

# educación y cultura

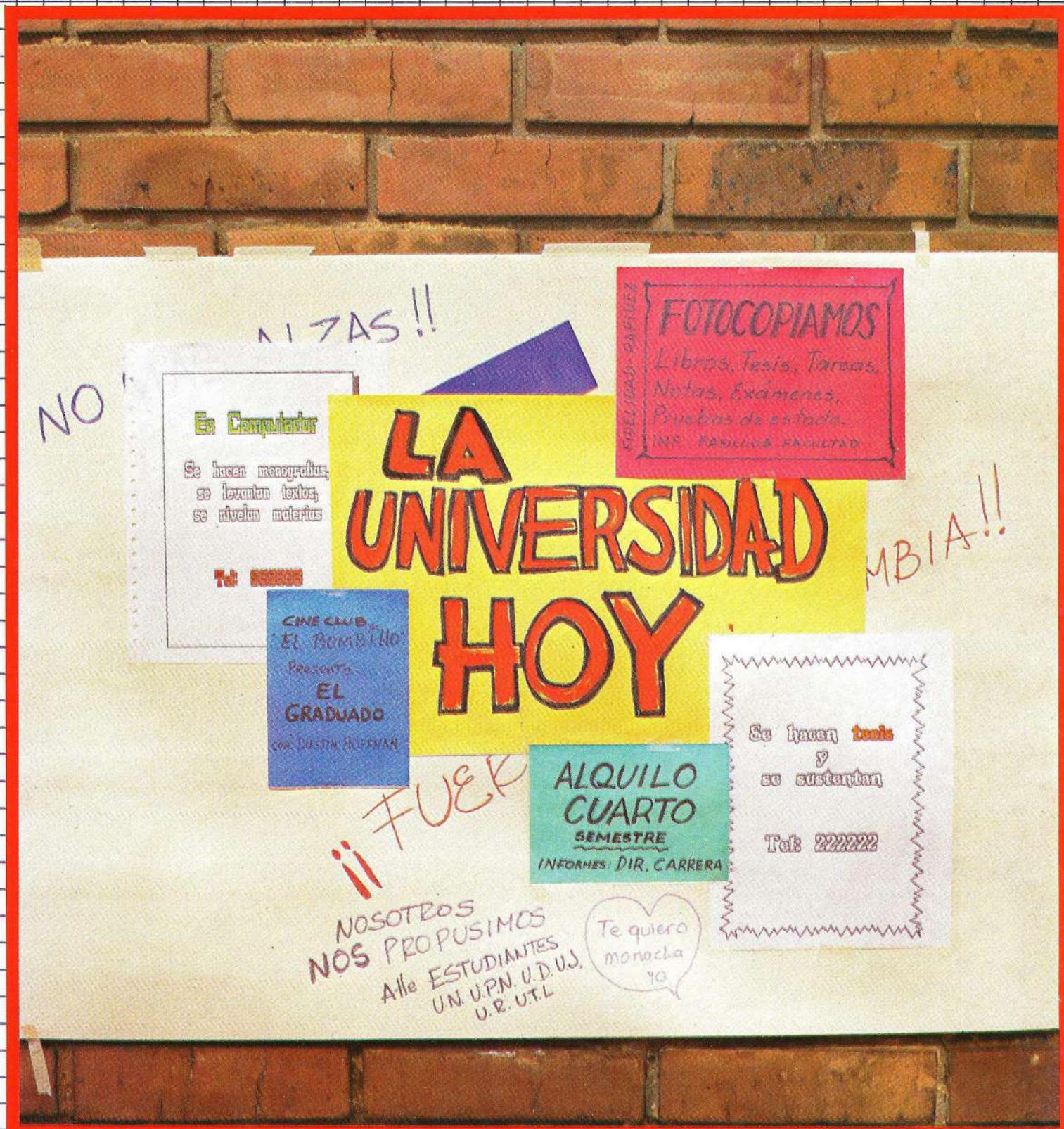
ISSN-01207164

21

BOGOTÁ - COLOMBIA  
DICIEMBRE DE 1990

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

\$ 1.000



NO

NI ZAS!!

**En Computador**  
Se hacen monografías,  
se levantan textos,  
se nivelan materias  
Tel: 862300

**FOTOCOPIAMOS**  
Libros, Tesis, Tareas,  
Notas, Exámenes,  
Pruebas de estado.  
INF. PABLOUS FACULTAD

**LA  
UNIVERSIDAD  
HOY**

MBIA!!

**CINE CLUB**  
El Bombillo  
Presenta  
**EL GRADUADO**  
con DUSTIN HOFFMAN

**ALQUILO CUARTO**  
SEMESTRE  
INFORMES: DIR. CARRERA

Se hacen **trab**  
&  
se sustentan  
Tel: 2222222

ii FUEK

NOSOTROS  
NOS PROPUSIMOS  
A los ESTUDIANTES  
UN. U.P.N. U.D. U.S.  
U.R. U.T.L

Te quiero  
monacha  
yo

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

DICIEMBRE 1990

No. 21

\$1.000.00

Director: Germán Toro

Editor: Hernán Suárez J.

Comité Editorial: Alejandro Alvarez, Gonzalo Arcila,  
Jorge Gantiva, Carlos Augusto Hernández, Alberto Martínez,  
José Fernando Ocampo, Felipe Rojas

Redacción: Gustavo Escobar

Diagramación: Hernán Suárez J.

Carátula: John Brian Cubaque

Caricaturas: César A. Almeida (KEKAR)

Ilustraciones: Víctor Sánchez (Uno Más)

Distribución y Suscripciones: Guillermo León  
Cra. 13A No. 34-36  
Tels.: 285 1427 — 285 1298  
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 Editorial, EDUCACION Y CULTURA. Cra. 13A N° 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 editorial:  
Servigraphic 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**  
Rápido seguro y barato!  
SAYOR INFORMACION: TEL. 241681 Y 200001



**La  
Universidad  
Hoy**

## **Informe central La Universidad Hoy**

*Una pregunta obligada en la vida educativa y cultural del país es ¿qué pasa con la Universidad hoy?*

*Tras las agitadas luchas estudiantiles de los años 70, la universidad pareciera haber entrado en una suerte de "sospechosa" normalidad, sólo alterada por ocasionales problemas de orden público y la crónica crisis presupuestal y financiera de todos los años.*

*Dejada a su propia suerte la universidad y sus estamentos básicos han emprendido un incipiente proceso de reflexión y formulación de iniciativas que le devuelvan el protagonismo cultural e intelectual y que la articulen a los nuevos desafíos que enfrenta el país.*

*EDUCACION Y CULTURA ha querido dedicar este número de la revista al examen del estado actual de la universidad, a conocer las iniciativas de reforma que se ventilan en su seno. Con ello aspiramos a estimular la crítica y la formulación de nuevos rumbos para la universidad entre la comunidad universitaria y el país entero.*



**La  
Universidad  
Hoy**

## **Mesa Redonda Alcances de la crisis universitaria**

*Hemos apelado por primera vez en la revista a la modalidad de la Mesa Redonda para consultar la opinión de profesores y autoridades universitarias sobre cuatro grandes temas de interés en la comprensión de la universidad hoy: La naturaleza de la crisis de la universidad en la actualidad; los problemas financieros y administrativos de la universidad pública; el papel científico, tecnológico e investigativo de la universidad hoy en día; y las relaciones entre educación básica y educación universitaria.*

*Para tal fin logramos el concurso y participación de los profesores Juan Camilo Ruiz (vicerrector académico de la U. de Antioquia); Renato Ramírez (representante de los profesores al Consejo Superior de la U. del Valle); Alfonso Conde (presidente de ASPU); Alberto Martínez Boom (decano de educación de la U. Pedagógica) y Jorge Gantiva (U. Distrital).*

**Página 7**



**Escuela  
y Cultura**

## **¿Es la escuela para todos?**

*De todos es conocido el elevado número de niños con dificultades de adaptación escolar y social. El escaso desarrollo de la llamada Educación Especial impide atender a la mayoría de los discapacitados.*

*Se abre la posibilidad de que la escuela regular pueda integrar y educar a esta población escolar con dificultades de adaptación. Ello supone un reto pedagógico para maestros y autoridades educativas: convivir con la dificultad y hacer de ella un recurso educativo.*

*La doctora Sandra Rogialli, especialista italiana en educación especial, nos presenta en su artículo reflexiones de interés sobre el tema, fruto del trabajo investigativo adelantado con comunidades escolares del sur de Bogotá.*

**Página 73**



**Experiencias  
Pedagógicas**

## **Del oficio de enseñar a la dificultad de escribir**

*Continuando con el propósito de divulgar reflexiones y sistematizaciones realizadas por los maestros, presentamos el trabajo de Gloria Castro, maestra de primaria de Bogotá.*

*Uno de sus méritos es mostrarnos cómo a partir de un problema tan concreto como esencial: la enseñanza de la lecto-escritura, es posible llegar a pensar la escuela y el oficio del maestro como totalidad.*

*Como lo señala su autora, este artículo quiere simplemente ser una invitación a los demás maestros a dialogar sobre su quehacer profesional, a reflexionar colectivamente y a escribir, con la seguridad de que ello es posible y hará más grata e inteligible la diaria tarea de enseñar.*

**Página 80**



## Contenido

### EDITORIAL

- 3 La crisis de la universidad

### LA UNIVERSIDAD HOY

- 7 Naturaleza y alcances de la actual crisis universitaria
- 19 La institucionalización de la ciencia y la tecnología en la universidad  
*Myriam Henao W.*
- 22 Fundamentos teóricos para una reforma de la universidad  
*Antanas Mockus*
- 38 Un modelo académico para la formación docente  
*Graciela Amaya de Ochoa*
- 44 La universidad nocturna: Una aproximación a su realidad  
*Néstor Bravo Salinas*
- 50 De la cultura universal a la cultura diferencial  
*Edgar Garavito*

### HISTORIA Y EDUCACION

- 59 La fundación de la U. Nacional en 1870: Su primer debate  
*Estela Restrepo Zea*

### ESCUELA Y CULTURA

- 64 ¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural?  
*Angel M. Facundo Díaz*
- 69 Poesía y filosofía en Antonio Machado: Un eslabón pedagógico  
*Carlos Saracay Rivas*
- 73 ¿Es la escuela para todos? Problemas de la integración  
*Sandra Rogialli*

### DIDACTICA Y EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

- 80 Del oficio de enseñar a la dificultad de escribir  
*Gloria Castro*
- 88 ¿Cuántos años estudió usted?  
*Rosa Angela Contreras de Franco*

### ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

- 93 Consensos sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales  
*Carlos Eduardo Vasco*



## Editorial

# La crisis de la Universidad

**C**uando se habla de crisis de la universidad colombiana es necesario precisar que no existe La Universidad, sino universidades diferentes entre sí. Es posible reconocer, entre ellas, al menos cuatro clases diferentes:

- Muy pocas universidades públicas de alta calidad,
- Un número menor aún de universidades privadas de alta calidad,
- Un número considerable de universidades públicas de baja calidad, y
- Un gran número de universidades privadas de baja calidad, que lamentablemente crece todos los días.

Más de la mitad de las investigaciones científicas que se adelantan en el país están concentradas sólo en las cuatro universidades públicas más importantes (Nacional, Valle, Antioquia e Industrial de Santander)<sup>1</sup> y la gran mayoría de las 133 instituciones de nivel universitario reconocidas en 1988, no cuenta siquiera con un equipo de investigación.

Sin duda existen verdaderas universidades en nuestro país; espacios de estudio y reflexión

en donde se construye conocimiento y se accede, en distintos campos, a la ciencia y la técnica y, en general, a la cultura universal. Incluso es difícil hablar de crisis si se piensa en una institución como la Universidad Nacional, en donde se han venido formando los núcleos de las

1. Según los datos recogidos por la Misión de Ciencia y Tecnología, de acuerdo con estadísticas del ICFES, en el año 1987, de un total de 62 instituciones universitarias, 44 son privadas, un 70% y sólo 18 son estatales. Pero esta relación numérica de ninguna manera se refleja en la investigación. Según la Encuesta Nacional de Investigaciones en Progreso realizada por COLCIENCIAS, en 1987, en las áreas de ciencias e ingeniería, de un total de 1701 proyectos 812 corresponden a las universidades estatales y 130 a las universidades privadas, lo que significa que más del 85% de la investigación universitaria en estas áreas se realiza en la universidad pública. (Similar correlación existe entre investigaciones realizadas en el sector público e investigaciones realizadas en el sector privado en el campo extrauniversitario. La gran mayoría de estas investigaciones son realizadas por institutos estatales como el ICA y el INS).

comunidades científicas nacionales. No es necesario repetir aquí los nombres de las universidades de calidad que todos conocen. También sabemos que pueden contarse con los dedos de la mano.

**E**xceptuando las pocas universidades donde se ha logrado instaurar una dinámica de trabajo y reflexión ligada a una voluntad de crítica y de creación, la universidad ha dejado de ser la institución respetable, el espacio natural del saber, de la cultura y del pensamiento, que era hasta hace veinte años en Colombia. Asistimos a una crisis de la universidad reconocible en su falta de credibilidad académica, en su abandono del proyecto de formar profesionales autónomos y creadores y en su incapacidad para plantearse los problemas del país y explorar alternativas de solución a esos problemas.

