apoyado en la fuerza de la historia y en la lógica de la filosofía, mientras que la maestría propicia la modernización de la gerencia universitaria para hacerlas posibles.

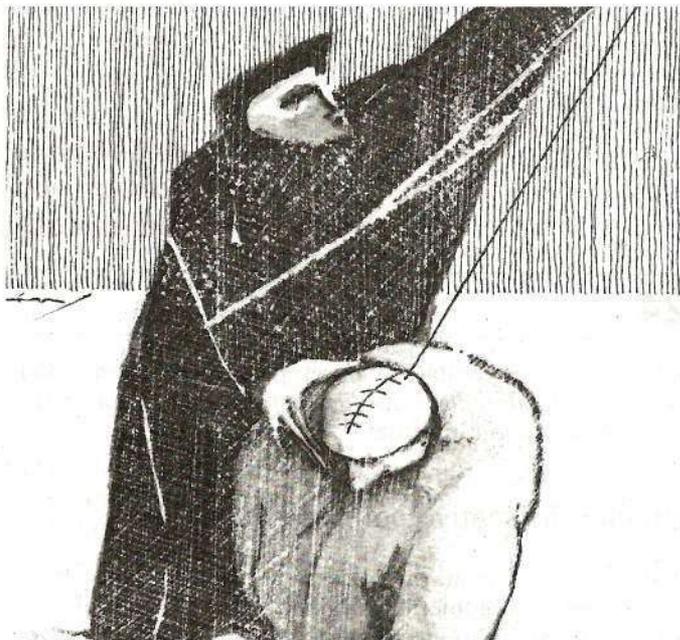
Los antecedentes de la transformación universitaria

En la historia de la humanidad la época de conflictos siempre ha marcado el inicio de transformaciones. La postguerra hizo lo propio en todos los países. En Colombia, las universidades del Valle (1945), la Industrial de Santander (1947) y de los Andes (1948), fueron instancias innovativas de esa época, que marcaron pautas decisivas en la transformación cualitativa universitaria. Las tres, sin abandonar la importancia de las humanidades y de las ciencias sociales, le dieron un énfasis significativo a las carreras de las ingenierías fuertemente unidas al desarrollo económico.

También estas instituciones fueron las abanderadas en introducir nuevos sistemas tomando modelos anglosajones que lograron implantar a través de sus profesores especializados en los Estados Unidos. Las tres defendieron la dedicación de tiempo completo del profesorado, que a la postre han explicado su fortaleza.

Poco antes de la Asociación Colombiana de Universidades, había nacido la *Asociación Colombiana de Facultades de Medicina* y entre sus estrategias de acción para el mejoramiento exitoso de la medicina en Colombia se contó también inicialmente con el modelo norteamericano, el manejo de requisitos de evaluación, la certificación legal de diplomas de especialistas y su función de consultora obligada para la apertura y evaluación de facultades de medicina.

La *Asociación Colombiana de Universidades* nació de la necesidad de salvaguardar la autonomía universitaria, ante las tentaciones de los gobernantes por inmiscuirse y hacer del saber una nueva arma de poder. Llegada la Junta Militar al gobierno ésta concertó con los rectores universitarios, liderados por Jaime Posada, una forma de trabajo conjunto y se expidieron los respectivos decretos que le dieron marco jurídico a las universidades públicas seccionales y un radio de acción concertada al Fondo Universitario Nacional, el que empezó a funcionar simbióticamente con la Asociación bajo sus autoridades máximas como eran el Consejo Nacional de Rectores y el Comité Administrativo (Decs. 277 y 251 de 1958, respectivamente). Se inicia una acción paralela de



mejoramiento universitario concertado. Los rectores proponen ellos mismos las políticas que deben cumplir en sus universidades. Fuera de la Ley 65 de 1963 orgánica de la Universidad Nacional, no hubo normas legales vitales en este período. Hubo sí acuerdos derivados de seminarios universitarios, como la política de actividades y bienestar estudiantil en la Universidad del Tolima en 1962 y el de asuntos académicos en la Universidad de Nariño en 1963, de amplias repercusiones en los cambios que cada una de las universidades fue introduciendo en su vida estudiantil y académica.

Gabriel Betancur Mejía le trazó un plan de acción estratégica a la Asociación en 1963, que no pudo realizar personalmente. Sin embargo, seis años de dirección del exrector de la Universidad de Antioquia, Jaime Sanín Echeverri, lo hicieron más que posible.

Esta época se caracterizó por la búsqueda de caminos propios tanto para el conjunto de instituciones universitarias como para cada una de ellas en particular. La Asociación propició un clima de entendimiento y de diálogo entre colegas que fue altamente fructífero para los cambios académicos llevados a cabo en las diferentes instituciones universitarias. Desde la Asociación fue animado y puesto en funcionamiento un gran movimiento creativo de pensamiento planificador nacional con la participación de las instituciones, que fructificó en importantes planes institucionales realizados, y en vitales planteamientos y criterios a nivel nacional, de los cuales se benefició el sector universitario. La precariedad de la situación de las universidades ante un futuro de cambios y de crecimiento esperados justificó la decisión firme de preparar un gran estudio sobre la universidad colombiana y su futuro derrotero, lo que en 1967 tomó el nombre de *Plan básico de la educación superior*, precedido por la formulación indicativa en 1964 de unos propósitos nacionales, de unas metas globales "dentro de un régimen de prioridades", tendientes a asegurarles a las universidades

Si bien ha habido serios cambios cuantitativos, principalmente, y también algunos cualitativos de significación, sin embargo, la universidad colombiana en general no puede aún calificarse de universidad desarrollada, de universidad de excelencia, pues sigue siendo, ante todo, una universidad docente, poco investigativa y poco comprometida con el desarrollo del país.

financiación de capital, al hacer parte del *Segundo plan cuatrienal de inversiones públicas nacionales*, y a sugerirles caminos de acción inmediata¹.

Un plan indicativo con reformas

Este plan universitario de desarrollo a corto plazo 1965-68, entregado al gobierno nacional, se proponía duplicar a 80.870 la matrícula universitaria (con 2.200 estudiantes de postgrado), e incorporaría un 65% de los 33.393 bachilleres esperados (23.375 hombres y 10.018 mujeres). Además buscaba llevar a cabo unas prioridades así:

1. La creación de un *Colegio Interuniversitario de Graduados* en donde pudieran formarse prioritariamente, en una acción concertada de todas las universidades, los profesores universitarios (con el título de *profesor universitario de carrera*), los especialistas profesionales, y los magísteres y doctores.

2. La intensificación de *carreras cortas*, en el convencimiento de que por cada profesional universitario se requerían 5 técnicos y que la inteligencia no se manifestaba únicamente por el desarrollo de las facultades teóricas, sino también por la capacidad y habilidad en saber hacer bien las cosas.

3. La propuesta de unas zonas prioritarias de formación de *profesionales universitarios*. Ellas fueron:

a) El desarrollo de las *facultades de educación*, ya que en esa época no se graduaban más de 200 licenciados cuando las necesidades en la educación primaria, media y preescolar eran muy amplias;

b) El desarrollo de las carreras en el *campo agropecuario* para asegurar suficientes alimentos para la población y empleo rural;

c) La diversificación y desarrollo de las *ingenierías* como una forma de preparar gente con capacidad técnica para la construcción, la electrificación, los transportes, las comunicaciones, etc.;

d) Las *ciencias de la salud*, para la recuperación, preservación y mejoramiento de los niveles de salubridad tan vitales en el bienestar social y en el desarrollo económico;

e) El desarrollo de las *facultades de administración* tanto pública como privada, cuya formación profesional y técnica estaba confiada únicamente a tres facultades, convencidos como estaban los rectores universitarios de la necesidad de una gran gerencia técnica para el desarrollo del Estado y de las empresas colombianas.

4. Finalmente había una descripción y enumeración de cinco *proyectos específicos* como fueron:

a) El propósito de hacer un diagnóstico serio de la universidad colombiana y una propuesta *para su desarrollo a mediano y largo plazo* (futuro Plan Básico);

b) *Un servicio nacional de admisiones y orientación profesional*, hoy el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES;

c) La preparación de *administradores universitarios*, lo que sólo viene a atenderse de veras ahora con el Magister de Dirección Universitaria;

d) La adquisición de *terrenos* para el desarrollo de las universidades a mediano y largo plazo; y

e) La ampliación, la sistematización y la intensificación del uso de las *bibliotecas*, aspectos hoy día promovidos por el (SIDES) del ICFES.

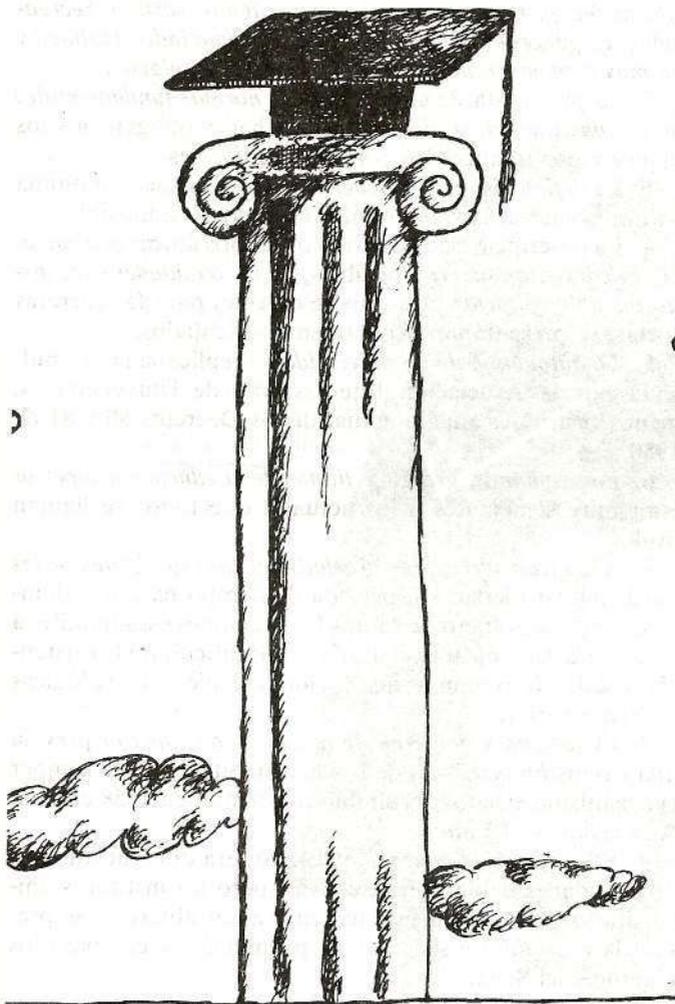
Esas prioridades serían el camino indicado de reformas hacia el futuro y es natural que hayan condicionado el cambio académico de las instituciones. Veamos algunas repercusiones a la luz de la realidad actual.

Consecuencias inmediatas del programa

Los postgrados eran prácticamente inexistentes, con excepción de las especialidades en el campo de la salud. Si bien existían títulos de doctor éste no correspondía sino al nivel de profesional. La propuesta del Colegio Interuniversitario era racional, pero nunca fue posible. Tampoco se formaron con especialidad los profesores universitarios de carrera "*con base en sus estudiantes más aventajados y de verdadera vocación hacia la docencia*" como dictaban los buenos propósitos de este plan.

Los postgrados no se diversificaron significativamente ni adquirieron desarrollo cuantitativo en los años subsiguientes 64-70, pero empezó a crearse una mejor infraestructura del pregrado, se sintieron las presiones de los profesores especializados en el exterior, de las reformas universitarias internas y de los proyectos de asistencia externa, que permitieron el inicio de las diversificaciones durante los setentas, con el funcionamiento de maestrías, principalmente en agricultura, educación y administración de nuevas especialidades en derecho, hasta que la reforma legal del Decreto 80 reglamentó integralmente estos títulos y propició un desarrollo cuantitativo de ofrecimientos ya preocupante al contar hoy día con casi 400 programas de postgrado para solo escasos 8.000 participantes tanto a nivel de magister como de especializaciones en campos nuevos que antes no se

1. Véase: Asociación Colombiana de Universidades-Fondo Universitario Nacional. *Estudio sobre el desarrollo universitario a corto plazo, 1965-1968*. Bogotá, Imp. Contraloría General de la República, 1965.



daban en la universidad colombiana. En cambio los doctorados aprobados son únicamente tres en todo el país.

Si para muchos esta denominada proliferación de postgrados es una nueva muestra de la devaluación de nuestros títulos, considero que ellos constituyen un logro académico importante y necesario por su diversificación y ambición de elevación de niveles, de cuya decantación se irá beneficiando cada vez más la Nación colombiana. En medio de mucha mediocridad se ven filones de calidad y de eficiencia que bien merecen la pena que subsistan para que se beneficien todas las instituciones. El costo de un postgrado en buenas instituciones del exterior se ha vuelto prohibitivo, mientras la investigación y el desarrollo tecnológico que deben ir unidos a este nivel, siguen siendo de alta prioridad para el país y a su alrededor más fácilmente se logran. Más aún, en términos porcentuales no ha habido gran avance, antes retroceso, pues en 1964 el número de participantes representaba 2.1% de la matrícula total universitaria, mientras que hoy día es solo del 1.9% de la matrícula en educación superior.

Esta prioridad fue un tanto desvirtuada, por cuanto no fue desarrollada en forma interuniversitaria con un gran colegio de graduados y de formación del profesorado universitario, sino que se dispersaron los esfuerzos en tareas individuales y la gran mayoría de los profesores nuevos (menos aun los antiguos), no han sido formados pedagógicamente. En este sentido, es mi opinión, queda un amplio margen de acción creativa hacia el futuro.

En cuanto a las carreras profesionales, las del campo agropecuario no han tenido un crecimiento, ni un desarrollo de alta significación como era lo esperado: Su participación relativa en la matrícula total ha disminuido de un 6.2% a un 2.7% en los últimos 22 años.

La administración ha superado todas las metas cuantitativas y se ha convertido al igual que la educación en un sector altamente preocupante por los cuantiosos profesionales egresados de programas no exactamente dechados de calidad. Entre las dos carreras representan más del 35% de la matrícula total en educación superior.

Las ingenierías y las carreras del sector salud tuvieron el desarrollo esperado, mientras que las carreras denominadas cortas, hoy técnicas y tecnológicas, a pesar de poseer ya un marco legal, no han alcanzado la madurez ni la calidad requeridas.

El servicio de admisiones y de orientación profesional se fue gestando en la Asociación desde 1964, con la creación interna del Servicio Nacional de Pruebas, el que fue ganando credibilidad y aceptación hasta convertirse hoy en parte de la vida de todas las universidades y de los colegios, gracias a la obligatoriedad de sus exámenes estipulada por los Decretos 80 y 81 de la reforma universitaria. Los propósitos de la orientación quedaron en un segundo término y no tuvieron desarrollo.

En cuanto a la adquisición de tierras varias universidades lo hicieron, como la Tecnológica de Pereira, con gran beneficio económico en la actualidad.

Las bibliotecas tuvieron un desarrollo importante, mas no suficiente, durante este período, ya que la información sigue siendo deficiente, y el uso de la existencia bastante precario, ya por estudiantes, ya por profesores. Al igual que el SNP (Servicio Nacional de Pruebas), el SIDES (Sistema de Información de la Educación Superior desarrollada por el ICFES), se deriva de estas prioridades. El SIDES, conectado ya con un buen número de redes internacionales y con muchas bibliotecas universitarias y poseedor él mismo de una hemeroteca científica de respetable volumen e importancia con perspectivas de desarrollo muy plausibles una vez que ocupe su nueva sede en la Ciudad Universitaria, hoy en construcción, es un nuevo logro académico de nuestro sistema universitario. Muy pronto estas dos dependencias del ICFES deberán tener su vida propia.

El plan básico de la educación superior

Finalmente en cuanto al *Plan básico de la educación superior*, éste se realizó durante los años de 1966 y 1967 y fue discutido por todos los rectores en el año 1968.

Este plan fue más importante por los procesos de reflexión universitaria que generó, que por su misma aprobación formal, que nunca la hubo, como tampoco de la reforma legal allí propuesta. Debe tenerse en cuenta que se hizo durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo y siendo ministro Gabriel Betancur Mejía, quien fue su defensor inicial en 1963. Por consiguiente, contaba con las más amplias simpatías por parte del gobierno, y con una infraestructura de estudio, de trabajo y de interrelación muy propicia dada la existencia de las oficinas de planeación en todos los claustros y el ambiente de diálogo y de entendimiento propiciados por la Asociación de Universidades.

Como casi siempre en el pasado, se acudió a una misión del exterior para ser más objetivos. Entre muchas opciones fue escogida la Universidad de California, como parte de un sistema público que había demostrado su eficiencia en la democratización de la educación superior y su calidad al ser evaluada como la mejor de todo Estados Unidos.

A la postre la presencia de los asesores de esta universidad no fue altamente significativa para las expectativas existentes, ni fue tampoco conveniente políticamente, por cuanto las propuestas hechas por los rectores colombianos, por los jefes de planeamiento de las universidades y concertadas a nivel nacional por un comité de planeación, fueron puestas en tela de juicio como extranjerizantes por movimientos estudiantiles y profesoriales. O sea que a la hora de la verdad esta misión más que un beneficio fue un obstáculo para la aprobación formal de los proyectos de reforma legal.

Sin embargo, los procesos de reforma en las universidades fueron alimentados por el espíritu de este trabajo y tuvieron amplias repercusiones de cambio sin necesidad de una nueva legislación.

¿En qué consistió el *plan básico* de la educación superior y por qué ese nombre?

El fue descrito a su tiempo en la siguiente forma:

*"Se le ha calificado con el nombre de Plan Básico, porque pretende como finalidad primordial proponer a las autoridades competentes y a los gestores de la educación superior una serie de medidas fundamentales para lograr un avance significativo en la prestación de este servicio, avance que debe traducirse en una mejor educación universitaria para un mayor número de colombianos"*².

En tres volúmenes quedaron compendiados los esfuerzos del Plan Básico como estudio a fondo de la educación superior³.

En cuanto a la reforma legal propuesta por el Plan Básico de la educación superior fue sometida a una amplia discusión universitaria, fue analizada por todos los consejos y por los diferentes estamentos de las universidades afiliadas a la Asociación, habiéndose generado una reflexión nacional como nunca en la historia de nuestra educación. Fruto parcial de ello fueron los documentos escritos, ya en pro, ya en contra de la reforma, que gestaron en las instituciones variados cambios, con frecuencia substanciales para su mejoramiento académico a pesar de no haberse producido un cambio legal. He aquí sus títulos con breves comentarios:

1. Entre los *ocho objetivos y criterios* propuestos se destacaba el del *"cambio social, para que los moradores del país*

disfruten de mejores oportunidades en salud, trabajo, vivienda, educación, justicia, comunicación, sustento, vestido, recreación y en general un mejor logro de su propia individualidad y un más armonioso desempeño de su vida de relación".

2. La propuesta de cambio en las *normas fundamentales de la constitución*, se distinguía por hacer obligatorios los planes y por financiarlos con aportes fiscales.

3. La *definición de la educación superior* la hacía sinónima de universitaria, lo que ni antes ni ahora es admisible.

4. La descripción de objetivos de las dos únicas *instituciones de educación superior* posibles, las *universidades* y los *institutos universitarios* que aquí se creaban para las carreras cortas, se presentaban debidamente articulados.

5. La *autonomía de las universidades* replicaba la promulgada por la Asociación Internacional de Universidades, menos restrictiva que la actual de los Decretos 80 y 81 de 1980.

6. Los *diplomas, grados y títulos de la educación superior* eran muy semejantes a los actuales que todos se llaman títulos.

7. A las *transferencias o traslados de los estudiantes*, se les daba obligatoriedad sin pérdida de tiempo para los alumnos, tema este objeto de tantas frustraciones estudiantiles a pesar de la reforma universitaria, y que dificultará la existencia real de un sistema de instituciones técnicas, tecnológicas y universitarias.

8. El *sistema y gobierno de la educación superior* preveía una Comisión Nacional de Educación Superior, sin romper el organismo ejecutivo y simbiótico creado en 1958 entre la Asociación y el Fondo.

9. El *acceso a la educación superior* era diferenciado: las universidades debían ser selectivas, pero los institutos universitarios paulatinamente tenían que ser abiertos. Se preveía la creación de sistemas de promoción social para los alumnos del Sena.

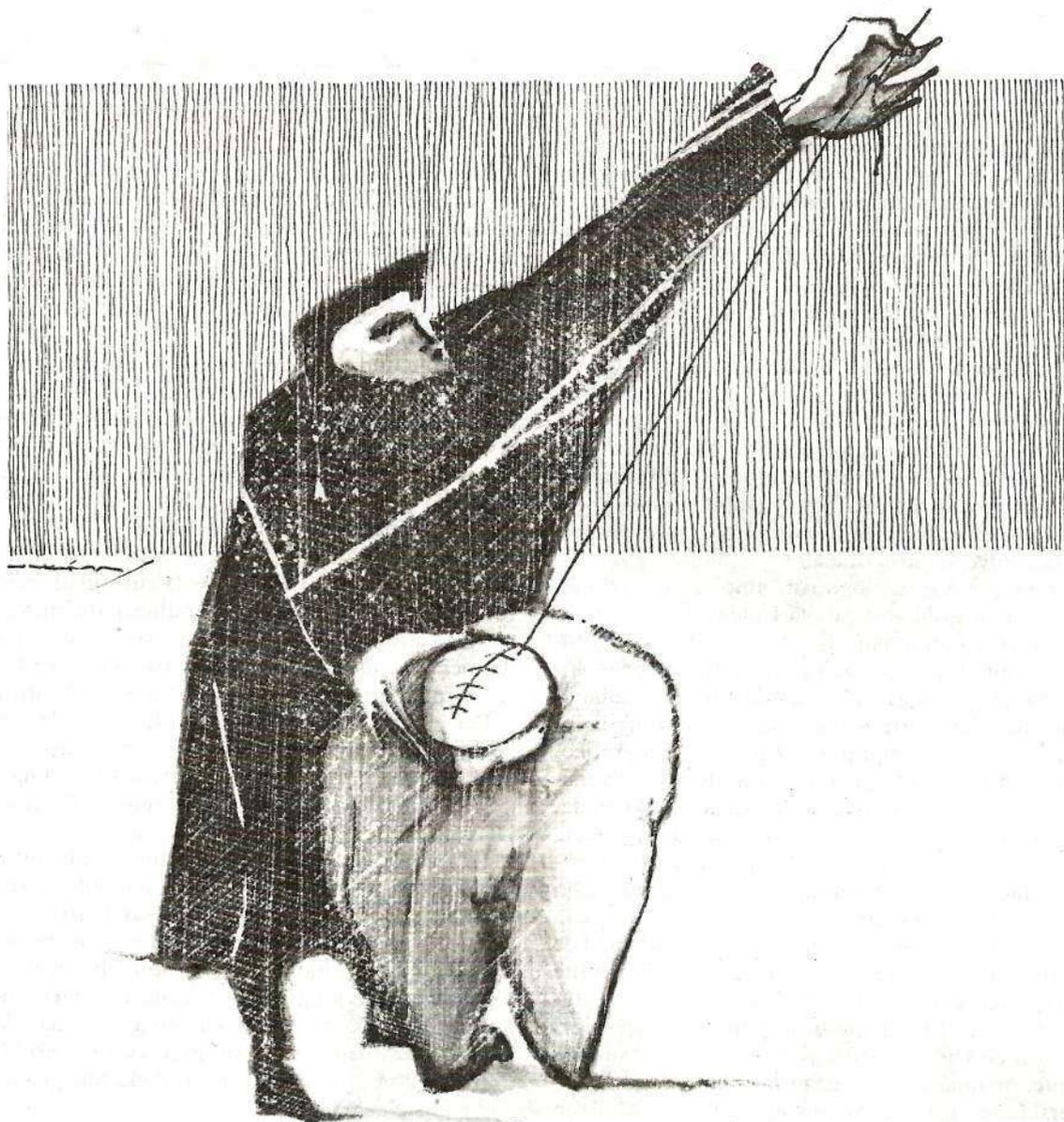
10 y 12. Se establecía un sistema de *acreditación* institucional, o sea las exigencias para la aprobación de universidades y de institutos universitarios. Allí se hacía mandatorio, entre otras cosas, que al menos un 50% de la carga docente estuviera en manos de profesorado de tiempo completo, lo mismo que todos los decanos y directores.

13 y 15. Se proponían normas para la *fundación*, el *régimen legal* y la *localización de las instituciones de educación superior*.

16. Los *estudios generales* se hacían parte esencial de las reformas académicas, definidos así: *"El estudio de las ciencias naturales, las ciencias sociales, la matemática, las huma-*

2. P. 6. Asociación Colombiana de Universidades-Fondo Universitario Nacional, División de Planeación. *Plan básico de la educación superior en Colombia, documentos*. Vol I. Bogotá, Imprenta Nacional, 1968.

3. Fuera del anterior se publicó en español y en inglés un segundo volumen como ICFES: *La educación superior en Colombia, documentos básicos para su planeamiento*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1970. En versión mimeográfica quedaron los documentos del tercero y último volúmenes como los proyectos de reforma constitucional y legal, los antecedentes y perspectivas de desarrollo cuantitativo de la educación superior en Colombia, 1968-1975, y los resultados de las reuniones de los rectores sobre el Plan Básico.



nidades, las artes como disciplinas independientes y despojadas de su aplicación o de sus relaciones con las profesiones liberales constituyen los estudios generales, que son áreas básicas del conocimiento humano, sobre las cuales se han edificado las demás disciplinas”⁴.

Los apartes 17 a 20 se dedican a *disposiciones varias*, entre las cuales se estipula la libertad salarial para las universidades públicas con el fin de conservar y contratar a los mejores académicos, se señalan las instituciones *prioritarias* y se crea un mecanismo de *financiación del sistema de educación superior*.

Seis eran las universidades públicas prioritarias (Nacional, Antioquia, Valle, Industrial de Santander, Atlántico-Cartagena, Caldas-Pereira, estas dos últimas como conjuntos interdependientes). Se formulaban además diez grandes proyectos prioritarios que incluían los fijados en 1964, más un proyecto nacional e interinstitucional de servicio y bie-

nessar profesoral y estudiantil, y el desarrollo de un programa nacional de investigación, entre otros. Las disposiciones sobre financiación incluían aportes obligatorios de la Nación (5% del presupuesto nacional), de los departamentos y de los municipios, y podrían beneficiarse las instituciones privadas vinculadas al sistema público, debidamente aprobadas, siempre y cuando cumplieran con su participación en el programa social de admisiones que se establecería con el *Fondo de Financiación Social* para estudiantes de recursos económicos escasos, y siempre y cuando desarrollaran programas de acuerdo con el plan nacional de la educación superior.

4. Asociación Colombiana de Universidades-Fondo Universitario Nacional, Comité de Planeación, *Plan básico de la educación superior (Síntesis de políticas y normas)*, Bogotá, D. E., junio 16 de 1967. Mimeo.

El Fondo Universitario Nacional sería dotado de tierras de propiedad de la Nación, con la obligación de emprender estudios con todas las universidades tendientes a la conservación de los recursos naturales, a su debida explotación, a la planeación de poblados, servicios y obras necesarias para su desarrollo, buscando que las valorizaciones y los demás recursos provenientes de su explotación directa o indirecta o de su futura enajenación fueran a incrementar las rentas para la educación superior del país.

Con este listado de normas, las universidades tuvieron derroteros para su libre elección. El solo hecho de definir lo que era un *crédito (hoy unidad de labor académica)*, provocó variadas reformas curriculares y facilitó la semestralización de todos los nuevos ofrecimientos de carreras. Algunas de las normas o exigencias para la acreditación, como el porcentaje de los profesores de tiempo completo, fueron siendo "ley" para las universidades oficiales.

Durante este período se lograron amplias inversiones universitarias, la consolidación de la Ciudad Universitaria (U.N.) y la reforma Patiño para la conservación de su vanguardia institucional, la ampliación de la Universidad Industrial de Santander y la construcción de las ciudades universitarias del Valle y de Antioquia, con cuantiosas inversiones en laboratorios, equipos y material bibliográfico. Para la Universidad de Antioquia fue pasar de una universidad físicamente dispersa a una universidad congregada, pero a la postre no tan unida. La diversidad e independencia imperantes contrastó con la unidad y proximidad buscadas entre sus facultades, coyuntura que hoy enfrenta con valor el alma mater antioqueña.

El 26 de diciembre de 1968 y como única manifestación de cambio legal impulsado por el Plan Básico, el presidente Lleras Restrepo reorganizó el F.U.N. como ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) y la Asociación de Universidades inició finalmente su vida independiente, sin injerencia directa y legal en la conducción de las universidades. Esta mutación habría de tener también su influencia en la vida académica de las universidades.

Toda la tradición universitaria de diez años de simbiosis fue compartida por las dos instituciones, si bien los métodos operativos fueron diferentes. La *Ascum* mantuvo más que todo en esa época inicial unos comités asesores por grupos de especialidades y la acción de bienestar estudiantil en actividades deportivas y culturales a nivel nacional como hoy día también lo hace.

El nuevo ICFES mantuvo y promocionó todos aquellos aspectos que consideró viables y positivos del Plan Básico tal como se refleja en el manual publicado en el año de 1970 y que según Juan Francisco Villarreal, su primer director: "*Tiene un carácter abierto. Las normas básicas que encierra —exceptuando las legales— no son normas sin opción. Después de haber sido llevadas a la práctica, su crítica será más objetiva*"⁵.

Pronto, en 1971, el ministro Galán buscó enfrentar las grandes crisis de autoridad y el cuestionamiento del Plan Básico con una reforma universitaria que a la postre no fue convertida en ley. Sus propuestas no motivaron grandes transformaciones académicas en la universidad, pero la época sí marcó tendencias y originó cambios.

Los albores de la reforma de 1980

En efecto, la universidad pública sujeta a grandes conflictos estudiantiles, por un lado, y con su autoridad interna en los consejos cuestionada, fue presa de un gran debilitamiento, mientras empezaban a crecer y a consolidarse las instituciones privadas. La preferencia estudiantil y familiar por muchas de estas últimas creció, lo mismo que la de los empleadores.

Por solicitud del gobierno en 1975 la universidad pública amplió sus admisiones y también los docentes de tiempo completo, haciendo endémica su crisis financiera. Los rectores más que nunca fueron negociadores de conflictos internos y buscadores de presupuesto a nivel del gobierno, abandonando en gran medida la acción académica y la gestión y manejo interno de sus instituciones.

La crisis financiera, la de credibilidad, la carencia de coherencia interna y firmeza de la autoridad, fueron desmoronando la mística profesoral pública, quienes en buen número pasaron como catedráticos a las instituciones privadas, repitiéndose la historia de los otros niveles educativos del sector público con profesores de dos o más jornadas.

Por el lado del Ministerio de Educación las instituciones de educación superior no universitarias empezaron a proliferar, lo que daría origen a la creación de una modalidad más de educación superior (Intermedia Profesional) en el Decreto 80 de reforma universitaria.

El análisis de esta reforma⁶, única integral después de 1903, hecha posible gracias a las facultades extraordinarias ganadas por el presidente Julio César Turbay con habilidad política y el ministro Rodrigo Lloreda con capacidad negociadora, y sus probables repercusiones hacia el futuro, serán objeto de posterior análisis. Lo mismo los fenómenos de los años ochentas como la Educación a Distancia, la proliferación de instituciones, de programas y los problemas de la investigación y de compromiso de la universidad al avecinarse el siglo XXI.

En aquel entonces hizo carrera la preocupación del presidente Julio César Turbay, el día de su posesión, por "*devolverle la universidad a la universidad*", y la del senador Guillermo Plazas Alcid, presidente del Senado, ese mismo día por "*devolverle la universidad al país*", mientras hoy nos agobia la eventual responsabilidad de los universitarios en los problemas de la paz, de la justicia y de la pobreza de calidad de vida para la mayoría de nuestros conciudadanos. No se puede mantener la oligarquía del saber, sin el compromiso de servicio y la voluntad de cambio en una sociedad democrática y solidaria. He aquí un nuevo reto de la universidad y de los universitarios: *una transformación académica en el servicio, basada en la investigación aplicada* ■

5. ICFES: *Manual para la educación superior*, Talleres del ICFES, Bogotá, 1970.

6. Véase el texto de la Reforma total en ICFES: *Reforma de la educación post-secundaria, compilación legislativa*, 4a. Ed. Bogotá, 1987.

LA EDUCACION EN COLOMBIA 1918 - 1957

Una historia social, económica y política

Aline Helg

El minucioso trabajo histórico sobre los niveles de primaria y secundaria del aparato escolar en varias regiones del país, enfrenta un problema crucial de nuestra realidad social: el de las relaciones entre el mundo de las élites nacionales y el de la inmensa mayoría de los colombianos: "Entre esos dos mundos y esos dos tiempos —dice su autora— las concordancias son raras. Escribir su historia es escribir la historia de la incomunicación".

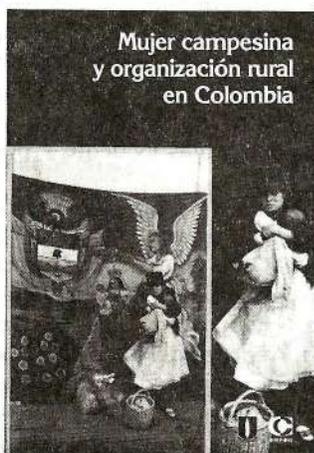
610 páginas
14 x 21 cms.



Carrera 13 No. 38-65 (403) Tel.: 2855002
Bogotá, D.E.



Cartas de Batalla
Una crítica del
constitucionalismo
colombiano.
Hernando Valencia V.



**Mujer campesina
y organización rural
en Colombia.**
Diana Medrano
Rodrigo Villar



**Sindicalismo y
política económica.**
Hernando Gómez
Rocío Londoño
Guillermo Perry

Distribuye:
ALIANZA DISTRIBUIDORA DE COLOMBIA
Carrera 16 No. 39-53. Tels.: 2873487-2455148
Bogotá, D. E. Colombia

Debate: ¿Qué debe contener una reforma de la educación y la enseñanza?

La reforma: una idea-fuerza

GONZALO ARGILA
MIGUEL ANTONIO CARO
DAVID ZAFRA

Al interior del magisterio la necesidad de ser sujeto social de una profunda reforma de la educación se ha ido transformando en idea-fuerza. Los comunistas en el Foro nacional por la defensa de la educación pública (septiembre de 1984) planteamos lo siguiente frente a la crisis y a la reforma: "Cuando hay crisis la perspectiva política revolucionaria se hace más clara. Esto en razón de que las propuestas de reforma se muestran más evidentes y propias en el seno de las masas, convirtiéndose en impulsora de la lucha por el cambio. Es decir, la fórmula de unir la teoría con la práctica que en otros momentos históricos parecía una abstracción, se hace más evidente y posible"¹.