Para algunos, la universidad es un negocio: se garantiza una buena clientela ofreciendo educación de bajo nivel y poca exigencia por una matrícula que no sea excesivamente costosa. Para otros, la universidad es un espacio rentable de adoctrinamiento ideológico, hasta el punto de que son muy pocas las comunidades religiosas y los partidos o fracciones políticas que no tienen su universidad (incluso existe en el país una universidad militar).

Lo que está, pues, en crisis es un modelo hoy predominante de universidad, cuyas características en lo académico y en lo institucional son fácilmente reconocibles.

— Desde el punto de vista académico, a un interés profesionalizante (la institución se reduce casi exclusivamente a producir profesionales) se une, en ese modelo, un franco deterioro de la calidad.

— Desde el punto de vista institucional, la enseñanza superior se concibe en el modelo como una inversión económica rentable, en la producción de fuerza de trabajo barata y relativamente calificada, y como un espacio de manipulación política.

El modelo en crisis se manifiesta de distintas formas:

— Se forman profesionales de bajo nivel académico, para una oferta de empleos de baja remuneración.

— Los compromisos de los profesores con la institución se reducen al tiempo de la cátedra y la investigación en la mayoría de las instituciones es casi nula.

— Muchas universidades, y esto es más evidente entre las regionales, funcionan como bolsas de empleo y como botín político.

¿Cómo es que el modelo que hemos caracterizado ha llegado a ser predominante en la actualidad? ¿Cómo es que la población de las universidades privadas de bajo nivel ha crecido hasta el punto de rebasar ampliamente a la universidad pública de calidad que antes era mayoría?<sup>2</sup> Para comprender la universidad que hoy existe es necesario ubicarla en una perspectiva histórica.

**H**acia mediados de los años sesenta se asiste en la Universidad Nacional, y en algunas otras de las principales universidades del país, a una transformación en la estructura y en la filosofía de la institución. De una universidad centrada en la formación de profesionales de calidad, dentro de una tradición de prestigio de comunidades académicas independientes entre sí, se pasa a una mayor integración en áreas afines (Ciencias, Ingenierías, Ciencias de la Salud, Artes, etc.). Se fundan nuevas carreras y se abren posibilidades de especialización e investigación en las disciplinas de las ciencias naturales y de las ciencias sociales.

Esta transformación de la universidad corresponde a una modernización que no podía darse sin tropiezos ni inconsistencias, pero cuya legitimidad es hoy fácilmente reconocida. Gracias a ella se fueron constituyendo las comunidades de intelectuales capaces de acceder a los resultados más avanzados de la ciencia y de la técnica y se construyeron las bases para la emergencia de la investigación. La universidad pudo formar un grupo de profesionales que habría de encontrar en el interior mismo

2. La matrícula universitaria del sector privado pasó de ser el 28% del total en 1950 al 40% en 1960 y al 59% en 1988 (lo que significa que las universidades públicas, que en 1950 atendían más del 70% de la población universitaria, hoy cubren sólo un 40% de esa población).

de la institución su campo de acción, sus tareas propias y sus posibilidades de realización personal.

**L**os años setenta fueron un período de consolidación de esas comunidades disciplinarias y de la investigación como campo de trabajo paralelo a la docencia universitaria. Simultáneamente, las formas políticas de manifestación estudiantil, ligadas a procesos históricos complejos en la sociedad colombiana, fueron tratadas por el Estado casi exclusivamente como problemas de orden público. La universidad se vio afectada por frecuentes interrupciones del trabajo académico<sup>3</sup> y, desde mediados de la década de los setenta, alcanzó cierto predominio una concepción que supeditaba la academia a la prédica política. Así, la universidad pública, que desde antes había dejado de ser el lugar en donde las clases dirigentes reclutaban a sus cuadros, es asumida por éstas más como un problema que como un proyecto estratégico de la nación.

El desinterés de quienes debían comprometerse con el crecimiento y el avance cualitativo de las universidades estatales coincidió con el aumento de la demanda de profesionales de nivel medio, acordes con las necesidades de un mercado de trabajo. Muchos de quienes debían contratar los servicios profesionales estaban más interesados en la adopción de técnicas y procesos de trabajo estandarizados que en la producción de conocimientos y en la búsqueda de nuevas formas de organización.

En efecto, en los últimos veinte años ha venido creciendo la demanda laboral de profesionales para tareas rutinarias de control de procesos técnicos y para la realización de labores muy específicas. Esta dinámica corresponde a una creciente división del trabajo que, si bien crea la necesidad, en algunos sectores, de profesionales con muy buena formación y capaces de entenderse para integrar saberes y confrontar puntos de vista, en otros sectores multiplica funciones que no requieren de un criterio sólidamente formado sino de un simple adiestramiento. En este sentido, el tipo de universidad privada que aparece y se extiende desde los setenta no es "disfuncional" respecto del mercado, es, más bien, "hiperfuncional"; responde a las exigencias inmediatas hasta el punto de

dejarse configurar solamente por esas exigencias. Esta política de acoplamiento al mercado no ha podido evitar, sin embargo, una manifestación de la crisis del modelo, que es preocupante para sus promotores y para los egresados: el desempleo profesional.

Con el decreto 080 de 1980, muchas escuelas profesionales e institutos orientados a la formación técnica pasaron legalmente a convertirse en universidades. En los últimos veinte años ha habido tal proliferación de estas instituciones que ya en 1988 tenemos 2171 programas de formación universitaria en el país. Cualquier institución que ofrezca tres planes de estudio —en tres facultades— y que cuente con unos recursos mínimos de funcionamiento —que no son garantía de calidad—, puede darse el nombre de universidad. Para ser universidad, hoy en Colombia, no se requiere un ambiente cultural y académico capaz de reconocer el peso debido a la dimensión social del quehacer profesional y a la formación del universitario como ciudadano, como investigador crítico de su realidad y como responsable de la construcción de un futuro para la sociedad.

**L**as corrientes del desarrollo económico, en consonancia con las políticas del Banco Mundial, promovieron la universidad profesionalizante, especial para los países del Tercer Mundo, que requerían, según ese punto de vista, más de una política de "transferencia tecnológica" y de "tecnologías apropiadas", que de un pensamiento crítico y de una formación científica. Esta política ha sido recogida en forma utilitaria y pragmática por quienes encuentran en ella una alternativa financiera. Al lado de algunas de las universidades públicas surgen instituciones privadas de bajo nivel que contratan como docentes a destajo, por ínfimos salarios, a los profesores y a los alumnos recién egresados de esos centros estatales, obteniendo fáciles ganancias. Pero también algunas universidades del Estado se colocan en la absurda

3. En la Universidad Nacional, los cierres sólo afectaron realmente el trabajo docente, paradójicamente la investigación vivió una época de consolidación durante el período de mayor inestabilidad.

situación de competir, en un mercado laboral sin muchas exigencias de calidad y sin expectativas de promoción, con el número creciente de universidades privadas. Lo que resulta más problemático es que, como se ha dicho, esa orientación ha coincidido con el deterioro de las exigencias académicas y de la formación profesional.

**E**n estas condiciones, la connotación que había tenido unos decenios atrás el término Universidad se ha perdido entre nosotros; y no porque, en la gran mayoría de los casos, se haya modernizado la institución, sino porque se la ha sometido al juego de la rentabilidad económica y se ha pretendido controlarla burocráticamente desde el poder político. Se tiende incluso, en importantes sectores políticos y económicos, a juzgar a las universidades del Estado en términos de simple inversión de capital y a presionar su autofinanciación. Se busca dar más énfasis al sector de los servicios y se subvaloran las responsabilidades sociales y culturales de la institución. No falta, incluso, quien denuncie como despilfarro las mínimas inversiones del Estado en la formación de las élites culturales, científicas y técnicas, con espíritu crítico y responsabilidad social, que la sociedad requiere.

La universidad como conjunto queda a la zaga frente a la dinámica del país. "A la zaga", es decir, en retraso frente a sus responsabilidades sociales y a su misión como centro de producción de conocimientos y de pensamiento. No es que, como se acostumbra a decir, la universidad esté de espaldas al país. "De espaldas" podría entenderse en el sentido de que la universidad se ocupa de sí misma ignorando las exigencias externas. Pero el caso es que la universidad, en la mayoría de los casos, no se ocupa tampoco de sí misma, no se ocupa de construir y consolidar las comunidades intelectuales capaces de generar un pensamiento propio y de entrar en relación con las correspondientes comunidades internacionales que se empeñan en la producción de conocimiento.

Así, la universidad, con contadas excepciones, ni cumple con sus metas universales, ni cumple con las responsabilidades que debe asumir frente al país.

Por otra parte, hay tendencias visiblemente contrarias al modelo mercantil profesionali-

zante cuya crisis de calidad se ha puesto de presente. El Movimiento Pedagógico ha promovido un debate permanente en algunas universidades. Se han configurado, en las universidades públicas, grupos de reflexión preocupados por la construcción de una idea de universidad ligada a la exigencia de una reforma educativa que dé respuesta a las necesidades prácticas y estratégicas del país en el terreno de la pedagogía, la ciencia y la cultura.

En algunas instituciones asistimos a una nueva etapa de desarrollo. La Universidad Nacional ha superado la situación de inestabilidad a la que estaba sometida, por los frecuentes cierres, entre los años 1971 y 1985. Ahora se inicia una etapa de mayor compromiso con la tarea de formar profesionales e investigadores con responsabilidad social y contemporáneos con el desarrollo del pensamiento. En las universidades estatales más reconocidas persisten y se fortalecen los núcleos de investigación y se actualizan las comunidades de científicos y profesionales. La necesaria renovación puede advertirse en los cambios que se proponen y se adelantan en algunas instituciones.

Pero esto ocurre, hasta ahora, sólo en las pocas universidades que se apartan de la inercia y que no concilian con el mínimo esfuerzo y la mediocridad.

**N**o puede haber una solución real a la crisis del modelo de universidad que ha venido extendiéndose en los últimos años si no se reconstruye una identidad de la institución. La universidad debe ser diferente de una educación convertida en negocio relativamente libre de controles y de responsabilidades.

La sociedad debe exigir a la universidad la capacidad de asumir las tareas que históricamente le corresponden.

La universidad debe pensar en el país. Debe ser capaz de aportar elementos teóricos, conocimientos y pautas de análisis, y debe poder sugerir estrategias apropiadas para enfrentar problemas actuales y vitales de la sociedad. La universidad no puede permanecer al margen de decisiones cruciales que se están tomando en el terreno de la economía y de las políticas laborales, por ejemplo, y no puede desconocer la responsabilidad que le compete en el trance crucial de definir una nueva constitución para Colombia.●

# La Universidad Hoy

MESA REDONDA

## Naturaleza y alcances de la actual crisis universitaria



*¿Qué pasa en la Universidad hoy? Es la pregunta básica que quisimos responder con la Mesa Redonda que abre este Informe Especial.*

*Educación y Cultura invitó para tal fin a Juan Camilo Ruiz, Vicerector Académico de la U. de Antioquia; Renato Ramírez, representante de los profesores al Consejo Superior de la U. del Valle; Alfonso Conde, presidente de la Asociación Sindical de profesores Universitarios (ASPU); Alberto Martínez Boom, decano de la Facultad de Educación de la U. Pedagógica y al profesor Jorge Gantiva de la U. Distrital. La Mesa Redonda estuvo coordinada por el profesor José Fernando Ocampo, miembro del Comité Editorial de la Revista.*

**Consejo Editorial:** ¿Cuál es la naturaleza y cuáles los alcances de la actual crisis universitaria, y cómo puede responderse a ella?

**JUAN CAMILO RUIZ:**

Podríamos citar algunos de los elementos que definen la crisis de la universidad.

Primero, hay que ubicar la universidad pública en su contexto, que parte de la década de los setenta hasta nuestros días. Hasta el momento el Estado colombiano no ha tenido una política clara, definida y precisa con respecto a la universidad en general, y menos a la universidad pública en particular.

En segundo lugar hay un elemento importante, y es que por efectos demográficos, gran parte de la población colombiana llegó a la universidad en esas dos décadas (1970-1980). Buena parte de la clase dirigente del país se formó en las universidades en esa época, y por diversas razones de geopolítica y situaciones internacionales del mismo proceso educativa revolución cubana, movimientos insurgentes, mayo de 1968, en muy buena medida la universidad asumió un discurso fundamentalmente político con respecto al tema del poder, el análisis del Estado y de la economía. Por un exceso de esos planteamientos, y por temor de muchos sectores, se aisló a la universidad, y en especial a la universidad pública.

Hay un tercer elemento: nosotros o el Estado colombiano tuvimos un proceso de capacitación en el exterior. Muchos de los colombianos actuales dirigentes del país en una u otra posición en el sector público o privado, recibieron una formación especializada en el extranjero, que los convirtió en grandes especialistas y muy deficientes colombianos. Todo lo que aprendieron, ahora lo aplican de una manera muy particular y restringida, sin tener conciencia del país. Me llama la atención que de pronto la generación del presente siglo, más deliberante, más politizada, más concedora del país, no haya producido los líderes que necesita Colombia en estos momentos de crisis. Nuestra generación analizó el Estado, lo criticó, lo estudió, le hizo propuestas, pero posiblemente nunca se preparó para dirigirlo. Luego aportó unos temas, habló desde el punto de vista regional y nunca tuvo un proyecto político.

Hay otro tema que paradójicamente se revierte: la estabilidad profesoral. Pienso que trae efectos negativos. Cuando uno firma el acta de posesión, firma el acta de jubilación, porque realmente la inestabilidad de la universidad pública es mínima. En el caso concreto de la Universidad de Antioquia, por las circunstancias políticas, uno sale para el cementerio, pero no para la calle. Me parece que eso, en buena medida, ha burocratizado al personal docente de la universidad.

Los profesores de las universidades públicas en este momento, nos formamos en la década del 70. Como nos vinculamos inmediatamente, estamos jubilando personas muy jóvenes para el promedio de edad de la población colombiana. Hay una generación formal del 80 y del 90, es decir, las mismas generaciones que nosotros formamos, que no están llegando a la docencia universitaria. La universidad se ha desplazado diez años en el conocimiento de la educación. El día en que la generación que formamos llegue a la universidad, va a ser más adulta que la nuestra. Eso trae, como consecuencia, costos sociales peligrosos y deficientes.

## RENATO RAMIREZ:

El referente es la década del 80. En ese referente hay varios elementos preocupantes. La política educativa internacional no ha puesto a la universidad en los países de América Latina como eje de innovación. La declaración de México de diciembre de 1979, suscrita por todos los ministros de Educación y Desarrollo de América Latina, pone como prioridad casi única, la educación primaria, impone la educación de adultos, establece la educación para minorías en sectores marginados económicamente. Además, plantea pasar de los cinco años de escolaridad primaria a nueve.

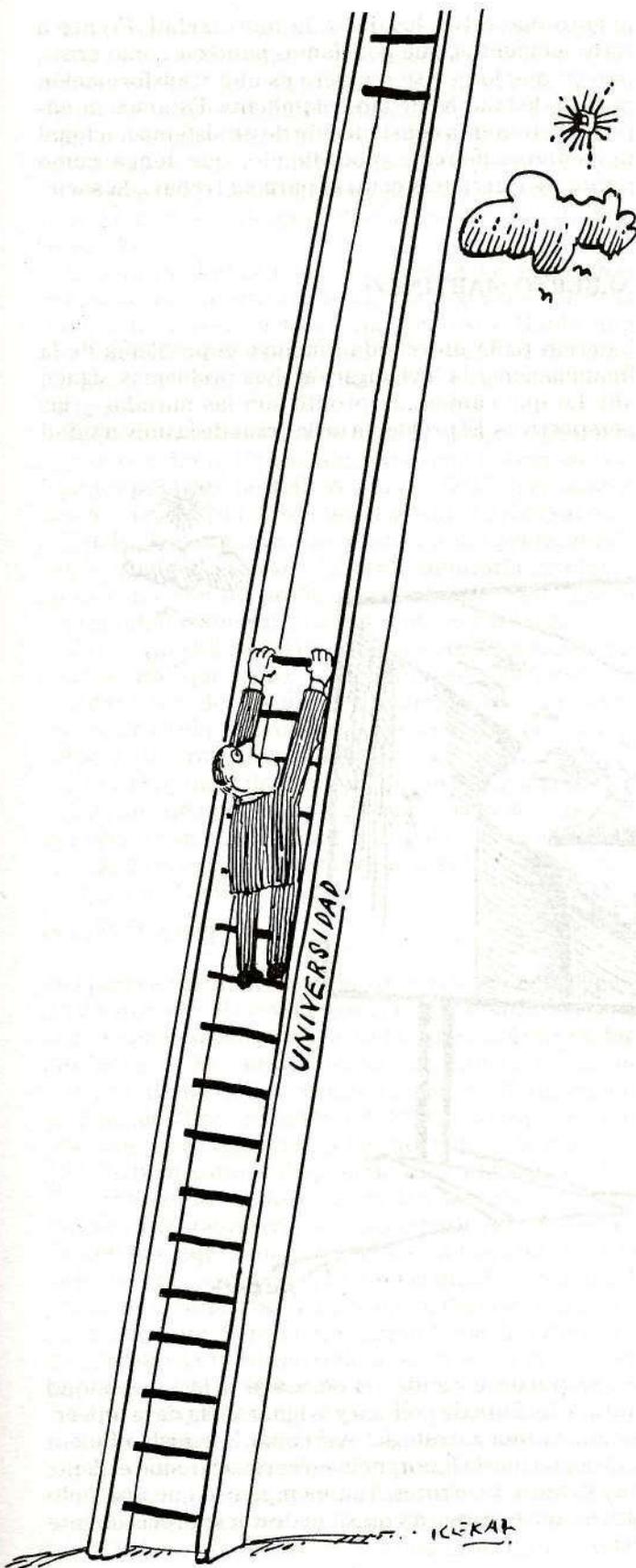
La universidad de la década del 80 no aparece dentro de estas estrategias globales. Tiene una época de hierro dura. En el campo científico ocurre lo mismo: las innovaciones de la década del sesenta en ciencia básica que dieron impulso a desarrollos valiosos e innovativos, en las universidades no encuentran una inversión importante. También está el problema de la crisis del modelo económico del país, de la sustitución de importaciones. Prácticamente se reduce la educación secundaria del INEM y de la universidad, a esquemas más profesionalizantes: el empleo como elemento fundamental. Creo que eso ha tocado fondo en toda esta década.

El año 1980 arranca con toda una reforma universitaria: la ley 80, que no resuelve la crisis financiera de las universidades regionales. El presupuesto de las universidades nacionales queda amarrado a una ley nacional, y cualquier cambio tiene que pasar por el Ministerio de Hacienda.

Por otra parte, la Ley 80 crea un manto legal de la educación post-secundaria, que permite proliferar toda la anarquía y la mediocridad de instituciones abarcadas dentro de ese nivel post-secundario; institutos profesionales y técnicos, e instituciones universitarias. La Ley 80 también desfigura el manejo de una dotación tecnológica sistemática dentro de la cultura del país.

Es en este panorama donde se analiza la naturaleza de la crisis actual. Allí no hay compromisos claros con un desarrollo de la producción nacional y del bienestar, anclado en un avance de las fuerzas de la producción. Los papeles que cumplen la educación y la universidad —aclimatar un desarrollo científico y tecnológico a la realidad del país; centrar una formación en el trabajo como fuente no sólo de rehabilitación de conformación de valores, de saber científico, de validación de conocimientos, de modelos y de producción de bienes— no se enriquecen.

Es un problema de relevancia social donde la contradicción principal es que no se mira con voluntad objetiva frente a un claro desarrollo del país. Por lo tanto, a la universidad no se le entiende ni se le da el papel de responsabilidad que debe cumplir en este proceso.



En síntesis, esto explica todo el descuido oficial de la década del 80 y el hecho de que mucho del trabajo universitario está buscando una ubicación con el desarrollo tecno-científico y con la capacidad de enfrentar desde las posibilidades que tienen las universidades, problemas nacionales relevantes.

**ALFONSO CONDE:**

Hay que hacer referencia a las circunstancias que en este momento vive el país, no porque sean determinantes de la crisis universitaria, sino porque se relacionan con ella. En este momento el país está sufriendo problemas de aguda intolerancia política. Algunos decimos de guerra contra las posibilidades de vía democrática en el país. Junto a eso tenemos que anotar la existencia de ese atraso socio-económico y de desarrollo tecno-científico. Estamos hablando de un país que no está en las mejores condiciones para vivir.

Frente a esas circunstancias, la universidad debería jugar un papel que ayudara a la sociedad a salir de su propia crisis. La ausencia de ese papel es un elemento fundamental de su crisis. Podríamos decir que hay crisis en el cumplimiento de los fines universitarios y ese es tal vez el marco del problema. Pero también hay crisis de la dirección de la universidad y en los estamentos universitarios.

Empezando por el primer punto, cuando hablamos de los fines, quisiera retomar algunas palabras del profesor Guillermo Hoyos en la subcomisión de diálogo nacional para el sector universitario. Decía el profesor Guillermo Hoyos que se había extendido una universidad que no aporta a la solución de problemas y que no es escuela de formación en los aspectos subjetivos de la democracia. Según él, esa universidad consolida el atraso, genera decepciones de toda índole y alimenta opciones autoritarias y anarquistas igualmente dogmáticas, empezando por la parte que tiene que ver con la formación para la democracia.

Si el país sufre lo que hace un momento llamaba la guerra contra las posibilidades de vida democrática, la formación universitaria tiene que dirigirse hacia la formación del individuo para la democracia. Entonces, ¿sí estaremos en capacidad de formar para la democracia a un joven dentro de un sistema que no es democrático? Es decir: ¿sí podemos inculcarle los valores de su propio ser como individuo o del colectivo social, las capacidades, las potencialidades, el liderazgo, la participación en el país, cuando la universidad se niega a un funcionamiento democrático?

De otro lado, y haciendo referencia al atraso socio-económico y tecnológico, cabría una pregunta: ¿la universidad está respondiendo por las necesidades de avance social y tecnológico del país? ¿Sí está generando ciencia y tecnología útil para el desarrollo del país?

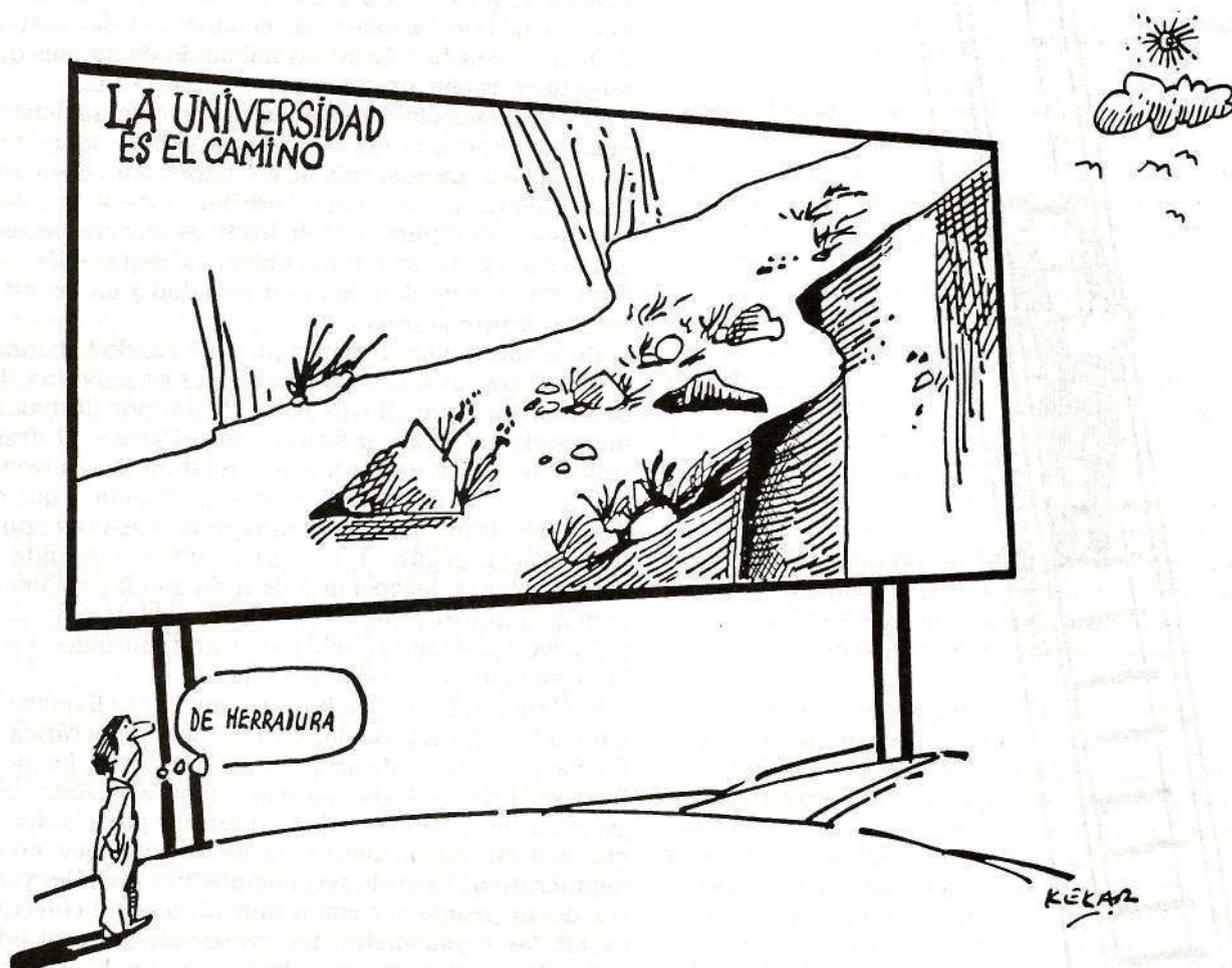
La crisis se manifiesta también en los estamentos. Es cierto que dentro del gremio de la universidad, el profesor ya no es el trabajador que aporta su trabajo y cobra un salario con función creadora de desarrollo y formación. El profesorado ha sido conducido a ese estado de apatía, aislándolo gradualmente del problema de la universidad y de la sociedad. Casi que diciendo en forma muy clara: su función es enseñar matemáticas, y no ser universitario. Se convierte en el trabajador que se preocupa del problema del nivel de vida. Sus ingresos no son suficientes y empieza a buscar otras alternativas o complementos de salario, lo que termina por alejarlo aún más de la universidad.