En el Congreso Pedagógico Nacional, realizado entre el 18 y el 22 de agosto de 1987, el tema de la reforma se planteó por primera vez explícitamente a la Nación por el conjunto del magisterio. Al orden del día está, pues, el problema de los principios, finalidades y acciones de una reforma educativa para la Colombia de hoy y de cara al año 2000.

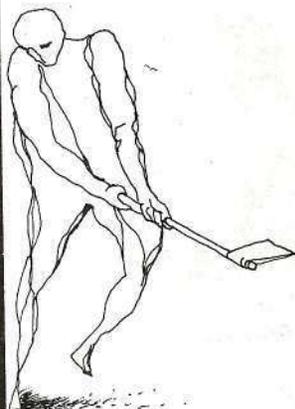
La reforma educativa que requiere la Nación debe partir del siguiente hecho: la institución escolar no se puede abordar por fuera del contexto de la contemporánea revolución científico-técnica. Ahora en países como el nuestro la RCT no es un proceso efectivo pero debe convertirse en hecho práctico. La realización de un objetivo de

esta naturaleza implica un horizonte de largo plazo que involucra factores políticos, sociales y económicos macro. Hasta el momento los modelos de desarrollo que las clases dominantes han puesto en funcionamiento no se plantean ese horizonte emancipatorio y en sentido contrario lo imposibilitan. La comprobación de esa falta de voluntad política de nuestras clases dominantes para superar el atraso y la dependencia, hace que nuestra realidad adquiera contornos cada vez más dramáticos, por la inmensa brecha abierta en la producción de ciencia y tecnologías entre países con un alto desarrollo de sus fuerzas productivas y países como el nuestro.

La superación del nuevo tipo de atraso y dependencia que se está consolidando requiere transformaciones estructurales de nuestro actual modelo de desarrollo económico, social y político. En la superación de esta situación la institución escolar debe cumplir papel significativo.

La pregunta es: ¿Cuál institución escolar? El documento del CEID dice de la escuela de hoy lo siguiente: "El propósito de la escuela contemporánea no se limita a transmitir a los alumnos la herencia cultural, sino que busca formar sujetos capaces de incrementar el conocimiento y anticipar el futuro"². La escuela se concibe así como institución preocupada por la producción de conocimientos, tecnologías y formas artísticas. Un orden de actividades de esa naturaleza genera valores en co-

1. *Educación y Cultura*, Foro nacional por la defensa de la educación pública (separata especial), Bogotá, diciembre de 1984, pág. 22.
2. *Educación y Cultura*, Congreso Pedagógico Nacional (memorias), Bogotá, octubre de 1987, pág. 107.



responsabilidad con las tareas adelantadas. Los valores no se conciben como en las concepciones tradicionales al modo de una esfera no mundana a la que los hombres deben aspirar si quieren conservar su condición humana.

El proceso de formación en ese orden escolar debe desarrollar sujetos autónomos, capaces de reciprocidad y en consecuencia competentes para trabajar creadoramente en cooperación. En síntesis la escuela formará individuos sociales cuyas relaciones de dependencia, heteronomía y sincretismo propios de los años de formación han sido superados. El sujeto social del que hablamos será un ciudadano innovador y creativo, cuyas capacidades afectivas y cognitivas se desarrollarán en correspondencia con la complejidad de las empresas en que se comprometa.

En términos inmediatos es una empresa de ese tipo la que se plantea de llevar a nuestras sociedades hasta los niveles contemporáneos de desarrollo de las fuerzas productivas. Esta tarea sólo puede adelantarse si se compromete a la mayoría de los trabajadores de la Nación. Es un propósito ciudadano y como tal requiere hacer efectivos principios de democracia, participación y justicia social.

Delimitar fines y promover acciones a partir de estos principios orientadores es un proceso de organización de la población para pasar de lo existente a lo posible. Hacer este tránsito implica como dice Lenin "hacer el análisis concreto de la situación concreta" para establecer las acciones que permitan construir el enlace teórico-práctico con los fines y los principios. El punto de partida de este movimiento hacia lo posible son, pues, las acciones que la situación de crisis han vuelto necesarias.

a) En primer término están las acciones tendientes a fortalecer la educación pública oficial y a darle la función rectora en el sistema nacional de educación. En este orden de relaciones están las acciones que garanticen en un plazo definido previamente, el derecho a una educación básica de 9 años para todo niño colombiano;

b) En segundo término las acciones tendientes a garantizar que el sistema

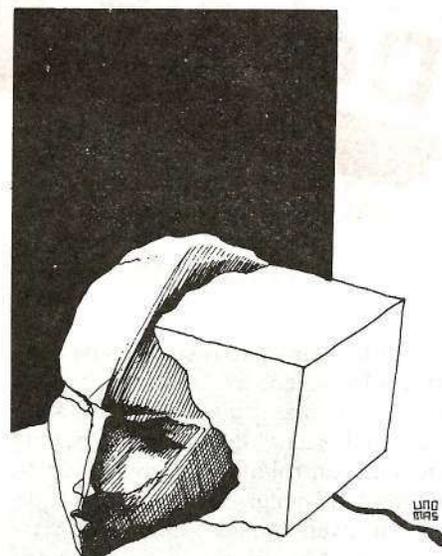
educativo nacional tenga en las instancias donde se toman las decisiones macro de política educativa, efectiva participación democrática de la comunidad educativa en los órdenes municipal, departamental y nacional;

c) Para la educación pública-oficial adelantar acciones que hagan efectivas relaciones orgánicas entre los diferentes niveles de la educación formal: desde el preescolar hasta la formación universitaria de postgrado. En ese orden de relaciones adelantar las acciones que articulen la educación formal con el conjunto de instituciones escolares no formales, la educación en las áreas rurales y la educación en las áreas urbanas. El conjunto de estas acciones debe orientarse a la configuración de un sistema de educación nacional que garantice, en un plazo histórico dado, una educación permanente a todo ciudadano colombiano;

d) Las acciones orientadas a transformar las prácticas docentes en correspondencia con los procesos contemporáneos de la producción científica, artística y tecnológica. En ese orden de relaciones adelantar las acciones para desarrollar un trabajo interdisciplinario de experimentación pedagógica que haga realidad las libertades y responsabilidades inherentes al despliegue de la razón y el intelecto de la población trabajadora;

e) Las acciones legales y administrativas que consoliden el proceso de constitución de los maestros colombianos en una comunidad científica regulada por principios de trabajo creativo e innovador.

Esta tarea colectiva tiene en las comisiones pedagógicas su núcleo dinámico y en los CEIDS regionales y en el CEID nacional sus instancias de coordinación. Pero como esta tarea colectiva no se puede adelantar de espaldas al conjunto de los trabajadores (campesinos, obreros, empleados y empresarios productivos) se requiere constituir instancias regionales y nacionales que incorporen a los representantes de estas fuerzas sociales en el proceso de discusión, formulación legal (texto de la reforma) y puesta en movimiento de las acciones, fines y principios de la reforma educativa que la Nación requiere hoy en perspectiva al año 2000 ■



Un debate de cara a la Nación

CARLOS ARROYO
ARTURO GRUOSSO

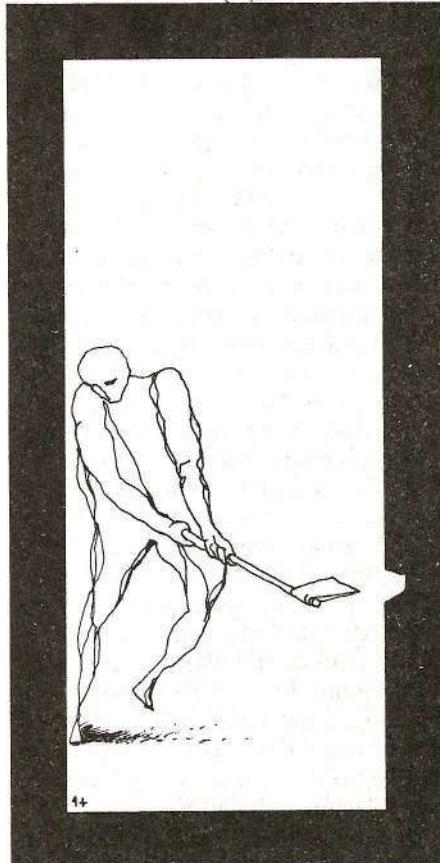
1. Justificación de una reforma

El Estado colombiano con respecto a la educación, ha venido adelantando una política a través de los diferentes gobiernos que buscan la superación de la crisis en la educación, pero garantizando el control y la reproducción de la forma de vida existente. En los últimos 30 años los gobiernos han combinado diferentes formas de abordar este problema. Al principio de la década del 60 las ideas predominantes para el aparato escolar fueron la manipulación ideológica como manera de impedir la intromisión de "ideología extranjera" en el "sistema educativo". Se trataba de aislar el fantasma de la revolución cubana que recorría América Latina. En la década del 70 la educación se concibe como una actividad

rentable, y sin olvidar su papel de control ideológico, se implementa una educación más pragmática que apoyada en la tecnología educativa permitiera un control más eficaz y una racionalidad de recursos en la lógica de menor inversión, pero una mayor rentabilidad. Este último esquema se extiende hasta hoy, con proyectos como "reforma curricular", "escuela nueva", "plan nacional de alfabetización" educadores del PNR y en el terreno laboral se traduce en la creciente congelación de nómina docente, desconocimiento de prestaciones sociales, al igual que la suspensión de los centros de formación de maestros (normales y facultades de educación) o su virtual estancamiento. Esta situación ha significado un avance de privatización de la educación en detrimento de la educación pública, esto acompañado con una profunda crisis de la educación superior, un diagnóstico común a todos: "la universidad está de espaldas al país".

Podemos decir que la educación de hoy muy poco interesa, al gobierno le sirve para mostrar unas frías estadísticas en los foros internacionales, las clases dirigentes han garantizado el control de la población con aparatos a veces más eficaces que la escuela y la tecnología necesaria para la industria dependiente se compra en la metrópoli, así los burócratas del Ministerio de Educación Nacional sean conscientes de que sus decretos no se cumplen, pero sirven para orientar hacia los intereses de la oligarquía.

El magisterio en su inmensa mayoría no encuentra sentido a su práctica docente, se es objeto de un gobierno que dice, hace y deshace sin contar con su participación y lo más grave, sin preocuparse en mejorar sus condiciones de trabajo. Los sectores populares



han ido perdiendo la ilusión de una educación que no les resuelve nada, ya ni siquiera sirve como de "mano de obra barata y calificada".

Son estas condiciones que invitan al conjunto del magisterio a un trabajo colectivo de cara a la Nación que convoque a las personalidades democráticas, intelectuales conscientes, científicos críticos, el movimiento obrero y popular a la construcción de un nuevo proyecto educativo.

Tenemos, entonces, dos dimensiones sobre las cuales debemos trabajar un proyecto alternativo cuyo fundamento lo constituyen la educación popular y el movimiento pedagógico y es aquí donde debemos centrar nuestro esfuerzo y articulado con éste proponemos una reforma en la educación y la enseñanza, la cual se traducirá en normas y

decretos gubernamentales, pero necesariamente por la vía de la participación de la Nación.

En consecuencia, sin separar una propuesta de otra, la mayoría del magisterio está por desarrollar un trabajo en dos sentidos: la reforma de tipo formal, traducida en leyes, y la *alternativa en la educación y la enseñanza como contribución en la construcción de una nueva sociedad*. Los problemas que nos plantea son: ¿Qué principios debe tener la reforma? ¿Para quién? ¿Cómo articular la reforma al proyecto alternativo de educación?

Principios de una reforma democrática en la educación y la enseñanza.

La reforma democrática que proponemos no pretende "maquillar" la sociedad existente, y desde este punto de vista propende a la plena realización del hombre, donde el pueblo sea sujeto y artífice de su propia historia.

Desarrollo económico-social y cultural

La reforma democrática de la educación debe contribuir en la superación de la dependencia con respecto a la metrópoli (en especial de Estados Unidos de América).

Económico

En el sentido económico el resultado fue trasladado de la riqueza desde la periferia hasta la metrópoli y concomitante la destrucción de las antiguas sociedades de su periferia y su organización hasta convertirlas en satélites diferentes. La riqueza saqueada, chupada del ambiente y de la periferia se convirtió en fundamento del rápido desarrollo de la metrópoli.

Lo tecnológico

En cuanto a lo tecnológico: cada vez se es consciente de que *los países capitalistas tecnológicamente adelantados están agotando los recursos minerales y energéticos no renovables que están a su alcance, destrozando el equilibrio eco-*

lógico de la biosfera y repartiendo hambre y miseria para los pueblos de América Latina.

Ahora, *la tecnología capitalista que desarrolla sus fuerzas productivas no es neutral como se piensa*, se dice que la técnica depende del uso social que se le dé, insinuando su uso bajo otras relaciones sociales, pero esto no es cierto, dado que la técnica refleja y determina la relación del producto, del trabajador con el trabajo, del individuo con el grupo y con la sociedad, del hombre con el medio ambiente.

Una reforma democrática

Una reforma democrática en la educación hacia necesario que los hombres aprendan por sí mismos, que es indispensable cambiar el modelo de producción y de consumo, abandonen la industria de la guerra, del derroche, de los artefactos, para sustituirlos por la producción de objetos, de servicios necesarios para una vida de trabajo reducido, de trabajo creador, de auténtico goce.

El objetivo de esta reforma debe ser siempre el bienestar, pero un bienestar que no se define por el consumo siempre creciente a costa de un trabajo cada vez más intenso, sino por la conquista de una vida rescatada del miedo, de la esclavitud del salario, de la violencia, de la fetidez y del estruendo infernal de nuestro mundo industrial capitalista. No se trata de hermostrar la abominación, de esconder la miseria, de desodorizar la fetidez, de cubrir de flores las prisiones, los bancos, las fábricas: no se trata de purificar la sociedad existente, sino de remplazarla.

Investigación y docencia

En la búsqueda de un desarrollo científico no dependiente, los científicos progresistas y revolucionarios de América Latina han reconocido que ante los dos grandes sistemas de ciencias hoy existentes, la microelectrónica y la biotecnología, *debemos privilegiar la genética molecular y la biotecnología, como la posibilidad de solucionar*

los problemas más agudos en nuestro medio, el hambre, la desnutrición y la salud. En Colombia, ésta propuesta significa la constitución de una comunidad de científicos críticos, con una academia de ciencias autónoma, con un presupuesto suficiente del Estado.

Es esta comunidad de científicos críticos la posibilidad real de introducir en la escuela, la relación entre docencia e investigación, la articulación conocimiento científico y cotidiano, creemos que esta unidad dialéctica daría sentido a la escuela.

Sin desconocer el conocimiento universal, nuestra preocupación sería romper con la lógica de la ciencia construida para los países dependientes, construir nuestra propia ciencia y tecnología.

En cuanto a los fines de la educación

Aunque sus fines son difíciles de lograr en las condiciones de nuestro país, también consideramos que su búsqueda es central y hace parte de cualquier reforma democrática. En ese sentido proponemos:

a) La educación debe ser en la libertad y para la libertad. Entendemos que los hombres son libres cuando reconocen la realidad y actúan para transformarla.

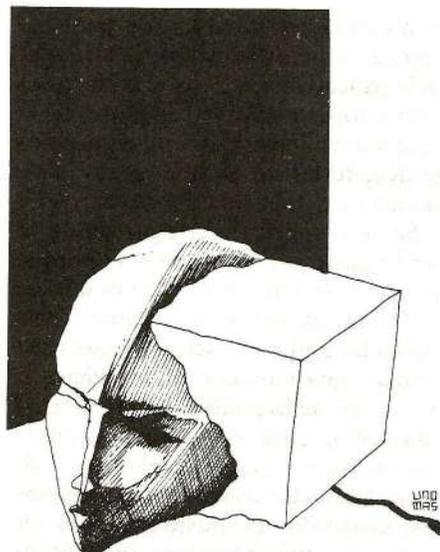
b) La educación debe proponerse la concientización, en una palabra hacer de los sujetos del proceso educativo agentes participativos.

c) Por una educación permanente. Significa que la educación no se limita, ni al espacio ni al tiempo. Esto haría que las campañas de alfabetización no sean distractores ideológicos, sino reales proyectos culturales y de participación comunitaria.

La educación debe aportar a una cosmovisión del mundo y de la sociedad

Se debe propender a una apropiación teórica que signifique un instrumento para la realidad. Esto significa allegar a la teoría de la dialéctica materialista ■

Hacia una construcción colectiva



ANGEL ZAADHY GARCES
MARTA CARDENAS G.
ARNULFO BAYONA
HECTOR FAJARDO

Uno de los más importantes logros del Movimiento Pedagógico es la apertura a nuevos debates. En buena hora se ha puesto en primer plano el debate sobre *La reforma de la educación y la enseñanza*. El país no puede aplazar por más tiempo esta reflexión y la consecuente toma de decisiones, en lo cual hemos de contribuir los educadores, generando espacios de discusión, elaborando propuestas y convocando al conjunto de fuerzas y organizaciones sociales, gremiales y políticas que puedan y quieran aportar en esta construcción colectiva. Formulado el debate, aportemos al mismo. Cuando asumimos el compromiso de propiciar una reforma es porque tenemos clara

la necesidad de cambiar, de transformar, de superar lo establecido en materia educativa. Ciertamente es que las transformaciones mayores y menores de la realidad nacional, y las que aspiramos se den, reclaman de nuevas formulaciones en el espacio educativo.

Se nos podría interrogar desde la contraparte —si existiese— el porqué se pretende reformar y hacia dónde. En otras palabras, si tenemos claro cuáles han sido los vacíos, las inconsistencias, las limitaciones, los vicios o los yerros de la política y/o el sistema educativo, para proponernos reformarlo. Y si es así, cuál es el norte, cuál el eje conductor de las nuevas propuestas, cuáles los propósitos, cuáles los proyectos, cuáles los contenidos y los métodos. Con seriedad nuestra respuesta sería negativa.

A pesar de los muy buenos trabajos y análisis existentes sobre la materia, estos son aportes de individualidades y pequeños grupos que requieren ser puestos en común para una reflexión colectiva. Y es que precisamente el espacio que estamos abriendo es el de colectivizar el examen de la realidad nacional y su componente educativo, con el aporte de maestros, estudiantes, campesinos, obreros, pobladores, políticos, empresarios, sacerdotes, etc.

Nos acompaña la percepción que le asiste a todo el ente social: que la educación y la enseñanza actuales no responden con acierto a las demandas sociales exigibles a nuestros escolares una vez éstos se las han de entender como ciudadanos.

El “contrato tácito” entre la sociedad civil y su sistema educativo, no ha venido rindiendo los frutos de su objeto. Ya porque lo educativo haya estado sujeto a una muy fuerte relación de dependencia, ya porque la sociedad civil haya sido extrañada en formas de

poder o de gobierno que no pueden expresarla.

La reforma educativa y la enseñanza

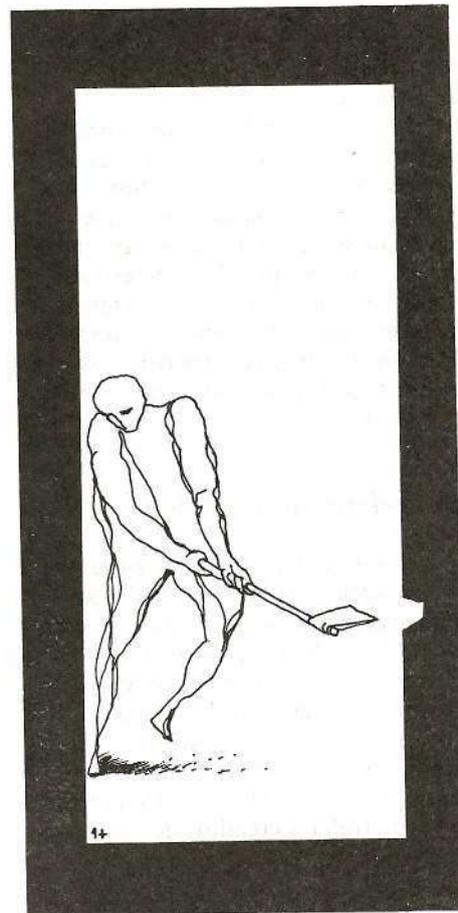
Cuando conceptos como educación y enseñanza, aparecen en la misma formulación se hace evidente su diferencia. Significa esto que cuando se habla de la reforma a la educación se están pensando consideraciones, elementos y propuestas diferentes a los que sustentarían una reforma de la enseñanza.

Lo educativo involucra la estructura del aparato escolar, la legislación o normatividad que lo rige, las relaciones con el Estado y lo social, las políticas y sus nexos con lo económico, con lo político, con lo ideológico, con la cobertura, con la calidad. Si se nos admitiera una simplificación arbitraria, diríamos que se trata de lo *macro* en educación. La enseñanza la entendemos más referida a lo *micro*, a la práctica misma del ejercicio docente; a las relaciones con el saber que se generan en la escuela; a las relaciones de poder que se imponen o comparten; a los proyectos culturales, sociales o científicos inmersos en el aula; a la cosmovisión del maestro, el alumno y el padre de familia sobre la escuela y su sentido social.

Esta visión nos impone considerar diferentemente el espacio de las transformaciones en lo educativo y en la enseñanza. Mientras para lo primero resulta imperativo un cuerpo de normas que posibiliten los cambios, para lo segundo son los diferentes procesos que durante franjas muy amplias de tiempo permitirán una transformación en el ejercicio de enseñar y su conceptualización.

La reforma y la democracia

Asumir este debate nos obliga a armarlos de conceptos básicos como



los de educación y enseñanza que en el lenguaje cotidiano han terminado por fundirse y confundirse; a la vez que delinear la forma y alcance de esta propuesta de reforma que concebimos democrática tanto en proceso de discusión como en su proyecto interno y global, vale decir, que supere la parcialidad e instrumentalización de las ya tradicionales reformas, las cuales han servido para reforzar aquello de que: “Entre más cambian las cosas, más permanecen lo mismo”.

Nada más extraño a nuestra realidad que la democracia. Hablamos de la democracia real, no de la formal. En defensa de ella; porque creemos en la participación popular; porque aspiramos a la justicia social; porque nos alienta el derecho a la libre expresión y asociación; porque de la utopía del pleno ejercicio de los derechos humanos hay que hacer una realidad, por todo esto, la reforma ha de ser democrática y para la democracia.

“En una aventura humana que ha dado abundantes muestras de inclinarse hacia la intolerancia y el fanatismo mortíferos, un educador debe señalarse por todo lo contrario. No puede pretender tener la verdad única y, mucho menos, imponerla por medio de la férula, la nota o la potencia de su voz. Para educar hay que bajar la voz y subir los argumentos, a menos que estemos tratando de ahogar a gritos nuestra propia inseguridad.

Como antídotos contra la intolerancia y el fanatismo, antídotos que se supone cultiva un educador, conozco dos. Primero, reconocer la diferencia, es decir, comprender y aceptar al otro como otro; los demás no tienen por qué ser nuestros dobles, la comunión entre personas se construye sobre la no identidad. El segundo antídoto es el reconocimiento de la propia ignorancia y el sentimiento permanente de la posibilidad del propio error o, al menos, de que el otro puede tener algo de razón”¹. Que los maestros en esta tarea se llenen del país y el país se llene de los propósitos de la reforma.

La reforma y la formación humanista

Nadie que vivencie las transformaciones del mundo podría negar el papel y el espacio que en el ámbito educativo le corresponden a la ciencia y a la técnica. Mas, sin embargo, no es el saber enciclopédico la razón de ser de la escuela, ni el nombre un “recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos...”². Aquí, no creemos que se trate de un debate entre la ciencia y la técnica contra la cultura. Esta última involucra a las primeras como parte integrante de ella, superándolas en la magnitud del ámbito que recorren. En ese sentido, el oficio del educador cobra nueva dimensión. “... ¿Qué cultiva un educador? Cultiva las potencialidades de las personas que se le han encomendado, su pasión por el saber, su capacidad de maravillarse y preguntarse por todo aquello que hace parte de la vida, su capacidad crítica, su mentalidad reflexiva, su creatividad. Educar es cultivar a la persona toda; no sólo su cerebro, sino

también su corazón, su capacidad de amar, de desear, de imaginar, de sentir, de integrarse a la colectividad, y de mejorarla”³.

Muchos otros elementos han cobrado vida en este debate, de los cuales podemos enumerar algunos como propuestas para el análisis:

— La reforma educativa y la educación permanente.

— El sistema educativo formal y su relación con otros “agentes” educativos, como los medios de comunicación.

— La reforma educativa como dinamizadora de proyectos educativos particulares.

— El “equilibrio” entre el papel de la escuela y las demandas sociales al hombre moderno.

Seguros estamos de la riqueza que caracterizará el compromiso emprendido en favor de la educación y la enseñanza. Cuidemos que nuestro aporte sea lo mejor ■

1. Cultura y formación de docentes, Rodolfo R. de Roux.

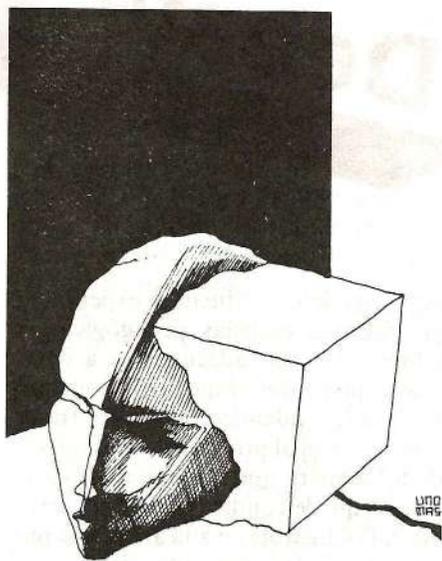
2. Ibid.

3. Ibid.

Premisas de un debate necesario

JOSE FERNANDO OQAMPO
CARLOS GUARIN
ALVARO MORALES

Periódicamente los países más industrializados del mundo reforman su educación, procurando colocarla al nivel de los adelantos científicos y tecnológicos más avanzados y dotándola de los instrumentos adecuados para ulteriores adelantos en el campo de la ciencia y la técnica. Si no lo hacen, su sistema productivo sufre deterioro



considerable y atraso comparativo frente al desarrollo universal de las fuerzas productivas. Su negligencia en modernizar su sistema educativo puede llegar a costarles el derrumbe de su potencial económico. Por esta razón, la educación se convierte en prioridad del Estado, del aparato industrial y de la sociedad en su conjunto.

En Colombia no ha sido así. A pesar de haberse llevado a cabo variadas y caóticas modificaciones parciales del sistema educativo en la segunda mitad de este siglo, ni ellas han alcanzado el carácter de reforma educativa, ni han logrado la coherencia y comprensividad que el país requiere. Hoy se impone la urgencia de llevar a cabo una reforma educativa en toda su extensión. Fecode entra a abanderar esta necesidad ineludible.

Una reforma educativa en Colombia debe partir de rescatar el carácter autónomo del maestro en su papel de enseñar y transmitir conocimientos a la niñez y a la juventud. Esa es una condición necesaria de la reforma. Cualquier intento transformador caerá en el vacío sin esta premisa fundamental. Para lograrlo se impone la consagración de la libertad de cátedra, mediante la cual los maestros cuenten con la posibilidad de elaborar y desarrollar los contenidos de los programas. Unida a ella, la libertad de método es una exigencia de primer orden,

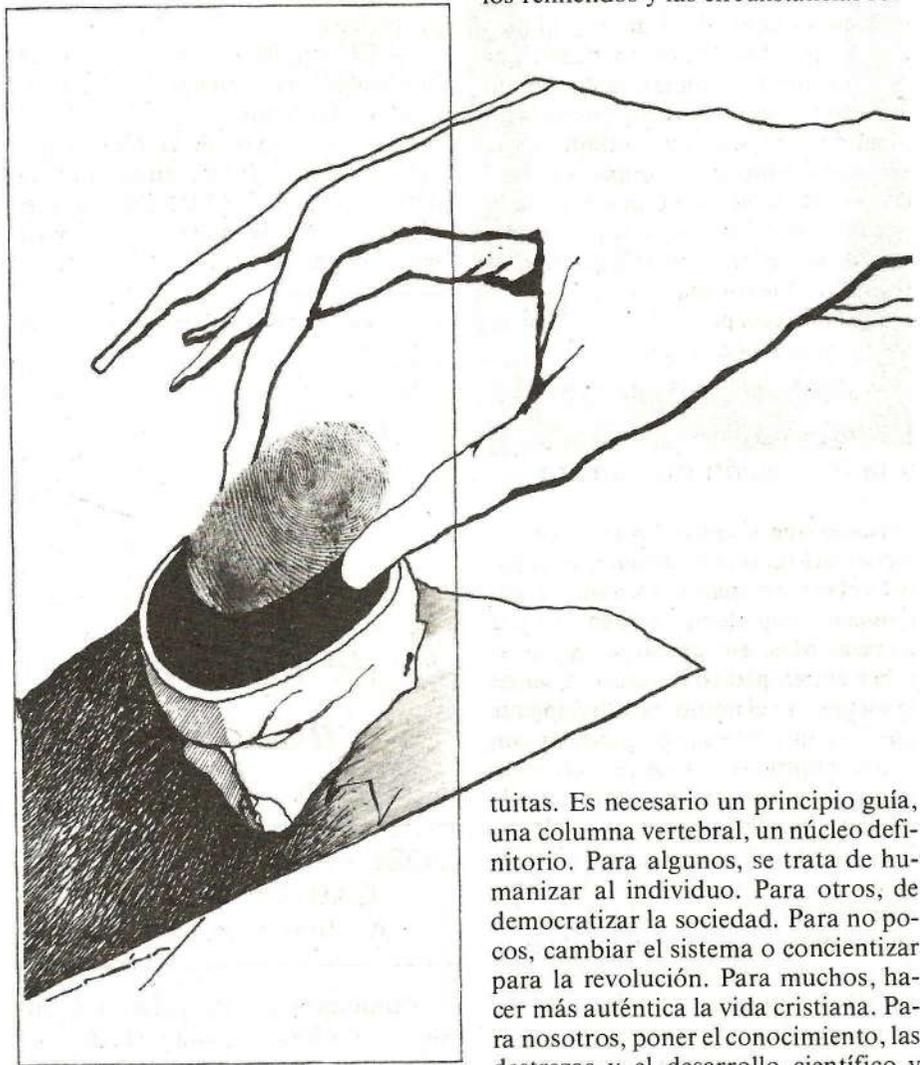
Debate

cuyo ejercicio conducirá a experimentar diversas escuelas pedagógicas, a adoptar las más adecuadas y a desarrollar un proceso innovativo constante. Tendrá, además, que encontrarse una solución al problema de los textos, de tal manera que la libertad de cátedra no quede condicionada a un texto estatal obligatorio o a la arbitraria imposición de las casas editoriales.

En suma, sin definir el ámbito de la influencia del Estado en la conducción de la educación, es decir, su esfera de intervención y sus límites en la definición de los contenidos y los programas, los métodos y los textos, la organización del currículo y su nivelación, etc., no tendrá éxito una reforma educativa de largo alcance y de profundas repercusiones. En esto consiste, en último término, la consagración de las tres libertades, la de cátedra, la de método y la de textos.

Unos, por supuesto, son los problemas organizativos y administrativos que tiene que afrontar la reforma, tales como el presupuesto, la dotación de los planteles, las condiciones de vida del maestro, la estructura del aparato estatal de control y vigilancia, la cobertura del sistema, la forma de funcionamiento a través de todo el país, etc. Pero otros son los problemas de la enseñanza, de la transmisión de los conocimientos, de la atención de los educandos, del desarrollo de la ciencia y de la técnica a través del sistema educativo, de la relación de la educación con el sistema productivo. Dadas unas condiciones óptimas de recursos, organización y administración, no necesariamente se garantiza un rendimiento superior en la enseñanza ni una calidad de alto nivel. Sin embargo, a pesar de no contar con ellas, es posible obtener mejoras sustanciales en la calidad de la educación, hasta niveles muy por encima de lo que pudieran pensarse.

Los resultados educativos no podrán medirse por su eficacia en la transformación de la sociedad. Esa concepción religiosa que le da a la formación de la conciencia y al desarrollo del espíritu —digamos, valores— en el seno de la escuela el carácter revolucionario de cambiar el mundo por el



cambio mismo del individuo, dejando a un lado los procesos objetivos del desarrollo de las contradicciones sociales en todos sus aspectos, no hacen más que resucitar, en nuevos contex-

tos, el idealismo platónico de los griegos traspasado a la escolástica medieval a través del agustinismo.

Concebida más bien como una palanca indispensable para impulsar y garantizar el desarrollo económico de un país, la educación adquiere su dimensión trascendental, ligada al proceso material del que nunca se ha desligado, a pesar de los intentos idealistas de todos los matices. Allí adquiere significado e importancia la educación científica y tecnológica.

Sin un propósito bien definido, una reforma educativa queda al vaivén de los remiendos y las circunstancias for-

tuitas. Es necesario un principio guía, una columna vertebral, un núcleo definitorio. Para algunos, se trata de humanizar al individuo. Para otros, de democratizar la sociedad. Para no pocos, cambiar el sistema o concientizar para la revolución. Para muchos, hacer más auténtica la vida cristiana. Para nosotros, poner el conocimiento, las destrezas y el desarrollo científico y tecnológico, producto de la educación al servicio del desarrollo económico del país. Sin una educación científica, de acuerdo con cada nivel de la escuela, es imposible un desarrollo económico autónomo.

La preocupación metodológica que dominó varias décadas la política educativa del Estado y que invadió los centros universitarios de capacitación del magisterio colombiano no sacó el sistema educativo de su postración y, tal vez podría decirse, más bien contribuyó a profundizarla. Se trastocó el sentido mismo del proceso educativo, al colocar por encima el método sobre el contenido, en lugar de supeditar éste a aquél. Dominó la preocupación por el *cómo*, abandonando la inquietud sobre el *qué*. Se fracasó en el manejo de esa contradicción y se tomó el aspecto secundario de ella como el aspecto principal. El resultado fue el predominio del formalismo educativo.

El país requiere abrir el ámbito de la educación toda —preescolar, primaria, secundaria, técnica y universitaria— a la ciencia y a la técnica para servicio del desarrollo económico. Es necesario ampliar los conocimientos científicos, mejorar el dominio de los instrumentos más avanzados, asimilar la visión científica de la realidad y obtener una comprensión de la tecnología más moderna. Por tanto, no solamente es enrutarse por la senda de la ciencia, sino infundiendo en los educandos una mentalidad inclinada a desentrañar los avances fundamentales del saber. Sólo así estaremos en condiciones de contribuir a sacar el país del atraso y el subdesarrollo. Nos referimos, por supuesto, sólo al papel de la educación como una condición necesaria para el desarrollo económico y no a sus condiciones suficientes que requieren determinantes políticos insustituibles.