Entre los estudiantes también hay un contagio de ese problema. Si sus maestros están alejados de la vida universitaria y de la problemática social, ellos centran

miento que están ligados a la universidad. Frente a estos elementos, que podríamos bautizar como crisis, parece que lo que se requiere es una transformación radical de la universidad colombiana. Estamos intentando retomar la construcción de un sistema nacional unificado, coherente, coordinado, que tenga como punto de referencia central para su trabajo, la sociedad.

#### ALBERTO MARTINEZ:

La crisis de la universidad incluye el problema de la financiación y la investigación. Los problemas siguen ahí. Lo que cambia de pronto son las miradas y las perspectivas. El problema de la crisis de la universidad



su aspiración en lo que valide su ascenso social: un título que les permita escalar un peldaño.

Hay otro elemento de la crisis: los medios. La universidad no puede renovar sus equipos ni estar a tono con la mayor demanda de los estudiantes. Su presupuesto a duras penas cubre el funcionamiento. No se permiten planes de desarrollo, de expansión, de perfecciona-

no se puede entender si se ataca a la universidad misma. La falta de política y la ignorancia de la universidad, es una estrategia. Así como Estanislao Zuleta explicaba que la ignorancia no es el vacío, sino el lleno, hay llenura de errores. También pienso que una política es una estrategia y quisiera destacar precisamente eso.

Mirando los momentos en los que se constituyó la crisis de la universidad, no se puede explicar simplemente en los 80. Hay un primer momento: la década de los 30. Ahí hay un debate contundente, claro, preciso, radical. Se ha dicho insistentemente y lo repito: el Estado, la derecha, la izquierda y la universidad han creído que la universidad es parte del desarrollo del país. No creo eso, después de ese debate de la década de los 30.

La universidad se lanzó a enfrentar los problemas del país con respecto a la lepra, a la degeneración de la raza, a la higiene, a todo tipo de cosas. Había una preocupación no solamente por la realidad del país, sino por el desarrollo de un saber y de unos conocimientos.

La década de los sesenta tuvo un viraje radical que comenzó a dar la Universidad Nacional y otras universidades públicas. Se definió una política internacional del desarrollo, y la universidad se ató al subdesarrollo del país. Se constituyó una universidad profesionalizante, atada al mercado laboral, sumatoria de planes de estudio, con un profesor dictador de clase. Ahí la universidad comenzó a caminar al lado del país.

Ya en la década del 80 se produce la diáspora, expresión de eso que venía acumulándose y comienza la proliferación de las universidades, porque la gente quiere un título. Al profesor no se le vincula a la universidad, a un proyecto académico.

Ahora hay que mirar cuáles fueron los factores constituyentes de la crisis, inscribir una posible transformación de la universidad a través del movimiento pedagógico, que está impulsando la reforma de la educación y de la enseñanza.

#### **JORGE GANTIVA:**

Me parece, primero, que la universidad está superdiagnosticada. Me voy a separar de esa opinión sobre la cual ya está establecido el estudio sobre la universidad colombiana. Ese lugar común ha surgido en varios círculos intelectuales, como en algunas esferas gubernamentales. Concretamente el ICFES ha sostenido que hay una superdiagnóstico sobre la crisis de la universidad. Yo pienso que el diagnóstico no radica en establecer variables ni estadísticas, ni una sumatoria de conflictos. Ni siquiera seriar el conjunto de problemas. Me parece que aquí todavía no hay una historia sobre la universidad colombiana. La universidad no es tema u objeto de estudios de investigación. Pareciera que una institución que tiene como misión social la formación de dirigentes y del desarrollo de la ciencia y la tecnología, no ameritara el desarrollo de una investigación.

Falta indagación en torno a los procesos productivos, a las épocas históricas, a los momentos culturales, a los tonos de desarrollo de un país. Hoy enfrentamos situaciones particulares de una coyuntura, de un período histórico no equiparables ni al 60 ni al 70. Pensar el momento histórico es una tarea de la univer-

sidad, del movimiento universitario. Por eso diría que el problema del diagnóstico no es la afirmación genérica de un conjunto de problemas. Hay que pensar la relación universidad-nación, universidad-desarrollo científico tecnológico, universidad-cultura, universidad-vida municipal, universidad-gestión del Estado. Eso está por hacerse.

En segundo lugar señalo que hay un problema de falta de coherencia de las políticas estatales. Estamos en la universidad de ensayo, de tanteo, de experimento, pero de experimento en tal forma negativa, que cada universidad es una isla y cada isla tiene sus propios problemas, sus propias cuentas. Ni siquiera las reformas que impulsan algunas de las universidades son reconocidas institucionalmente. O cuando no se les evalúa, simplemente se les condena o se les obstaculiza, sin ponderar el significado de lo que son las reformas universitarias.

Cada dos o tres años la administración impone una reforma universitaria. Pienso que una de las grandes fallas que tiene la universidad colombiana, es que no articula la misión y el papel de la administración, con el papel de la docencia en la investigación. Pienso que el problema de la autonomía universitaria, no es un tema pasado de moda, como algunos han pretendido hacer creer recientemente; por supuesto que la autonomía se recrea, se enriquece, se plantea a tono con los tiempos y con los conflictos modernos.

Pensamos que habría que hacerse una evaluación, un análisis de la Ley 80 de 1980 y pensar una nueva ley orgánica de la universidad, que integra tanto el problema del sistema único de las universidades estatales como la definición de las políticas culturales del Estado y una política de ciencia y tecnología. La universidad tiene que pensar en un nuevo país, en el momento histórico por el cual está pasando, en la vida municipal, la descentralización administrativa, la gestión del Estado, los retos de la ciencia y la tecnología. Es decir, pensar en los procesos productivos, en la industria nacional, en la pequeña y mediana producción, porque la universidad no está hoy ligada a eso. Ese es el problema de las políticas estatales. Finalmente considero que la crisis de la universidad colombiana, es una crisis de proyecto, entendida como falta de integración entre esa misión social de formación ciudadana y el desarrollo de una política cultural, científica y tecnológica.

#### **La Financiación de la Universidad**

**Consejo Editorial:** ¿En qué consiste el problema de la financiación de la universidad y cuáles son las posibles soluciones?

**JUAN CAMILO RUIZ:**

La universidad pública debe seguir siendo financiada por el Estado, que se concretiza en formas territoriales:

la nación y el departamento. La universidad pública es un servicio público, y como todos los servicios, el Estado tiene que tener buena parte en la contribución para su existencia y perfeccionamiento. La descentralización municipal también tiene que funcionar para estos aspectos. Lo que tenemos que pedir es más plata para el municipio de manera que cumpla esas funciones.

Quiero citar un caso simplemente estadístico. En la Universidad de Antioquia, la máxima contribución a su financiación la hace la nación; en segundo renglón, el departamento de Antioquia, y en tercer lugar el municipio de Medellín. El número de estudiantes que nosotros tenemos en la Universidad de Antioquia es aproximadamente del 60 al 70% de Medellín y el municipio de Medellín contribuye en el presupuesto de 18 mil millones de pesos al año con la módica suma de 20 millones al año. Cerca del 80 por ciento de nuestros estudiantes son del área metropolitana del Valle de Aburrá. Eso equivale a una población del 60% del departamento; o sea que si Antioquia tiene 124 municipios, hay más de 80 municipios en el departamento, donde la universidad de Antioquia no tiene ningún tipo de presencia.

Hay otro mecanismo de financiación de la universidad. Si la universidad cobra en términos comerciales los servicios que ofrece exactamente como le cobran las máquinas de escribir y los computadores, tendría mecanismos de financiación. En muchas ocasiones, por diversas políticas de extensión, la universidad se ha vuelto subsidiaria en muchas políticas de extensión y ello va en su detrimento, porque agota su presupuesto. Es un servicio que debe vender en términos que le sean rentables. Sería suficiente que muchas investigaciones se vendieran al sector público o privado a precio de costo, para que le permitiera volver a iniciar un proceso investigativo.

Un cuarto aspecto. Existen universidades que están desarrollando las incubadoras de proyectos. Hay muchos proyectos investigativos de los mismos estudiantes que un buen decano o vicerrector académico debieran vender a la empresa privada para que el estudiante, desde el mismo proceso de su formación, fuera adquiriendo una mentalidad de empresario y no de burócrata.

El último punto importante es que tenemos que acabar con el gigantismo de las universidades públicas, que son excesivamente grandes. Para el desarrollo de la ciencia, de la tecnología, de la extensión, de la docencia, eso se vuelve supremamente engorroso. Esos monstruos, son imposibles de manejar en términos académicos. En cada puesto universitario deberían existir tres nombramientos, tres rectores, tres vicerrectores académicos: uno que trabaje, otro que piense y otro que asista a los actos culturales y uno de esos en los puestos públicos.

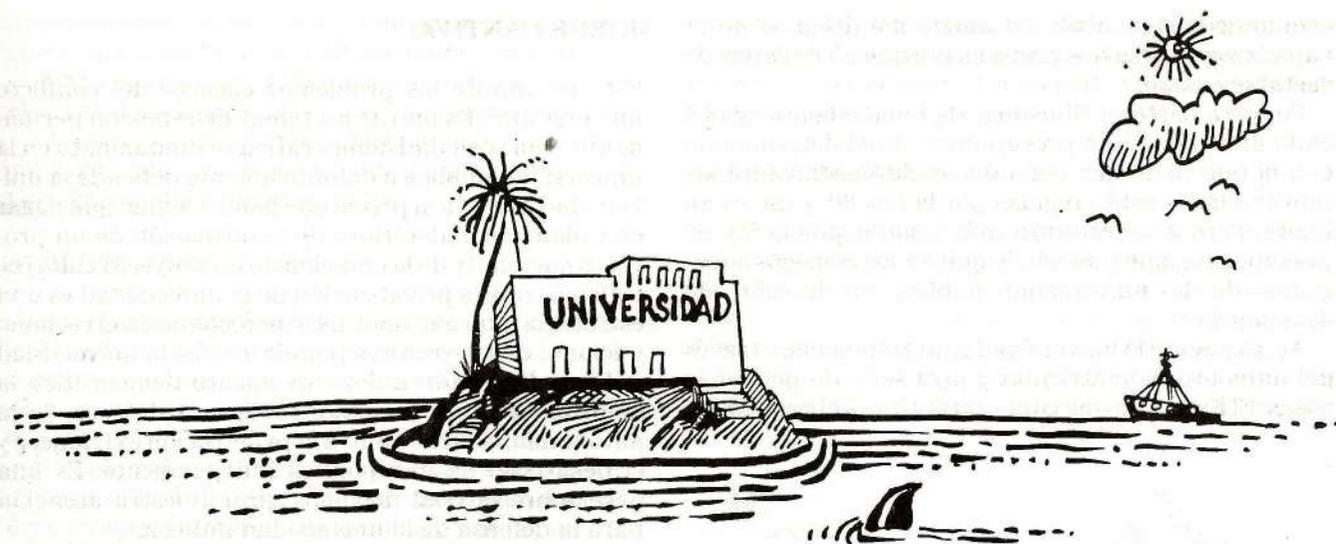
## RENATO RAMIREZ:

El problema de la crisis financiera tiene dos escenarios: el de las universidades regionales y el de las universidades nacionales. Voy a centrar la intervención en las primeras, un poco también para contar el caso de la Universidad del Valle, que es bien ilustrativo. La universidad del Valle tiene una estructura análoga ya planteada. Sin embargo, por ley del departamento, le debe asignar el 5% de su presupuesto total (el presupuesto de la universidad viene a ser más o menos el 8%). Hasta hace tres años, el municipio aportaba dos millones de pesos. La nación ha venido disminuyendo su participación de un 85% más o menos en 1983 hasta un 70, 72%. La Ley 80, a través del Decreto 728 de 1982 que reglamentó al aspecto financiero, planteó un plan de disminución de los aportes de la nación a las universidades regionales. Para complementar esa política de disminución, las universidades tenían que gestionar recursos propios, pero el decreto no previó las correspondientes inversiones de renovación de talleres de laboratorio, de equipos, de consultorías al sector estatal, privado y al sector de la producción.

Se pensó en un plan a tres años, partiendo de sentar en una mesa a los representantes del gobierno nacional, a la oficina nacional de presupuesto, al Ministerio de Hacienda, al gobernador del departamento y al alcalde para que se comprometieran en la financiación de la universidad. Cali, por ejemplo, le debe a la universidad del Valle en desarrollo, en inversión, en formación de su gente, en educación de su población, en el empleo que le da a profesionales. En lo mismo que le debe Medellín a la Universidad de Antioquia, Bucaramanga a la Industrial de Santander, Armenia a la Universidad del Quindío.

Otra fuente debe provenir de una legislación que contribuya a financiarla. Es necesario que se legisle en beneficio exclusivo y de las universidades. En Cali, después de muchas presiones, se logró que liberaran a la universidad y a otras entidades del impuesto predial y complementarios. Hay otra serie de paquete del orden de la legislación que puede ser beneficiosa para las universidades. Por ejemplo, la Ley 9a. de 1983 acepta que algunas empresas extranjeras realicen donaciones a entidades sin ánimo de lucro. Hay que liberar los instrumentos de investigación de impuestos obligatorios.

Los salarios de los profesores no pueden seguirse usando como mecanismos de financiación. Ese ha sido un mecanismo para salvar las crisis presupuestales de las universidades: aumentos salariales siempre por debajo del índice de inflación. En este momento la crisis financiera le está planteando al profesorado un cambio en su proyecto de vida. Los profesores ya no se pueden dedicar seriamente en la universidad a su trabajo académico, porque no tiene cómo.



Las universidades han hecho esfuerzo para racionalizar el gasto y para vender servicios. En la Universidad del Valle, cerca del 15% de su presupuesto es por renta propia. Casi toda la investigación la hace por concursos. La Universidad del Valle compite por los recursos nacionales e internacionales que hay en investigación. Pero las universidades necesitan una inversión de fondo para renovar equipos, actualizar científicamente a su profesorado, hacerles programas de refrescamiento, si quieren competir con otros países.

#### ALFONSO CONDE:

No es necesario insistir en los problemas financieros de las universidades. Obviamente están afectadas.

Frecuentemente vemos cómo distintas universidades del país entran en conflicto, en paros, en inmovilidad, porque sencillamente no existen fondos suficientes para su funcionamiento.

Quiero mostrar alguna discrepancia con lo planteado por los colegas en cuanto a las eventuales soluciones al problema financiero, porque da la impresión de que los esfuerzos están dirigidos fundamentalmente a tapan el problema pequeño: del pago de los servicios públicos en la universidad, de cómo a través de la prestación de servicios podemos tratar de financiar algo en la universidad. Lo que yo me preguntaría es si la prestación de ese servicio puntual esporádico limitado, es una de las tareas centrales de la universidad.

Creo que para poder resolver los problemas del desarrollo universitario, hay que tocar puntos de más proyección. ¿A quién le compete resolver esos problemas si las universidades están desarrollando supuestamente una labor en favor de la sociedad, administrada por el Estado, que debe garantizar su funcionamiento correcto? Este tendrá que garantizar sus

posibilidades de desarrollo y de proyección para poder crear, para no seguir sencillamente en la tarea de reproducción, de repetición, de preparación de profesionales "aptos para el mercado laboral".

Para poder hacer eso, la sociedad tiene que asumir su responsabilidad de adecuada financiación y de autonomía en el manejo de sus fondos. Había que plantear en términos más globales cómo debe responder el Estado. En la Constitución nacional, en uno de los dos únicos artículos que tocan el tema de la educación en general, después del plebiscito del 58 incluyó una norma que establecía que para la educación debería aportarse por lo menos el 10% del presupuesto nacional de gastos. Yo quería proponer que ahora que está abierta la discusión sobre la Constitución, pensáramos en la posibilidad de incluir un título sobre la educación en Colombia, y en particular, dentro de ese título, se pensara en la educación universitaria. Sugiero que definamos un rubro para el sostenimiento del sistema universitario nacional, y que la nación, a través del Estado, garantice una cantidad mínima para el funcionamiento.

La universidad obviamente tiene otras posibilidades. Por ejemplo, puede generar recursos. Sería interesante que el sistema universitario nacional fuera consultoria obligada de los proyectos de desarrollos nacionales, departamentales y municipales. Si va a dedicarse a trabajar sobre proyectos nacionales o regionales, eso aportará unos ingresos para la universidad.

#### ALBERTO MARTINEZ:

Yo estoy de acuerdo con lo que decía el profesor Gantiva sobre el problema de la autonomía universitaria. Pero la universidad la tiene que ganar, y no pedirle al Estado que se la dé. Y la tiene que ganar en el terreno

económico. Alguna vez un amigo me decía: si no es capaz de gastarse dos pesos es porque no es capaz de gastarse cuatro.

Por otra parte, el Ministerio de Hacienda le asigna a cada universidad un presupuesto anual determinado con el que tiene que defenderse. Supuestamente las universidades están regidas por la Ley 80, y ese es un límite. Pero a veces están más regidas por la ley de presupuesto, que este año le quitó a los consejos superiores de la universidad pública el derecho de distribuirlo.

Actualmente la universidad se autofinancia, a través del aumento de matrículas y otra serie de pequeñas cosas. El Estado lo único que garantiza es el pago de las



nóminas. En las universidades también están las transferencias. Tres mil millones de pesos tienen que transferirse al Instituto de Bienestar Familiar, al SENA o al ICFES. Es decir, que se financian institutos burocráticos.

### Universidad Pública vs. Universidad Privada

**Consejo Editorial:** En Colombia, a diferencia de la mayoría de los países del mundo, la universidad privada ha adquirido un peso cada vez mayor sobre la universidad pública. ¿Se debe este fenómeno a una falla del Estado en atender la educación pública superior, a una comercialización que ha llevado a la elitización por costos de matrícula, o a un esfuerzo de control ideológico y político de sectores privados?

### JORGE GANTIVA:

Este es uno de los problemas clásicos del conflicto universitario. Es uno de los temas de reflexión permanente. Una sociedad democrática se fundamenta en la universidad pública o definitivamente defiende la universidad privada al precio que hemos tenido que pagar en Colombia: el deterioro de la formación de un proyecto nacional y de la creación de un proyecto cultural.

Pienso que la privatización de la universidad es una estrategia internacional. Es bien reconocido el reclamo nacional de los sectores populares por la universidad pública. Es bandera del movimiento democrático la defensa de la universidad pública, la defensa de la autonomía, la lucha contra la penetración extranjera y el desarrollo de una política independiente. Es una base sobre la cual debemos girar nuestra atención para la defensa de la universidad pública.

Sin embargo, la mayoría de los recursos del Estado se han destinado a la universidad privada. Por eso estamos de acuerdo con el decreto emitido por el ICFES en el sentido que defiende el control de las universidades privadas.

El control de las universidades privadas es un relativo avance en el manejo de este conflicto de la universidad pública y privada. De todas maneras la Ley 80 dio vía libre para que la noción de universidad se desnaturalizara y deteriorara, porque creó la noción de sistema post-secundario y utilizó la noción de universidad para todo el conjunto de la formación intermedia, profesional y técnica.

Pienso que no se puede constituir por ejemplo una política independiente de ciencia y tecnología sin colocar sobre los pilares de la reconstrucción, una redefinición de la universidad pública. Aquí no hago la separación entre universidad deliberante y universidad convencional, porque me estoy refiriendo fundamentalmente a la dirección política, económica y financiera del Estado. Es decir, al proyecto que la nación debe construir sobre la universidad pública.

Por eso el profesorado universitario tiene una misión: recuperar el prestigio de la universidad pública, porque no es solamente una cuestión que surge a partir de una política internacional o puramente empresarial de la universidad privada. También el deterioro de la calidad de la enseñanza de la universidad pública ha contribuido a generar esa creciente tendencia hacia la privatización.

### JUAN CAMILO RUIZ:

Hay universidades de naturaleza distinta: una es la universidad pública y otra es la privada.

Una de las crisis de la universidad en general es la profesionalización. La universidad pública es un servicio público que tiene que trabajar sobre dos aspectos: la cultura y la ciencia. En la medida en que está traba-

jando sobre la cultura, está asumiendo una ética. Es a partir del trabajo de la cultura donde una sociedad humana o una comunidad debe encontrar todos los elementos indispensables para su existencia.

La universidad privada tiene la función de profesionalizar y como tal debe cumplir. El que quiera profesionalizarse debe pagar su costo.

#### ALBERTO MARTINEZ:

Hasta el momento la universidad no ha pensado en cuál sería la diferencia de una universidad que hoy llamamos pública, como la Universidad Nacional, y una universidad privada, como la Universidad de los Andes.

En Colombia la universidad privada es fundamental y prima sobre la pública. Eso dice mucho del país, de la democracia, del manejo de lo público y de la participación del Estado.

Si la universidad pública se entiende como la universidad fundamental que se maneja y gana autonomía, es necesario replantear el problema en su conjunto, porque ese terreno se lo ha ganado. Sin embargo, la universidad pública se lo dejó disputar por la universidad privada, entre otras cosas, porque si la universidad pública hace lo mismo que la privada, la segunda compite en mejores condiciones, porque no tiene ni trabas administrativas, ni legislativas, ni financieras.

#### ALFONSO CONDE:

Pienso que más que una política de favorecimiento de la privatización, la universidad privada es una consecuencia de la política de desestímulo a la universidad estatal. Existe como política definida por el país el desestímulo a la educación universitaria. Frente a ese desestímulo, a ese cierre de puertas, el país tiene que responder de alguna manera. Simultáneamente se abren a otras puertas que responden a la demanda social a través de la formación universitaria. Entonces, proliferan las universidades pequeñas.

Esas universidades privadas, que junto con las grandes prestan ese tipo de servicio, son universidades que admiten estudiantes, no por la capacidad académica, sino por la necesidad económica. Esto contribuye a agudizar esa elitización de la formación superior, que tiene incidencia por sobre todo el conjunto de la sociedad.

### La Investigación

**Consejo Editorial: Vamos a un punto olvidado en el debate sobre la universidad, que es el problema sobre la investigación. A la universidad le compete la responsabilidad de realizar investigaciones que constituyan un verdadero aporte al desarrollo de las**

**ciencias naturales y sociales, de las tecnologías, y de la caracterización y solución de los problemas importantes del país. ¿Cómo está asumiendo la institución ese papel esencial?**

#### RENATO RAMIREZ:

Este es un punto que tiene que ver con el modelo de desarrollo del país hacia el futuro. El papel de la universidad es aclimatar los desarrollos tecnológicos y científicos y aportar a la solución de los problemas importantes del país. En torno a eso, en términos generales, hay claridad. Lo que me preocupa son los nuevos papeles científicos y tecnológicos, dentro de la división



internacional del trabajo, que cumplirán países como Colombia. También me inquieta saber cómo nuestros desarrollos investigativos y tecnológicos pueden ser reorientados en función de un verdadero progreso de nuestras fuerzas productivas y aspectos asociados a problemas de una proyección histórica para nuestro país.

Pocas universidades desarrollan esta actividad. En el caso de la universidad del Valle, en la década del sesenta, hubo un desarrollo de la investigación en ciencias básicas. Actualmente se trabaja en líneas valiosas en el campo de la genética, en el campo de la salud, en proyectos de diagnósticos en la Sierra de la Macarena y la Bahía de Buenaventura y en una metodología de filtración lenta en la arena, entre muchos proyectos. La universidad puede mostrar esos trabajos y otros en el campo de la micro-electrónica, la meta-

lurgia o la educación. El problema concreto es que la mayoría de los trabajos son financiados por presupuestos externos a la universidad. Ese es un problema serio que ha llegado a distorsionar la actividad investigativa, desligada a la actividad formativa.

El otro problema es la relación que existe entre el escalafón y la investigación. Con la pretendida nacionalización del trabajo profesional universitario, a la gente se le planteó un puntaje para las producciones intelectuales. Ahora nadie se compromete en programas de investigación de largo aliento sino que prefieren ocuparse en proyecticos puntuales porque es más rentable para aumentar el puntaje del escalafón. Este se ha convertido ahora en un factor que dosifica el trabajo científico, interdisciplinario, bajo líneas y el desarrollo de los grupos de investigación. No hay una conciencia clara de que la universidad es una institución formadora y de que el dominio de las metodologías científicas y de la actividad investigativa tiene que estar atado a un proyecto del país, a una visión del desarrollo y a unos procesos formativos.

#### ALFONSO CONDE:

Quiero hacer referencia en particular a la investigación en ciencia y tecnología. Primero, creo que hace falta un reconocimiento general de la importancia estratégica del desarrollo del conocimiento científico y tecnológico. Esa ausencia trae consecuencias que afectan toda la vida social y agudizan la dependencia. Es demostrable que el país que únicamente recibe conocimientos por transferencia y no genera la suya, va incrementando la brecha respecto al que sí está generando conocimiento.

Esa es la introducción para indicar que la universidad y el gobierno deberían hacer una gran campaña de concentración de la población en Colombia. Si aceptáramos la validez del planteamiento, tendríamos que entrar a discutir sobre las posibilidades de nuestra generación. Pero surgiría un debate: ¿qué será favorable para la situación colombiana? ¿La libertad investigativa, donde la imaginación individual juega un papel central y cada uno desarrolla lo que cree que debe desarrollarse con las condiciones limitadas de nuestro medio y las expectativas grandes de nuestra sociedad o será más bien conveniente la planificación de esa investigación en función de las prioridades nacionales?

En particular pensaría que en una sociedad, en un país que tuviera sus problemas centrales de subsistencia resueltos, tal vez podría permitirse el lujo de abrir las compuertas para que todo científico e investigador desarrollara la investigación según su criterio, según sus inclinaciones. Pero en un medio como el colombiano, con las condiciones que ya hemos recalado, sí se necesita esa planificación.

Otra cosa tiene que ver con quién tiene que hacer esa investigación. Estoy de acuerdo en que la tarea central de la universidad es la formación. Tal vez debería existir otra serie de organizaciones o institutos donde la función central fuera la generación de conocimientos. Pero en ausencia de ellos, pienso que la universidad sí podría formar a ese profesional investigador para la sociedad, introduciéndolo mediante un proceso de investigación dirigido y calificado.