Una reforma educativa debe estar orientada, por sobre todo, a poner en marcha los requisitos más adecuados para el proceso de esta educación científica y técnica, a definir las pautas que conduzcan a escoger los contenidos más adecuados y a estimular el desenvolvimiento de metodologías eficaces para adentrarse todo lo profundo que se pueda en los dominios del conocimiento y la técnica. No puede olvidarse la reforma de la preparación física, del deporte y de la combinación de la teoría y la práctica, tomando los problemas concretos del país como ese

gran laboratorio que tanta falta le hace a la educación actual.

Cómo darle a Colombia una educación de carácter científico capaz de servir de palanca del desarrollo económico del país, he ahí el desafío de quienes llevarán a cabo una reforma educativa en el próximo futuro. A ellos les presentará Fecode sus propuestas de reforma. Los seres humanos —hombres y mujeres— en su calidad de fuerza productiva fundamental y la ciencia en su carácter de fuerza productiva separada de la producción se constituyen en las piedras de toque de este proceso reformador. El desarrollo económico de Colombia también dependerá, en gran medida, de su éxito ■

Razones para una reforma

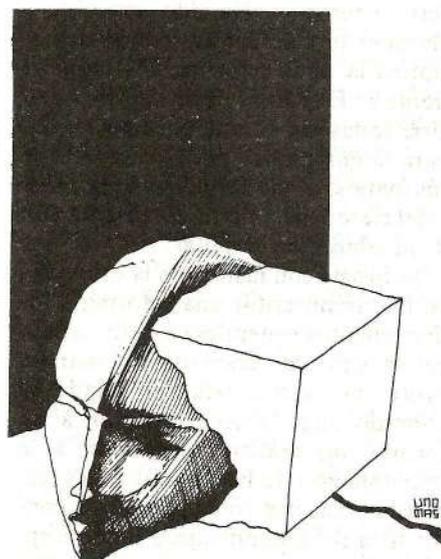
ALVARO VILLARRAGA S.
GERMAN TORO
BORIS MONTES DE OCA
CARLOS DIAZ

¿Cuál es la razón
para plantearnos
una reforma educativa?

Razones de peso estriban en la actitud alternativa que compromete al maestro, al alumno y a todo lo que significa el acto educativo en correspondencia con el rumbo que debe asumir el movimiento pedagógico, con la crítica a la realidad educativa y con el propósito de transformar las concepciones y prácticas que se han impuesto en la enseñanza. Podemos decir que estamos en una fase entre el análisis de los problemas en este campo y la afirmación más fundamentada de propuestas, lineamientos teóricos y experiencias de cambio en la educación;

proceso donde sin ser el único objetivo la reforma de la educación y la enseñanza, sí constituye una condición necesaria para avanzar.

Hay razones objetivas en materia política y social manifiestas en la misma crisis del sector educativo que hacen de este tipo de reforma un imperativo inmediato y a la par de ello hay razones de tipo subjetivo que ante esta realidad surgen, como es el derrotero de romper en la escuela con la formación en las limitadas capacidades que requiere una economía atrasada y dependiente, mediante la dócil aceptación de las actuales circunstancias, para forjar intelectos y destrezas capaces de definir responsablemente una posición verdaderamente progresista frente a la sociedad. La discusión en el magisterio ha revelado la profunda crisis del sector, su contexto internacional y las características que asume, ha enjuiciado el continuismo de los diferentes gobiernos respecto a las orientaciones que han regido en las



últimas décadas. Basta reconocer en el presente el comportamiento del gobierno de Barco, atendido a las recomendaciones entregadas por la comisión *MEN-BIRF* y la comisión de empalme y monitoría del *FMI* con una política social altamente lesiva al sector, y donde medidas como la reciente promoción automática en primaria

son presentadas con mucha propaganda, pero no constituyen cambios en los propósitos que se siguen imponiendo. Debilitamiento de la educación pública, crisis financiera, desorden administrativo, desmejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo del personal docente, recorte de garantías políticas y sindicales de los educadores, serias deficiencias en la formación profesional, capacitación y actualización, deficitaria cobertura del sistema, ineficacia, baja calidad, alto índice de analfabetismo, deterioro físico, grandes carencias infraestructurales y otro cúmulo de manifestaciones de problemas justifican plenamente las exigencias de reforma. Ha sido una vieja y ahora es una actual aspiración democrática la de la reforma, ella requiere frente al Estado al decir de Marx exigirle todas las condiciones necesarias para la enseñanza, pero arrancarle de sus manos, de las del gobierno burgués y del clero reaccionario, la orientación de la educación popular.

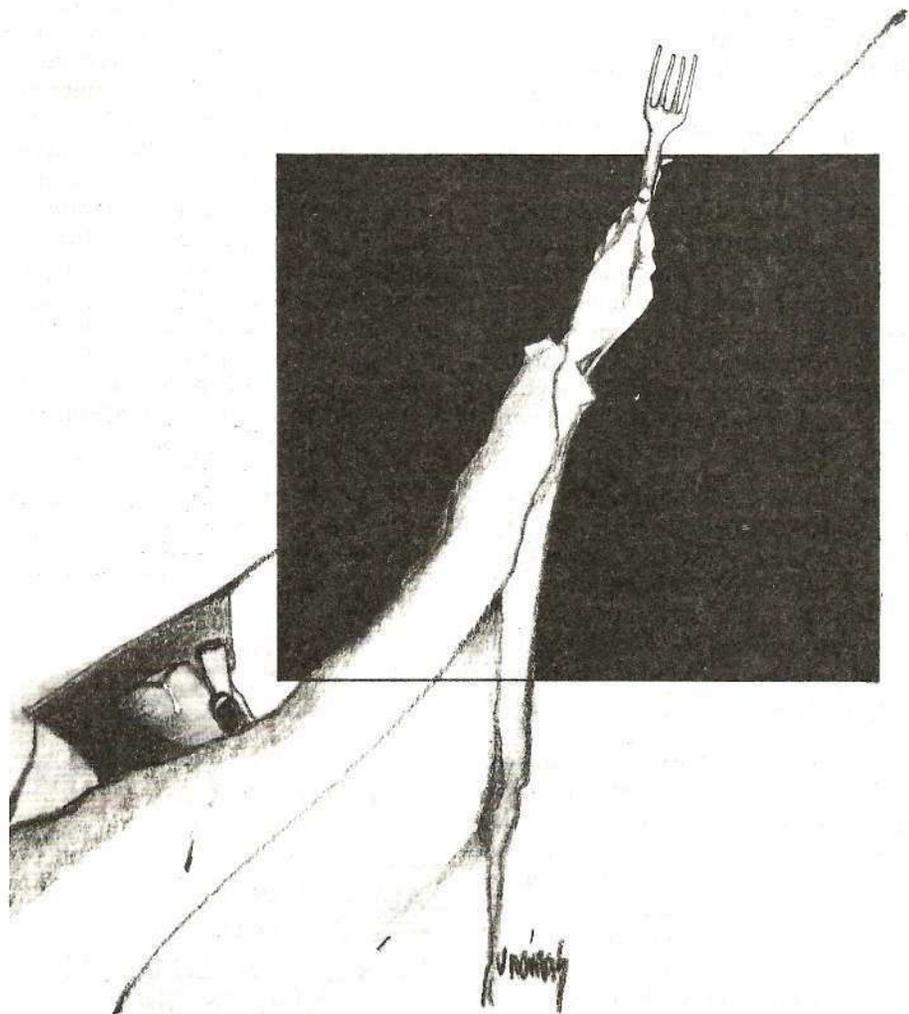
Se insiste con justeza en la discusión en no circunscribir una reforma a los lineamientos generales en política educativa sino en repercutir de manera profunda en la enseñanza, donde ha cobrado auge la confrontación a las formas autocráticas impuestas, a la implantación de las concepciones tecnicistas basadas en la psicología conductista del aprendizaje, a las concepciones pedagógicas reaccionarias y las tendencias a la dominación profascista que hoy se busca imponer también en este campo. Este constituye el motivo fundamental en el campo pedagógico a tono con levantar exigencias en torno a recuperar la identidad, la autonomía y la libertad del educador y propender a cambios sustanciales tanto en el ejercicio de la enseñanza como en los centros de formación y capacitación de los educadores.

¿Qué compete a una reforma en los términos planteados?

Los últimos eventos de Fecode, así como los seminarios del CEID han permitido sentar las bases para plantear un consenso de los educadores en torno a las bases de la reforma relativas a la conquista de las condiciones materiales indispensables, el carácter democrático, la libertad política, la efectiva participación del magisterio y de los sectores básicos de la comunidad educativa en las definiciones, el contenido de la enseñanza, la gestión escolar, el acceso al desarrollo científico y tecnológico, así como a una verda-

dera investigación y el estímulo de las múltiples manifestaciones culturales.

Fecode propuso con validez desde hace unos años la nacionalización de la educación, garantizando los derechos y conquistas del magisterio y asumiendo los cambios políticos, administrativos, financieros y propiamente educativos que ello implica. La reforma planteada contempla la lucha por el fortalecimiento de la educación pública, su carácter gratuito, laico y obligatorio en el nivel básico primario y secundario, la abolición del concordato y la educación contratada, la erradicación del analfabetismo, la escuela para comunidades rurales e indígenas, la in-



corporación del Sena y del nivel preescolar en todo el país al sector público, el mejoramiento de la educación pública superior, el bienestar estudiantil, profesional y de los trabajadores del sector, entre las medidas importantes.

La reforma de la enseñanza requiere como fundamento la libertad de cátedra, enseñanza, textos, contenidos, métodos y experiencias renovadoras sobre la base de una pauta nacional basada en los planes y lineamientos programáticos que se definan en el contexto de la reforma. El tratamiento del enfoque, contenido y metodología de la enseñanza debe estar en correspondencia con los procesos sociales, el carácter científico, la promoción y el desarrollo cultural y las especificidades competentes en los diversos niveles, regiones y comunidades.

¿Cuál sería la forma específica como podría lograrse la reforma?

Aquí transcribo por compartirla, la posición presentada al respecto en las tesis del "frente popular" hacia el congreso de Fecode: "Es una propuesta que Fecode debe concretar como parte de su política de confrontación a la política educativa estatal. La concebimos como una ley orgánica que recoja aspectos de la educación y de la enseñanza, por ello su estructuración no es inmediata. Para concretarla es necesario recorrer un camino en donde se definan los ejes centrales, la experimentación y la confrontación; por ello este Congreso no puede ser definitorio de la reforma".

¿Cuál es el camino de la reforma?

La reforma democrática de la educación y la enseñanza que nos proponemos pasa por varios escenarios pero, se basa, ante todo, en la acción de masas que la reclama, propende a una correlación de fuerzas sociales a su favor y no se ilusiona ante lo institucional o el Parlamento, por sus condiciones incapaces de resolver en un sentido democrático, pero no se niega el movi-

miento que se gestó a utilizar también todos los recursos necesarios, así sean elementos auxiliares en la conquista de tal propósito.

La reforma no agota en su camino la dimensión de los objetivos más mediatos y amplios del movimiento pedagógico,

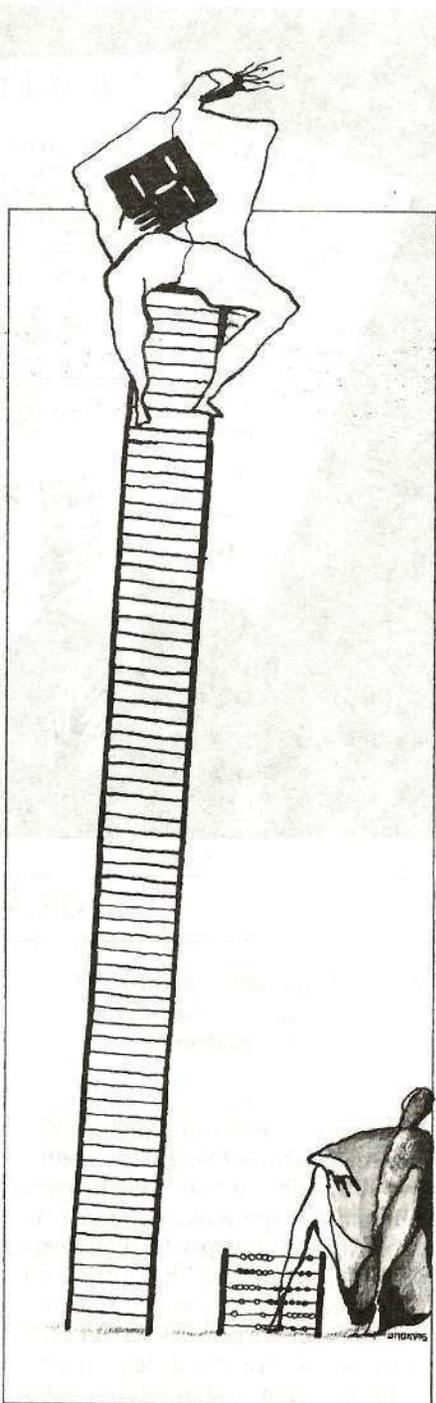
pero, sin duda, se inspira en ellos y en parte tendrá que plasmarlos, hasta donde las condiciones lo permitan.

¿Y la relación de la reforma y el contexto social y político?

No está en este país quien crea en las "bondades" del consenso social con toda la Nación ignorando que la conquista de ésta como de otras reformas sociales democráticas, entrañan de por sí la necesaria confrontación a las políticas de Estado, al gobierno, a la injerencia imperialista, a las tendencias predominantes en el régimen político y a los intereses también actuantes de las clases y sectores sociales reaccionarios.

Hay que refutar la posición que plantea los términos de la reforma sobre la base del supuesto de que se trata de "un cambio de la enseñanza actual y del aparato educativo dentro de los parámetros del régimen político que nos rige", es un conformismo vergonzoso con el régimen por decir lo mínimo, es una postura que impide el paso al tipo de reforma que estamos planteando, es una visión que se horroriza y patalea cuando el análisis del cambio educativo en su función social y política plantea una óptica de lo educativo y pedagógico en términos de la lucha de clases y el cambio revolucionarios. No se puede presentar una propuesta de reforma limitada acaso sólo a lo factible en esta materia, prescindiendo del análisis social y político que determina las condiciones históricas concretas para su consecución.

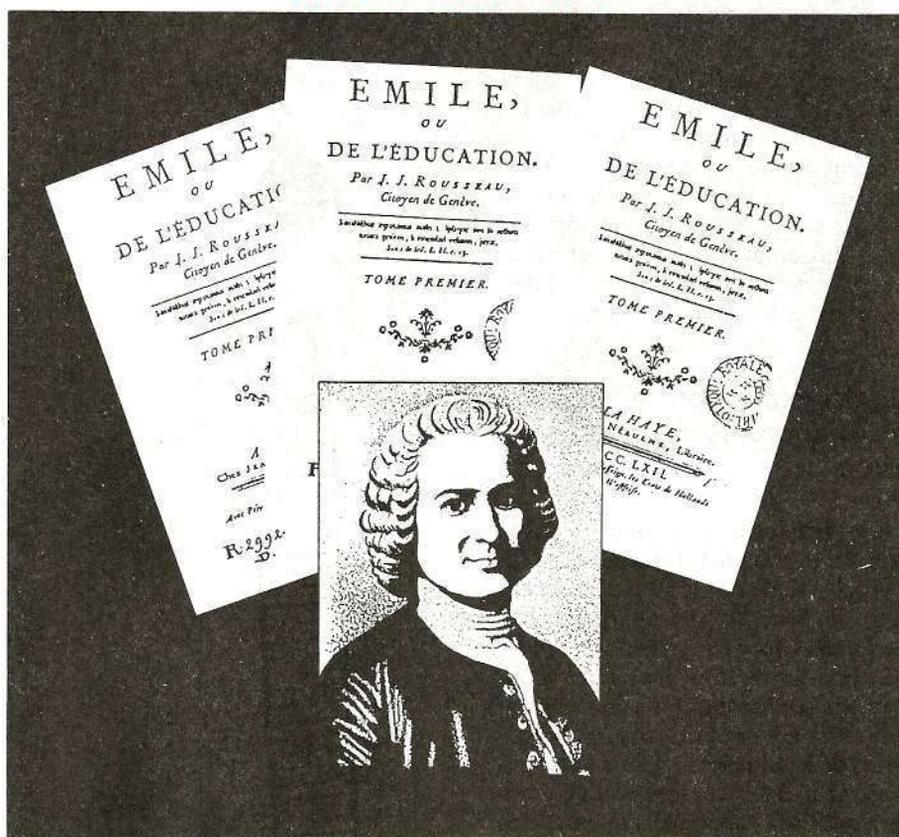
En la situación social colombiana tan compleja es posible este tipo de reforma con el apoyo del movimiento democrático, progresista y revolucionario, en medio del conflicto social que bulle en la escuela y más allá de ella, con el concurso más amplio posible y en contravía inevitable al fascismo, al militarismo y al terrorismo de Estado que han enfilado también su acción criminal contra el magisterio, la intelectualidad progresista y los sectores de la ciencia, el arte y la cultura. Debe ser una viva afirmación del Movimiento Pedagógico ante los intentos del oscurantismo y la reaccionarización en la enseñanza ■



Juan Jacobo Rousseau

La educación y la naturaleza humana

Una lectura de Emilio



GLORIA CALVO*

"El verdadero estudio nuestro es el de la condición humana"
Rousseau.

Rousseau es, ante todo, un filósofo. Sus planteamientos referentes a lo educativo se inscriben dentro de un proyecto humanístico que busca rescatar en el hombre aquello que perdió al convertirse en un ser social: su libertad. Por tal razón la educación, concebida como formación, reviste las características de un proceso integral donde los momentos y las situaciones están determinadas por la naturaleza.

No en vano Rousseau diferencia tres clases de educación: la de la naturaleza, la de las cosas y la de los hombres. Cada una de ellas, sin embargo, debe ceñirse al orden natural y ésta será su meta: ¿Cómo hacer que el hombre viva en sociedad, guardando sus características naturales, en especial su igualdad y su libertad?

Para garantizar este propósito, la educación de la naturaleza necesita pri-

* Calvo, Gloria: Licenciada en Filosofía y Psicología. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, C.I.U.P.

grandes
pedagogos

vilegiar las sensaciones y el movimiento, la de las cosas debe promover experiencias que permitan el aprendizaje mediante la lectura del gran libro de la naturaleza y la de los hombres velará por la construcción de un ser social en cuanto formará, ante todo, un ser moral, que respete a los demás hombres y que equipare lo moral y lo político.

Las ideas que presento a continuación van encaminadas a mostrar el énfasis que Rousseau hace en lo natural, entendido como el orden de la naturaleza, aquello que está dado por cada momento y cada situación y que excluye, en consecuencia, la violencia. Tal como lo propone este pensador, nuestro el papel de la educación de la naturaleza y de las cosas mediante la exposición del papel de la infancia en cuanto en ella desarrollamos la sensibilidad y aprendemos por el movimiento. En la infancia adquirimos la capacidad para aprender y formamos la racionalidad, ya que en la educación por lo natural, razón y verdad siempre van unidas.

En lo relacionado con la educación de los hombres desarrollo el papel que desempeña el maestro como modelo y guía a la par que compañero y amigo cuyo objetivo es formar un hombre racional en cuanto que favorece lo natural.

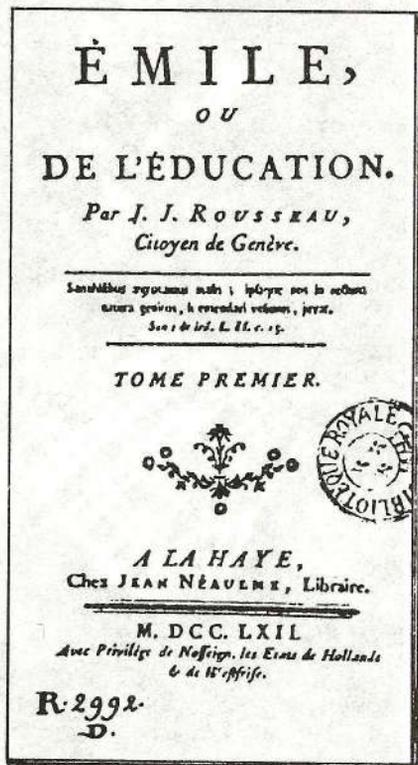
Estas consideraciones derivan a un último apartado en el cual anoto algunas características sobre la forma como Rousseau define la educación, a saber: su relación con la naturaleza humana, con la bondad de la misma y con el criterio de utilidad con el fin de rescatar el hombre natural como ser moral, es decir, en su relación con los otros hombres.

La educación por la naturaleza y por las cosas

La pedagogía de Rousseau, basada en la vocación humana y entendida como la construcción de un hombre social en concordancia con la naturaleza, otorga un papel especial a cada etapa de la vida. Cada edad y cada individuo responde a una vocación: "La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas y el niño en el

orden de la vida humana; es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño"¹.

La reflexión anterior permite ver cómo es necesario respetar la educación de la naturaleza en cuanto por ella logramos el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos y cómo se justifica seguir una evolución natural del ser humano que va a señalar las pautas para una acertada educación. Las distintas etapas del de-



sarrollo cumplen una función: permiten el desarrollo sensorial, la conciencia de la individualidad y la posibilidad de formar parte de una sociedad².

La infancia base de la vida del hombre

Rousseau pone de presente las ideas falsas³ que se tienen sobre la infancia, período esencial en la vida humana, ya que en los primeros doce años de existencia brotan los errores y los vicios que ningún instrumento puede destruir⁴. La regla de oro para la formación infantil es seguir el orden de la naturaleza, manteniendo al niño en la exclusiva dependencia de las cosas. Los únicos obstáculos permitidos son

los físicos y antes que prohibir es conveniente estorbar⁵. En vez de preceptos y leyes no debe seguir sino las lecciones de la experiencia y de la impotencia, así se evitará que pronto el niño conozca relaciones de dominio, en cuanto que siguiendo la educación vigente el infante antes de hablar manda y antes de obrar ya obedece, sufriendo castigos antes de que pueda comprender sus yerros.

Partiendo de la base de que todo lo nuevo interesa naturalmente al hombre⁶ y de que por la naturaleza natural con capacidad para aprender⁷ es conveniente reconocer en la infancia una etapa de la vida, con sus características y peculiaridades, su predominio por lo sensorial y lo afectivo y no apresurarse a juzgarla, estableciendo excepciones y diferencias. Hay que dar tiempo a la naturaleza para que obre antes de entrar en su lugar, impidiendo la eficacia de sus acciones⁸.

La educación necesita tener en cuenta la infancia

Para acometer la empresa de formar un hombre, cometido que se inicia desde el nacimiento es menester haberse uno mismo hecho hombre y poder hallar, en su interior, el ejemplo que propone. Siguiendo los designios y los ritmos de la naturaleza es posible llegar a mayores logros. Pero lo que comúnmente sucede es que en la educación se procede con avaricia y se "pierde mucho por no querer perder nada"⁹. Sa-

1. Rousseau, J. J. Emilio o de la educación. México: Editorial Novaro. Colección Nova-Méx., 1959, 2 volúmenes.
2. Si un niño naciera hombre: "sería este niño-hombre un imbécil completo, una máquina, una estatua inmóvil y casi insensible; nada vería, nada oíría, a nadie conocería, no sabría volver los ojos a lo que necesitase ver; no sólo no distinguiría objeto alguno fuera de él sino que tampoco referiría ninguno al órgano del sentido que se le hiciera distinguir... no estarían sobre su cuerpo los cuerpos que tocara, ni sabría que tenía uno... No tendrá más que una idea, la del yo; y a ésta referirá todas sus sensaciones", pág. 53. El subrayado es nuestro.
3. Pág. 8, prefacio del autor.
4. Pág. 104, libro II.
5. Véanse págs. 30 y 90, libro I.
6. Pág. 55, libro I.
7. Pág. 52, libro I.
8. Pág. 127, libro II.
9. Pág. 106, libro II.

crificando en aras de lo natural los primeros años es posible obtener ganancias en una edad más avanzada¹⁰ y cultivando las fuerzas que debe gobernar es posible hacerle racional y cuerdo “trabaje, obre, corra, grite, esté en movimiento siempre, sea hombre por el vigor y en breve lo será por la razón”¹¹.

Siendo los primeros movimientos naturales al hombre, la relación con el mundo que lo rodea le brinda la posibilidad de experimentar en cada objeto¹² todas las cualidades sensibles que puedan relacionarse con él. Parece así enfrentado a un estudio de física experimental que deriva en un ejercicio de los sentidos y los órganos que son los instrumentos de la inteligencia radicados en nuestra corporeidad¹³. En conclusión, es vital que estos instrumentos se encuentren en un cuerpo sano y robusto: “la buena constitución corporal es la que hace fáciles y seguras las operaciones del entendimiento”¹⁴.

En la infancia comienza la educación de la razón

Pero según Rousseau, las reglas de la educación distan de facilitar las operaciones del entendimiento y la formación de una racionalidad, ya que toma tiempo “no exigir nada fuera de la razón”¹⁵ y en el desarrollo de lo racional también se deben seguir las pautas de la naturaleza.

En el niño todo su saber reside en la sensación sin alcanzar el entendimiento y no siendo capaz de juzgar es posible cuestionar su memoria: “retienen sonidos, figuras, sensaciones, rara vez ideas y rara vez sus enlaces”¹⁶. La imaginación será, pues, la forma del pensamiento infantil, en cuanto que aquel que imagina, ve; el que concibe compara¹⁷. Las ideas vendrán con la edad de la razón.

Muchas veces esta facilidad para retener cosas se confunde con un gran dispositivo para aprender, con consecuencias fatales para la infancia en cuanto que se hace énfasis en retener fechas, nombres de reyes, datos que tienen significación para el adulto pero que carecen de utilidad para el niño y que tampoco se relacionan con su felicidad¹⁸.



10. Pensar en las ganancias futuras es lo que lleva a Rousseau a postular que su alumno, mejor, *el alumno de la naturaleza*, se acostumbre a obrar de acuerdo con sus ideas, teniendo siempre de presente la necesidad en cuanto ella es la pauta del desarrollo. Este alumno de la naturaleza retrasa el aprendizaje de la lectura hasta los quince años con la conciencia de que sin proponérselo, ya a los diez conocerá las letras pero sobre todo leyendo en la naturaleza, como en un libro abierto, al paso que se hace fuerte y robusto, se hace también racional y juicioso (cf. págs. 147-146 y 149, libro II).

En cuanto al aprendizaje del lenguaje basta que hable lisa y llanamente, con buena pronunciación y *nada superfluo* (cf. pág. 199).

11. Pág. 147, libro II.

12. La educación de la naturaleza llevará a una educación por las cosas, como corolario, en cuanto que el hombre siente curiosidad y

deseo de explorar, de experimentar. Similar sería la génesis del concepto de extensión (cf. pág. 58).

13. La actividad infantil es superabundante: rebosa y anima todo lo que le rodea, a veces les basta cambiar el estado de las cosas. Con todo esto, sus fuerzas no son sobrantes y a veces es necesario ayudarles a suplir las que les faltan. Pero siempre en la medida de la necesidad y la utilidad. Nunca por capricho (cf. págs. 62-63 y 64, libro I).

14. Pág. 159, libro II. “Las primeras facultades que en nosotros se forman y perfeccionan, son los sentidos; por tanto, son las primeras que deberían cultivarse y las únicas que se echan en olvido o que más se descuidan”, pág. 171, libro II; véase también pág. 43, libro I.

15. Pág. 120, libro II.

16. Pág. 129, libro II.

17. Pág. 128, libro II.

18. Cf. págs. 125-130 y 136, libro II.

El hecho de no forzar al niño hacia aprendizajes memorísticos o hacia los libros no significa que permanezcan ociosas sus capacidades naturales. Por el contrario, observar las acciones de los hombres, sus discursos y todo cuanto se acerca a él constituye el libro "con que, sin pensar en ello, continuamente enriquece su memoria hasta tanto que lo pueda aprovechar su razón"¹⁹, ya que ésta y el interés van estrechamente unidos. Pero la educación tradicional, aquella que no quiere Rousseau para el alumno de la naturaleza olvida hacer razonar; ratiocina el maestro por el alumno y sólo ejercita la memoria del niño²⁰.

¿Cómo hacer entonces, que Emilio supere la razón sensitiva o pueril, en aras de la complejidad de ideas que caracteriza el razonar? Ante todo, tener presente que aquello que está al alcance de la infancia es materia de juicio y discurso para el niño y que una palabra tomada al azar indica más sobre la forma de razonar infantil que múltiples preguntas que terminan por fastidiar y cansar al niño. "Hay que tener mucho discernimiento para apreciar el de un niño"²¹. Por otra parte, es conveniente poner las cuestiones a su alcance y dejar que las resuelva. Aquello a lo cual llegue será su razonamiento, su comprensión, inventará la ciencia y jamás juzgará con opinión ajena²². Formado conforme con este espíritu aprovechará al máximo los instrumentos con los cuales lo dotó la naturaleza, haciéndose pensativo mas no preguntón²³.

Si el objetivo es la racionalidad, ni aun en la adolescencia se justifican los conocimientos meramente especulativos. Poco importa que aprenda con tal de que sobre aquello que sabe, posea juicios bien formados²⁴, sólidos y justos: "La mayor o menor aptitud para comparar ideas y hallar relaciones es lo que constituye en el hombre el mayor o menor entendimiento"²⁵.

La educación privilegia la razón y la verdad

Puesto que la naturaleza nunca nos engaña somos nosotros quienes al juzgar erramos. Por esta razón antes que enseñar una verdad es conveniente formar el entendimiento para que pueda descubrirla siempre²⁶.

Este proceso de formación se inicia desde las sensaciones en cuanto es indispensable aprender a verificar las relaciones de cada sentido por él mismo sin recurrir a otro de tal suerte que cada sensación se nos convierta en una idea *siempre* acorde con la verdad²⁷. "La conciencia de toda sensación es una proposición, un juicio; luego así que uno compara una sensación con otra, ratiocina. El arte de juzgar y el de ratiocinar son exactamente uno mismo"²⁸.

El papel de la educación, en consecuencia, es hacer que el hombre empiece a pensar, pues una vez empieza ya no cesa. "Quien haya ejercitado el entendimiento en la reflexión no puede permanecer en sosiego"²⁹.

La educación por los hombres

Acorde con su máxima de que la educación debe seguir los principios de la naturaleza, Rousseau postula "una educación de los hombres encaminada a que éstos nos enseñen el uso del desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos"³⁰.

La imagen del maestro

En estos aspectos la figura del maestro constituye el ejemplo de prudencia, sencillez y circunspección³¹, continuamente dueño de sus actos³², que no se lamenta por las incomodidades que sufre a causa de la formación de su discípulo³³ y que tampoco ensalza sus servicios, con el ánimo de obtener gratitud³⁴. Según el ánimo de la naturaleza, la valoración del esfuerzo del maestro vendrá en el momento en que el alumno se haga hombre. Para encaminarse a esta gratitud juvenil y a esta valoración de la educación de los hombres, el maestro ha de tener la habilidad de hacer creer al alumno que él es el amo cuando en verdad la situación es otra "seguid un camino opuesto al de vuestro alumno; crea él que siempre es el amo, sedlo vosotros de verdad. No hay sujeción tan completa como la que presenta las apariencias de la libertad, porque así está cautiva la voluntad misma"³⁵.

Relación maestro-alumno

No obstante, este depositar la voluntad no es algo gratuito. El maestro ha debido ganarlo mediante la confianza que el alumno deposita en él al ver que el maestro no quiere *quitarle su gusto*³⁶ porque se concibe como *su amigo, su camarada, el compañero de sus juegos*, quien le llama cuando está aburrido y con quien está en común acuerdo.

Si entre maestro y alumno es posible crear una relación en la que medie el ejemplo, la confianza y el respeto mutuo³⁸ se garantiza un clima de verdad

19. Pág. 137, libro II.

20. Pág. 193, libro II.

21. Pág. 222, libro II.

22. Cf. págs. 229 y 244, libro III.

23. Pág. 231, libro III.

24. Es interesante anotar acá el sentido que atribuye Rousseau al saber lo que se sabe, entendido este saber como la capacidad de juzgar, de comparar. Por tal razón, para él es preferible un infante que nada sepa a uno mal instruido (pág. 127, libro II) y se precia recordando la enseñanza socrática, de enseñar "a mi alumno un arte muy largo, muy penoso y que de seguro no saben los vuestros: el arte de ser ignorante" (pág. 160, libro II) advirtiéndolo más adelante que "no nos extraviamos por no saber sino por imaginarnos que sabemos" (pág. 227, libro III). Esta temática también puede verse en las págs. 235-255 y 294 del libro III.

25. Pág. 291, libro III.

26. Pág. 295, libro III.

27. Pág. 295, libro III.

28. Pág. 298, libro III.

29. Pág. 375, libro IV.

30. "La educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas".

31. Op. cit. págs. 108 y 122, libro II. Vol. I.

32. *Ibidem*, pág. 110, libro II. Vol. I.

33. *Ibidem*, pág. 116, libro II. Vol. I.

34. *Ibidem*, pág. 340, libro IV. Vol. I.

35. *Ibidem*, pág. 150, libro II. Vol. I.

36. Pág. 151, libro II. Vol. I.

37. Op. cit., pág. 217, libro II. Los subrayados son nuestros.

38. "No puedo menos de poner aquí en evidencia la pretendida dignidad de los ayes, que por representar el impertinente papel de sabios, descuidan a sus alumnos tratándolos con afectación como *si fueran niños* y distinguiéndose siempre de ellos en cuanto los obligan a hacer", Op. cit., pág. 361, libro IV. El subrayado es nuestro.

que marcará no sólo la formación de valores sino la relación con el conocimiento: "Si, a la cuestión del niño, procurando solamente salir del paso dáis una razón siquiera que no sea él capaz de entender, al ver que discurrís según vuestras ideas, y no según las suyas, creará que lo que decís sirve para vuestra edad y no para la de él; cesará de fiarse en vos y todo se ha perdido"³⁹. La verdad caracteriza las relaciones entre los hombres y según Rousseau, la mentira no se admite ni de los niños a los hombres, ni de éstos a aquéllos. Por otra parte, ninguna de las formas que puede revestir, según sus análisis la mentira, es posible que correspondan a la naturaleza infantil⁴⁰.

Este criterio de verdad lleva a conocer sin juzgar los hechos de los pueblos en cuanto en ellos se manifiesta el actuar humano⁴¹, lo cual deriva hacia la necesidad de estudiar al hombre, en sus inclinaciones y en su quehacer individual, ya que solo "quien conociese las inclinaciones de cada individuo, podrá combinar sus efectos en el pueblo entero"⁴².