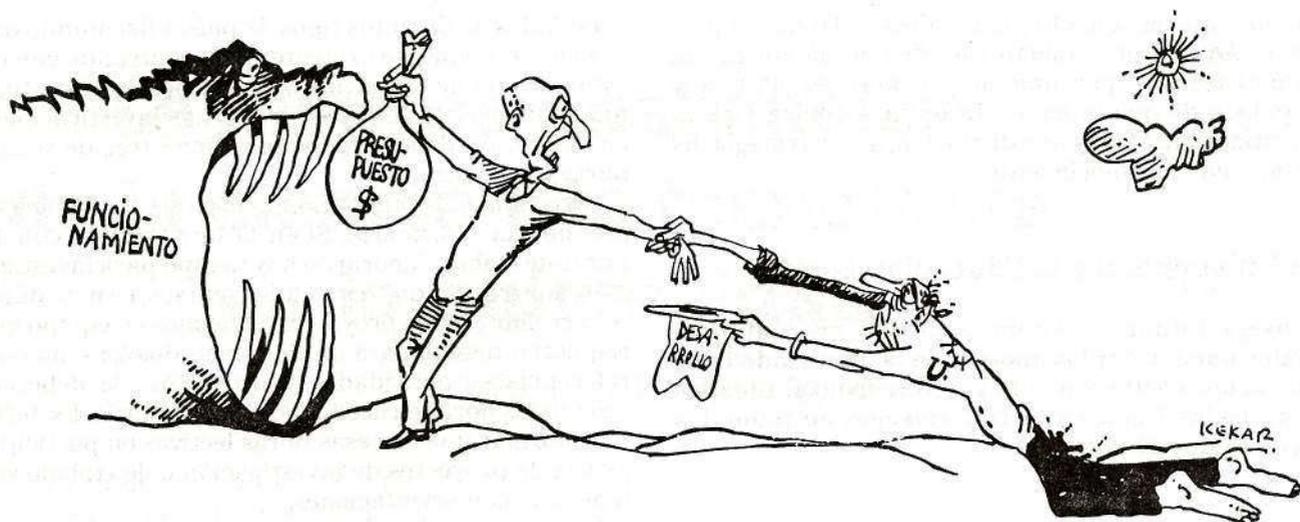
Ahora, ¿qué condiciones existen para que se pueda desarrollar ese trabajo de generación de conocimiento? Volveríamos a las condiciones de los puntos anteriores sobre la capacidad de la universidad para desarrollar sus funciones, tanto de formación como de generación de conocimientos. Sobre esto realmente habría muchas cosas que decir. Por ejemplo, ¿hacia dónde enfocar los esfuerzos? ¿hacia la investigación básica, aplicada, o del desarrollo? En Colombia hace algún tiempo, existía como política el apoyo fundamental a la investigación básica en términos de distribución del presupuesto. Más de un 90% iba dirigido a la investigación básica, la mayor parte del resto iba para la investigación aplicada y nada para la del desarrollo.

Ese es un cuadro invertido con respecto a lo que se presenta en los países latinoamericanos con algo más de camino avanzado. El panorama es completamente a la inversa sobre la investigación básica. Hay que apoyarla, obviamente. Pero hay que apoyar mucho más la investigación aplicada y del desarrollo, porque los problemas sociales demandan esa respuesta. Además el producto de esa investigación básica es publicada casi inmediatamente por la Comunidad Científica e Internacional. En cambio, el conocimiento tecnológico que se genera en el mundo y que tiene que ver con investigación aplicada y de desarrollo, es de conocimiento restringido. Deberíamos, entonces, dar prioridad a la tecnológica, sin excluir la básica.

Quiero insistir en la necesidad de coordinar esfuerzos para que Colombia pueda producir. Los esfuerzos aislados, exceptuando uno que otro contraejemplo, como la vacuna contra la malaria del profesor Manuel Elkin Patarroyo, y otros casos excepcionales, se están desperdiciando. Los resultados de esos trabajos puntuales se están quedando almacenados en los anaqueles de las bibliotecas, sin beneficios concretos para el país. Eso tiene que concretarse a través de una política en la que participemos todos.

#### JUAN CAMILO RUIZ:

La investigación debe fundamentarse básicamente sobre la cultura, entendiendo la palabra cultura en su iniciativo etimológico. Los latinos llamaban culto a aquello que se cultiva, que florece, lo cual no puede confundirse con lo provincial, porque estaríamos menospreciando y corriendo el peligro que ofrecen los modelos de desarrollo: la informalización de la economía. La



investigación no puede conducir de ninguna manera a que las economías colombiana y latinoamericana se informalicen más. La investigación debe ser fundamentada sobre la geopolítica. En esta década se van a conformar tres grandes bloques económicos que marcarán por lo menos las primeras tres o cuatro décadas del próximo siglo: la cuenca del Pacífico, con Japón a la cabeza; Europa, con Alemania unida, Estados Unidos y Latinoamérica. Claro que esto tiene un grave problema. Si no establecemos una política de ciencia y tecnología sobre la cultura, los países del Sur pasaremos a convertirnos en un San Andresito.

La investigación tiene que ver con la etnografía, porque la etnografía está enteramente relacionada con la cultura, la física, la botánica o la zoología. Es decir, que hay que investigar sobre lo nuestro. Cuando uno investiga sobre lo propio, es exclusivo. No hay dos culturas iguales y en la medida en que yo trabajo sobre los elementos de mi propia cultura, de mi propio medio, de mi propio habitat, de mi propia ecología, estoy trabajando sobre lo universal.

Lo interesante en el siglo XXI, es que la producción no va a estar radicada fundamentalmente sobre los bienes de capital, sino sobre la capacidad de conocimiento, que no tiene fronteras.

Vuelvo a insistir sobre el peligro de seguir en la medida en que no tengamos una posición cultural para la investigación. En esa misma medida no podemos ser nadie en el concierto mundial, ni en el Tercer Mundo. Asistiremos al fenómeno más grave que le pueda ocurrir hoy a la humanidad. Es algo que decía el arquitecto paisajista de Brasil: estaremos asistiendo a la universalización de la monotonía.

#### ALBERTO MARTINEZ:

Siempre que se habla de investigación, se asocia ciencia y tecnología. Hay que investigar, no sé si sobre la cultura. En todo caso sobre una cosa que yo llamaría

espacialidad y la temporalidad, para preguntarnos qué somos. La investigación ha estado muy a la par con el problema del resultado y se siguen pidiendo resultados muy puntuales sobre el problema de la investigación. Hay que rescatar el papel de la investigación de la universidad. Es decir, que la industria haga sus investigaciones, o que las contrate con la universidad. Pero la universidad tiene que recuperar ese papel de academia, entre otras cosas porque en Colombia, fuera de la universidad, existen pocas academias. Hay que colocar ahí la fuerza, identificando la investigación relacionada no sólo con la ciencia y la tecnología, sino también con lo social.

#### JORGE GANTIVA:

Estamos tan mal en investigación que el cuarto seminario convocado por el ICFES sobre la educación superior y los primeros informes generales o genéricos de la misión de ciencia y tecnología, arrojan sorprendentes resultados. Colombia está por debajo de Bolivia y de Haití. Estamos tan mal que ahora se evalúa a un país por el número de sus publicaciones, fundamentalmente aquellas en inglés. Colombia ocupa uno de los últimos lugares en el Tercer Mundo. Estamos tan mal que muy pocas universidades cuentan con fondos editoriales para desarrollar una política de investigación; está tan mal también el proyecto de investigación que pocas universidades públicas concertan con la industria nacional e incluso con el propio Estado, con el proyecto de desarrollo comunitario, asistencial o gerencial.

Todavía pecamos de mucho populismo, de una gran improvisación y una carpintería realmente asombrosa en el campo de la investigación. Por eso pienso que deberíamos generar una política de planificación y destino a los nacientes y futuros investigadores.

Existen casos en Japón, Alemania y Estados Unidos: el talento que se destaque en la escuela media, en el

bachillerato, es tomado para el desarrollo de ese proyecto. Aquí la universidad sacrifica el talento por la administración, por una misión muy escolástica y populista de que todos están en la docencia y en la investigación. No hay una distinción, una estrategia del desarrollo del conocimiento.

## La Universidad y la Educación Básica

**Consejo Editorial: Ahora podemos preguntarnos cuáles pueden ser los aportes de la universidad a la educación básica y media y qué responsabilidades tiene la institución con la formación en todos los niveles educativos.**

### RENATO RAMIREZ:

La educación básica y media tiene que ver con las instituciones formadoras de docentes, normales, facultades de educación, universidades e institutos educativos. Pienso que debe haber varias líneas de intervención: una, relacionada con el mejoramiento de la calidad de esa educación básica primaria y secundaria. En el campo curricular hay que pasar de los currículos únicos, a una combinación de una formación general universitaria para el nuevo maestro, con énfasis en un área del conocimiento. Deberá ser un énfasis metodológico riguroso.

Aquí hay que consultar las capacidades para enfrentarse al problema de ciertos planes de licenciatura en educación y que están en el pre-grado, como licenciaturas puras, que tienen que desaparecer. Han caído en un didactismo absurdo. Un licenciado en administración educativa, en tecnología educativa o en psicopedagogía, no debe existir. Esos programas tienen que ir a los post-gradados, con los énfasis correspondientes.

Ojalá con el tiempo los campos psico-pedagógicos sean netamente de post-gradados. En el aspecto curricular es necesaria la universalización de la formación de la licenciatura en primaria. Me parece importante que una política de expansión vaya acompañada de una política de cualificación. Después se podrán abrir unos post-gradados específicos en el área de las ciencias que recorran todo el aspecto de la educación básica y media.

Creo también en la capacitación como otro frente de trabajo definitivo. Falta mucho por hacer para profesionalizar, para llevar a un buen nivel de formación universitaria a todos aquellos que trabajan en los Inem, en los Senas, en los Itas, en los Institutos Tecnológicos.

También hay que hacer unos talleres de refrescamiento de alto nivel para los doctores en educación. Unos seminarios de frontera que podamos convocar a teóricos actuales, modernos, contemporáneos, de uni-

versidades de distintos tipos de países del mundo que sean supremamente exigentes para ir creando con los esfuerzos de investigación y de los post-gradados, toda una ambientación en ese terreno. Las investigaciones en educación deben involucrar a maestros de secundaria y primaria.

Otro campo de innovación es la carga académica en secundaria y primaria. Si en la universidad, con 16 horas de trabajo laboral no hay tiempo para investigación, sobrellevando tres o cuatro cursos, es muy difícil desarrollar ciertos proyectos y trabajos en equipo que requieren tiempo para unificar metodologías, marcos referenciales, actividades y proyectos. Se deberían rebajar las horas en la educación secundaria. Es decir, transformar unas de esas horas lectivas en participaciones de proyectos de investigación o de trabajo sistemático, con orientaciones.

Los maestros de primaria y secundaria deben tener la oportunidad de pasantías internacionales y nacionales, y por qué no, a los ocho o diez años, un año sabático, por lo menos para que reflexionen sobre la escritura de sus textos y aprendan a escribir para sus estudiantes.

### ALBERTO MARTINEZ:

A Colombia se le definió un destino subdesarrollado. Tenemos que parecernos a esos países: el rey en lo político hay que imitarlo, hay que imitar el tratamiento de lo urbano y el espacio público, la ciencia y la tecnología o la educación. Creo que existen posibilidades de inventar todo eso por fuera de esas perspectivas, que ya están agotadas o se están agotando. Hay que repensar otras cosas. Hasta ahora la escuela ha sido un proyecto estatal de la escuela occidental. No estoy hablando ni siquiera de la escuela de Colombia. La escuela en occidente surge como un proyecto estatal. Sería posible pensar la escuela como un proyecto de asociación civil. La escuela también puede ser un lugar de ejercicio de la democracia, un lugar de socialización distinto.

En esa escuela, el maestro no debe cumplir una función de reproducción, o de invención de una cosa que ya ha sido inventada. Si es así, ¿entonces para qué están los computadores, las bibliotecas o los archivos? Se trata de que el maestro sea más bien un incitador que sea capaz de manejar esa búsqueda, esa pregunta a la problematización y despojarse de todas esas cosas que lo han atado a la escuela: la curriculización y la semaforización.

Hay que ir rompiendo esa serie de barreras a que tiene que enfrentarse el maestro durante su formación. Particularmente la Universidad Pedagógica debería trabajar en esa dirección, no sólo de nuevas propuestas, sino fundamentalmente de un discurso alternativo que comience a poner en discusión y en debate al país ●

# La institucionalización de la ciencia y la tecnología en la universidad



Myrian Henao W. \*

La institucionalización de una actividad como la científica y tecnológica en la universidad se debe contextualizar en el entorno de la sociedad a la que éste pertenece. La legitimidad de la ciencia como institución social depende de la existencia de valores, de roles, de actores, de normas y conductas que permitan su perduración por encima de las voluntades individuales.

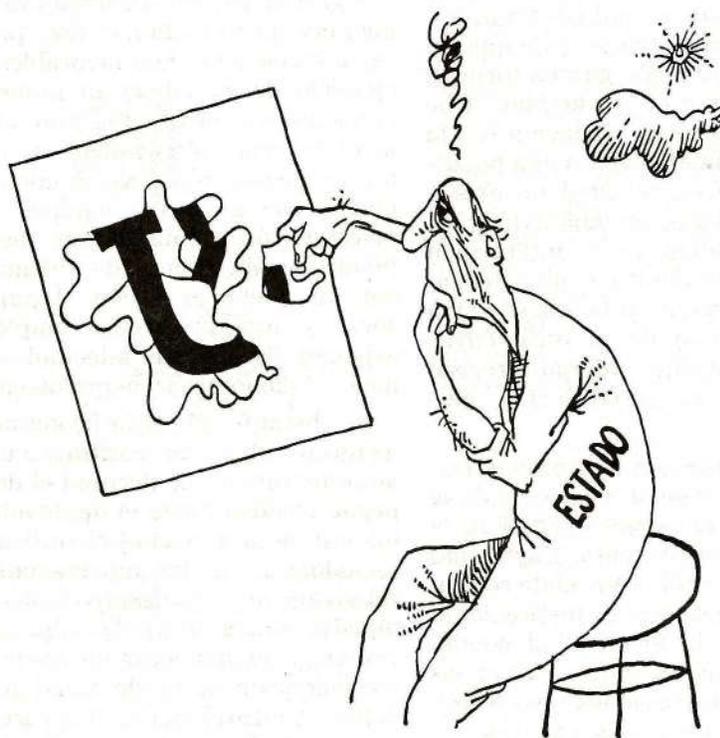
Una institución social es una actividad institucionalizada (Einsesdat). Dado que la ciencia y la tecnología son una actividad académica, es más conveniente analizarlas en un contexto de permanente institucionalización dentro de la universidad, como una de las entidades llamadas a su cultivo, creación, reproducción y desarrollo. Sin perder de vista la correspondiente interacción entre la legitimidad social de la actividad científica y tecnológica y su institucionalización en la universidad.

El sistema de regulación entre la universidad y la sociedad constituye la frontera que da a luz a las condiciones necesarias y pertinentes para que esta actividad se genere, sea generada y regeneradora de su propia existencia, y de su propio desenvolvimiento. Independientemente de la clase de sociedad (aunque siempre es preferible una sociedad democrática) se requiere que ésta posea la virtualidad de hacer emerger la actividad científica y tecnológica, como producto de su propio movimiento y organización.

En consecuencia la relación ciencia y tecnología y universidad, sólo es parte de una relación más amplia: ciencia y sociedad. ¿Si en el imaginario social de una nación

apenas asoma fugaz o débilmente la ciencia y la tecnología, cómo esperar que en su institución universitaria, la autonomía le haya dado el espacio y el tiempo que éstas exigen para consolidar su existencia?

Por supuesto, no hay que confundir autonomía con aislamiento, que ha sido lo que ha primado en nuestra sociedad con respecto a la universidad colombiana y de ésta con



\* Myrian Henao W. Socióloga, perteneció al equipo de investigadores permanentes de Misión de Ciencia y Tecnología del MEN-DNP-FONADE. 1989-1990.

respecto a la sociedad. De una parte, la sociedad considera que la ciencia es para la universidad y algunos científicos aislados como ejercicio para enseñar y hacer experimentos, que en últimas no afectan a nadie. Pero de otra parte, lo generalmente aceptado en la universidad es la ciencia como ejercicio académico.

Estas "creencias" que se encuentran en nuestro imaginario social sobre la ciencia se han reproducido adquiriendo las modalidades de la época, ya que ha modernizado su lenguaje, pero no ha tenido la capacidad para modificar la estructura mental que lo conserva y alimenta.

En el debate actual, parece asombroso el encontrarse con que su centro de atención gira en torno al privilegio que la universidad debe conferirle a la investigación o a la docencia, dando lugar a una polarización que en realidad no existe. Entre estas dos actividades la única relación válida es la interacción continua, dinámica e interdependiente, en la que cada una se nutra del desarrollo de la otra, cuyas transformaciones emerjan precisamente de su interrelación permanente.

Congruente con la inserción tardía de las ciencias sociales y de la naturaleza en la universidad en la década de los cuarenta, la actividad investigativa sólo emprende recientemente su proceso de institucionalización en la universidad colombiana sin lograr, aún, eliminar las múltiples restricciones a su ejercicio y sin todavía alcanzar una evidente valorización de las capacidades institucionales y sociales que ésta puede llegar a alcanzar, mediante el convencimiento general acerca del papel social y académico que una actividad investigativa sistemática le puede llegar a representar.

La valorización del trabajo científico no atañe, por supuesto solamente a la institución universitaria, debe extenderse hacia el resto de sectores sociales, la economía, las

empresas, el Estado, la comunidad, de ello dependerá fundamentalmente la consolidación de la institucionalización de la actividad investigativa tanto en la universidad como en el resto de la sociedad. En efecto, la ciencia sin usuarios (académicos, investigadores, empresarios, administradores, políticos, planificadores, estudiantes, científicos) no encuentra el medio dinamizador y necesario para su avance. El desarrollo científico y tecnológico no es sólo el resultado de una política, de una mentalidad, de un fin propuesto, de un tejido social que le dé soporte y objeto a su existencia.

La dimensión científica y tecnológica ha venido encontrando en algunas universidades del país, espacios cada vez más favorables al ejercicio de su labor: un número creciente de profesores con alto nivel de formación académica, una mayor disposición para la conformación de grupos y equipos de investigación, comunidades disciplinarias cada vez más identificadas con su quehacer y con el papel social y académico que cumplen, espacios físicos más adecuados y mejores bibliotecas y hemerotecas.

No obstante, aún no se ha logrado alcanzar un tejido institucional y administrativo que permita el despegue efectivo hacia el desenvolvimiento de la actividad científica y tecnológica. En las universidades relativamente más desarrolladas es difícil encontrar una política institucional que defina el camino hacia la consolidación de su identidad académica y científica. De estas carencias, sin embargo, se han obtenido algunos resultados positivos, como el surgimiento natural de importantes grupos de investigación que sin apoyo específico han logrado constituirse en núcleos de excelencia científica, pero así mismo se han descuidado campos de acción investigativa incipientes o potenciales que podrían llegar a obtener desarrollos representativos en el campo correspondiente, si contaran con los apoyos técnicos e institucionales requeridos.

Además de los escasos recursos financieros<sup>1</sup> de que ha adolecido la actividad investigativa, los cuales son definitivos en la puesta en marcha y ejecución de una política explícita, se encuentran como obstáculos perniciosos a la investigación algunos modos de operar que se han impuesto: dependencia de los centros de investigación de los países desarrollados para la definición de los problemas objeto de investigación, escasa cooperación técnica y científica nacional, poca disposición hacia las publicaciones, desconocimiento de otros idiomas, falta de apertura a la crítica y a la confrontación de experiencias y resultados, una lamentable ausencia de incentivos y reconocimientos al trabajo científico y por último desconexión de la vida del país, de sus necesidades, problemas, potencialidades, ventajas y desventajas.

El rápido y complejo crecimiento que han presentado los programas de formación avanzada a nivel de especialización y maestría<sup>2</sup>, que podría utilizarse como un indicador positivo, se constituye en un indicador negativo, dada la frágil racionalidad que ha acompañado tal comportamiento. El surgimiento de la

1. El esfuerzo estatal en la financiación de la actividad científica y tecnológica ha sido muy limitado, alcanzando en la década de los ochentas sólo una participación del 0.19% en el Producto Interno Bruto y una participación del 1.5% en el gasto total del gobierno central en el mismo periodo. (Henaó W. Myrian, Doc. No. 20 MISION DE CIENCIA Y TECNOLOGIA, 1989).

2. En la actualidad sólo se cuenta con 4 doctorados en ciencias básicas de la Universidad Nacional de Colombia, 1 en genética en la Universidad de los Andes y 2 en teología y filosofía en la Universidad Javeriana. En el caso de los postgrados a nivel de especialización y maestría, se cuenta con más de 600 programas, de los cuales las ciencias de la Salud concentra casi el 45% de los programas a nivel de especialización, seguido de Economía, Administración y Contaduría, con el 17%, Ciencias Sociales con el 12%, Ingeniería y Arquitectura con el 9.4%, Matemáticas y Ciencias Naturales con el 8.8% y Agronomía, Veterinaria y Bellas Artes con el resto. (Henaó W. Myrian, Doc. 20 MISION DE CIENCIA Y TECNOLOGIA, 1989).

mayor parte de estos programas no han surgido de un proceso de ascenso de la profesión a la disciplina, y en muchos casos no cuentan con una comunidad disciplinaria que haya reconocido previamente la necesidad de una diferenciación de la disciplina originaria.

Como resultado se han creado y aprobado programas de formación avanzada que posiblemente cumplen los requerimientos de las normas legales, pero cuyo sustrato adolece de un grupo de profesores e investigadores con competencias acumuladas, de un trabajo investigativo consolidado identificado por sus experiencias, resultados y potencialidades, de una base documental y bibliográfica aceptable y con posibilidades de enriquecimiento, y de redes y circuitos de investigadores que garanticen la masa crítica apropiada para lograr definiciones en los procesos investigativos propuestos.

Esta situación ha permitido un débil desarrollo de la investigación en la universidad, los programas de formación avanzada se han convertido más en medios para conseguir logros individuales (laborales y de escalafón profesoral) que en núcleos de desarrollo y consolidación de una capacidad investigativa con posibilidades de ofrecer una formación fuerte en la cultura científica y por ende en la producción de conocimientos.

De acuerdo con la información de COLCIENCIAS sobre proyectos de investigación financiados durante el período comprendido entre 1985 y 1988, la actividad investigativa de las universidades del país se realiza fundamentalmente en nueve (9) instituciones, 5 de las cuales son públicas y concentran el 76.7% de los proyectos de investigación y 4 son privadas y concentran el 23.2% de los mismos. Por concentración de proyectos de investigación financiados por esta entidad durante el período señalado las universidades presentan el siguiente orden: U. Nacional (71), U. del Valle (35), U. de los Andes (28), U. de Antioquia

(27), U. Industrial de Santander (21), U. Javeriana (13), U. Pedagógica Nacional (10), U. Tadeo Lozano (4) y U. Pontificia Bolivariana (4).

Sin pretender indicar que sólo la actividad investigativa es la referencia única de la calidad de la educación que ofrecen las universidades, es importante anotar que de acuerdo con los estudios sobre el estado de desarrollo e inserción social de las disciplinas y profesiones realizados por la misión de ciencia y tecnología, los programas académicos de mejor calidad relativa son los ofrecidos en su mayor parte por las instituciones universitarias mencionadas.

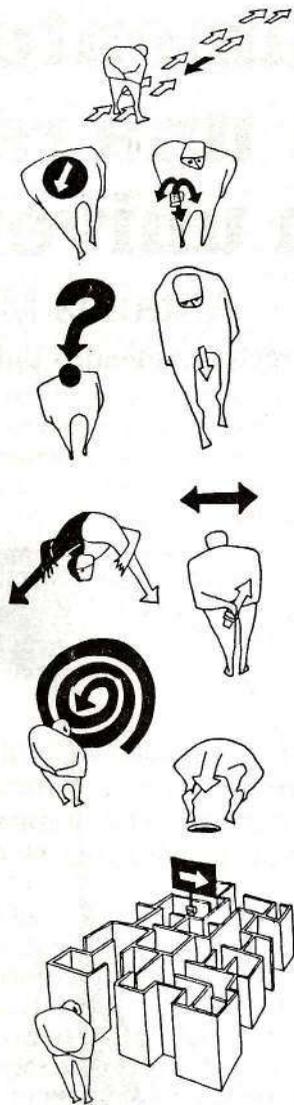
La legislación establece que para que una institución llegue a ser uni-

versidad sólo tiene que tener aprobados al menos tres programas de formación universitaria en diferentes áreas del conocimiento (Decreto 80 de 1980). Bajo la denominación de universidad se encuentra agrupado un universo de instituciones constituido indiscriminadamente por aquellas que han alcanzado una larga trayectoria y reconocimiento de excelencia académica, ubicadas en el sector oficial y no oficial; por las vinculadas con la Iglesia católica, con otras religiones o con diversas corrientes políticas; por las de reciente creación, especialmente numerosas en el sector privado y por las universidades desescolarizadas y metodologías de estudio presencial y a distancia. De esta manera el país cuenta con 73 universidades, 30 oficiales y 43 no oficiales; 1.382 programas académicos; 319.319 alumnos matriculados; 31.938 plazas docentes de los cuales 212 son técnicos profesionales, 360 tecnólogos, 4.985 licenciados, 15.064 profesionales, 5.401 magister y 1.253 doctores<sup>3</sup>.

A pesar de las fuertes diferencias en calidad, experiencia, legitimidad, reconocimiento social y académico, el título universitario tiene la misma validez académica. Así mismo, se debe señalar que al interior de una misma universidad se pueden distinguir diferentes grados de calidad en los programas académicos ofrecidos.