El énfasis en lo natural lleva al maestro a la necesidad de tener como guía para el aprendizaje aquello que el alumno desea. Sólo que su habilidad está en poner al alcance del alumno aquello sobre lo que versaría su aprender⁴³, con el objeto de que no aprenda cosa alguna contra su voluntad⁴⁴ y tenga siempre su espíritu la afición por el conocimiento.

El maestro forma en la razón y la verdad

La relación de confianza basada en la coincidencia entre lo natural y lo verdadero reviste crucial importancia en el momento en que los enfrentamientos generacionales claman por una mudanza en la cual la severidad cede ante la camaradería y tales cambios necesitan una graduación que es menester prever desde el inicio de la educación por los hombres⁴⁵. El maestro hábil cumple una función de observador y de filósofo que sabe el arte de sondear los corazones mientras se afana en formarlos⁴⁶, trae a pauta ocasiones, dirige y exhorta, de antemano,

teniendo presente cuándo es válida la obstinación o la condescendencia⁴⁷.

La relación entre lo natural y lo verdadero tiene implicaciones en la forma como el maestro educa al alumno en cuanto que debe llevarlo a formar un hombre racional, reconociendo en la razón un fin y no un medio. Pensar educar a un niño por la razón es empezar por el fin⁴⁸. Según Rousseau, desde la más tierna edad a los niños se les acostumbra a contentarse con palabras, a volverse argumentadores y revoltosos, a tenerse tan sabios como sus maestros⁴⁹, ya que éstos olvidan que lo primordial es la acción y que el niño olvida lo oído, pero no lo que ha hecho o lo que le ha sucedido⁵⁰.

Este afán por fundar el conocimiento en las palabras se extiende a la ense-



ñanza de la geografía y de la historia, haciendo que el alumno repita nombres de ciudades, de países, de ríos y los señale en mapas⁵¹ o que memoricen recopilaciones de hechos, sin entender qué significa un *hecho*⁵². El buen maestro utiliza pocos razonamientos: aprende a escoger los sitios, los tiempos, las personas, los ejemplos. "Cosas, cosas. No me cansaré de repetir que damos mucho valor a nuestras palabras, y con nuestra educación parlanchina, parlanchines es lo que formamos"⁵³.

Las anteriores consideraciones llevan a Rousseau a afirmar que aborrece los libros "porque enseñan a hablar de lo que uno no sabe"⁵⁴ y a proclamar que "todas las lecciones que den a la juventud, reducidas a ejemplos no a

razones; nada aprendan en los libros de cuanto les puede enseñar la experiencia"⁵⁵.

La necesidad de llegar a lo racional como un logro dentro de la formación del alumno plantea una nueva forma de abocar el conocimiento de las ciencias, evitando caer en el aspecto científico con el que muchas veces se reviste la ciencia manifestada en ingeniosos instrumentos y herramientas que hacen torpes y rudos nuestros sentidos; "y a puro amontonar máquinas en derredor *ninguna hallamos dentro de nosotros*"⁵⁶. A medida que avanza el conocimiento del alumno, vivificado con la experiencia, es posible inventar poco a poco "el instrumento que ha de verificarla"⁵⁷.

La educación, garantía del hombre natural

El proyecto pedagógico de Rousseau busca adaptar la educación a la condición humana en cuanto ésta es el fin de aquella y a través de la educación se pretende enseñar al hombre a ser hombre, mediante el aprendizaje del oficio de vivir⁵⁸. "Vivir no es respirar, es obrar, hacer uso de nuestros sentidos, nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el último conocimiento de nuestra existencia"⁵⁹.

39. *Ibidem*, pág. 249, libro III. Vol. I. Subrayados nuestros. Véase también pág. 310, libro IV.

40. Págs. 117 y 118, libro II. Vol. I.

41. Págs. 348 y 349, libro IV. Vol. I.

42. Pág. 351, libro IV. Vol. I.

43. Pág. 249, libro III.

44. Pág. 236, libro III.

45. Pág. 241, libro III.

46. Pág. 327, libro IV.

47. Pág. 362, libro IV.

48. Pág. 97, libro II.

49. *Ibidem*.

50. Pág. 115, libro II. "Porque, al cabo, ¿qué es lo que les enseñan? Voces, más voces y siempre voces", pág. 130, libro II.

51. Pág. 132, libro II.

52. *Ibidem*.

53. Pág. 250, libro III.

54. Pág. 258, libro III.

55. Pág. 369, libro IV. Vol. I.

56. Pág. 245, libro III. Vol. I. El subrayado es nuestro.

57. Pág. 243.

58. Págs. 19-248 y 275, libro III.

59. Pág. 21.

Las dos formas anteriores de la educación, la de la naturaleza y la de las cosas, preparan a través de la función del maestro para la inserción en la sociedad. Si todo está bien al salir de manos del autor de la naturaleza y cambia en las manos del hombre, se hace necesario que la educación restituya al hombre esa capacidad de permanecer en la bondad, brindando la posibilidad de que el educando conozca las relaciones esenciales del hombre con las cosas y buscando siempre lo mejor para ellos mismos y para los demás.

Relación educación-naturaleza

Por consiguiente, la educación debe realizar una verdadera conversión consistente en seguir a la naturaleza, comprendida en un sentido más amplio y más espiritual: “¡Hombre!, encierra tu existencia dentro de ti y no serás desgraciado. Permanece en el lugar que te señaló la naturaleza en la cadena de los seres y nada te podrá forzar a que salgas de él”⁶⁰.

La educación, ceñida a lo natural, hace que el hombre conserve sus gustos primitivos, sencillos y comunes en el comer y en el vestir⁶¹, los hace parcos y mesurados en el hablar, sabios por la experiencia, acostumbrados a leer en el libro de la naturaleza, con más discernimiento que memoria y capaces de obrar bien⁶².

En la expresión del hombre educado en relación con la naturaleza no es posible ver “modales afectados sino únicamente la expresión fiel de sus ideas y la conducta que nace de sus inclinaciones”⁶³, sin acometer cosa alguna que exceda sus fuerzas a las que conoce por la experiencia.

La bondad caracteriza la naturaleza del hombre

La educación según la naturaleza es un proyecto que deriva de la bondad de su esencia misma, ya que es conveniente para el hombre y se ajusta a la naturaleza del corazón humano. Busca, por otra parte, la felicidad del hombre en tanto la forma para ajustarse sólo con lo que necesita, sin avivar la pasión por la imaginación y teniendo

siempre presente que todo aquello que desdice de la edad que vive no puede ser provechoso ni bueno⁶⁴.

El criterio de lo útil

La educación, según la naturaleza, plantea también la importancia que reviste el criterio de la utilidad pues “no se trata de saberlo todo, sino de saber únicamente lo que es útil”⁶⁵, esto es, lo relevante para cada edad en cuanto genera provecho para ese momento y como tal es reconocido por el educando.

En relación con los demás hombres, el alumno formado en la educación por la naturaleza, ve en ellos a sus iguales sin distinciones de clases ni de razas y a cualquiera de ellos se dirigirá si necesita ayuda sin complejos ni prepotencias⁶⁶. Tendrá presente que en la sociedad vive a costa de los demás⁶⁷, por lo cual se hace necesario garantizar, en forma convencional, esa igualdad natural que existe entre los hombres⁶⁸. Así aunque no conoce cabalmente el gobierno ni las leyes sí valora el derecho de propiedad y pone en acción el yo relativo en cuanto jamás observa a otros sin volver sobre sí mismo la mirada⁶⁹. “Pues, ¿qué sería necesario para observar a los hombres?, tener grande interés en conocerlos y grande imparcialidad para juzgarlos”⁷⁰.

El hombre natural y la sociedad

Según Rousseau existe gran diferencia entre el hombre natural que vive en el estado de naturaleza y el hombre natural que vive en el estado de sociedad. Mientras el primero sólo se conoce por su ser físico, en sus relaciones con las cosas y prima en él el conocimiento que hace del mundo que lo rodea, en el momento en que empieza a asumirse como un ser moral se debe estudiar en sus relaciones con los otros hombres, función que permanece a lo largo de toda su vida⁷¹. Esta unión entre hombre y sociedad hace que sean inseparables moral y política. Aquellos que quieran separarlas “no entenderán palabra ni de una ni de otra”⁷². En el orden social todos los puestos están señalados y cada uno debe ocupar el suyo⁷³.

El problema social fue una de las preocupaciones constantes en la obra de Rousseau tal como puede confrontarse en las Confesiones, en el discurso sobre las ciencias y las artes, en el discurso sobre la desigualdad y el Contrato. La sociedad que sueña este filósofo es organizada, reflexionada y racionalizada hasta el punto de construir una comunidad sin caprichos ni vejaciones, en la cual todos los hombres son iguales y obedecen a leyes tan impersonales y tan necesarias como aquellas que suceden en el orden de la naturaleza.

De aquí se desprende que la sabiduría humana radica en el retorno al “estado natural”, aquel que permite la felicidad y si el hombre, por ser⁷⁴ social, ha perdido su bien más preciado, cual es la libertad, es preciso reformar la sociedad que lo oprime.

En el Contrato, Rousseau buscará la condición de una sociedad perfecta, en la que primen las relaciones necesarias y en la que el hombre conserve su humanidad. En dicha obra se unen, entonces, la teoría y la práctica aunque el énfasis en el sentido de las instituciones políticas lleva la primacía.

Rousseau con sus planteamientos tendientes a encontrar un principio universal que involucre a la vez la acción y la moral, estableció una verdadera psicología política que sirvió de antesala a la Revolución Francesa ■

60. Pág. 86, libro II.

61. Págs. 202 y 203, libro II.

62. Pág. 218, libro II.

63. Pág. 219, libro II.

64. Pág. 367, libro IV.

65. Pág. 223, libro III.

66. Pág. 219, libro II.

67. Pág. 278, libro III.

68. “Hay en el estado de naturaleza una igualdad de hecho indestructible y real, porque no es posible en este estado sea tan grande la mera diferencia de hombre a hombre que constituye dependiente a uno de otro”, pág. 343, libro IV.

69. Pág. 356, libro IV.

70. Pág. 357, libro IV.

71. Pág. 306, libro IV.

72. Pág. 343, libro IV.

73. En este punto Rousseau recuerda explícitamente el planteamiento de Platón en la República, obra alabada por el ginebrino en cuanto planteamiento, por excelencia, de la educación y no de reflexión política como dice su nombre. Cf. pág. 17, libro I.

74. Cf. El discurso sobre la desigualdad.

Rousseau y la educación del buen burgués

HUMBERTO QUICENO*

Destacaría como el aspecto más notable de la obra educativa de Rousseau el haber producido un discurso totalizador y completo sobre la educación. A partir de Rousseau, la burguesía pudo representarse lo que es educar un hombre desde su nacimiento hasta que, convertido en hombre, reproduzca su ciclo natural de tener a su vez hijos para educar.

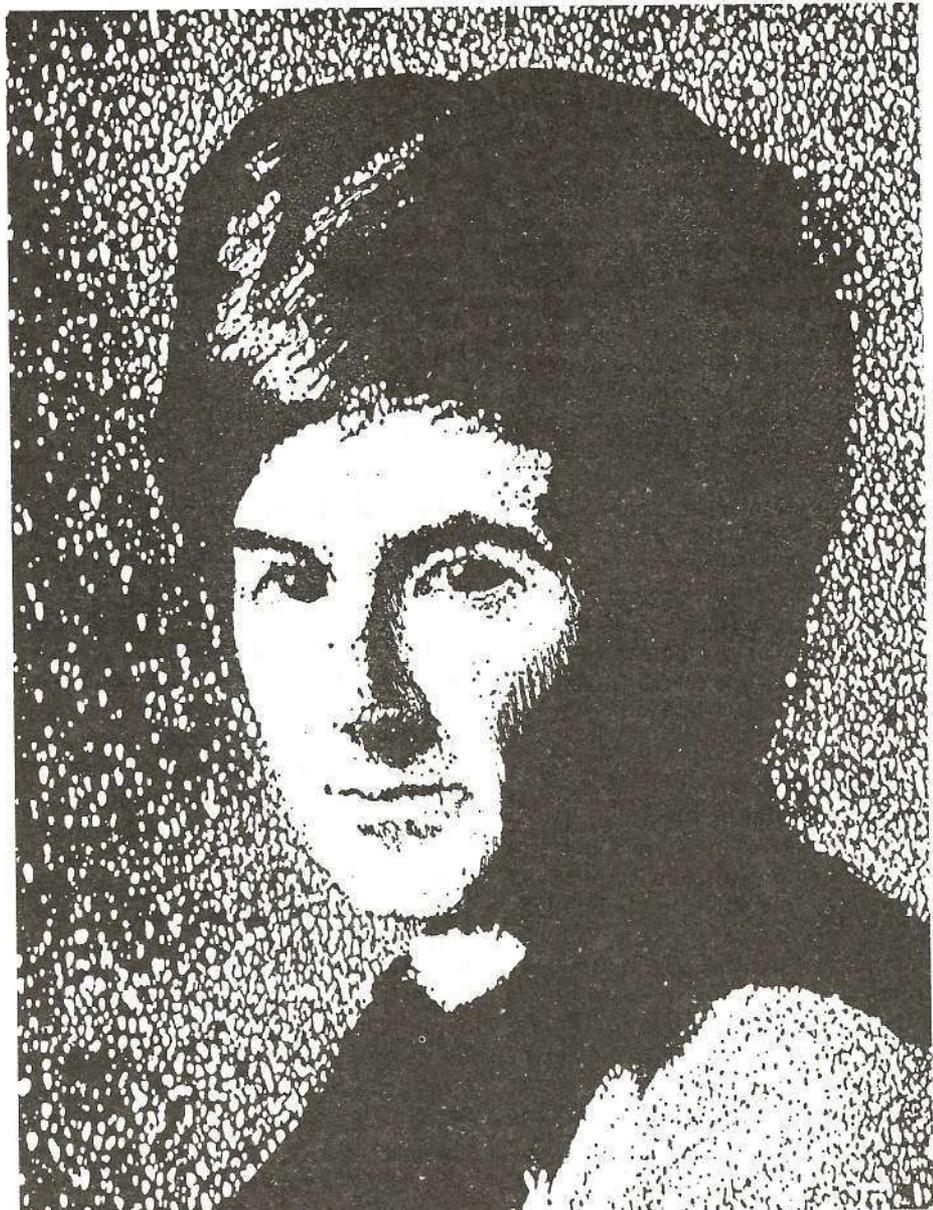
Con la obra de Rousseau la burguesía encontró un discurso, una explicación, una experiencia escrita y desde allí pudo construir sus ideales, sueños y realidades. Cómo lo hizo, qué transformó desde este origen, es otra cosa. Pero Rousseau es la posibilidad, imaginaria y simbólica, y por esto real, de la educación.

Rousseau imaginó la educación de un hombre, pero no sólo se la imaginó sino que escribió en detalle toda esa experiencia imaginaria. Al escribir, observó la educación de Francia y en general de Europa Central, comparó esa educación con otras, por ejemplo, la griega en tiempos de Platón, la romana en tiempos de Séneca, llegó inclusive a tener en cuenta la educación de pueblos indígenas y la educación campesina.

Al escribir así, es decir, al pensar, Rousseau estableció una educación universal, pues tenía en cuenta todos los tipos de educación. Esa educación universal al ser pensada y “aplicada” en un mismo momento, se convirtió en lo que luego se iría a llamar una “educación nueva”.

El término de educación nueva le vino a la obra de Rousseau posteriormente, por otras razones distintas a las estrictamente roussonianas. Lo que sí está claro es que la educación pensada por Rousseau está contra la educación cartesiana, y la educación cristiana tradicional (jesuita) existente y oficial en Francia hacia mediados del siglo XVIII.

El término *educación nueva* tiene un problema y es que convierte lo que es



* Licenciado en Español y Literatura. Profesor de la Universidad del Valle. Investigador del Proyecto Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

la educación burguesa tal y como Rousseau la escribió en una educación universal, modelo para todos los pueblos y todos los hombres. Es cierto, por lo demás, que esa era la pretensión de Rousseau, escribir un tratado de educación para que se convirtiera en máximas, en reglas universales para la educación de cualquier hombre; un tratado que fuera una guía, una palabra que al sólo seguirla pudiera ser una práctica educativa.

La estrategia de ser un modelo, no sólo le fue sensible a Rousseau sino a todas las obras educativas anteriores. Desde la República de Platón hasta la Didáctica magna de Comenio, excepción hecha tal vez por parte de algunos griegos y romanos que escribieron cartas individuales para la educación que sólo afectaban a sus destinatarios.

El convertir, entonces, en destinatario al género humano, es un ideal pero también una realidad. Una utopía pero también una estrategia. Lo curioso de todo, consistió en que tanto el ideal como la estrategia llegaron a ser institucionalizados posteriormente. La educación burguesa (de un hombre particular, natural, ciudadano y ser moral) fue el ideal no sólo de la burguesía sino de todo el mundo, después que triunfaron las revoluciones burguesas. La estrategia consistió en que el ideal del hombre burgués fue apropiado como la educación ideal posible, inclusive de hacerla efectiva en el hombre más común, que es el hombre natural.

El concebir el "hombre natural" como objeto de observación y el objetivo de la educación, le sirvió a Rousseau para llevar esta categoría a un modelo que al ser apropiado se convirtió en un modelo social y el hombre natural en hombre social. Es decir, que más que una ingenuidad romántica y más que un sueño, el sentido del hombre natural es ser una estrategia o un dispositivo moral y social.

¿Qué nos asombra hoy de Rousseau, en especial del Emilio? Posteriormente diría que el valor de Rousseau no lo vería porque él fuera el creador o el iniciador o en él se localizara el origen de la Escuela nueva o de la Pedagogía activa, cuestión que es para discutir.

Para mí su valor está en dos cosas: en que el Emilio es la obra decisiva del siglo XVIII, y se podría decir, una de

las obras decisivas del pensamiento burgués; y desde otro punto de vista es una obra que permite, al recorrerla en sus líneas, en sus lagunas, en sus blancos, en sus máximas y detalles, ver los desarrollos, obstáculos y límites del pensamiento racional.

Es excesiva porque su dimensión abarca toda la vida, quiere dominar el nacimiento y la muerte, la adolescencia y la vejez, el amor y el odio, la vida biológica y la vida psíquica, el hombre y el mundo. Pero no hay que ver en estas cuestiones al hombre rousseau en sus manías y persecuciones, lo que hay que ver son las intenciones del pensamiento burgués, del pensamiento racionalista. Intención de dominar, de coparlo todo con su palabra, de no dejar nada sin explicación, de que todo sea discurso, lenguaje.

Este exceso puede ser explicable, si entendemos la necesidad de la sociedad en cerner de dejar atrás el mundo de las tinieblas y de la sin razón. Es una voluntad de poner cada palabra y cada significado en las palabras y significados tradicionales. La razón clásica, obró así, dominante y obsesiva.

El Emilio es la construcción, palabra por palabra, del nacimiento de la vida, de la lógica y el lenguaje en el niño, de sus fases, períodos y de la emergencia de las pasiones, necesidades y deseos y finalmente de la constitución del ser moral y político que es el hombre.

El Emilio nos describe intensamente al hombre y su educación y nos dice que únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. En esa obra está dicho cómo se educa a un hombre según la sociedad moderna del siglo XVIII, según el pensamiento burgués, la razón y la moral francesa.

Desde la obra misma este tipo de educación se elevó a la categoría de educación universal, la más moderna y la única. Pero a este propósito contribuyó y contribuyen todos los conceptos que indican que Rousseau y el Emilio son los inicios de la Escuela nueva y que sigue siendo Escuela nueva.

La obra educativa de Rousseau es racional porque se asienta y fundamenta desde lo imaginario y la experiencia. En este cruce del pensamiento imaginario (o sea de aquel discurso que ubica en palabras las imágenes de

la razón, sin ponerlas en cuestión desde la experiencia) y de la experiencia (como aquel saber producto de los hombres y de los hechos) se construyen las reglas para la dirección de los hombres.

Es lo imaginario en Rousseau esa desconfianza en el ver, en la observación y examen de las cosas y esa confianza exagerada en la palabra "logos" como creadora de las imágenes, sustitutos de la realidad y es esa experiencia analizada y reformada desde la perspectiva del conocimiento de los sentidos.

Es, entonces, en los problemas de ese cruce, en sus desarrollos desiguales, en sus obstáculos, como surgen tanto las máximas pedagógicas como el tratado de la Educación.

Máximas pedagógicas que toman por objeto y enunciado el niño, la moral, el yo, la individualidad, la construcción misma del pensamiento racional y el pensamiento moral. Con Rousseau sabemos cómo educar un hombre moderno paso a paso, en imágenes, en representaciones que totalizan y explican un método, un saber y un discurso: el discurso sobre la Educación.

Rousseau transforma la vieja tradición del enseñar, del aprender, el tipo de relaciones entre maestro y alumno y sus relaciones con las cosas y el lenguaje. Con él la educación de las sociedades modernas encuentran viejos problemas planteados de otra manera: la preocupación por sí mismo, la educación negativa del maestro, el cuidado del cuerpo, la formación de un pensamiento racional.

La máxima o "regla pedagógica" se da como la relación entre este deseo y esta experiencia pero que son presentadas ante los hombres como leyes pedagógicas para que sean acatadas, como ejemplos a seguir, como preceptos universales. Aquí está la distinción de Rousseau con el pensamiento educativo católico, éste parte del precepto y el explicarlo, lo obliga a seguir: impone dogmáticamente la ley. Rousseau extrae la ley de la experiencia y del desarrollo lógico de la razón. La ley tiene un discurso racional que la sustenta y explica pero esta ley tiene una fundamentación racional y se la enuncia a los hombres como leyes universales ■

políticas educativas



Los virajes de la promoción automática

HERNAN SUAREZ JAIMES

La implantación de la Promoción automática ha provocado una gran conmoción, pero también una gran confusión en la escuela primaria. Transcurrido un semestre de su aplicación, la Promoción Automática demanda un análisis de sus resultados, de sus pretensiones y reales bondades, de su proceso de implementación por parte del Ministerio de Educación Nacional, de la actitud del magisterio y del Movimiento Pedagógico, de sus ar-

ticulaciones con la Reforma Curricular y con la política de universalización de la educación básica primaria, en fin, es hora de iniciar un detenido balance de la Promoción Automática, balance que le permita al magisterio adoptar, de manera colectiva, una postura frente al manejo dado por las autoridades a una medida, que sin lugar a dudas,

* Licenciado en Historia, Editor de EDUCACIÓN Y CULTURA.

tiene hondas repercusiones en el trabajo cotidiano del magisterio y en los resultados de la enseñanza y la educación.

El propósito de estas líneas es presentar un análisis inicial de lo que ha sido la Promoción Automática como formulación y como instrumentalización; de las distancias entre sus formulaciones iniciales y el real proceso de normatización; de las diferencias entre la Promoción Automática como propósito y la Promoción Automática como norma; del despojo paulatino de objetivos y procesos pedagógicos hasta convertirla en una norma y procesos formales instrumentales; de las articulaciones y correspondencias entre Reforma Curricular y Promoción Automática. El ánimo que inspira estos comentarios es el de contribuir al necesario debate y a la definición de una línea de conducta frente a esta medida y especialmente frente a la estrategia y acción de implementación que realiza el Ministerio de Educación.

De las bondades de una política a su instrumentalización

El Estado, para legitimar sus políticas, recurre por lo general a una estrategia inicial consistente en rodearse de un cierto respaldo público a las bondades de una determinada norma o política. Tal práctica estatal consiste en presentar un conjunto de objetivos y propósitos con los cuales difícilmente, en principio, no se podría estar en desacuerdo sobre su conveniencia y necesidad. Por ejemplo, cada vez que el gobierno "quiere" modificar el régimen de propiedad de la tierra, parte de afirmar que realizará una "reforma agraria", que la concentración de la propiedad agraria es un atentado contra el desarrollo y una injusticia frente al hambre y necesidades de los sectores campesinos, que los beneficiados con tal reforma serán los "millares de campesinos sin tierra". Sin embargo, cuando la reforma agraria como objetivo de política se traduce en ley, sus resultados son bien distantes de los propósitos señalados en el momento de justificar su necesidad.

Cumplida la fase de "vender" la idea y sus bondades, el Estado inicia la fase de instrumentalización, de traducirla en normas e instrumentos de implementación y control. Es la fase pragmática de la política. El debate y la consulta a los sectores interesados pasan a un lugar menos que secundario. Lo fundamental, en esta fase, es que la política como Ley o como norma se implante, comience a regir, sea interiorizada por los ciudadanos y la sociedad.

El proceso está cumplido: una política se ha hecho ley y la ley se ha hecho norma, en adelante la sociedad y los funcionarios deberán someterse a ella y velar por su cumplimiento.

La *Promoción Automática* no podía escapar a esta dinámica, a este dispositivo de ambientación e implantación de las políticas. Más aún, es un verdadero modelo, de detallado y calculado diseño.

En septiembre de 1987 la opinión pública y el Magisterio fueron conmovidos con el anuncio de la Promoción Automática (conmover es también parte de la estrategia, sensibilizar lo llaman los técnicos en creación de imagen). Los indicadores sobre deserción escolar, repitencia, retención escolar, cubrimiento educativo, analfabetismo, fueron revelados en toda su crudeza por las propias autoridades educativas en su empeño de mostrar la gravedad del problema, problema denunciado desde tiempo atrás, pero que sólo ahora adquiriría importancia para el objetivo de mostrar las bondades de la universalización de la educación primaria, anunciados por el Estado dentro de su plan de erradicación de la pobreza absoluta.

Pero no sólo se mostraron las cifras, también se reconoció que los actuales sistemas de evaluación eran anacrónicos, "traumáticos" para alumnos, padres de familia y maestros.

Se dijo también que la evaluación estaba mal entendida, que no eran sólo las notas sino algo más complejo. Se reconoció que el derecho a la educación primaria era un derecho que el Estado estaba en la obligación de cumplir, que era socialmente injusto que millares de niños no alcanzaran siquiera la educación primaria básica, en una palabra, el Ministerio de Educa-

ción descubrió un viejo problema y se comprometió a resolverlo, sólo que su fórmula se condensaba en la Promoción Automática. Concretamente afirmó: "Dentro del propósito del actual gobierno de erradicar la pobreza absoluta y de lograr el desarrollo de una economía social, la universalización de la Educación Básica Primaria se constituye en eje rector por cuanto la reducción de los niveles críticos de pobreza sólo es posible si se garantiza el derecho a la educación a todos los ciudadanos, si se eleva el nivel de la calidad de la educación y si se hace del sistema escolar un sistema participativo y eficiente. En el plan denominado 'Acción Nacional Educativa-Cultural', que se desarrollará a partir de 1988, la *Promoción Automática* es una estrategia..."¹.

De manera más concreta (léase despojada de la retórica de la lucha contra la pobreza absoluta), definió la promoción automática en los siguientes términos: "La medida de la Promoción Automática apunta a combatir factores de ineficiencia del sistema escolar tales como la repitencia y la deserción, pero también a incorporar en el concepto de calidad los espacios de socialización y de los valores que han venido a menos en el ámbito de la escuela..."².

No podía faltar en la estrategia de ambientación de la Promoción Automática la respectiva comisión de expertos y asesores. En efecto, ella fue constituida bajo la denominación de Grupo Interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional-Ministerio de Educación, DIE-CEP, con el encargo de realizar un trabajo investigativo de evaluación y presentación de propuestas y recomendaciones sobre evaluación y promoción escolar. Sus recomendaciones están reflejadas en el decreto y en el Plan Nacional de Evaluación. Pero como ocurre con todas las comisiones asesoras (recordemos

1. Ministerio de Educación Nacional, Centro Experimental Piloto de Risaralda. La Promoción Automática en Educación Básica Primaria, octubre de 1987, pág. 5ª.
2. Presentación del ministro Antonio Yepes Parra a la separata de "El Campesino" sobre Promoción Automática, pág. 1.

los notables trabajos y recomendaciones de la comisión sobre la reforma agraria), una cosa son sus recomendaciones, sus documentados e inobjetable estudios, sus bien intencionadas propuestas y otra, bien distinta, lo que finalmente se convierte en norma o ley. De allí que no sea de extrañar que la versión del Ministerio, convertida en decreto y estrategia de implementación, esté en contravía o se distancie de las recomendaciones y espíritu del Grupo Interinstitucional y las buenas intenciones y propósitos de sus miembros, los cuales no deciden, apenas recomiendan. Por eso en nuestro análisis no evaluamos las intenciones de los funcionarios o asesores, sino la política que ejecuta el Ministerio como institución estatal.

Los grandes medios de comunicación contribuyeron, y de qué manera, a vender la idea y las bondades de la Promoción Automática. “No habrá más niños rajados... ni tareas en casa”, “ningún niño perderá el año”, “revolucionario método educativo”, “Adiós a los ceros”, “El niño se formará a través de valores y no de conocimientos”, fueron algunos de los títulos de extensas crónicas en las cuales se avalaban las bondades de la norma, por lo general respaldadas en declaraciones y entrevistas con el ministro de Educación. En la televisión los padres de familia fueron informados de que en adelante ningún niño perdería el año. Con muy contadas excepciones se presentaron puntos de vista críticos sobre la Promoción Automática. El propio punto de vista de Fecode, “*Aceptamos el reto*”, no mereció mayores comentarios y mucho menos fue consignado como noticia en los grandes medios.

Contrasta el entusiasmo y despliegue operativo y propagandístico en la fase de crearle opinión favorable a la Promoción Automática con las acciones encaminadas a su implementación al iniciarse el año escolar. Resulta innecesario describir o comentar las acciones en materia de capacitación, todos sabemos sus lamentables resultados, para no hablar de la distribución de materiales de apoyo y del seguimiento de la aplicación de la norma.

A pesar de las grandes limitaciones que tuvo la capacitación y la acción de despegue de la Promoción Automática,

el Ministerio, sin ningún criterio autocrítico, siguió adelante en su desbocada carrera de implantar la Promoción Automática. El propio viceministro encargado señalaba en reciente rueda de prensa: “A principios de año, los cursos de inducción (!) se encontraron con deficiencias presupuestales, que en ciudades como Bogotá tuvieron resultados desastrosos su desarrollo...”, “discutir la medida antes que promulgarla podría llevar a un debate interminable. Entonces se llegó a una conclusión, había que hacer algo en serio, y había que empezar a hacerlo ya”. No se podían esperar condiciones óptimas que nunca llegarían. La política fue entonces empezar a desarrollar la idea, e ir corrigiendo sobre la marcha porque en “este país es más fácil desandar lo andado que comenzar a andar”³.

Los desastrosos resultados de que habla el viceministro no son gratuitos: eran sencillamente las consecuencias de la fase de implementación o instrumentalización de la norma. Atrás habían quedado los “nobles” propósitos, las estadísticas reveladoras, las elevadas metas culturales y pedagógicas, los fines de socialización y valores de la escuela, la recuperación de la identidad del maestro, etc. (para una mejor ilustración ver el conjunto de materiales producidos como apoyo y justificación de la Promoción Automática por parte del Ministerio de Educación y los Centros Experimentales Pilotos).

En la etapa de instrumentalización y normatización de la Promoción Automática lo importante no es *por qué* o *para qué* aplicar la norma, sino el *cómo*. *El pragmatismo y el instrumentalismo entran en escena y allí la Promoción Automática sufre un viraje sustancial*. El objetivo central en esta etapa es que la Promoción Automática se institucionalice, se haga ley, se implemente como norma, sea aplicada, sea adoptada como norma en las escuelas, que directores y supervisores estén preparados para explicar su implementación y en especial exijan su aplicación, se puede discutir pero que se aplique. Los trajinados fines pedagógicos, la renovación educativa y cultural, la formación de una aptitud nueva frente al conocimiento, el saber y la enseñanza, en fin, todos los objetivos y razones pedagógicos han pasado a un lugar secundario,

en últimas poco importan, de lo que se trata es que la norma de la Promoción Automática se esté aplicando, haya sido adoptada formalmente en todas las escuelas públicas del país, poco importa que no esté afectando y transformando la realidad de la escuela o que esté provocando transformaciones en los sistemas de enseñanza. Si está logrando esto último, es ganancia para el Ministerio, pues él simplemente apostó a mejorar la eficiencia del sector educativo y la no repitencia, la no mortalidad estudiantil, le asegura una mejora sustancial de los indicadores de eficiencia de la inversión, tan profundamente cuestionados por los organismos internacionales de crédito y fomento, asimismo, la política de universalización puede mostrar resultados en materia de indicadores y cubrimiento.

La hermana Camila, de Conaced, lo expresa claramente: “La medida (la Promoción Automática) aunque de difícil implantación era necesaria porque ‘los niños deben permanecer los cinco años de educación primaria en la escuela adquiriendo hábitos de socialización y disciplina, así no sean brillantes académicamente’”⁴.

En la implementación de una norma (y con mayor razón en el caso de una norma educativa que afecta pedagógicamente a sus protagonistas) se opera un proceso de adecuación de los agentes y los factores comprometidos. Como resultado de este proceso de adecuación, que también podemos llamar, en sentido fuerte, acomodamiento, puede estar ocurriendo que el maestro simplemente adapte o acomode sus viejos métodos de evaluación a las formalidades externas o a los requerimientos administrativos y operativos de la nueva norma; o que el alumno considere que simplemente se han eliminado las viejas notas y la “terrible pesadilla” de perder el año y que “todo lo demás” sigue igual (a lo mejor no le falte razón); que padres de familia y alumnos consideren que simplemente lo que antes era numérico ahora es

3. “La Promoción Automática, proyecto lleno de peros”, “*Vanguardia Liberal*”, mayo 9 de 1988, pág. 15.

4. “*Vanguardia Liberal*”, artículo citado, pág. 15.

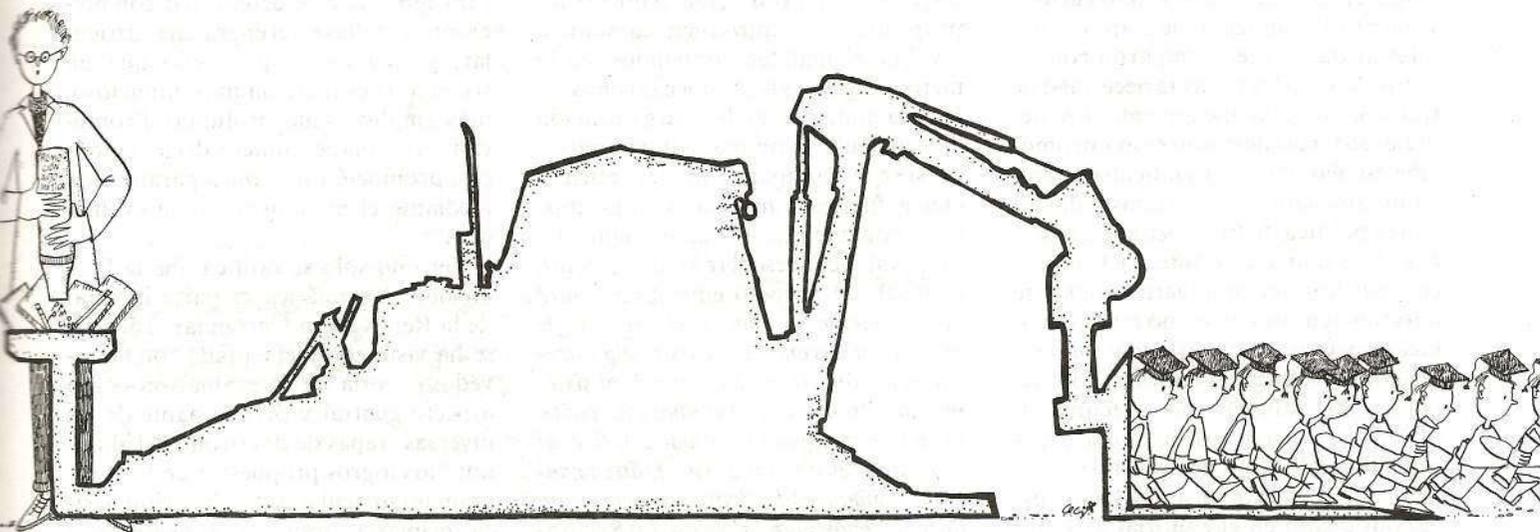
literario; que efectivamente nadie pierda el año independientemente de los resultados de la enseñanza y la asimilación del saber y la formación de hábitos de trabajo y criterios formativos. En últimas, que simplemente se opere una modificación formal, legal, instrumental de los sistemas de evaluación sin que se haya modificado sustancialmente lo que es esencial: el sentido de la enseñanza y el trabajo pedagógico y educativo de la escuela, sin que el autoritarismo de la escuela y la enseñanza hayan desaparecido, sin que el maestro haya logrado suscitar en el alumno el interés por el saber y por lo que él significa como apoyo y necesidad cultural. Experiencias como la Reforma Curricular son ilustrativas de los resultados de una aplicación formal de una reforma educativa: para todos nosotros es claro que existe una gran distancia entre los fines y objetivos propuestos por la Reforma Curricular y la realidad escolar, así como el entendi-

la falsa idea de que la aplicación de las externalidades de la norma son signo de transformación. Por ejemplo, el Estado puede hablar de cubrimiento educativo del 95% con un grave deterioro de la calidad, la Promoción Automática le permite mostrar estos indicadores, independientemente del problema de la calidad de dicha educación.

Hoy en día, la preocupación de los maestros en torno a la Promoción Automática se centra en el tipo de boletín a elaborar, en los indicadores de evaluación que debe contener, en su extensión, en el uso adecuado de términos en el momento de llenarlo, en la urgencia de entregarlo a los padres de familia, en una palabra, cómo adecuarse a las formalidades y externalidades de la norma de la Promoción Automática. Algo bien distante de los propósitos que nos trazamos cuando planteamos la necesidad de llevar la Promoción Automática más allá de los fines eficientistas del Estado.

el interés y afán eficientista y normatizador del Ministerio de Educación. Dicha estrategia de instrumentalización no sirve a la resolución del problema de la calidad de la educación y la enseñanza, no transforma las prácticas pedagógicas ni los procesos de conocimiento en el aula. Los propios empeños del Movimiento Pedagógico de convertir la Promoción Automática en un espacio para profundizar la crítica a los sistemas de enseñanza y a la orientación de la escuela se ven seriamente comprometidos frente a los desarrollos actuales de dicha implementación.

El magisterio se debate en el desconocimiento derivado de su falta de capacitación, de las presiones de la administración en torno a su aplicación, huérfano de orientación y asesoría. El desconcierto se hace extensivo a los padres de familia, hacia los cuales no se ha desarrollado una labor de información y orientación en torno a los



miento y aplicación que de ella hacen los maestros. En los procesos de adaptación o acomodamiento no siempre tales adaptaciones significan un paso adelante o una actitud progresiva, ellos pueden presentar la persistencia de formas atrasadas de trabajo escolar o que el interés corporativo ceda al interés general, todo ello encubierto en

Una precisión necesaria: nuestra divergencia no es con la Promoción Automática en sí misma, o en sentido más amplio, con la necesidad de reformular los actuales sistemas de evaluación de la enseñanza y el trabajo escolar. Nuestra divergencia es con la acción instrumental que se está haciendo de la Promoción Automática, con

nuevos sistemas de evaluación y sus alcances. Los padres de familia no atinan a comprender el tipo de evaluación e informes que reciben sobre el desempeño de sus hijos. Sus viejos patrones numéricos de las notas han sido asaltados sin que tengan suficiente claridad y criterios sobre lo nuevo que se quiere y cómo interpretarlo.

Es normal el desconcierto, en cierto sentido previsible y esperado. Sin embargo, las causas de tal desconcierto amenazan transformar las expectativas de renovación, reflexión y búsqueda de transformaciones de la enseñanza, a partir de la Promoción Automática, para derivar en un simple acomodamiento pernicioso a las formalidades y externalidades de la norma, una suerte de "vino viejo en odres nuevos", del cual no obtiene ningún beneficio ni la educación, ni la enseñanza y en especial el Movimiento Pedagógico y sus propósitos.

Nuestras distancias frente al Ministerio y su política de Promoción Automática

Desde el mismo momento de su presentación, finales del año pasado, el magisterio, a través de Fecode y el Movimiento Pedagógico fue claro en manifestar que si bien compartía con las autoridades educativas la necesidad de transformar sustancialmente los actuales sistemas de evaluación y promoción escolar, ello no significaba un respaldo absoluto o compromiso alguno con la política de Promoción Automática. Más aún, desde antes de la iniciación del año escolar advertíamos sobre nuestros temores en torno a la capacitación, sospecha confirmada con creces por la realidad. Asimismo, no vacilamos en calificar de precipitada, inconsulta y carente de una base experimental la decisión de implementar la Promoción Automática. Todo ello está consignado en el editorial de la revista No. 13.

Importa recordar estas precisiones porque existe la infundada idea de que Fecode respalda en lo fundamental la Promoción Automática, inclusive hay quienes se atreven a asegurar que contó con su concurso en su proceso de elaboración. Nada más alejado de los hechos y las posturas de Fecode. Lo que definimos frente a la Promoción Automática fue una actitud, una línea de conducta tendiente a que su discusión favoreciera el desarrollo del Movimiento Pedagógico y sus objetivos, los cuales son apenas un aspecto del problema de la enseñanza y el papel

cultural de la escuela. Pretender condensar los problemas actuales de la educación y la enseñanza en la evaluación y la promoción escolar, como pretende el Ministerio de Educación, es un equívoco que el magisterio no puede dejar pasar por alto y mucho menos apoyar, ni siquiera críticamente.

Como lo señala el profesor Alberto Martínez, en su documento "Promoción Automática: Curricularización a toda prueba", es necesario que superemos la crítica de tipo santanderista sobre la legalidad o ilegalidad de la norma, sobre la norma en sí misma, sobre sus aspectos formales, para ubicarla y examinarla en el contexto de la Reforma Curricular, de la cual la Promoción Automática es un desarrollo, una adecuación y no, como ilusamente creíamos, una ruptura con tal concepción educativa. En una palabra, que los árboles no nos impidan ver el bosque.

Las alusiones del Ministerio, según las cuales la Promoción Automática propende por "introducir cambios a nivel curricular (en contenidos, en lo metodológico, en los mecanismos de motivación, a nivel de la organización del currículo)", no pasan de ser retórica, si se les compara con otras afirmaciones fuertes consignadas en los mismos documentos como la siguiente: "La evaluación escolar es un elemento esencial del proceso educativo. *Entre la evaluación escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje existe una estrecha relación. Al implementarse el sistema de Promoción Automática, cobra gran importancia la evaluación, la cual tiene que ser continua, sistemática e integral, enmarcada dentro del concepto de educación que sustenta la Renovación Curricular*".

Asimismo en otra parte señala: "La promoción automática sólo adquiere sentido si se sitúa en la reforma educativa iniciada en la década del 70, con la cual es coherente, enmarcada en el concepto de una educación permanente e integral..."⁵. De allí que se pueda afirmar que "la Promoción Automática y el Plan Nacional de Evaluación representan el más singular intento para reforzar el actual proceso de instrumentalización de la enseñanza al legitimar la estrategia del currículo. Con ellos se pretende establecer el más vasto y refinado sistema de control para que to-

dos los pasos del proceso estén superados, medidos, observados, analizados y ocultándolo bajo las formas más sutiles con categorías como la de 'Práctica Evaluativa', desde andamiajes pseudodiscursivos se quiere instaurar el más sofisticado proceso de observación y aparato de vigilancia, constituyendo algo así como el panoptismo en educación", "...según los análisis justificativos de la norma (Promoción Automática) la crisis de la educación no tiene que ver con los fundamentos que sustentan el llamado 'Sistema Educativo', tampoco tiene que ver con la estructura rígida, vertical y mecánica del currículo y no tiene nada que ver con la instrumentación de que ha sido objeto la enseñanza a partir de la introducción de las categorías de eficacia y rendimiento en la educación; se trata tan solo de un problema interno de funcionamiento que requiere la implementación de un mecanismo capaz de determinar con precisión las fallas en el engranaje curricular; y qué mejor para ello que un sistema de evaluación más minucioso, más amplio y más profundo. Promoción Automática quiere decir, entonces, promoción mecánica garantizada mediante el mecanismo de la evaluación"⁶.

Pero no sólo se ratifica que la Promoción Automática es parte integral de la Renovación Curricular. Tal tesis se ha visto complementada con la novedosa teoría de la evaluación como aspecto central y determinante de las diversas etapas de desarrollo del alumno; "los logros propuestos en los programas curriculares de educación básica primaria, respecto a procesos y resultados que debe alcanzar el alumno, se convierten en puntos de referencia (orientación o brújula) para establecer las diversas etapas de desarrollo del alumno".

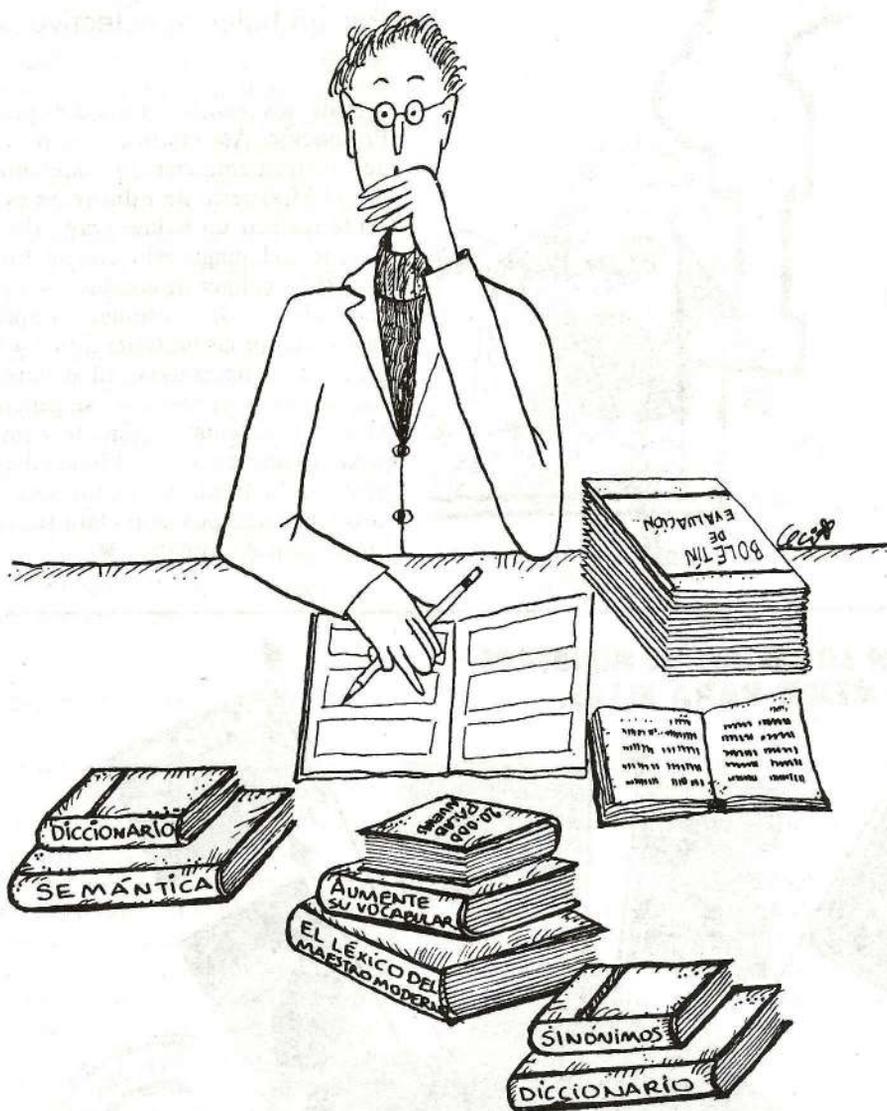
Como es fácil de advertir la teoría y práctica del currículo, el diseño ins-

5. Separata sobre Promoción Automática, Ministerio de Educación Nacional, "El Campesino", enero de 1988, pág. 8 (subrayado del autor).
6. Martínez B., Alberto y Noguera, Carlos E. "Promoción Automática y Reforma Curricular". *Revista Foro*, No. 6, junio de 1988, pág. 67.

truccional, la educación por objetivos, la instrumentalización de la enseñanza, la enseñanza-aprendizaje, el currículo como totalidad, todo ello queda en pie, sin tocarse ni mancharse, simplemente la Promoción Automática se convierte en un instrumento remedial de los males o disfuncionalidades producidas por la renovación curricular.

instruccional y sus implicaciones como soporte de la enseñanza en la escuela. Ese el reto que está detrás de nuestras posturas frente a la Promoción Automática. Limitarnos a la Promoción Automática en sí misma no sería más que marchar a la zaga de las urgencias y conveniencias del Estado en materia educativa, hacerle reparos a sus re-

didadas del Ministerio de Educación en materia pedagógica la teoría de los espacios. En un sano sentido, tal política busca superar el carácter contestatario y genérico de la lucha en el terreno pedagógico con el fin de hacer de las políticas o medidas educativas oficiales un espacio de reflexión y de debate, a partir del cual desarrollar una crítica-superación, una crítica-elaboración-transformación de las cuestiones relacionadas con la pedagogía y la enseñanza las cuales, por tratarse de cuestiones culturales, requieren entendimientos y tratos distintos a los adoptados tradicionalmente en la dinámica sindical. Es indudable que la teoría de los espacios, planteada inicialmente a propósito de la Reforma Curricular, como un lugar y espacio de debate y participación en torno a las cuestiones pedagógicas, ha constituido un salto adelante y una manera de enfrentar creativamente las políticas del Estado en materia educativa. En buena parte el desarrollo y aclimatación del Movimiento Pedagógico se deben a esta línea de conducta.



En síntesis, para el Ministerio de Educación la Promoción Automática no es el inicio de una revisión de la política de Reforma Curricular sino un complemento, una norma al servicio de una estrategia mayor.

Una consecuente aplicación de la Promoción Automática llevaría necesariamente a poner en cuestión la Reforma Curricular y, por ende, la necesidad de eliminar el diseño

miendos, algo bien distante de los propósitos del Movimiento Pedagógico y de las urgencias y necesidades de la educación y la enseñanza.

La teoría de los espacios frente a la Promoción Automática

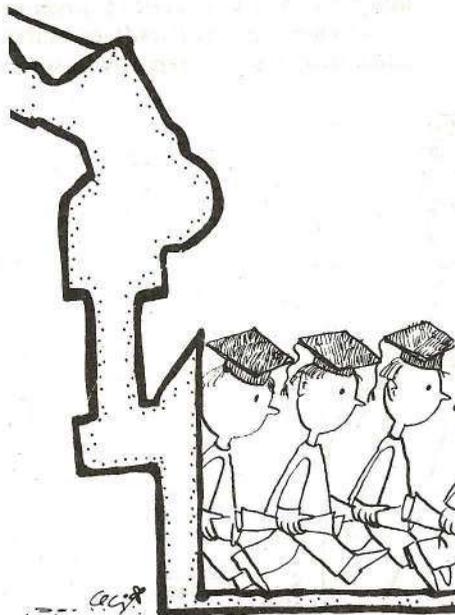
De tiempo atrás el Movimiento Pedagógico ha adoptado frente a las me-

Sin embargo, la teoría de los espacios amenaza desnaturalizarse si su aplicación se hace al margen de considerar la naturaleza de los problemas, motivo de debate. No es lo mismo la teoría de los espacios aplicada al caso de la Reforma Curricular, en la cual enfrentábamos una política de amplia cobertura, con un campo de maniobra muy amplio en razón de la naturaleza de la reforma, que aplicar esta misma táctica al caso de la Promoción Automática en donde más que una política lo que enfrentamos es una norma instrumental rigidamente reglamentada y con instrumentos de control centralizados. El Estado ha reglamentado al detalle la implementación de la Promoción Automática. Su interés y empeño es que la norma se aplique independientemente de los criterios o consideraciones pedagógicas que pueda expresar el maestro o el colectivo de la escuela. Poco a poco la anunciada flexibilidad ha sido cercada y restringida a través de decretos reglamentarios y las urgencias de la cotidianidad escolar, las cuales han ido diluyendo la reflexión, experimentación y transformación pedagógicas pregonadas en la norma.

Tal situación se ve agravada por nuestras limitaciones y ausencias en materia de orientación para el magisterio, frente al reto que le convocamos a asumir ante la Promoción Automática. Es necesario reconocer que hemos perdido la iniciativa como Movimiento Pedagógico frente a la desenfundada acción del Estado y su estrategia de formar una opinión favorable y acrítica frente a la Promoción Automática.

De igual manera, es necesario evaluar y definir nuestra postura frente a la política de Derechos Humanos implementada desde la Presidencia de la República y frente a la cual el magisterio demanda una orientación y una clara línea de conducta.

La teoría de los espacios por la cual pugnamos y pregonamos pierde su sentido si de nuestra parte, como dirección del Movimiento Pedagógico, no tenemos una estrategia y unas líneas de trabajo para copar dichos espacios, para que el magisterio los convierta en ganancia y se fortifique



ideológica y prácticamente el Movimiento. Dejar la teoría de los espacios a la buena voluntad del espontaneísmo corre el riesgo de crear espacios, del cual saquen partido otros.

Por un balance colectivo

Ante los rumbos tomados por la Promoción Automática y el proceso de instrumentalización adelantado por el Ministerio de Educación es urgente realizar un balance colectivo en el seno del magisterio con el fin de adoptar una línea de conducta sobre la conveniencia de continuar su aplicación o definir las modificaciones y rectificaciones necesarias. El debate ya está en curso, es necesario su generalización y sistematización de cara al próximo año escolar y el inicio del calendario B, frente a lo cual necesitamos tener una posición clara sobre la Promoción Automática ■

LOS ESTUDIANTES ESPERAN LO MEJOR DE NOSOTROS, Y NOSOTROS TENEMOS LO MEJOR PARA ELLOS.

PORQUE TENEMOS LOS MEJORES TEXTOS PARA PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA.

PREESCOLAR

- Pilatunas 1, 2, y 3

PRIMARIA

- Armonía del Lenguaje 1, 2, 3, 4, y 5
- Sociales Básicas 4 y 5
- Mundo Matemático 1, 2, 3, 4, y 5
- Oito Dibuja y Escribe 1, 2, 3, 4, y 5
- Diccionario Básico

SECUNDARIA

- Historia 6 y 7
- Geografía 6, 7, 8 y 9
- Diccionario Académico

PRIMARIA

- Naturaleza 1, 2, 3, 4 y 5
- Sociales Básicas 3

SECUNDARIA

- Comunicación Armónica 6, 7, 8 y 9
- Democracia 6, 7, 8, 9, 10 y 11
- Historia 8 y 9
- Atlas Universal

La cuestión religiosa

El tema de la libertad de conciencia y de las relaciones Iglesia-Estado es tan controvertido que, inclusive, se ha querido dirimir en muchas etapas de la historia con las guerras.

Las concepciones sobre el Estado o el desarrollo del pensamiento político ha estado ligado al auge o al decaimiento de la fe. La idea de las relaciones entre Dios y el hombre, ha influido en la concepción del Estado. De las tesis planteadas por Lutero surgió la ideología liberal y a la vez el germen individualista. Los imperios en el medioevo aparecieron fundamentados en el espíritu y organización de la Iglesia Católica.

Las creencias hacen parte de la realidad social; ignorarlos es desconocer la relación irrompible entre las ideas, instituciones, fuerzas políticas y gobierno.

Se ha dicho que la religión es del fuero individual de las personas; pero es indiscutible que ella ha incidido de una u otra manera en la elaboración de las tesis del Estado y en la forma de gobernar a los hombres¹.

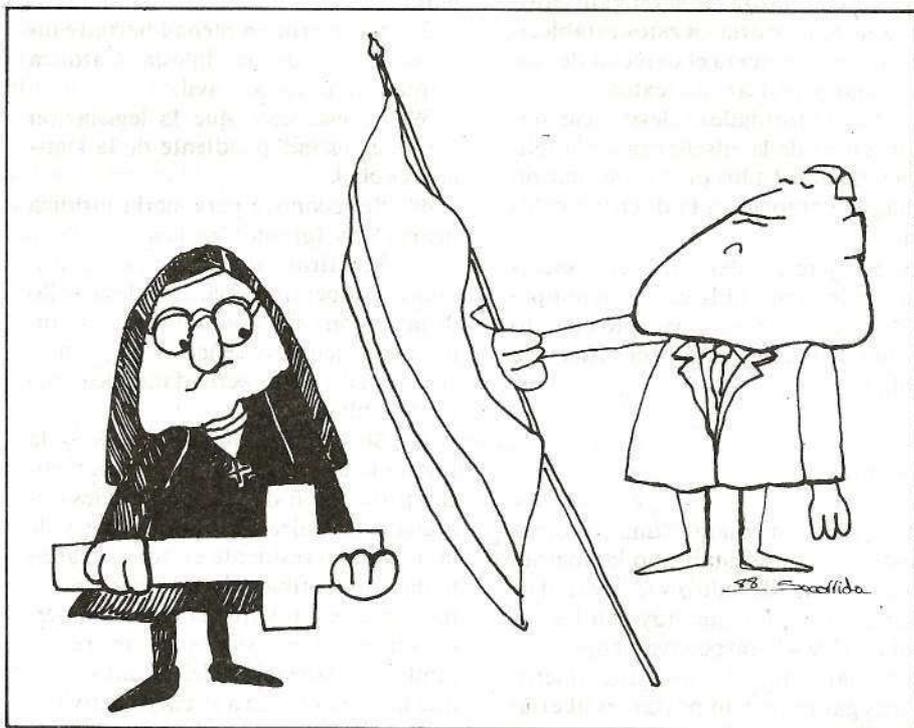
Relaciones Iglesia-Estado

Varias teorías han aparecido sobre el particular: la de los estados teocráticos en donde lo religioso impregna y llena toda la actuación oficial del Estado. La de la neutralidad que declara la separación Iglesia-Estado. Finalmente la que considera que el Estado acepta una sociedad diferente a su órbita, le admite que persigue fines supremos y le reconoce personería jurídica, para solucionar de manera amistosa los conflictos que se presenten y para coordinar los aspectos que resulten comunes.

El Concordato en Colombia

Las relaciones entre el Estado colombiano y la Iglesia Católica fueron tradicionalmente cordiales hasta cuando la libertad religiosa apareció como un problema serio y clave en el siglo pasado.

Educación contratada



ORLANDO ZAMBRANO*

La colonización de nuestras tierras fue adelantada como una empresa oficial de evangelización para extirpar el paganismo indígena. Durante muchos años reinó el patronato eclesiástico.

La cordialidad duró hasta mediados del siglo pasado cuando se declaró por parte de los radicales liberales la separación Estado-Iglesia, se expulsó al más alto jerarca de la Iglesia Católica, se decretó la tuición o control de cultos por parte del gobierno, se dictaron medidas discriminatorias contra la Iglesia Católica, se expropiaron sus inmuebles y los de las congregaciones y se impidió la percepción de rentas sufragadas por los fieles. ¿Error de los radicales?

El Concordato de 1887

Luego de la derrota del radicalismo, Núñez y compañía pensaron en la conveniencia de realizar un contrato con

la Santa Sede. El propósito era claro: dirimir de manera amistosa los conflictos pendientes sobre personería de la Iglesia, sus bienes raíces, tuición de cultos, desamortización de bienes y matrimonio civil que venía sustituyendo al católico.

Este Concordato en materia educativa estableció:

1. Los convenios que se celebren entre la Santa Sede y el gobierno para el fomento de las misiones católicas en las tribus bárbaras, no requieren ulterior aprobación parlamentaria.

2. La educación organizará y dirigirá de conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica en los es-

* Miembro del Comité Ejecutivo de Fecode.

1. Sáchica, Luis Carlos, *Constitucionalismo colombiano*, Editorial Temis, 1981.

tablecimientos educativos de primaria, secundaria y universitaria.

3. La enseñanza de la religión católica será obligatoria en estos establecimientos y se ejercerá el derecho de inspeccionar y revisar los textos.

4. Las autoridades eclesiásticas podrán retirar de la enseñanza de la religión y la moral a los profesores que no lo hagan conforme a la doctrina católica.

5. El ejercicio del ministerio sacerdotal es incompatible con el desempeño de cargos públicos, excepto cuando se trate de la educación y beneficencia pública.

Reformas

En 1936, mediante una reforma constitucional se estableció la libertad de conciencia, de cultos y la libertad de enseñanza, en los que hoy son los artículos 53 y 41, respectivamente.

En el artículo 53, "los tres primeros incisos garantizan importantes libertades en materia religiosa y el último faculta al gobierno para celebrar con la Santa Sede convenios denominados *Concordatos*, los cuales deberán someterse a la aprobación del Congreso"².

En 1953 se firmó el convenio sobre Misiones en Colombia.

En 1957 en el preámbulo del plebiscito nacional se enunciaron los valores a los cuales deben servir la Constitución y el Estado: unidad nacional, libertad, justicia y paz y se invocó a Dios como fuente suprema de toda autoridad. Ello implica reconocer una instancia superior al Estado y establecerle a éste un límite de poder.

El nuevo concordato

Las reformas constitucionales, los cambios sociales, económicos, políticos y de doctrina eclesiástica, que aparecieron después de 1887 dieron origen al actual Concordato, que fue aprobado por la Ley 24 de 1974 y en el cual se convino:

1º. Se considera la religión católica, apostólica y romana un elemento fundamental del bien común y del desarrollo integral de la comunidad nacional, por lo cual el Estado garantiza

pleno goce de derechos a la Iglesia Católica, sin perjuicio de la libertad religiosa.

2º. Se determina plena libertad e independencia de la Iglesia Católica frente a la potestad civil.

3º. Se establece que la legislación canónica es independiente de la legislación civil.

4º. Se reconoce personería jurídica propia a la Iglesia Católica.

5º. Se afirma que la Iglesia continuará cooperando para el desarrollo de la persona y la comunidad, mediante la educación, enseñanza, la promoción social y otras actividades de beneficio público.

6º. Se dispone que el Estado y la Iglesia colaborarán en la pronta y eficaz promoción de las condiciones humanas y sociales de los indígenas y de la población residente en zonas marginadas susceptibles de un régimen canónico especial y que la comisión permanente ejercerá sus funciones respetando la planeación del Estado y sin que la Iglesia tenga a su cargo actividades ajenas a su naturaleza y misión.

El artículo 13 precisa: "Como servicio a la comunidad en las zonas marginadas, necesitadas temporalmente de un régimen canónico especial, la Iglesia colaborará en el sector de la educación oficial, mediante contratos que desarrollen los programas oficiales respectivos y contemplen las circunstancias y exigencias específicas de cada lugar. Tales contratos celebrados con el Gobierno Nacional se ajustarán a criterios previamente acordados entre éste y la Conferencia Episcopal, de conformidad con lo dispuesto en el artículo VI".

En el acta de canje de los instrumentos de ratificación del Concordato, se precisó el término de 30 días para que se reuniera en Bogotá la comisión permanente con el fin de determinar los criterios a los que debían ajustarse los eventuales contratos que el gobierno de Colombia celebrara con el ordinario competente en el sector de la educación oficial, en los respectivos territorios.

Esa comisión permanente entraría a determinar antes del 31 de julio de 1975 cuáles centros educativos no quedarían cobijados por los contratos de

servicios en el sector oficial de la educación y antes del 31 de diciembre del mismo año, el gobierno y el ordinario competente celebrarían los contratos para aquellos centros educativos objeto de un régimen contractual.

Decretos sobre educación contratada

En 1975 se expidió el Decreto 2768, que fue modificado por el Decreto 2484 de 1976, mediante los cuales se dictaron normas para la celebración de contratos previstos en el concordato. Estos dos decretos fueron derogados por el hoy vigente Decreto N° 2155 de 1987.

En 1975 se expidió el Decreto 1520, reglamentado por el Decreto 2385 de 1976, por medio de los cuales se creó la "Comisión Permanente", y se determinó la forma de sacar su reglamento interno y de tomar decisiones mediante acuerdos.

En la actualidad, la comisión permanente está integrada por los ministros de Relaciones Exteriores, de Gobierno, de Educación o sus representantes, el jefe de DAINCO o su representante y cuatro preladados elegidos por la Conferencia Episcopal con sus respectivos suplentes.

El 13 de noviembre de 1987 el Gobierno Nacional dictó el Decreto 2155, "por el cual se derogaron los decretos 2768 de 1975 y 2484 de 1976 y se dictaron otras disposiciones". En síntesis este decreto contiene:

— Los contratos (de conformidad con el artículo 13 del Concordato) entre el Gobierno Nacional y la Iglesia Católica, serán celebrados por el Presidente de la República y el Ministro de Educación, o por éste último y el respectivo ordinario competente.

El objeto es la administración de centros educativos del Estado por parte de la Iglesia.

Se celebrará un solo contrato por cada jurisdicción eclesiástica y si ésta abarca varias jurisdicciones civiles, se

2. Constitución Política de Colombia, séptima edición, Javier Henao Hidrón, Editorial Temis, S.A., Bogotá - Colombia, 1987, pág. 39.

tendrá ese número de contratos, estableciéndose la posibilidad de su revisión y actualización.

El término de cada uno será mínimo de tres años y máximo de cinco, pudiendo ser renovados por acuerdo entre las partes.

Anexo a cada contrato figurará un inventario de los bienes de cada centro educativo y si éste es de la Iglesia se debe mencionarlo expresamente.

En la ley de presupuesto de cada año se incluirán las partidas correspondientes a los salarios y prestaciones del personal docente y administrativo de los centros educativos bajo contrato y los que correspondan a la buena marcha, sostenimiento, servicios y demás necesidades de los establecimientos educativos.

— Los contratos se podrán terminar por acuerdo entre las partes o a solicitud de una de ellas.

— La comisión permanente tiene a su cargo la evaluación anual de las ejecuciones y podrá sugerir revisión de cláusulas, terminación o elaboración de nuevos contratos si fuere el caso.

— Los nombramientos, traslados, licencias, vacaciones y renunciaciones, los hará el ordinario competente de manera provisional, mientras se presentan al Ministerio de Educación Nacional para su ratificación.

Las subsistencias, destituciones y suspensiones, cargos vacantes y retiros forzosos, serán solicitados por el ordinario competente al Ministerio de Educación Nacional. El ordinario competente será nombrado por el Ministerio de Educación Nacional como coordinador de cada jurisdicción de educación contratada.

— Las plantas de personal administrativo deberán ser aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional.

— La enseñanza impartida en la educación contratada será totalmente gratuita. El Gobierno Nacional ejercerá la inspección y vigilancia en estos centros educativos de conformidad con la Constitución Nacional y la ley.

— Las partidas correspondientes a la educación contratada serán giradas al ordinario competente a través de los Fondos Educativos Regionales y éstos deberán rendir cuentas a la Contraloría General de la República de acuerdo con la resolución 6182 de 1976.

— El ordinario competente tendrá como funciones velar y coordinar las orientaciones, planes, actividades docentes y programas del Gobierno Nacional de conformidad con las instrucciones que éste le imparta; adelantar trámites relacionados con la educación contratada; provisionalmente nombrar, trasladar, conceder licencias, vacaciones y renunciaciones; solicitar revisión de contratos; cooperar con las autoridades en las actividades de promoción y capacitación del personal bajo contrato y presentar informes pe-

educación contratada, no implica modificaciones al Concordato vigente, toda vez que ésta depende de la comisión permanente o de la petición que en tal sentido haga una de las partes.

— La legislación civil respeta la legislación canónica, pero es obvio que la canónica debe en contraprestación respetar la civil. Los fondos destinados a la educación contratada deben estar sometidos a los controles fiscales que el Estado tiene y no limitarse a la rendición de cuentas por gastos realizados sin fiscalización de la autoridad civil.



riódicos por sí mismo o por su representante al Ministerio de Educación Nacional.

Conclusiones

Varias cosas quedan absolutamente claras a la luz de un examen desprevnido de las normas vigentes en relación con la educación contratada:

— La modificación o supresión de los contratos que corresponden a la

— La administración de los planteles oficiales y del personal docente administrativo está regido por normas expedidas por el Gobierno Nacional y en consecuencia no puede admitirse que un prelado “legisla” sobre estos temas y expida manuales y profiera actos que son propios de la autoridad civil.

— En el Estatuto Docente no aparecen los nombramientos de docentes, ni los actos correspondientes a situaciones administrativas, con carácter provisional. La competencia constitu-

cional y legal en esta materia la tiene sólo y de manera exclusiva la autoridad civil en el orden nacional, departamental, intencional, comisarial, municipal y el Distrito Especial de Bogotá. Aceptar la designación nominadora provisional por parte de la autoridad eclesiástica es permitir la intromisión de ésta en los asuntos que corresponde de manera exclusiva al Estado.

— Según el Concordato, la Iglesia puede colaborar con la educación contratada en aquellos sitios en donde por las condiciones humanas y sociales de los indígenas y de la población residente en zonas marginadas sean susceptibles de un régimen canónico especial. Resulta por tanto un despropósito pensar que Colombia en materia de educación no se avanza como producto de la civilización, sino que se retrocede.

La Colombia de 1988 no es la aldea y rural de 1952 cuando se firmó el

convenio de misiones. La civilización ha llegado a las intendencias y comisarías y a las propias comunidades indígenas y en estos sitios hoy tenemos órganos y mecanismos para prestar y administrar el servicio de la educación de manera oficial.

Durante los días 26, 27 y 28 de marzo de 1988 se realizó un seminario nacional sobre educación contratada, convocado por Fecode, que mostró las grandes fallas de administración en este sector y los graves problemas que deben ser solucionados de manera inmediata. De manera unánime el seminario solicitó:

— Respeto y cumplimiento de las normas civiles que rigen la educación oficial en Colombia.

— Garantizar las prestaciones económicas y sociales a los educadores y administrativos que laboran en la educación contratada.

— Que el Estado ejerza control fiscal sobre el manejo de los recursos de la educación contratada.

— Modificar el Decreto 2155 de 1987 ajustándolo al Estatuto Docente y discutir con la comunidad, educadores y autoridades regionales, civiles y eclesiásticas la prórroga de los contratos que vencen en diciembre de 1988.

— Unificar el régimen salarial y prestacional con el resto del magisterio colombiano ■

Bibliografía

- Ministerio de Gobierno, Fuero indígena, 1983.
 Sáchica Luis Carlos, Constitucionalismo colombiano, Editorial Temis, 1983.
 Henao Hidrón Javier, Constitución política de Colombia, Editorial Temis, 1987.
 Ley 20 de 1974, Decretos 2768 y 1520 de 1975, Decretos 2385 y 2484 de 1976, Decreto 2155 de 1987, Ley 24 de 1988. Federación Colombiana de Educadores, conclusiones seminario nacional de educación contratada, Bogotá, marzo, 1988.

ORGANIZACION Y GOBIERNO DE CENTROS EDUCATIVOS

Víctor García Hoz
Rogelio Medina Rubio

Los autores sintetizan experiencia, teoría y práctica, pensamiento y acción, bases necesarias de toda actividad que quiera ser realmente humana.

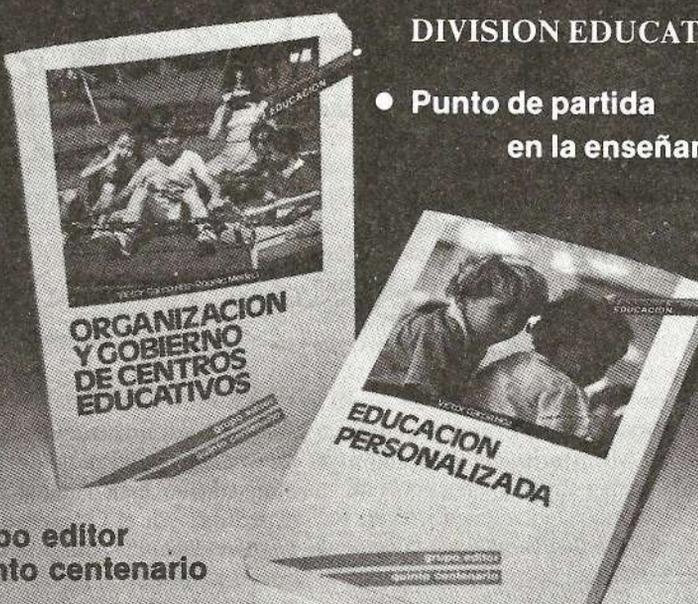
Un trabajo cuyo contenido profundo es aplicable a centros educativos de todo nivel, desde el preescolar al universitario, con un enfoque amplio y concreto de la institución escolar y su proceso de desarrollo.

EDUCACION PERSONALIZADA

Víctor García Hoz
En esta edición se incorporan avances técnicos que permiten la reordenación de objetivos educacionales y la identificación de los caracteres comunes y peculiares del proceso escolar, haciendo realidad lo que de teoría y técnica tiene la tarea de la educación.

DIVISION EDUCATIVA

● Punto de partida en la enseñanza ●

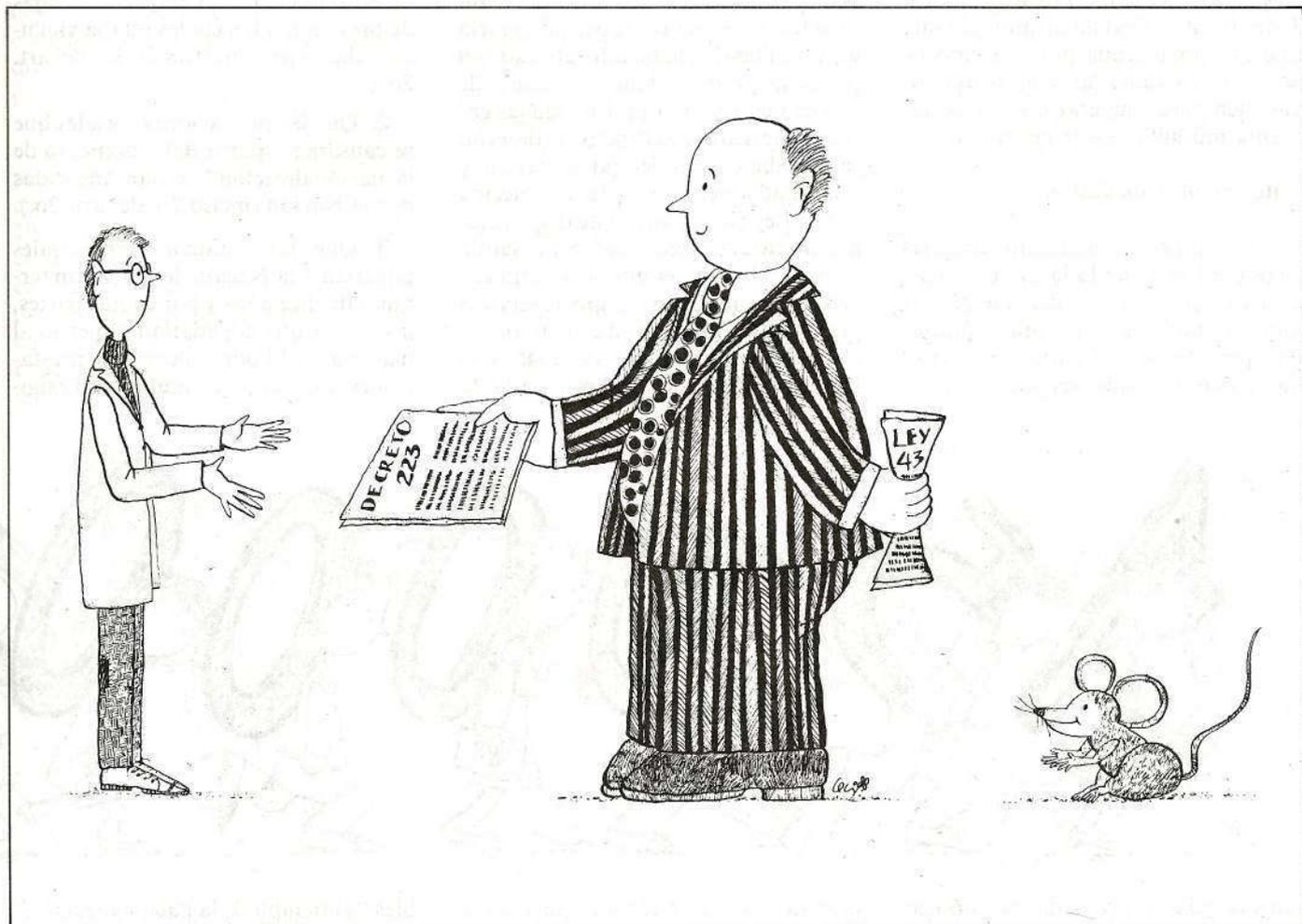


grupo editor quinto centenario
Calle 82 No. 5-48
Tel: 2367659

Rogelio Medina Rubio
Doctor en Derecho y Pedagogía; experto en temas sobre organización y administración escolar.

Víctor García Hoz
Catedrático y Pedagogo, introductor en España de la Pedagogía Experimental y autor de numerosos libros sobre educación.

El problema prestacional de los maestros



ABEL RODRIGUEZ CESPEDES *

Diagnóstico

El problema de la atención oportuna y eficiente de las prestaciones sociales del magisterio, viene de muchos años atrás; puede decirse que es crónico. Se origina en la permanente penuria económica de las entidades de previsión encargadas de atenderlas, ocasionada por la transferencia siempre morosa e incompleta de los aportes gubernamentales y la deficiente admi-

nistración de los mismos por parte de dichas entidades.

A partir de 1976, cuando entró en vigencia la Ley 43 de 1975 que nacionalizó la educación primaria y secundaria que venían prestando los departamentos, intendencias, comisarías, el Distrito Especial de Bogotá y los municipios, el problema se volvió crítico. El gobierno no asumió las obligaciones que la citada ley le trasladó a la Nación y las entidades territoriales se

desentendieron de las suyas; no se estipuló el régimen-prestacional que se aplicaría a los docentes nacionalizados y no se apropiaron los recursos financieros ni se adoptaron los mecanismos administrativos para garantizar su atención. Se creó así un verdadero ma-

* Presidente de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE. Director de la Revista EDUCACION Y CULTURA, Concejal de la ciudad de Bogotá.

remagnum, que al cabo de doce años continúa sin resolverse.

Como resultado de esta situación, los educadores han sufrido incalculables daños y el Estado (Nación y entidades territoriales) ha acumulado una cuantiosísima deuda por concepto de prestaciones causadas y no causadas, que bien puede superar los ciento cincuenta mil millones de pesos.

Antecedentes mediatos

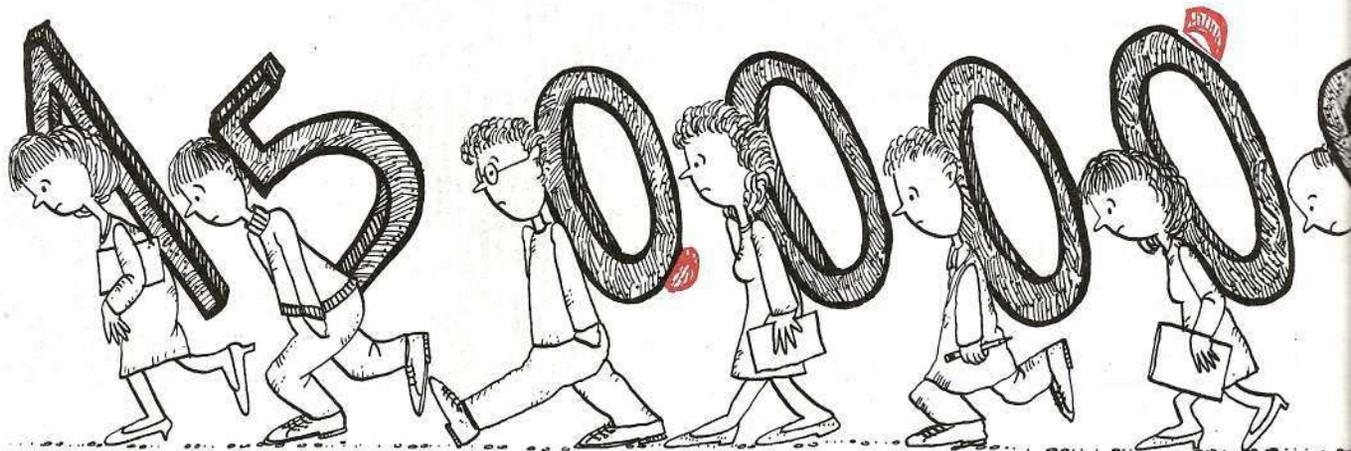
Antes de la nacionalización decretada por la Ley 43 de 1975, alrededor del ochenta por ciento del magisterio (unos ciento cincuenta mil educadores), pertenecía a las entidades territoriales. Sus prestaciones sociales esta-

pública y cincuenta años de edad, a una pensión de gracia compatible con la pensión derecho, pagadera por el gobierno nacional a través de la Caja Nacional de Previsión Social. También tenían derecho a la pensión gracia los docentes que habiendo laborado en primaria completaban el tiempo de servicio en secundaria. En algunas entidades territoriales la pensión derecho se causaba con un tiempo de servicio y una edad diferentes a la establecida por la Ley 6a., en virtud de disposiciones de carácter seccional. Su cesantía se liquidaba con el último salario devengado por todo el tiempo de servicio prestado, de conformidad con lo dispuesto por la Ley 6a. de 1945 y el Decreto 1160 de 1947. En materia de

1. Que las prestaciones sociales del personal nacionalizado causadas hasta el "momento de la nacionalización", eran de cargo de las entidades territoriales o de las respectivas cajas de previsión a los cuales estaba vinculado dicho personal (inciso 1o. del art. 2o.).

2. Que las prestaciones sociales que se causaran a partir del "momento de la nacionalización", serían atendidas por la Nación (inciso 2o. del art. 2o.).

3. Que las entidades territoriales pagarían a la Nación dentro de un término de diez años y por cuotas partes, las sumas que adeudarían al personal nacionalizado por concepto de prestaciones sociales no causadas o no exigi-



ban a cargo de las cajas de previsión de esas entidades, con la excepción de Antioquia y Valle del Cauca, donde eran atendidas por dependencias de la respectiva gobernación departamental. Cada entidad territorial tenía su propio régimen prestacional, formado por disposiciones del orden nacional o seccional, o por la combinación de unas y otras. El restante veinte por ciento era nacional. Este personal también tenía su propio régimen de prestaciones sociales, básicamente el mismo de los empleados públicos nacionales, aunque con algunas diferencias.

Los educadores del orden territorial gozaban de la pensión establecida por la Ley 6a de 1945 y demás normas complementarias, y quienes trabajaban en primaria o en la enseñanza normalista, tenían derecho al cumplir veinte años de servicio en la educación

previsión social y régimen salarial la situación variaba de un territorio a otro.

Los educadores de carácter nacional (nombrados por el Ministerio de Educación) en general no gozaban de la pensión gracia, pero en cambio tenían derecho a la pensión "postmortem" con dieciocho años de servicio y cualquier edad (Decreto 224 de 1972); la cesantía se liquidaba año por año, tal como lo dispone el Decreto 3118 de 1968, que rige para todos los empleados del orden nacional, es decir, estaba congelada. En otras materias, como vacaciones, tenían los mismos derechos de los territoriales.

La Ley 43 de 1975

En materia prestacional la Ley 43 de 1975 dispuso:

bles "al tiempo de la nacionalización" (inciso 2o. del art. 2o.).

4. Que dichos pasivos se determinarían de común acuerdo entre la Nación y las entidades territoriales mediante liquidación proforma (inciso 2o. del art. 2o.).

5. Que las entidades territoriales garantizarían el pago de las obligaciones señaladas (prestaciones causadas y no causadas hasta el momento de la nacionalización), con la participación en el impuesto a las ventas que la misma ley les cedió (parágrafo del art. 2o.).

6. Facultó al Presidente de la República para "establecer el régimen salarial y de prestaciones sociales" del personal docente a cargo de la Nación (literal b del art. 11).

Como puede apreciarse, las tres primeras disposiciones mencionadas arri-

ba ofrecen una ostensible ambigüedad: que no definen con precisión el momento en que la Nación debía asumir la atención de las prestaciones sociales del personal nacionalizado. Al hablar de "momento de la nacionalización" y no de una fecha precisa, la ley dejó campo para interpretaciones encontradas que todavía no terminan de dirimirse y que han servido de pretexto para no resolver el problema.

Por "momento de la nacionalización" bien podría tomarse la fecha de promulgación de la ley (el 11 de diciembre de 1975) o el 1o. de enero de 1976, cuando la Nación comenzó a hacerse cargo de los costos de la educación que venían prestando las entidades territoriales. Pero como la nacionalización debía cumplirse en un proceso de cinco años, bien puede entenderse que ésta tuvo lugar el 1o. de

varo Orejuela Gómez, 26 de mayo de 1983, juicio No. 8.415).

Al cabo de muchas idas y venidas, de reiteradas sentencias del Consejo de Estado, parece existir acuerdo en que el momento de la nacionalización es el 1o. de enero de 1981.

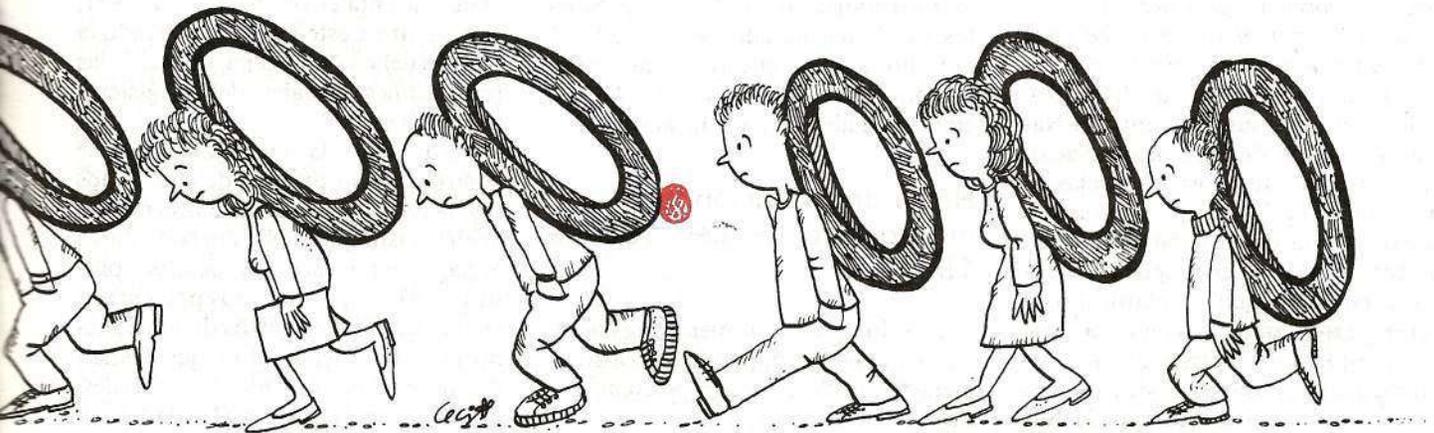
El acuerdo anterior no resuelve el conflicto. Queda pendiente otro problema no menos grave y fundamental para el magisterio; se trata del régimen prestacional que corresponde aplicarse a partir de la nacionalización tanto al personal vinculado antes de ese momento como al nombrado posteriormente por las entidades territoriales, en virtud de la delegación dispuesta por la misma Ley 43.

Este problema existe porque el gobierno dejó precluir, sin utilizarlas, las facultades extraordinarias que le otorgó la Ley 43 para "establecer el régi-

que todavía en un buen número de departamentos y municipios existen educadores nombrados antes de 1975 que no han sido nacionalizados, no obstante el mandato de la Ley 43.

La reglamentación de la Ley 43

La reglamentación de la Ley 43 antes que esclarecer el panorama lo ha oscurecido. Primero el gobierno dictó el Decreto 223 de 1977, mediante el cual intentó evadir la asunción de la responsabilidad en materia prestacional al establecer en el art. 1o. que "...la Nación procederá a cubrir los costos de que trata el artículo 2o. de esta ley (prestaciones sociales) *en la medida en que se perfeccione, en cada caso, el proceso que ejecute la nacionalización*" (subrayado nuestro), y luego en el artí-



enero de 1980, cuando la Nación debió comenzar a sufragar el ciento por ciento de los costos de la educación nacionalizada, o el 1o. de enero de 1981, fecha a partir de la cual la Nación debió asumir totalmente la responsabilidad del servicio educativo, como consecuencia de la conclusión del lapso de cinco años fijado por la ley para cumplir el proceso de nacionalización. También se ha llegado a sostener que el momento de la nacionalización no ha ocurrido porque no se han cumplido los requisitos establecidos en la ley y normas reglamentarias (véase sentencia del Consejo de Estado, sala de lo contencioso administrativo, sección segunda, consejero ponente doctor Al-

men salarial y de prestaciones sociales" del personal docente a cargo de la Nación.

Como conclusión de lo consignado hasta aquí puede señalarse, que los problemas descritos se han originado en dos situaciones: las ambigüedades y vacíos de la Ley 43 y su no cabal aplicación y cumplimiento por parte del gobierno. Por estas razones, además, no se han podido determinar las deudas a cargo de las entidades territoriales y mucho menos iniciar el pago de las mismas. Por similar causa, se ha acumulado una cuantiosa deuda a cargo de la Nación.

Faltaría por agregar un hecho inexplorable presente en el caos registrado,

culo 6o., que "una vez efectuados los pagos porcentuales de que trata el artículo 3o. de la Ley 43 de 1975 y *cumplidos los requisitos reglamentarios que en desarrollo de la misma se señalan en el presente decreto*, se entenderá perfeccionada la ejecución del proceso de nacionalización..." (subrayado nuestro).

Los subrayados de los dos artículos citados fueron declarados nulos por el Consejo de Estado, porque resultaban violatorios de la Ley 43 (véase sentencia de la sala de lo contencioso administrativo, sección primera, consejero ponente Samuel Buitrago Hurtado, 29 de mayo de 1985, expediente No. 4.371). La violación se concretaba en

De poco serviría cuantificar la deuda, si la ley no estipula los recursos para su pago. He aquí el gran vacío del proyecto de Ley 196. En esta materia, el proyecto se limita a fijar un plazo de diez años para su cancelación y a señalar que la forma de pago de la correspondiente a las entidades territoriales, será convenida entre el gobierno y la respectiva entidad.

que el gobierno pretendía prolongar la culminación del proceso de la nacionalización, mediante el establecimiento por la vía reglamentaria de unos requisitos que no contemplaba taxativamente la Ley 43. Con el Decreto 223 el Ejecutivo intentó "ponerle conejo" al mandato legal.

Fallado el "conejo" a la ley, el gobierno se propuso ponérselo a las entidades territoriales. Por Decreto 221 de 1986, estableció que "...las prestaciones sociales en las que se haga acumulativa su causación, *serán pagadas en forma proporcional de acuerdo al tiempo laborado por el empleado en cada entidad y teniendo en cuenta los porcentajes fijados para el período 1976-1980* en los contratos suscritos entre la Nación-Ministerio de Educación Nacional y entidades territoriales y cajas de previsión seccionales" (subrayado nuestro). Esta disposición es completamente arbitraria; en ninguna parte la Ley 43 contempla tal mandato, al contrario, expresamente consagra que "las prestaciones sociales que se causen a partir del momento de la nacionalización serán atendidas por la Nación" (art. 2o., inciso 2o.). Otra cosa es que las entidades territoriales estén obligadas a pagarle a la Nación "las sumas que adeudarían hasta entonces (momento de la nacionalización) a los servidores de los planteles por concepto de prestaciones sociales no causadas o no exigibles al tiempo de la nacionalización" (art. 2o., inciso 2o.).

Este es otro intento deliberado del gobierno de evadir responsabilidades de la Nación, mediante el procedimiento de trasladárselas a las entidades territoriales.

Otro tanto ocurre con lo dispuesto en el párrafo 1o. del artículo 4o. del mismo Decreto 221. Allí se establece que "se descontará de la deuda de la Nación (...) los aportes dados por el impuesto a las ventas, para el pago de prestaciones sociales al personal nacionalizado por la Ley 43 de 1975". Esto es un atraco a las entidades terri-

toriales, puesto que la participación en el impuesto a las ventas es propiedad de éstas y no de la Nación. Muy diferente es que dicha participación tenga como destino atender las obligaciones prestacionales que frente al personal nacionalizado, la Ley 43 les fijó a las entidades territoriales (párrafo del art. 2o.).

Porque las entidades territoriales han comprendido estas argucias legales del gobierno, ideadas sigilosamente por los tecnócratas del Ministerio de Hacienda, quienes se han negado a firmar los contratos o convenios prescritos en el mencionado Decreto 221. Y por ello también el caos en que se encuentra hoy la atención de las prestaciones sociales de los educadores.

Hacia una solución justa: el proyecto de Ley 196 de 1987

La solución del problema prestacional del magisterio, para que sea completa y duradera, tiene que comprender cuatro medidas, a saber:

a) Precisar las responsabilidades de la Nación y las entidades territoriales en materia de prestaciones sociales causadas y no causadas, requisito indispensable para poder cuantificar las deudas a cargo de ésta y de aquéllas. La precisión debe hacerse teniendo en cuenta la sustitución patronal operada en virtud de la nacionalización de la educación primaria y secundaria decretada por la Ley 43 de 1975;

b) Asegurar la financiación del pago de las deudas que resulten a cargo tanto de la Nación como de las entidades territoriales;

c) Determinar el régimen prestacional aplicable a los educadores en el período comprendido entre el momento de la nacionalización y hoy, y de aquí hacia adelante.

d) Fijar los recursos financieros y los mecanismos administrativos, que permitan atender hacia el futuro los

derechos prestacionales del magisterio.

De las responsabilidades

De conformidad con el espíritu y la letra de la Ley 43, no hay duda que las prestaciones sociales del personal nacionalizado causadas hasta el momento de la nacionalización, son de responsabilidad de las entidades territoriales o de las respectivas cajas de previsión, y que las causadas a partir de ese momento, son de cargo de la Nación. Si por fecha de la nacionalización se acepta el 1o. de enero de 1981, es a partir de este momento cuando la Nación debe asumir el pago total de las prestaciones sociales del magisterio nacionalizado.

Pero como la nacionalización se cumplió en un proceso de cinco años (1976-1980) y no en un momento, es apenas justo que la Nación contribuya al pago de prestaciones sociales a partir de 1976, en los mismos porcentajes en que asumió los gastos de funcionamiento de la educación que venían prestando las entidades territoriales, no obstante la responsabilidad legal corresponda a estas últimas.

Y como la Nación no asumió a partir del 1o. de enero de 1981 el reconocimiento y pago de las prestaciones sociales del personal nacionalizado, sino que éstas continuaron siendo atendidas por las entidades territoriales o sus respectivas cajas de previsión, es preciso que la solución contemple que las prestaciones que se hubieren causado o se causaren desde el 1o. de enero de 1981 hasta la fecha en que se expida la nueva ley, serán reconocidas y pagadas por la respectiva entidad territorial, en virtud de que éstas recibieron o debieron haber recibido de la Nación los aportes correspondientes.

La anterior es la fórmula contemplada en el proyecto de Ley 196 de 1987, aprobado en primero y segundo debate por la Cámara de Representantes, con el aval del Ministerio de Educación y el consentimiento de Fecode.

La financiación de la deuda

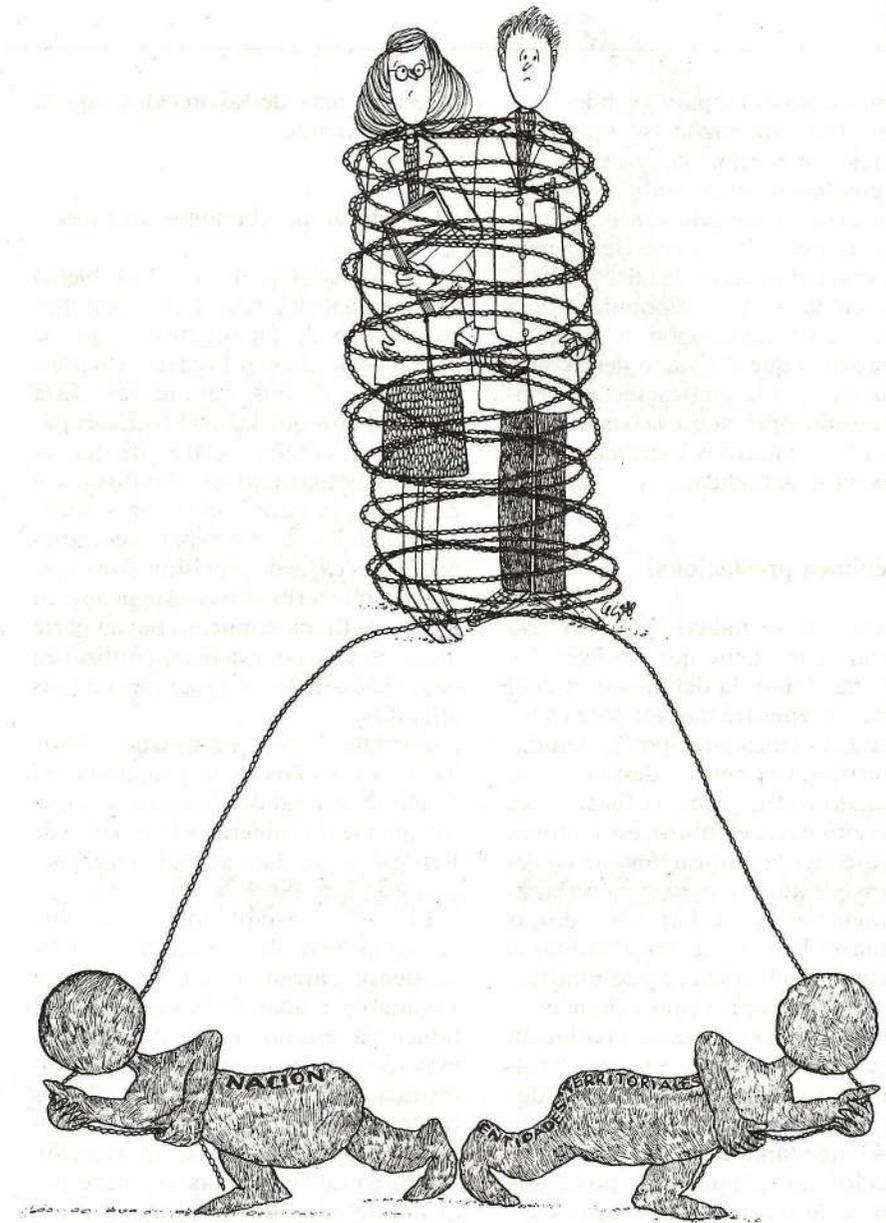
Definidas las responsabilidades de la Nación y de las entidades territoriales en materia prestacional con el magisterio, la cuantificación de la deuda se convierte en una tarea eminentemente técnica. El proyecto de Ley 196 fija un plazo de seis meses para el cumplimiento de esta labor.

De poco serviría cuantificar la deuda, si la ley no estipula los recursos para su pago. He aquí el gran vacío del proyecto de Ley 196. En esta materia, el proyecto se limita a fijar un plazo de diez años para su cancelación y a señalar que la forma de pago de la correspondiente a las entidades territoriales, será convenida entre el gobierno y la respectiva entidad. En cuanto a la nacional, establece que ésta será girada por el Ministerio de Hacienda al Fondo Nacional de prestaciones sociales.

Al respecto, Fecode ha venido exigiendo que las entidades territoriales garanticen sus obligaciones con la participación en el impuesto a las ventas, tal como lo ordenó la Ley 43 en el párrafo del artículo 2o. Esto es, que se incluye en el proyecto de ley una norma que desarrolle lo allí estipulado y que hasta la fecha no ha tenido ninguna ejecución.

Estudios jurídicos realizados por el propio Ministerio de Educación dan cuenta de que tal fórmula es perfectamente posible desde el punto de vista jurídico, puesto que el Acto Legislativo No. 2 de 1986 antes que impedirla la posibilita, al determinar que "cuando se ordene una participación o sesión total o parcial en favor de los departamentos, las intendencias, las comisarías, los municipios y el Distrito Especial de Bogotá de los ingresos nacionales, el Congreso o el gobierno, mediante decretos con fuerza legislativa no podrán revocarla, disminuirla en forma alguna *ni cambiarle su destinación*" (subrayado nuestro).

La inclusión de la financiación de la deuda en el proyecto de Ley 196 no ha sido posible, debido a la cerrada oposición del Ministerio de Hacienda, quien como ya se anotó atrás, se empecina en apropiarse arbitrariamente de la participación en el impuesto a las ventas que la ley les cedió a las entidades terri-



toriales con destino al pago de prestaciones sociales del magisterio y en imponer fórmulas inaceptables para el magisterio, como la del Fondo de Monedas Extranjeras (Fodex).

La posición del Ministerio de Hacienda merece un breve análisis.

El problema prestacional del magisterio no puede abocarse sin tener en cuenta el contexto dentro del cual se le busca una solución. Se requiere conocer los condicionamientos que sobre salarios y prestaciones sociales de los trabajadores han formulado las entidades de crédito internacional a través de la contratación de los empréstitos

que le hacen al país, particularmente el FMI. De estos condicionamientos se desprende la política gubernamental y patronal de eliminar progresivamente prestaciones sociales y congelar salarios. Por esta razón, no dudamos en afirmar que el problema de la deuda externa del país tiene implicaciones directas en las decisiones prestacionales y salariales del gobierno con respecto al magisterio.

Para los centros financieros internacionales los salarios y prestaciones sociales, constituyen la causa principal de la recesión económica, del cierre de fuentes de trabajo y del endeudamiento

to desmedido de los países subdesarrollados. Por esta razón, se oponen a cualquier mejoramiento y exigen como condición para realizar nuevos préstamos, su congelación o recorte. De aquí que el Ministerio de Hacienda, como fiel ejecutor de tales políticas antinacionales y antipopulares, se oponga a la financiación de la deuda prestacional que el Estado tiene con el magisterio y a la unificación del régimen prestacional, sobre la base del respeto a las conquistas y derechos existentes en la actualidad.

El régimen prestacional

Como ya se indicó atrás, en esta materia la ley tiene que resolver dos problemas: uno, la definición de cuál régimen se aplicará hasta la fecha a los educadores vinculados por las entidades territoriales antes y después de la nacionalización; y dos, la fijación del que regirá hacia el futuro; esto último, para atender la unificación que ha venido exigiendo el magisterio con la sana intención de acabar con odiosas desigualdades e injusticias y facilitar el planeamiento financiero y administrativo de sus derechos prestacionales.

Para el primer problema, la solución no puede ser otra que consagrar legalmente la que ha venido operando durante todo el tiempo de vigencia de la Ley 43: que tanto al magisterio nacionalizado como al nombrado posteriormente se le reconozcan y paguen sus prestaciones sociales de conformidad con el régimen vigente al momento de la nacionalización en cada entidad territorial. Así lo ha estipulado el proyecto de Ley 196. Otra solución no tiene asidero jurídico y menos si ella lesiona conquistas y derechos establecidos por normas anteriores.

Sobre el segundo problema, la adopción del nuevo régimen prestacional que regirá hacia el futuro, se ha llegado a un acuerdo, cuyo contenido se ha plasmado en el proyecto de Ley 196.

El acuerdo contempla un régimen unificado para todos los educadores del sector público, concebido sobre la base de respetar conquistas adquiridas por la inmensa mayoría y mejorar las condiciones de aquellos sectores de

maestros más desfavorecidos con la situación actual.

El fondo de prestaciones sociales

La solución global del problema prestacional del magisterio, pasa por la creación de un organismo que se encargue de atender los derechos prestacionales de los educadores. Está comprobado que las instituciones públicas de previsión social existentes, no tienen la capacidad ni administrativa ni financiera para asumir esa responsabilidad. Es más, la experiencia enseña que las cajas de previsión, son organismos que terminan consumiendo en gastos de funcionamiento buena parte de los recursos que debieran utilizar en la atención de las obligaciones con sus afiliados.

Por ello Fecode ha insistido desde hace varios años en la propuesta del Fondo Nacional de Prestaciones, que finalmente el Gobierno y la Cámara de Representantes han acogido en el proyecto de Ley 196.

El fondo, establecido como una cuenta especial de la Nación con independencia patrimonial, administrativa y contable, manejado por una entidad fiduciaria estatal, es el instrumento más idóneo para asegurar una administración eficiente (rentable) de los recursos destinados a prestaciones sociales y para garantizar la atención oportuna de las mismas. No tiene por qué convertirse en un ente burocrático, ya que la prestación de los servicios asistenciales no la hará en forma directa sino mediante contratación con las entidades que ofrezcan las mejores condiciones. Además de pagar las prestaciones económicas y garantizar los servicios asistenciales, el fondo tiene la función de contribuir a resolver un problema crítico de los maestros, el de la vivienda. Tiene otra ventaja adicional: con la rentabilidad que obtenga de la inversión de una parte de sus ingresos, puede ayudar a financiar el régimen prestacional previsto en el proyecto de ley.

Para que el fondo pueda cumplir cabalmente su cometido, sólo hace falta asegurar el pago de la deuda de la Nación y las entidades territoriales, y la inclusión rigurosa en el presupuesto

anual de gastos de los aportes del Estado.

El problema de las primas

Además de la financiación de la deuda, el proyecto de Ley 196 deja sin resolución un problema que es menester abocar: el relacionado con algunas primas y otras adehalas salariales que devengan grupos de educadores en diferentes regiones del país y que no han sido recogidas hasta ahora en el régimen nacional de remuneraciones ni aparecen contempladas en el régimen prestacional previsto en el proyecto de Ley 196, dado que el artículo 16, por medio del cual se pretendía una solución quedó mal redactado, completamente inocuo.

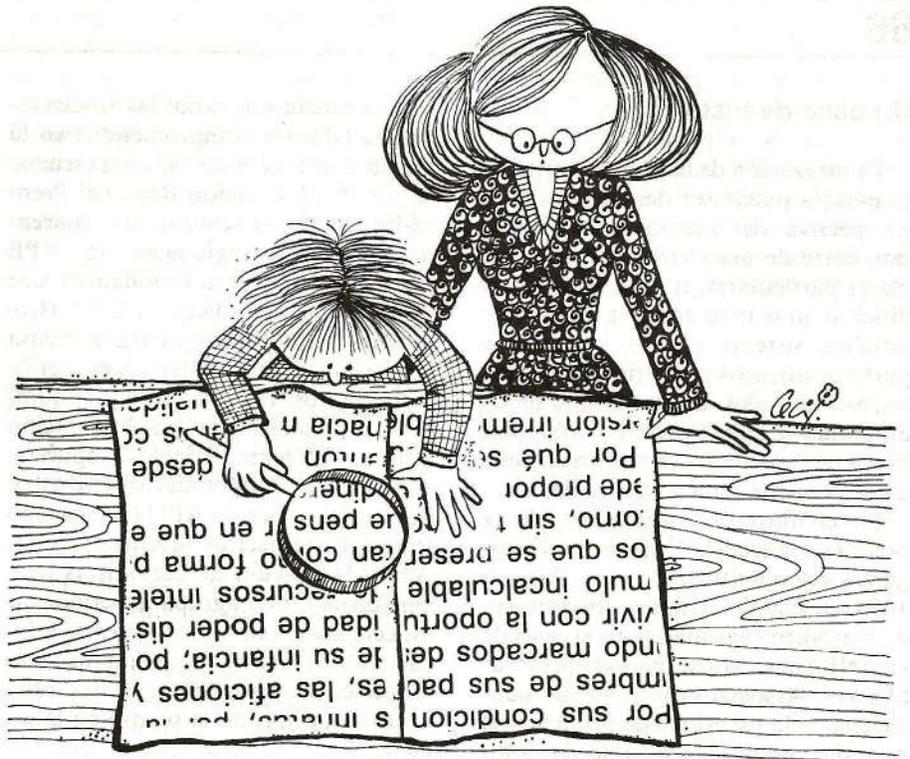
Este problema ha sido durante toda la vigencia de la Ley 43 motivo de incontables conflictos, por lo que es necesario clarificarlo. La fórmula más viable parece ser la de las facultades extraordinarias al Presidente de la República, dado la diversidad de situaciones presentes y la necesidad de simplificarlas hasta donde sea posible.

Un comentario final

La solución del problema prestacional del magisterio no admite postergación; aplazarla o intentar imponer una que implique recorte de derechos y conquistas o simples paliativos, significa avivar una situación de inconformidad que se ha tornado insostenible y que es la fuente principal de conflicto de los educadores con el gobierno.

Por primera vez en más de un lustro, estamos ante la posibilidad cierta de un arreglo; existe un acuerdo consignado en un proyecto que ya es media ley. Es de esperar que el Ministerio de Hacienda se avenga con una promesa del Presidente de la República, un compromiso del ministerio responsable de la educación pública, una urgencia justa del magisterio y una necesidad del país, como lo es la solución definitiva de este problema.

En manos del gobierno y del Senado de la República, está abrirle una nueva esperanza o propiciarle una frustración más a la educación nacional y a sus maestros ■



La Prensa y la Escuela

El Centro de documentación escolar

HUGO MONDRAGON OCHOA*

Cuando se habla del inmenso poder que sobre los individuos y la sociedad tienen los medios de comunicación (radio, periódicos, cine, televisión, etc.) se ha hecho para señalar, en algunas ocasiones, que en su conjunto éstos constituyen una escuela paralela.

Es tal el poder de los medios masivos de comunicación en la formación y desarrollo cultural de las personas que algunas investigaciones sobre la adquisición de conocimientos por parte de un niño encontraron que de diez unidades de conocimiento, solamente dos provienen de la escuela y ocho de los medios audiovisuales¹.

Todo esto no hace sino, con otras palabras, señalar la importancia de abrir la escuela a la vida, a la cultura, a

los hechos y fenómenos que suceden alrededor de ella.

En este sentido, introducir la prensa escrita en la escuela es mucho más que introducir una simple ayuda didáctica. Es, cuando se utiliza bien, modificar la estructura general, el clima de la clase. Es modificar la vida escolar por el conjunto de nuevas relaciones que se originan a partir de esta nueva herramienta.

* Profesor Departamento de Educación Universidad Distrital. Miembro del Movimiento Freinet Internacional con sede en Bruselas.

1. Citado por Agustín GIRARD, *Lecture et bibliothèques*, No. 9/10, janvier-juin, 1969, págs. 61-66.

Un poco de historia

La utilización de la prensa escrita en la escuela puede ser descrita desde la perspectiva de intentos individuales por parte de maestros y escolares en clases particulares, trabajo por demás difícil si no se tiene acceso a archivos y estudios sistemáticos, o, también a partir de intentos y experiencias globales, estructurales. En este último sentido es que se quiere presentar aquí una breve historia de las relaciones del uso de la prensa escrita y la escuela.

En el libro "La utilización de la prensa en la escuela"² encontramos algunas referencias históricas. Así, en 1956, en Estados Unidos, los editores de periódicos agrupados en el seno de la ANPA (American Newspapers Publishers Association) tomaban conciencia de la necesidad de promover el periódico en la escuela. Ello daría lugar a un Congreso que reunió a las partes afectadas —cuerpo docente y editores— y que desembocó en un programa de cooperación entre periódicos y escuelas: "Nic Program" (Newspapers in the classroom programs), cuyo objetivo fue que los alumnos debían de saber leer el periódico, comprender su función en la sociedad e interesarse por lo que sucedía en la actualidad. El programa cubría en 1972, en Estados Unidos a 322 periódicos, 17.000 centros escolares, 48.000 enseñantes y más de tres millones de alumnos.

El caso de Suecia es también importante. En 1959, la Dirección Nacional de Enseñanza Pública, solicitaba la ayuda concreta de los editores asociados para lanzar una experiencia pedagógica que debía durar más de diez años: se trataba de verificar si los periódicos podían ser o no un soporte válido de enseñanza. Los resultados fueron positivos y sirvieron de base para la generalización de la experiencia.

El programa escolar sueco afirma que la prensa escrita es un medio de enseñanza al mismo nivel del texto escolar, y como lo indica el periodista Daniel Morgaine³, en Suecia parece imposible concebir una educación cívica sin el análisis de los medios de comunicación y, en particular de la prensa.

En Francia son varias las asociaciones de editores comprometidos en la introducción de la prensa en la escuela: la ARPE (Asociación Regional Prensa-Enseñanza-Juventud), con cuarenta periódicos regionales; la APE (Agrupación Prensa-Enseñanza) que afilia a diez periódicos; el CIPE (Comité de la Información para la Prensa y Enseñanza) que agrupa a siete periódicos diarios, 18 semanarios y 11 quincenales y mensuales, de orientación política diferente, e incluso opuesta. Además de las agremiaciones existen dos asociaciones, la APIJ (Asociación Prensa-Información-Juventud) y la AJU (Asociación de Periodistas Universitarios), que agrupa a periodistas especializados en las secciones de Educación y Juventud, y que también han estado en el origen de los debates sobre la introducción de la prensa en la escuela.

El aporte y las iniciativas de este último país han partido también de las autoridades educacionales. Así, en una carta del 28 de septiembre de 1976, René Havy, entonces Ministro de Educación, señalaba que la "voluntad de abrir la escuela a la realidad del mundo moderno supone que a la utilización de los instrumentos tradicionales, se debe unir la prensa". Era la confirmación oficial, un poco tardía es necesario señalarlo, de una realidad que se venía experimentando en un gran número de escuelas francesas, sobre todo a partir de mayo de 1968.

En 1978, siendo el Ministro de Educación Christian Beullac, un comunicado ministerial del 15 de noviembre se expresaba en los siguientes términos: "La prensa no es sólo un medio de conocimiento, sino que constituye un tema de estudio que conviene introducir en los programas de enseñanza".

Experiencias similares se han realizado en Gran Bretaña, Suiza, Dinamarca, Noruega, Finlandia, Alemania e Italia.

Las experiencias sobre el uso de la prensa escrita en la escuela, en Colombia, son muy dispersas. El único caso suficientemente sistemático y continuado, lo constituye la experiencia pedagógica, que viene realizando desde 1982 en la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" de Bogotá, el profesor Hugo Mondragón

Ochoa, del Departamento de Educación.

El resultado de esta experiencia es muy concreta y se puede sintetizar en tres aspectos:

1. Se ha diseñado una técnica para rearmar un artículo de un periódico para hacerlo accesible a los niños.

2. Se ha adaptado y creado un sistema de codificación de los artículos para los diferentes niveles que permiten su sistematización, clasificación y uso permanente.

3. Se han difundido técnicas didácticas para el uso de estos documentos por los niños y sus maestros.

Hoy se tiene proyectado crear en la Universidad Distrital, un Centro de Documentación con un número considerable de artículos de prensa, recopilados, sistematizados y codificados que pueden ser reproducidos para consulta de alumnos, maestros y, por qué no, de especialistas interesados.

Igualmente es justo reconocer el esfuerzo que algunos periódicos están llevando a cabo en Colombia. Aun cuando no se trata de un programa conjunto entre diversos diarios, ni mucho menos en asociación con las autoridades educativas nacionales o regionales (como un programa tipo "Nic Program" de los Estados Unidos), es de destacar el esfuerzo particular de algunos diarios por producir anexos y separatas con una clara orientación didáctica.

Tal es el caso del diario El Espectador de Bogotá, que en sus ediciones semanales está anexando suplementos como el "Espectadores 2000" (orientado hacia los niños y jóvenes), "Nuestra Fauna", "Así es Colombia", "Espectadores de 100 años". El Tiempo, produjo recientemente una serie cartográfica con el título "Atlas Panorámico de Colombia" y en el momento la serie "La Ruta Dorada: por las Rutas de Colombia", y sobre "La Salud" con temas relacionados con esta área en fascículos: "El Mundo de los Niños", del diario El Mundo y "El Colombia-

2. Vioque, Juan. *La utilización de la prensa en la escuela*. Madrid, Cincel, 1984.

3. Morgaine, Daniel. *Le journal des écoles*. Ed. Alain Moreau, París, 1977.

nito" de El Colombiano, ambos de Medellín, son también ejemplos de este interés de los diarios por los escolares.

El diario El Herald de Barranquilla publica en el Magazín Dominical una sección especial dirigida a los niños. El diario El País de Cali publica quincenalmente el suplemento "El Mundo Joven".

La Prensa en la Escuela

La utilización de la prensa escrita en la escuela, desde el punto de vista didáctico, ha tenido diversos objetivos y por lo tanto distintas estrategias, metodologías y resultados.

En un primer grupo estarían los alumnos y maestros que pretenden analizar los diarios como objetos de estudio en sí. Conocen entonces, dentro del amplio rango de los medios de comunicación, la especificidad de la prensa, su estructura, su lenguaje y su particularidad concreta: función de los diarios, la función del periodista, las técnicas de producción, la publicidad y su papel en los diarios, las secciones del diario, géneros periodísticos, servicios que ofrece la prensa, etc.

El objetivo fundamental es conocer la estructura de un diario para, por un lado tener elementos de análisis crítico de este medio y en segundo tener información de cómo es un periódico para así producir uno propio de la clase o de la escuela.

Un segundo grupo estaría constituido por aquéllos que utilizan los artículos de los diarios y revistas como "auxiliar" del trabajo escolar. Teniendo como preocupación central los contenidos que traen los programas oficiales, buscan en la prensa informaciones que les permitan comprender de una manera más eficiente estos contenidos programáticos.

Las diferentes áreas curriculares: Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Educación Estética, se convierten en el objetivo fundamental del trabajo, y la prensa en un auxiliar que apoya el trabajo didáctico.

Traer recortes de prensa para leer, comentar y discutir en clase: buscar en un diario noticias que hablan de la ecología, del viaje del Papa, del cometa Halley, etc. Luego formar grupos de tres o cuatro niños; pedir que seleccionen las noticias que más les llame la atención; leerla en forma silenciosa; contarla a los demás compañeros; escribir un breve resumen de lo leído; hallar nombres propios, palabras con determinada ortografía, etc. son las formas tradicionales como alumnos y maestros utilizan los diarios en clase.

En este grupo, pero con una perspectiva distinta están quienes utilizan la prensa como reflejo del acontecer diario. Lo que sucede hoy: comentarios diversos frente a los hechos, y fenómenos socio-culturales; puntos de

vista comunes y opuestos; por qué la diversidad del opiniones. Así, el análisis de un hecho como la toma del Palacio de Justicia por el grupo M-19 a partir de la cronología y los comentarios aparecidos en los distintos diarios, sería un ejemplo de este modelo didáctico. El objetivo es abrir la escuela a la vida y formar a los niños y jóvenes en el análisis y la interpretación crítica de los hechos.

Finalmente aparece un cuarto grupo, que aun cuando puede tomar algunos de los aspectos mencionados en los tres grupos anteriores, se diferencia porque da una importancia fundamental a la prensa, a los artículos que en ella aparecen, los organiza, clasifica y utiliza como un material valioso en sí, no tanto como algo accidental, no como auxiliar, sino como *base de datos* dentro de una concepción que pretende educar en y para la vida de la ciencia, el arte, la producción y la comunicación.

En este último grupo están todos aquellos maestros que construyen, junto con los alumnos y sus padres el denominado Fichero Documental. La construcción de esta herramienta colectiva de trabajo (C. Freinet 1896-1966) constituyó el principal objetivo de la investigación adelantada en la U. Distrital (Programa de licenciatura en Primaria) y fue en este marco teórico que el grupo de investigadores se fundamentó.



El problema a resolver

El problema específico que dio origen a esta investigación está delimitado por la ausencia de información actualizada para ser utilizada por los niños y sus maestros en el diario acontecer escolar.

Es tan cerrada la escuela frente a cualquier información no programada antes, que incluso podría sintetizarse el esquema rutinario de trabajo utilizado en las clases (y propio de la escuela), de la siguiente manera:

PROGRAMA OFICIAL (MEN)

[INFORMACION A]

TEXTO ESCOLAR

[INFORMACION A]

(Repite el programa agregando, ilustraciones, ejemplos, preguntas, ejercicios, etc.)

MAESTRO

(EXPOSICION VERBAL)

ALUMNO

[INFORMACION A]

Lecciones

Trabajos

Tareas

Ejercicios

REPETICION POR

[INFORMACION A]

Y así sucesivamente, hasta casi el infinito, no importa la ciencia, ni los conceptos a trabajar con los niños.

Sin embargo, si queremos hacer un trabajo serio y sistemático en la formación intelectual y moral de los niños y jóvenes ¿Qué hacer? ¿Existe alguna alternativa? Nuestra respuesta a esta última pregunta es un rotundo sí. Informaciones que aparecen en diarios y revistas considerados en el momento de su aparición como material desechable, pueden ser "recuperados" para el trabajo con los escolares con el fin de dotar la clase, el grupo, de documentos de la más variada temática.

Esta información seleccionada, organizada, codificada y archivada por maestros y alumnos, puede constituirse en un importante instrumento de trabajo.

Qué tan variada y valiosa es esta información, es lo que se pretende de-



mostrar con la presente investigación documental.

Los diarios y revistas, sus artículos, fotografías, diagramas, etc., material típicamente desechable para muchos, puede llegar a constituirse mediante un trabajo sistemático y permanente apoyado en sencillas técnicas de codificación, en un verdadero Centro de Documentación Escolar para el uso de alumnos y maestros.

La pregunta que orientó entonces nuestra investigación, fue: ¿Ofrece la prensa escrita no especializada (diarios y revistas no necesariamente diseñados con fines didácticos) información documentada susceptible de utilizar en el aula por los escolares y maestros?

Metodología del Trabajo con Fichas Documentales

El Montaje de las Fichas

El fichero documental es una de las múltiples aplicaciones y posibilidades

de utilización de la prensa en la escuela como fuente de información y análisis.

Empeñados en la tarea de preparar fichas documentales los alumnos y sus maestros se enfrentan a un primer problema: ¿Cuáles documentos son los que sirven para archivar?

Al respecto, la experiencia de trabajo con maestros, ha indicado que existe una preocupación casi irracional, por seleccionar documentos que estén absoluta y totalmente de acuerdo con el Programa Escolar. Así, cuando se tiene un documento, la primera pregunta que se formula es: ¿Esto está en el Programa? Cuando la respuesta es afirmativa, entonces se hace la ficha. En caso contrario el material es rechazado.

Este criterio empobrece mucho la concepción del Fichero Documental.

Las fichas aun cuando material de trabajo para los niños, deben ser también un recurso de consulta para el maestro y superar ampliamente la información de los Programas Escolares. Por esta razón el criterio general para seleccionar un documento debe ser suficientemente amplio de tal forma que se puedan cubrir los más variados aspectos o campos del saber y más bien deben tenerse en cuenta otros criterios tales como:

- Que sea de actualidad
- Que no sea muy extenso
- Que esté suficientemente ilustrado
- Que sea completo en sí mismo, etc.

Claro está que estos criterios no son inflexibles y será cada maestro junto con sus alumnos quienes establecerán un acuerdo en este sentido.

De todas maneras debe partirse de los intereses de la clase en algunas situaciones, pero no siempre, pues hay casos en los cuales los niños sólo ven como interesantes los artículos que se refieren a noticias de la denominada página roja (página sobre crímenes) o a los deportes. Aquí es cuando el maestro debe abrir perspectivas de desarrollo cultural, indicándoles que hay otros artículos que también son importantes.

Para el montaje o rearmado de un artículo de prensa, como una ficha do-

ELEMENTOS DE UNA FICHA

CODIGO

TITULO

AUTOR

ILUSTRACION
O
TEXTOS

NUMERO DE FOLIOS

FUENTE Y
FECHA

Un acontecimiento científico mundial

Malaria: colombianos logran vacuna sintética

Por GLORIA MOANACK
Sub-editora de EL TIEMPO



El descubridor: Manuel Elkin Patarroyo

El descubrimiento del médico Manuel Patarroyo y su equipo es un paso trascendental para vencer la enfermedad y abre esperanzas para 200 millones de seres humanos.

- EL TIEMPO - JUEVES 10 DE MARZO DE 1988

cumental se ha establecido la siguiente secuencia.

1. Provéase de hojas de papel bond tamaño carta (21.5 x 28 cm), pegante, tijeras o cuchillas, etc.

2. Determine a "ojo" la extensión del material y deduzca cuánto espacio ocupará el montaje.

3. Recorte el título del documento y colóquelo en la parte superior. Si es muy extenso, recórtelo (las palabras, nunca las sílabas) y péguelo. Recorte el nombre del autor (cuando lo trae el artículo) y péguelo al lado superior izquierdo, debajo del título.

4. Si tiene una imagen, sitúela centrada en la primera hoja de la ficha, pero evitando siempre que quede entre los textos.

5. En caso de que tenga ilustraciones para 2, 3 o más páginas sobre un

mismo tema, es preferible dejar el título para la primera página junto con una imagen significativa y dejar otras para ilustrar las demás páginas.

6. Evite la monotonía. No coloque las imágenes siempre en el mismo lugar, por ejemplo arriba o abajo. Diversifique la posición: que estén unas arriba, otras abajo, a la derecha, a la izquierda, etc.

7. Al hacer el montaje de una ficha y en caso de tener que recortar el texto escrito, procure no recortar palabras en sílabas. Es preferible dejar un espacio en blanco que hacer lo anterior. Y mejor si puede recortar después de punto aparte.

8. Utilice su sentido de estética. Distribuya armónicamente todos los elementos dentro del espacio de la hoja en blanco, dejando un margen suficiente (2 cm. a los lados, arriba, abajo).

9. No olvide escribir el código respectivo de cada ficha a partir del sistema de clasificación que determine. Este aparecerá en la parte superior derecha de la primera hoja.

10. En la parte inferior derecha de la primera hoja debe aparecer la referencia (fuente de donde se tomó el documento), recortada preferencialmente del artículo (véase página siguiente).

La codificación del fichero

En la parte superior derecha de la primera hoja (y sólo en la primera) se anota el código de la ficha, y luego entre paréntesis el número de folios (hojas) que tiene, cuando estas sean más de una.

Para codificar y clasificar los documentos (tarea necesaria para usarlos, pues el fichero hace las veces de un

Centro de Documentación en el aula), existen varios sistemas. Durante la investigación se utilizan dos: uno para los cursos inferiores basados en dibujos y otro para los cursos superiores basados en una clasificación decimal que utiliza números.

Las fichas (dibujos, postales, fotografías con sus respectivos textos) se clasifican de acuerdo con un código analógico (basado en dibujos) y según la temática a la cual se refieran.

Se reitera que los códigos se colocan en la parte superior derecha para la clara identificación, seguido entre paréntesis del número de hojas de la ficha, puesto que una ficha es un documento y puede tener 1, 2, 3, ... ó 7 hojas.

La numeración de las hojas después de la primera siempre se hace consecutivamente 2, 3, 4, etc. y encerrando el número entre paréntesis (2), (3), (4), etc.

Las categorías generales de este sistema son:

La casa

Este es el núcleo principal y dentro de él estarán clasificadas todas las fichas que traten sobre: oficios de los papás y mamás; ocupaciones del hogar, partes de la casa, la familia, juegos.

Otras categorías generales dentro de este sistema son:

- LA CIUDAD
- EL CAMPO
- VIAJES
- EL MUNDO
- LOS ANIMALES
- LAS PLANTAS
- OTRAS CIENCIAS
- MI CUERPO
- CUENTOS-FABULAS-
POEMAS
- OTROS

El otro sistema para clasificar los documentos utiliza números, y las categorías generales son las siguientes (se utiliza con alumnos de tercero de primaria en adelante):

- 100 EL MEDIO NATURAL
- 200 BIOLOGIA: LAS PLANTAS
- 300 BIOLOGIA: LOS ANIMALES

- 400 CIENCIA Y TECNOLOGIA
- 500 AGRICULTURA
Y ALIMENTACION
- 600 TRABAJO E INDUSTRIA
- 700 LA CIUDAD Y LOS CAMBIOS
- 800 LA SOCIEDAD
- 900 CULTURA Y RECREACION
- G00 GEOGRAFIA
- H00 HISTORIA

Se entiende que cada uno de estos sistemas esta subdividido en categorías particulares, temas y subtemas, pero que en este corto espacio es imposible señalar*.

Uso del Fichero Documental

Introducir una herramienta de trabajo, como el Fichero Documental, debe generar un proceso de renovación escolar, puesto que éste hace posible la unión de una educación activa apoyada en técnicas e instrumentos apropiados y una concepción dinámica de la educación y la cultura.

Inicialmente es importante crear un clima de trabajo estimulante para la implementación de esta actividad, puesto que si no se hace esto, es posible que los niños no vean el Fichero Documental como un instrumento de ellos y para ellos, que les pertenece, de propiedad colectiva, sino como "algo del maestro".

En segundo lugar, si se hace un fichero es para darle uso, para utilizarlo. La actividad de recopilar no tiene sentido si en forma paralela no se efectúan tareas precisas de uso de los documentos. Es más el fichero se hace para ser usado.

En tercer lugar, y unido al aspecto anterior es importante, que se dé un uso "vivo" al Fichero. Evitar caer en la rutina; las fichas que se vayan elaborando hay que exponerlas sobre una pared, en una cartelera, o sencillamente informar sobre los documentos que se van introduciendo día a día; enseñando a los niños la forma de consultar e indicarles la importancia de presentar sus exposiciones (conferencias) sobre un determinado tema, utilizando como referencia, si es el caso, las fuentes documentales del fichero.

Por último, se debe evitar convertir en un fetiche el fichero, suponiendo

que él lo contiene todo, absolutamente todo y que no se requieren libros, o bibliotecas para el trabajo escolar. El Fichero tiene su papel como fuente de archivo de la actualidad e instrumento de consulta de primera mano, pero complementa el uso de libros y otro tipo de documentos (discos, casetes, diapositivas, etc.).

En cuanto a la elaboración de fichas, ¿quién las hace?, ¿el maestro?, ¿los niños? La respuesta es el maestro y los niños (teniendo siempre presente las posibilidades físicas de los alumnos).

Para ello debe concebirse de manera diferente el uso del tiempo en la escuela y diseñar **planes de trabajo**⁴ flexibles que involucren el diseño y uso de las Fichas Documentales, como parte importantísima del trabajo escolar ■

4. Véase C. Freinet. *Los planes de trabajo*. Editorial, *Laia*, Barcelona.

* Próximamente se publicará el Libro *LA PRENSA ESCRITA Y LA ESCUELA* en donde se explica en detalle cada uno de los dos sistemas.

El presente trabajo es resultado de la investigación que sobre la utilización de la Prensa en la Escuela se adelanta en la licenciatura en Primaria de la U. Distrital de Bogotá y en la cual participan los maestros Tenilda Ramírez (Escuela Murillo Toro); Alix C. Sandoval (escuela El Hato-Sumapaz); Lucy Martínez Mora (escuela Bavaria); Herminia Martínez Mora (escuela La Palma); Vicente Germán Díaz (escuela Centro de Estudios del Niño); Ana Lucía Garzón (escuela Guillermo Cano); Gloria Ligia Triana (escuela Rafael Uribe Uribe); Ana Graciela Rey (escuela Marco Fidel Suárez); Olga C. Velandia (escuela Murillo Toro); Diógenes Chávez (escuela Gran Colombia); María del Rosario Solano (escuela Aula Colombianas el Consuelo); Emma Rodríguez (escuela Rafael Uribe Uribe); María Dila Ríos (escuela Estados Unidos); Soledad González (escuela Bello Horizonte); Rosa Margarita Pedroza (escuela José A. Silva); María Alejandrina Garzón (escuela República de Chile); Anais Pedraza (escuela Santa Inés); Alba Yolanda Cruz (escuela Bello Horizonte); Blanca Elicenia Castañeda (escuela San Cristóbal Sur); Elvia Urrea (maestra escuela Venecia).

Cuatro meses de aplicación de la promoción automática

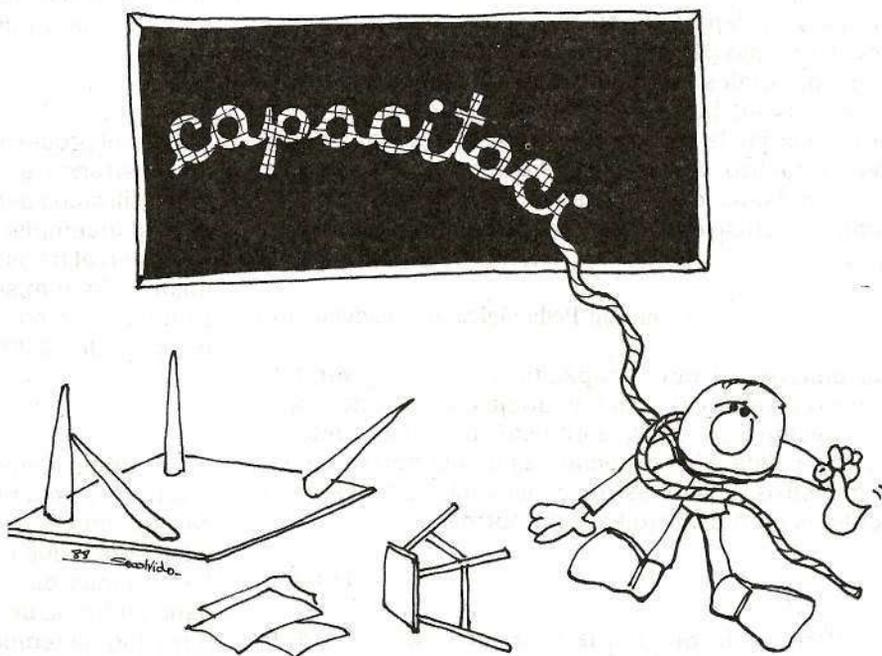
La capacitación pierde el semestre

COMITE
DE REDACCION

El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID-FECODE, envió cuestionarios a las distintas Comisiones Pedagógicas, con el fin de obtener información sobre aspectos como: la aplicación del Decreto 1469, la capacitación del magisterio, la evaluación de los procesos, los informes a los padres de familia, el funcionamiento de los Comités de Evaluación, las experiencias regionales y las actividades que en este campo se han venido desarrollando.

Presentamos a nuestros lectores las opiniones que sobre el tema "la capacitación al magisterio" han dado a conocer varios de estos grupos que impulsan el Movimiento Pedagógico, y registramos con preocupación *la acción muy pobre y sin mayores recursos adelantada por los organismos del Estado responsables de sacar adelante esta tarea de actualización y fundamentación de una medida tan publicitada como la Promoción Automática.*

Muy lejos se está en materia de formación docente. Los cursos por el Departamento de Investigación Educativa, DIE, y los Centros Experimentales Piloto, CEP, son apenas prácticas de información y exigencia al maestro para que aplique los cambios propuestos por el Ministerio y salvo algunas experiencias donde la acción de capacitadores desborda esta política, la capaci-



tación se inscribe en lo que algún investigador ha llamado "La Feria del Crédito". ¿Qué hacer?

Es necesario crearle exigencias al Estado en materia de capacitación de maestros y el mismo Movimiento Pedagógico debe poner en marcha una estrategia para gestionar la reeducación del educador, propósitos como "estimular el libre juego de las opiniones y experiencias, el posibilitar y adelantar que corran cien escuelas peda-

gógicas, todas ellas apoyadas en el conocimiento, la racionalidad y el respeto por la diferencia", son expectativas para que a su interior se creen y se consoliden alternativas de capacitación e investigación que contribuyan a una formación del educador a tono con los propósitos de una nueva educación. Lograr estas metas es crear posibilidades diferentes que confronten la concepción y el mismo sistema ofrecido por el Ministerio de Educación.

Opinión de los maestros

"La capacitación que se ha recibido es una inducción sobre las normas que tienen relación con la Promoción Automática, convirtiéndose esto en un obstáculo formativo para aplicar correctamente la estrategia pedagógica de avanzar de acuerdo con los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. Esta inducción no ha logrado satisfacer las expectativas en cuanto al manejo de la promoción automática, por el contrario ha creado confusión y ansiedad en los educadores. Los sujetos facilitadores están muy alejados de la realidad de las escuelas colombianas, y esto es un factor que obstaculiza el esbozo de criterios para diseñar programas de recuperación".

Ceid Bolívar.

"En nuestro departamento no podría hablarse de capacitación sino de una somera información que en términos generales no satisfizo las expectativas de los docentes ni les facilitó elementos claros que les permitieran acordar la norma con propiedad. Esta capacitación se realizó de una manera muy superficial y en tiempo máximo de 2 jornadas de 3 horas cada una, llegando inclusive a reducirse a una charla de dos horas".

Comisión Pedagógica de Cundinamarca.

"Las opiniones sobre la capacitación son muy variadas, lo cierto es que hay muchas quejas sobre este tipo de capacitación y parece que en estos primeros cursos no se le dio salida a las expectativas que la norma creó en los maestros. Los maestros capacitadores no están capacitados para desarrollar esta norma".

Ceid Cauca.

"En el Huila, la Secretaría de Educación y el Centro Experimental Piloto decidieron aplazar la aplicación de la norma para 1989, como una de las conclusiones del seminario regional, coordinado por el Ministerio de Educación Nacional, en el cual participaron los departamentos de Huila, Tolima y Caquetá. El argumento central de esta decisión fue la inexistencia de capacitación y el desconocimiento de supervisores y técnicos de dichas entidades sobre la Promoción. Se ha propuesto un plan general de capacitación con las fases de fundamentación teórica, procesos de evaluación (desarrollo del niño, pedagógicos y administrativos) y aspectos técnicos y administrativos. Hasta el momento se viene desarrollando la primera fase con escasa profundización".

Ceid Huila.

"Debemos señalar que en forma aislada se realizaron algunos cursos de capacitación, pero dirigidos por un

personal que no había recibido una efectiva preparación. Este período de capacitación tuvo un carácter de mera información, con la intención de realizar seminarios especializados en cada uno de los aspectos que implicaba la norma, sin embargo, esto no se ha realizado por parte de la administración y es muy probable que no se realice en el futuro. Hasta el momento sólo se ha dado una información superficial y mecánica".

Ceid Magdalena.

"La Secretaría de Educación en forma improvisada, sin presupuesto, sin preparar a los capacitadores, organizó junto con los supervisores y funcionarios del mapa educativo la capacitación. Los capacitadores no conocían en qué consistía la medida, no se estableció un plan regional de capacitación y la queja generalizada de los educadores en Villavicencio y los demás municipios fue unánime en contra de estos cursos tan desastrosos".

Comisión Pedagógica del Meta.

"Sobre el proceso de capacitación el magisterio ha venido mostrando el inconformismo frente a los mecanismos utilizados para el buen desarrollo de este proceso y ante el incumplimiento en la realización de estos seminarios en el transcurso del año. No se ha dado suficiente ilustración al mismo tiempo que los mecanismos de los seminarios programados no llenan las aspiraciones de los docentes sobre la aplicación de la norma".

Comité Pedagógico del Tolima.

"La opinión generalizada del gremio es estar en una gran confusión, pues cree que la fundamentación teórica está muy bien presentada pero que la realidad que ellos tienen que enfrentar es otra, dada la crisis en todos los órdenes de la educación. Esta capacitación se ha dado en forma de talleres, folletos, artículos, charlas. Su duración ha tenido un promedio de 45 a 90 horas en los talleres, en jornadas de 2 a 5 horas por una sola vez".

Ceid del Quindío.

"En enero se realizó un seminario de inducción y reflexión sobre el tema de la Promoción Automática, dirigido a directores de núcleo, directores y unos trece profesores miembros del Movimiento Pedagógico, con ánimo de ser reproducido en la primera semana de febrero para todos los profesores. Este primer seminario sembró muchas inquietudes, pero también desconcertó a los maestros. No estuvo bien planeado, ni se inscribió en una estrategia de capacitación programada pensada con profundidad y con sentido pedagógico constructivo, sin embargo, se puede decir que cumplió con su objetivo de inquietar a los maestros, plantear el problema, crear dudas, etc.".

Ceid Risaralda

Seminario de educación contratada

Conclusiones del Seminario realizado por el CEID—Fecode en Bogotá, D. E., marzo 26, 27 y 28 de 1988.

ORLANDO ZAMBRANO
ALVARO MORALES

Marco histórico y jurídico

La Iglesia Católica, luego del Concordato de 1887 y del Convenio de Misiones ha venido celebrando contratos con el gobierno colombiano, en los cuales se delega en aquella la administración de la educación en algunas regiones del país.

El nuevo Concordato vigente se aprobó mediante la Ley 20 de 1974; en él se mantiene la posibilidad de realizar contratos entre el Gobierno Nacional y la Iglesia Católica, para atender lo relacionado con la educación en territorios de misión.

Los decretos Nos. 2768 de 1975 y el No. 2484 de 1976 consignaron las normas para la celebración de los contratos previstos en el nuevo Concordato. Estas normas fueron derogadas por el Decreto 2155 de 1987 (norma vigente).

El Decreto 1520 de 1975 y su reglamentario 2385 de 1976 crearon la comisión permanente encargada de programar y vigilar el desarrollo de los contratos. Dicha comisión está integrada por el ministro de Gobierno o su delegado, ministro de Relaciones Exteriores o su delegado, ministro de Educación Nacional o su delegado, el jefe de Dainco y cuatro preladados elegidos por la Conferencia Episcopal. Los contratos celebrados continúan vigentes hasta 1988.

Las normas que rigen para los docentes y administrativos en materia salarial y prestacional son las aplicables al resto de funcionarios de educación del orden nacional.

Todo el personal docente de la educación contratada está incluido dentro

del sector de educadores oficiales y por tanto su administración, su régimen laboral y su régimen disciplinario se rigen por el Decreto No. 2277 de 1979 (Estatuto Docente) y normas complementarias.

Principales problemas que afrontan los docentes de educación contratada

— Las prestaciones sociales y los salarios no están unificados.

— Se obstaculiza el derecho a la asociación sindical por parte de algunos obispos.

Los manuales de funciones existentes no tienen como fundamento legal el Decreto No. 2277 de 1979.

— Los servicios de asistencia médica y social en algunas partes son precarios y en otras inexistentes.

— Los trámites de situaciones administrativas son demorados y en algunos casos cuando se relacionan con derechos como el de cesantía parcial, no se pueden culminar por la imposibilidad de reunir requisitos.

— Se efectúan descuentos por inasistencias que tienen plena justificación.

— Los institutores no tienen posibilidad de ascender a los cargos directivos docentes.

— En algunas partes el retardo en pagos es de 15 días a 3 meses.

— No tienen garantizado el derecho a la capacitación.

— A educadores sindicalizados se les discrimina en préstamos, beneficios, becas, etc.

— Existe también discriminación de las docentes madres solteras.

— En el Chocó hacen obligatoria para los profesores la asistencia a misa y en el Valle del Cauca la promotoría de salud. El incumplimiento de estas actividades extra-curriculares es sancionado.

— En la mayoría de las regiones les deben subsidio familiar y transporte.

Recomendaciones generales del Seminario

1. Propiciar una profunda y seria reflexión sobre la educación contrata-

da; con los educadores, padres de familia, estudiantes, comunidad y autoridades regionales, civiles y eclesiásticas.

2. Que Fecode oficie a la Comisión Permanente y al Ministerio de Educación Nacional indicando los problemas que afectan la educación contratada y buscando una solución inmediata, especialmente:

Respeto y cumplimiento del Estatuto Docente.

Prestación de los servicios médicos asistenciales.

Pago de las deudas por concepto de subsidio familiar y transporte.

Respeto al derecho de asociación.

Ratificación de los nombramientos pendientes.

Supresión de los manuales de funciones y elaboración de un reglamento para educación contratada si es necesario.

Respeto al Decreto 2480 sobre procesos disciplinarios.

Pago puntual y oportuno de salarios.

Que el Estado ejerza un control fiscal sobre el manejo de recursos en educación contratada.

El seminario solicita que Fecode asuma como una de sus tareas en el próximo Congreso la reforma concordataria que permita la supresión de la educación contratada y de manera inmediata la modificación del Decreto No. 2155 de 1987, ajustándolo al Estatuto Docente.

En el decreto reglamentario de cargos docentes directivos y en el caso que se reglamentan los concursos de docentes para nombramientos, no excluir a la educación contratada.

Con los materiales entregados en este seminario realizar talleres regionales y solicitar a los sindicatos reproducir las conclusiones del evento.

Solicitar al comité ejecutivo de Fecode y a los sindicatos filiales que oficialicen comisiones sobre educación contratada.

Finalmente el seminario se pronunció unánimemente a favor del proyecto de ley que unifica el régimen prestacional de los educadores colombianos ■

Presentamos a nuestros lectores la Ley 43 de 1975, por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente venían prestando los departamentos, intendencias y comisarías y el Distrito Especial de Bogotá. Pasados doce años de la expedición de esta ley, los efectos producidos por ésta, se constituyen en un tema presente en lo que tiene que ver con el problema prestacional del magisterio, el gasto en educación y la controversia jurídica que ha venido cruzando su aplicación.

LEY 43 DE 1975
(diciembre 11)

Por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente vienen prestando los departamentos, el Distrito Especial de Bogotá, los municipios, las intendencias y comisarías; y se redistribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones.

EL CONGRESO DE COLOMBIA
Decreta:

Artículo 1o. La educación primaria y secundaria oficiales serán un servicio público a cargo de la Nación.

En consecuencia, los gastos que ocasione y que hoy sufragan los departamentos, intendencias, comisarías, el Distrito Especial de Bogotá y los municipios, serán de cuenta de la Nación, en los términos de la presente ley.

Parágrafo. El nombramiento del personal en los planteles que se nacionalizan por medio de esta ley, o se hayan nacionalizado anteriormente, continuará siendo hecho por los funcionarios que actualmente ejerzan dicha función.

Artículo 2o.¹ Las prestaciones sociales del personal adscrito a los establecimientos que han de nacionalizarse y que se hayan causado hasta el momento de la nacionalización, serán de cargo de las entidades a que han venido perteneciendo o de las respectivas cajas de previsión.

Las prestaciones sociales que se causen a partir del momento de la nacionalización serán atendidas por la Nación. Pero las entidades territoriales y el Distrito Especial de Bogotá pagarán a la Nación dentro del término de diez (10) años y por cuotas partes, las sumas que adeudarían hasta entonces a los servidores de los planteles por concepto de prestaciones sociales no causadas o no exigibles al tiempo de la nacionalización. Dichos pasivos se determinarán de común acuerdo entre la Nación y las respectivas entidades territoriales y el Distrito Especial de Bogotá mediante liquidación proforma.

Parágrafo. Las cajas de previsión seccionales a las entidades que cumplan tales funciones garantizarán el pago de las obligaciones de carácter social mencionadas, con el porcentaje que por concepto de la redistribución de la participación habrán de recibir.

Artículo 3o. A partir del 1o. de enero y hasta el 31 de diciembre de 1976, la Nación pagará el veinte por ciento (20%) de los gastos de funcionamiento (personal) de la

Ley 43 de 1975

educación a que se refiere el artículo primero, conforme a los presupuestos respectivos del año de 1975; y así sucesivamente en cada vigencia subsiguiente, aumentará en un veinte por ciento (20%) su aporte a dichos gastos, hasta llegar a absorber el ciento por ciento (100%) de los mismos en 1980 (de 1976 a 1980).

Artículo 4o. Para los efectos de la presente ley, congélase el monto de las asignaciones que las entidades territoriales hayan aprobado en materia de educación secundaria, tomando como tope los presupuestos aprobados por las Asambleas Departamentales, por el Concejo Distrital y por los Concejos Municipales, para 1975, y en todo caso de conformidad con las siguientes distribuciones:

Departamentos	Costo funcionamiento plantel Educ. media - Deptal. - 1975
1. Bogotá, D.E.	\$ 92.239.100
2. Antioquia	190.102.120
3. Atlántico	51.274.795
4. Bolívar	67.580.000
5. Boyacá	69.818.903
6. Caldas	99.935.413
7. Cauca	26.047.426
8. Cesar	11.753.600
9. Córdoba	32.821.384
10. Cundinamarca	174.785.067
11. Chocó	4.190.420
12. Guajira	7.929.384
13. Huila	20.464.575
14. Magdalena	13.129.645
15. Meta	19.530.330
16. Nariño	37.205.218
17. Norte de Santander ..	36.260.180
18. Quindío	37.656.724
19. Risaralda	48.241.978
20. Santander	73.927.595
21. Sucre	21.721.653
22. Tolima	48.137.000
23. Valle	135.342.939
Total	\$ 1.320.095.449

1. Consulta de Ag. 27/80, Consejo de Estado, sala de consulta y S.C. Radicación 1397 y Fallo del Tribunal C.A. de Santander, Ag. 21/81. Véase además: Ley 12 de 1986 y Decreto 221 de 1986, sobre administración e inversión de caudales públicos.

Parágrafo. Cualquiera suma que excediere los guarismos anteriores correrá siempre a cargo de la respectiva entidad territorial.

Artículo 5o. La nacionalización de los planteles de educación secundaria costeados por las intendencias y comisarías se asumirá en forma similar por la Nación, tan pronto como se terminen las negociaciones que emanen de la aplicación en materia educativa del nuevo régimen concordatario.

Artículo 6o. Los recursos de que tratan los artículos anteriores serán administrados por los Fondos Educativos Regionales, con sujeción a los planes que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Artículo 7o. Los auxilios que la Nación destina para los planteles departamentales, intendenciales, comisariales o del Distrito Especial de Bogotá, se imputarán a buena cuenta de las sumas que corresponden a cada departamento o distrito especial y a los municipios, conforme al artículo 3o.

Artículo 8o. Para atender a los gastos de funcionamiento (personal) a que se hace referencia, como a la construcción, terminación, reparación y dotación, programaciones educativas y demás aspectos similares, de los planteles relacionados en esta ley, redistribúyese la participación en el impuesto a las ventas de que tratan las Leyes 33 de 1968, 46 de 1971 y 22 de 1973, "a partir del 1o. de octubre de 1975" y hasta el 31 de diciembre de 1980, en la siguiente forma: (Entre comillas inexequible²).

a) El 4.92% para los citados gastos de educación, que la Nación girará directamente al Ministerio de Educación;

b) El 3% para los departamentos, con destino a las cajas de previsión seccionales o para los presupuestos de éstos cuando atiendan directamente el pago de las prestaciones;

c) El 22.08% para los municipios, que será girado por la Nación directamente a ellos, por mensualidades.

Parágrafo 1o. De los giros que deba hacer la Nación, por concepto de participación en el impuesto a las ventas a los municipios que sean capitales de departamento y al Distrito Especial de Bogotá, transferirá directamente el 50% al Ministerio de Educación para los fines de que trata la presente ley.

Parágrafo 2o. "El producto de la participación en el impuesto a las ventas de los meses de octubre, noviembre y diciembre de 1975, que se asigna por la presente ley al Ministerio de Educación, se destinará a la financiación de la instrucción pública, en todos los niveles" (Parágrafo 2o. Inexequible²).

Parágrafo 3o. A partir del 1o. de enero de 1981, la participación en el impuesto a las ventas se distribuirá en la siguiente forma:

3% para los departamentos, con destino a las cajas de previsión seccionales o para los presupuestos de éstos cuando atiendan directamente el pago de las prestaciones, y 27% para los municipios, que será girado por la Nación directamente a ellos, por mensualidades.

Parágrafo 4o. Para la liquidación de la distribución del 30% de la participación en el impuesto a las ventas, la Nación seguirá procediendo así: El 70% en proporción a los

habitantes de los departamentos y el Distrito Especial de Bogotá, de acuerdo con el último censo de población elaborado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) legalmente aprobado y el 30%, entre estas mismas entidades por partes iguales.

Artículo 9o. (Sustituido por el artículo 23, Decreto-Ley 77 de 1987), decía así:

"La construcción de nuevos planteles de enseñanza media, sólo podrá hacerse por la Nación o con autorización de ésta, teniendo en cuenta las necesidades prioritarias de cada sección, conforme a las normas de planeación educativa que al respecto se dicten".

Artículo 10. En adelante ningún departamento, intendencia o comisaría, ni el Distrito Especial, ni los municipios podrán con cargo a la Nación, crear nuevas plazas de maestros y profesores de enseñanza primaria o secundaria ni tampoco podrán decretar la construcción de nuevos planteles de enseñanza media, sin la previa autorización, en ambos casos, del Ministerio de Educación Nacional.

Artículo 11.³ De conformidad con lo previsto en el numeral 12 del artículo 76 de la Constitución Nacional, revístese al Presidente de la República por el término de doce (12) meses, contados a partir de la promulgación de esta ley, de precisas facultades extraordinarias para:

a) Dictar el estatuto del personal docente que, como consecuencia de la nacionalización de las enseñanzas primaria y secundaria, queda a cargo de la Nación;

b) Establecer el régimen salarial y de prestaciones sociales del mismo personal docente.

Artículo 12. El presupuesto anual de cada Fondo Educativo Regional deberá someterse a la aprobación del Ministerio de Educación Nacional para que tenga vigencia.

Artículo 13. Quedan en estos términos sustituidas o modificadas las disposiciones pertinentes de las Leyes 111 de 1960, 33 de 1968, el artículo 8o. de la Ley 46 de 1971 y el artículo 10 de la Ley 22 de 1973.

Artículo 14. Autorízase al Gobierno Nacional para abrir los créditos, hacer los traslados y todas las demás operaciones presupuestales que fueren necesarias para dar cumplimiento a lo dispuesto en esta ley.

Artículo 15. Esta Ley regirá desde la fecha de su sanción. Dada en Bogotá, D.E., a los cinco días del mes de diciembre de mil novecientos setenta y cinco.

El presidente del honorable Senado de la República, Gustavo Balcázar Monzón. El presidente de la honorable Cámara de Representantes, Alberto Santofimio Botero. El secretario general del honorable Senado de la República, Amaury Guerrero. El secretario general de la honorable Cámara de representantes, Ignacio Laguado Moncada ■

2. Corte Suprema de Justicia, sentencia de julio 22/76, declaró inexequible la frase "a partir del 1o. de octubre de 1975", del art. 8o. lo mismo que el parágrafo 2o. del mismo art. 8o.

3. El art. 11 de la presente ley, declarado exequible, sentencia, septiembre 8 de 1977, Corte Suprema de Justicia. Sentencia Corte Suprema de Justicia, fechada el 22 de julio de 1976, magistrado ponente: Dr. José Gabriel de la Vega, declaró exequible la Ley 43 de 1975.

Véase: Art. 10. Dec. Legislativo 102/76; Dec. 232/83 y Ley 12 de 1986, tratan sobre la redistribución de la participación del impuesto sobre las ventas.

Proyecto de resolución sobre semestralización

El Ministerio de Educación ha hecho llegar a Fecode la copia del proyecto de Resolución por el cual se establece la semestralización y los nuevos programas curriculares para la educación básica secundaria y media vocacional. Hemos considerado pertinente presentarlo a los educadores para su estudio y discusión, porque Fecode considera que:

1. *Cualquier norma que proponga cambios en la educación debe contar con la participación de los miembros de la comunidad educativa, en especial de los maestros, y debe ser el resultado de los estudios e investigaciones de las condiciones pedagógicas, administrativas y organizacionales de la enseñanza en escuelas y colegios.*

2. *La discusión que se viene adelantando en el Movimiento Pedagógico y explícita en el pasado Congreso Pedagógico Nacional, nos muestra que la legislación educativa no puede seguir siendo la suma de normas inconsultas. El país requiere de una reforma profunda y coherente de la educación y la enseñanza, que sea objeto de debate público y donde los educadores aporten su experiencia, sus conocimientos, lográndose así su compromiso real en la transformación de su trabajo y de su escuela.*

RESOLUCION No.

Por la cual se reglamenta el Decreto 1002 de 1984, en cuanto a la distribución del tiempo de trabajo escolar, para la educación básica secundaria y media vocacional.

El ministro de Educación Nacional
en uso de sus facultades legales, y

Considerando:

Que el Decreto 1002 de 1984, en sus artículos 20 y 21, autoriza al Ministerio de Educación Nacional para reglamentar los aspectos relativos a la aplicación del mencionado decreto.

Que la renovación curricular exige la organización y distribución del tiempo establecido en el plan de estudios para el desarrollo de las distintas áreas de formación en la educación básica y media vocacional, dentro de un espíritu de descentralización, descongestión de áreas, racionalización del estudio y recuperación del espacio cultural de la escuela.

Que es necesario habilitar tiempo para actividades culturales y recreativas.

Que es necesario continuar con la aplicación de los nuevos programas curriculares, en forma gradual, para la educación básica secundaria y media vocacional.

Resuelve:

Artículo 1o. La distribución del tiempo mínimo en horas semanales, para la educación básica secundaria y media vocacional, por áreas, grados y semestres, será la siguiente:

Artículo 2o. Para efectos administrativos y para desarrollar las actividades culturales, el trabajo escolar semanal se desarrollará así:

Para los institutos docentes que laboran en una jornada, trabajarán tres (3) días con cinco (5) períodos de clase de sesenta (60) minutos y dos (2) días con seis (6) períodos de clase de sesenta (60) minutos;

Para los institutos docentes que laboran en dos (2) jornadas, trabajarán cuatro (4) días con cinco (5) períodos de clase de sesenta (60) minutos y un (1) día con siete (7) períodos de clase de cuarenta y cinco (45) minutos; en dos períodos consecutivos, de este último día, se desarrollarán las actividades de carácter cultural.

Parágrafo. Las actividades culturales se orientarán a promover los valores que sustentan la identidad nacional y la herencia cultural de la sociedad colombiana. Ofrecerán oportunidades para que los alumnos puedan manifestar su vocación y diferenciar, afirmar y desplegar sus aptitudes. Tales actividades pueden estar relacionadas con: centros de estudio, clubes, periódico escolar, exposiciones artísticas, cooperativas, grupos folclóricos, centros literarios y otras acorde con los intereses de los alumnos y la recuperación cultural. Estas actividades son obligatorias y formarán parte de la carga académica de los profesores que las coordinan.

Artículo 3o. En la educación básica secundaria y como área común en la educación media vocacional, los alumnos cursarán un solo idioma extranjero; dicho idioma será el mismo a través de todos los grados.

Parágrafo 1o. Es opcional la elección de más de un idioma extranjero tanto para el instituto docente como para el alumno, sin perjuicio de la intensidad horaria mínima establecida tanto para las demás áreas como para el idioma extranjero.

Parágrafo 2o. Para las comunidades indígenas, el Ministerio de Educación Nacional autorizará, por resolución, sustituir el español y literatura por la lengua materna propia y el idioma extranjero por español y literatura, de acuerdo con lo estipulado en el Decreto 1142 de 1978 y en la Resolución 3454 de 1984.

Artículo 4o. El área de educación en tecnología se desarrollará a través de programas de: agropecuaria, comercial, pedagógica, salud y nutrición, promoción de la comunidad, industrial u otros afines al área; estos últimos con autorización del Ministerio de Educación Nacional.

Parágrafo 1o. Los institutos docentes que ofrezcan sólo modalidades en ciencias o arte, dedicarán las horas del área de educación en tecnología para el desarrollo de por lo menos uno de los programas de que trata este artículo.

Parágrafo 2o. Los institutos docentes que ofrezcan solo una modalidad de: industrial, agropecuaria, pedagógica, promoción de la comunidad, salud y nutrición o comercial, dedicarán las horas del área de educación en tecnología para el desarrollo de los programas que orientan dicha modalidad.

Parágrafo 3o. Los institutos docentes que ofrezcan varias modalidades, dedicarán las horas del área de educación en tecnología para el desarrollo de uno o varios programas en los grados 6o. y 7o. En los grados 8o. y 9o. desarrollarán los programas, del área de educación en tecnología, de acuerdo con la o las modalidades que ofrece el plantel.

Artículo 5o. Los períodos de clase destinados a intensificaciones, se dedicarán para el desarrollo de los programas de las áreas que lo requieran.

Artículo 6o. Los institutos docentes podrán aumentar la intensidad horaria semanal mínima de que trata el artículo primero, para atender el desarrollo de los programas de estudio, de acuerdo con las características propias del plantel.

Artículo 7o. Las áreas propias de las modalidades, para la educación media vocacional, se reglamentarán de acuerdo con la aplicación gradual y progresiva de la renovación curricular, es decir, a partir de 1993.

Parágrafo. Mientras se reglamentan las áreas propias de las modalidades, la distribución del tiempo semanal mínimo, para dichas áreas, quedará así:

Para el bachillerato académico, en la educación media vocacional, se dedicarán tres (3) horas en cada grado para continuar desarrollando las "vocacionales y técnicas", y siete (7) horas para intensificar las áreas comunes que así lo requieran.

Para las demás modalidades, se dedicarán las diez (10) horas para el desarrollo de los programas correspondientes a las áreas propias.

Artículo 8o. La distribución del tiempo establecido en la presente resolución rige para todos los programas regulares de estudio, de la educación básica y media vocacional, con excepción de escuela nueva, educación indígena, educación especial, educación de adultos, bachillerato nocturno y los demás que posean autorización específica para una distribución diferente de tiempo.

Artículo 9o. Los programas curriculares correspondientes a las áreas, de que trata el artículo primero serán los elaborados o autorizados por la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos y los que, en adelante, elabore o autorice la Dirección General de Currículo del Ministerio de Educación Nacional.

Parágrafo 1o. Los programas curriculares para la educación básica secundaria y media vocacional, se adoptarán a

partir de 1989, en forma gradual y progresiva, esto es, año tras año, empezando con los correspondientes al grado 6o. y se aplicarán de acuerdo con lo establecido en la presente resolución.

Parágrafo 2o. Los institutos docentes que hayan avanzado en la aplicación de los programas curriculares, lo seguirán haciendo de acuerdo con las orientaciones de la Dirección General de Currículo del Ministerio de Educación Nacional.

Artículo 10o. Los institutos docentes que estén en condiciones de aplicar la presente resolución, a partir de 1989, quedan autorizados para hacerlo. La Secretaría de Educación y el Centro Experimental Piloto darán las orientaciones correspondientes.

Artículo 11. La presente resolución rige a partir de 1989 para los institutos docentes que se acojan a lo establecido en el artículo décimo de la presente resolución y para todos a partir de 1990.

Artículo 12. La presente resolución deroga las normas que le sean contrarias.

Comuníquese y cúmplase

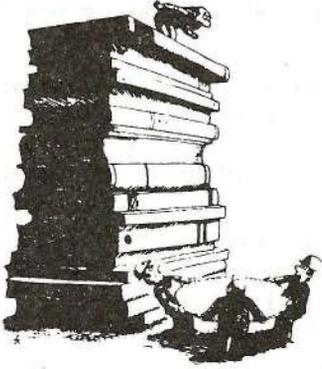
El ministro de Educación Nacional

El secretario general

Preguntas a la resolución sobre semestralización

Queremos preguntarle al Ministerio:

- ¿Cuáles fueron los resultados de la semestralización en los colegios INEM?
- ¿Por qué razones se suspendió esta semestralización?
- ¿Qué estudios pedagógicos, administrativos, organizacionales sustentan esta resolución?
- ¿Responde la nueva organización y distribución del tiempo y el aumento de minutos-clase más a un criterio laboral que pedagógico?
- ¿Qué pasará con los alumnos que pierdan un semestre?
- ¿Podrá un plantel educativo ofrecer al mismo tiempo los dos semestres de un mismo grado?
- ¿Cuál es la evaluación que tiene el Ministerio sobre la aplicación de la Reforma Curricular en la educación primaria, para sustentar el hecho de extenderla a la secundaria?
- ¿Conocen los educadores los programas curriculares? ¿Qué capacitación van a recibir?



TRABAJO CREADOR Y NUEVO HUMANISMO

Gonzalo Arcila R.

“Aquí no estamos oyendo simplemente la conocida catilinaria anticapitalista ni la oración apologetica del socialismo”
(Alvaro Vásquez)

La bibliografía marxista colombiana no es aún todo lo influyente ni copiosa que los antimarxistas se figuran, si tenemos en cuenta que desde los años 30 se conocieron en este país algunas obras de Marx, Engels y Lenin: folletos, extractos y hasta la traducción de *El Capital*, hecha por Juan B. Justo.

Sin embargo, sólo desde la década de los 50 han sido fácilmente accesibles las obras escogidas, y luego las completas, de los clásicos marxistas en traducciones más confiables. Así, en los años 60, tuvimos a nuestro alcance la versión completa de *El Capital*, en tres tomos, publicada por Wenceslao Roces en el Fondo de Cultura Económica de México. También pudimos conocer entonces esos tesoros que les estuvieron vedados a los lectores de generaciones anteriores: los escritos de juventud de Marx y Engels y su célebre *Ideología Alemana*.

Pese a todo ello, el anacronismo colombiano —fuerza frenadora— dificultó nuestro avance hacia la modernidad. El ascenso democrático de los inicios de la década de los 60 permitió la difusión de los estudios marxistas, la sociología, la nueva historiografía, el psicoanálisis y el existencialismo sartreano, por ejemplo.

Hoy ya no es tan sencillo ejercer intelectual y políticamente como demócrata en Colombia. Y mucho menos abogar por los cambios de fondo en la vida nacional. Tampoco el liberalismo en el poder ha estado a la altura de sus antiguos y modestos sueños sociales. Sigue hablándose de ellos, pero para frustrarlos en la práctica. En este marco de peligros reales y de fariseísmo generalizado, uno de los nuevos investigadores colombianos, Gonzalo Arcila, ha meditado, escrito y publicado un nuevo libro teórico, “*Trabajo creador y nuevo humanismo*” (Bogotá, Fondo de Publicaciones JUAC, 1988). Retomando las sugerencias de Marx en *El Capital* acerca de las grandes modificaciones que la subjetividad viene experimentando en el proceso evolutivo de la produc-

Alegría de leer... y pensar



ción social desde sus formas simples hasta las complejas de la gran industria en la fase del monopolismo, el autor expone la situación a la que espiritualmente la humanidad ha llegado y que aquí resumiríamos en solo dos premisas:

a) Bajo las condiciones actuales de la sociedad competitiva y hondamente enajenada, la vida humana se ha empobrecido hasta unos límites que los decimonónicos soñadores del “progreso” jamás imaginaron.

b) El paso al socialismo se impone hoy con toda urgencia, y no únicamente por conveniencias materiales, ya que la supervivencia de nuestra especie en este planeta está severamente amenazada por los efectos de la ceguera de quienes se aferran a la ilusión de bloquear la historia, sino también porque la nueva subjetividad deberá romper el colosal cautiverio que le impone la estructura global de las actuales relaciones de producción, cuyas resistencias negativas describió Marx desde las páginas liminares de su *Introducción a la crítica de la economía política* (1859).

Esta nueva obra de Gonzalo Arcila es un volumen breve y denso, cuyo objetivo que se logra en lo esencial sin agotarse —puesto que a su vez se convierte en punto de partida para otros análisis—, es proseguir las fecundas reflexiones sociológicas y fenomenológicas esbozadas por Marx, Engels y Lenin como anotaciones episódicas en la masa de sus escritos.

La osadía intelectual que tal proyecto supone, se funda en la escrupulosa y ya larga intimidad del autor con aquellos textos clásicos y los de sus más calificados comentaristas actuales. Consciente de que su empeño es personal y sin otra guía que la de sus fuentes originarias y no lo suficientemente explícitas, Gonzalo Arcila ha realizado esta vez un trabajo verdaderamente formativo y, al mismo tiempo, impulsor de la teorización marxista en Colombia.

Resulta estimulante, e históricamente constructivo, por supuesto, el hecho de que en Colombia sigan avanzando bajo el chaparrón de las balas los empeños de esclarecimiento filosófico, histórico y político, entre los cuales este libro de Gonzalo Arcila merece y seguirá mereciendo lugar sobresaliente.

Jaime Mejía Duque

Bien hechos, bien pensados.

Como sólo Voluntad sabe hacerlos.



NUEVO!

DICCIONARIO BÁSICO ESCOLAR:

Básico en su diseño, presentación y organización, este diccionario es obra fundamental en la Educación Primaria. Contiene 20.000 términos con 35.000 acepciones, 1.000 gráficas y 32 suplementos a todo color sobre Anatomía, Biología Vegetal y Animal, Geografía y Cultura.

Básico como estímulo para su utilización por parte del niño quien encuentra cada palabra acompañada de su género, significado, naturaleza, formas de empleo, sinónimos y antónimos.

De diagramación agradable y un cuerpo de letra "gigante", que hacen del texto un elemento descansado a la vista apto para la percepción infantil.

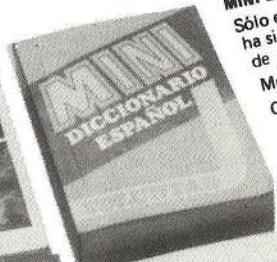
NUEVO!

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Diseñado con una concepción y enfoque comunicativo, el Diccionario de la Lengua Española es una obra de avanzada para el enriquecimiento del léxico y el idioma Español.

Contiene 25.000 palabras con 45.000 acepciones, 1.800 ilustraciones y gráficas y 32 suplementos a todo color sobre Biología Vegetal y Animal, Química, Física y Cultura.

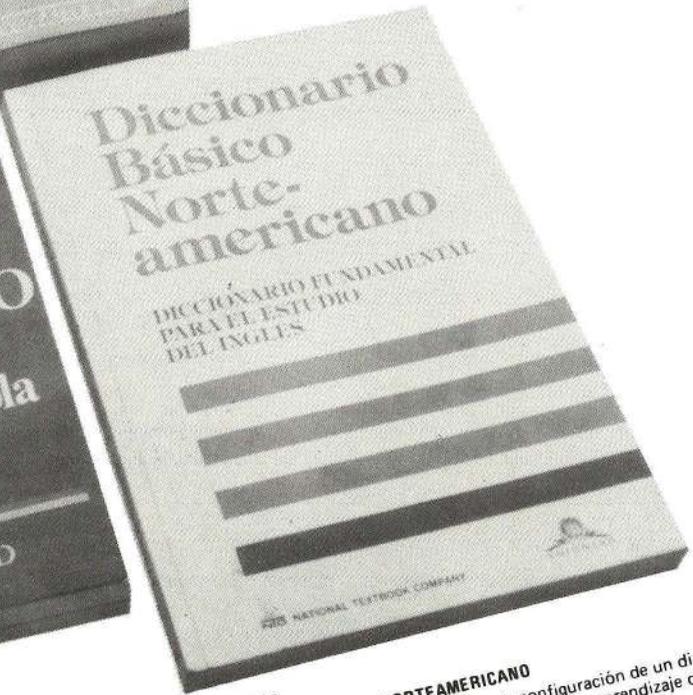
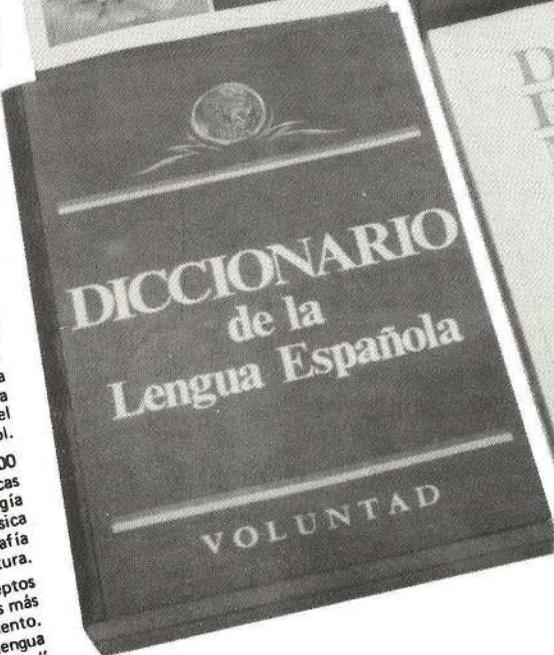
Además de resúmenes sobre conceptos y fórmulas más utilizadas en las áreas más importantes del conocimiento. En pocas palabras, el Diccionario de la Lengua Española es "casi una enciclopedia escolar".



MINI DICCIONARIO ESPAÑOL:

Sólo es MINI en su tamaño. Porque el Mini Diccionario Español ha sido pensado cuidadosamente para satisfacer las necesidades de aprendizaje del niño en su primera etapa escolar:

Muy práctico en su manejo y de fácil consulta. Contiene más de 6.000 palabras con abreviaturas que indican su naturaleza, el género y sus formas de empleo. Así de sencillo: MINI es todo un gran diccionario



NUEVO!

DICCIONARIO BÁSICO NORTEAMERICANO

Nuevo y revolucionario concepto en la configuración de un diccionario. La obra es el complemento ideal en el estudio y aprendizaje del inglés por parte del estudiante.

Cada palabra presenta su traducción correspondiente y su definición en los dos idiomas, lo cual permite una asimilación racional e inteligente del vocabulario.

La metodología de la obra es una respuesta a la enseñanza del inglés comunicativo. Aprender Inglés es más fácil con el Nuevo Diccionario Básico Norteamericano.



EDITORIAL
VOLUNTAD S.A.

Factor decisivo en la educación

Federación Colombiana de Educadores
XIV CONGRESO
ifecode-CUT

**UNA ESCUELA PARA LA VIDA
 Y LA DEMOCRACIA**

Bogotá, agosto 29 - septiembre 2

Las ilustraciones de este afiche fueron realizadas por niños de Escuelas Nacionales de Bogotá, durante el último festival de pintura infantil, organizado por la Asociación de Educadores A.D.E.

Diana Tzuc A. Grijalva