Ahora bien, la institucionalización de la actividad científica y tecnológica sólo podrá encontrar un ambiente más favorable y propicio para su progreso cuando se defina una política explícita de fomento a los programas de formación avanzada a nivel de doctorado. En Colombia, actualmente sólo existen menos de diez programas de este nivel, cuya incidencia en la vida académica de las universidades apenas se empieza a percibir ●

3. ICFES. Estadísticas de la Educación Superior. Avance Informativo. Enero-junio 1988. Ed. ICFES, abril de 1989.

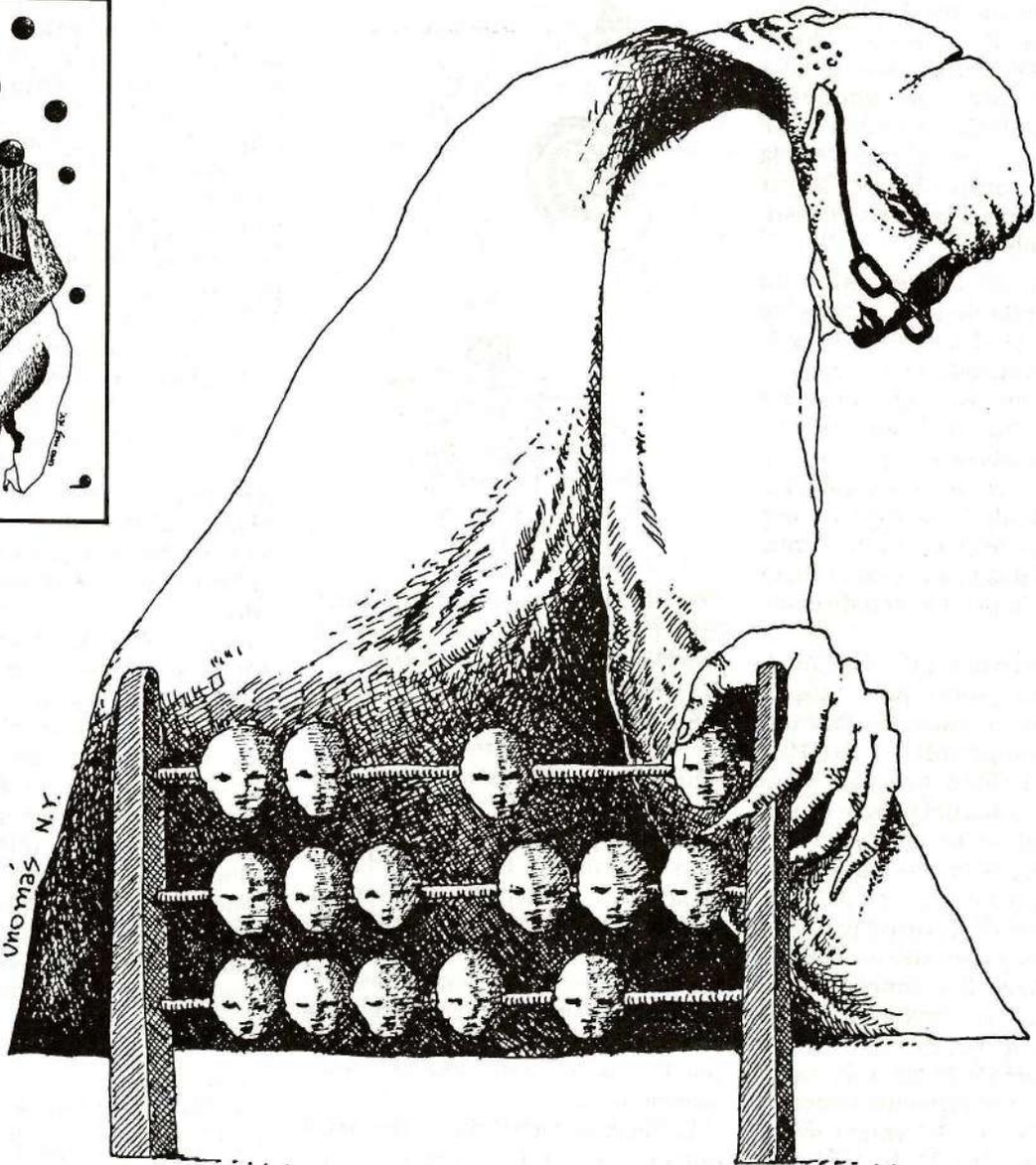
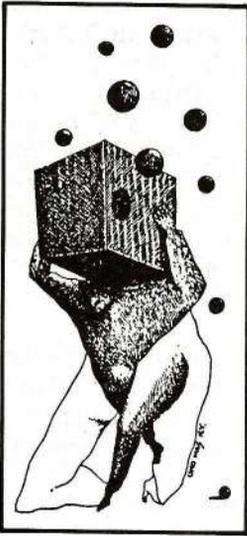




# Fundamentos teóricos para una reforma de la universidad

Antanas Mockus

Vicerrector académico Universidad Nacional



Obviamente un país como Colombia no puede darle la espalda a los grandes cambios en la producción que se están presentando a nivel mundial; si lo hace, simplemente corre el peligro de quedar reubicado en la división internacional del trabajo en lugares que tarde o temprano resultarán oprobiosos. **Mi tesis es que la universidad debe ser sensible a esas urgencias, lo que no quiere decir que desde esas urgencias se pueda definir la tarea o la misión de la universidad.** Dicho de otra manera, el Estado y la economía deben ejercer presiones sobre la universidad pero no pueden decidir la orientación global de la vida universitaria.

Propongo —para que la examinemos con cuidado, pues sé que esta alternativa tiene muchos riesgos— una respuesta a la pregunta sobre la misión de la universidad: la misión de la universidad es deberse ante todo a sí misma. Estoy diciendo algo que parece muy extraño: la misión de la universidad sería ser fiel en todo sentido a sí misma, obedecerse a sí misma como tradición y como proyecto.

Avanzamos un poco en la caracterización de la tradición universitaria si reconocemos que esa comunidad (en el sentido amplio de una comunidad universitaria que agrupa las diversas comunidades disciplinarias) gira en torno al conocimiento. Es el atarearse en torno a ciertas maneras de conocer lo que hace posible la universidad como comunidad y como institución específica que posibilita la reproducción de esas comunidades y abriga y potencia su trabajo).

De una manera muy esquemática quisiera plantear que el secreto de la universidad es el entreveramiento entre acción comunicativa discursiva, tradición escrita y reorientación o (lo que no es exactamente lo mismo) reorganización racional de la acción humana. Este es, en mi opinión, descrito de una manera muy sintética, el secreto de lo que ha cultivado la universidad, práctica-

mente desde sus comienzos, aunque con énfasis distintos en distintas épocas, a lo largo de su historia. Se trata de una modalidad de comunicación (que por ahora designamos con el nombre de "acción comunicativa discursiva") que privilegia la discusión argumentada vinculándola orgánicamente tanto a la tradición escrita como a la posibilidad de organizar o reorganizar la acción desde un punto de vista racional. Aquí "racional" quiere decir basado precisamente en la acción comunicativa discursiva, en la tradición escrita y en la elaboración de lo que se ha aprendido en los intentos previos de reorientar o reorganizar acciones semejantes (elaboración que precisamente busca llevar lo aprendido a la discusión e incorporarlo a la tradición escrita).

### **La acción comunicativa discursiva, la tradición escrita y la reorientación y reorganización de la acción**

Evidentemente, la cultura académica permite poner prácticamente todo entre signos de interrogación. Y se puede decir que tendencialmente, haciendo un balance global, a lo largo de su historia, ha puesto en duda todos los prejuicios, todas las opiniones, todos los conocimientos, todas las creencias, etc. Incluso —de diversas maneras— se ha puesto a sí misma en cuestión. Pero lo decisivo es que, al lado de esa posibilidad de poner todo en cuestión, la cultura académica conserva la posibilidad de mantener la cooperación para adelantar una exploración racional de los argumentos, de los argumentos con que se sustenta y de los argumentos con los que se impugna lo aseverado.

La tradición escrita es una especie de red que permite detener la discusión en cierto punto (o retomarla donde había quedado). La tradición escrita corresponde a la formación de una especie de sedi-

mento que aunque siempre puede considerarse provisorio permite zanjar gran parte de las discusiones por confianza en una comunidad de interlocutores racionales que va más allá de los interlocutores, presentes en una discusión dada y que incluye a interlocutores que ya no están vivos pero cuya obra quedó recogida por escrito. En resumen, la tradición escrita permite no regresar permanentemente al cuestionamiento de todo, crea una cierta posibilidad de acumulación en la por otra parte inagotable obra de la acción comunicativa discursiva.

Lo anterior explica un poco esa mezcla de dogmatismo y de racionalismo que hay en toda universidad. Hay dogmatismo porque no podemos volver a recorrer todas las razones por las cuales pasaron (para constituirse o para difundirse) distintos saberes, distintos conocimientos; con gran frecuencia nos resignamos a confiar en la racionalidad de nuestros predecesores; confiamos en que ellos llegaron a ciertas teorías o a ciertos resultados con bases racionales, aunque siempre mantengamos el principio según el cual en última instancia podría llegarse a considerar necesario revisar partes importantes de ese acervo de conocimientos.

Otra cara de la tradición escrita que también tiene que ver con esta idea de dogma, es su poder vinculante. Aquel que se ha entusiasmado con la racionalidad crítica puede poner sistemáticamente en cuestión las más diversas tradiciones y de esa manera desvincularse de ellas, limitar o destruir su poder obligante. Pero la misma academia que enseña y exalta esa posibilidad de exigir una razón para todo (posibilidad que intrínsecamente favorece el desarraigo) tiende al mismo tiempo a promover el acceso a una cierta tradición que puede terminar vinculando a la persona ofreciéndole un nuevo lugar de arraigo.

En la tradición escrita se da, por decirlo de una manera "materia- lista", un contacto entre la obra del individuo (con todas las dudas y tribulaciones particulares, singulares, que tal obra entraña) y la obra del género (con todas sus preten- siones de permanencia y univer- sidad). Se hace así posible una experiencia de la trascendencia que caracteriza la obra del género. El que se compromete con la tradición escrita es llevado a reconocer que la obra de la humanidad desborda de lejos la obra de los individuos aislados y a considerarse a sí mismo a la luz de esa obra. Por otra parte, es distinto discutir un enunciado si está escrito, entre otras cosas porque la escritura lo sustrae al carácter efímero del enunciado oral y lo separa del hablante que lo ha formulado.

Al mismo tiempo uno puede decir que la irrupción de la tradición escrita sola no basta. Lo decisivo es la combinación con la discusión racional y con la reorganización o reorientación de la acción derivada de esa discusión racional.

En la tecnología lo real obedece a lo escrito. El concepto de tecnología es inseparable del concepto de diseño y diseño significa deter- minación completa desde los signos. En el diseño se manifiesta el salto cualitativo hacia el dominio de cosas y procesos que han dado la teoría y la tradición académica, al probar contundentemente que po- dían de antemano disponer, or- ganizar y dar pautas de cálculo y previsión para una gama cada vez más amplia de objetos y procesos; poder estudiarlos, conocerlos y organizarlos incluso mucho tiempo antes de poner en marcha su materialización.

En particular hoy en día, donde las formas de producción cambian de manera muy fuerte, es el dominio de esta gramática fundamental, el dominio de los principios, el que permite una inserción eficaz en procesos de cambio. Es muy claro que si pensamos en una educación para la producción y pasamos por

alto el acceso a la tradición acadé- mica, irremediablemente la educa- ción para la producción degenera en entrenamiento para tareas espe- cíficas (entrenamiento que por lo demás tiende a volverse obsoleto en un tiempo cada vez más corto). En cambio, si alguien es formado en esa tradición, y luego socialmente se configuran ciertas posibilidades, ciertas condiciones, para que se vincule a la producción, a la política, al Estado, en cualquiera de estos espacios se convierte casi sin que- rerlo en un portador de racionalidad, en un "racionalizador", en un individuo que frente a lo empírico dado, siempre estará instalándolo en un ámbito de posibilidades, en un individuo que de un modo u otro pretenderá reorganizar lo real desde lo dispuesto sobre el papel y será capaz de asumir de manera siste- mática procesos (ya sean éstos técnicos, económicos, administra- tivos o, incluso, políticos).

### **El secreto de la universidad y la especialización de los discursos y las comunidades disciplinarias**

Cada disciplina puede ser así reconocida por una delimitación en tres niveles: la comunidad disciplinaria constituida por el grupo de interlocutores al que normalmente se encuentran restringidas las posi- bilidades de discusión racional de los conocimientos en ella formados, la tradición escrita especializada que alimenta y a su vez es alimen- tada por esa discusión, y el corres- pondiente ámbito especializado de acción en el que las intervenciones reorientadoras o reorganizadoras de esa comunidad son reconocidas como legítimas. Aunque la creciente especialización es un proceso irre- frenable, la unidad de la univer- sidad y el estrecho vínculo de esas comunidades disciplinarias con la universidad es lo que hasta cierto punto las protege de la disolución que se derivaría de un volcamiento exclusivo hacia las tareas de ra-

cionalización inmediatamente de- mandadas por el respectivo campo de acción (la producción misma no forma ingenieros sino excepcio- nalmente, así como la praxis social o política no forma espontánea- mente científicos sociales). En par- ticular, es el vínculo de las pro- fesionales con la universidad el que permite darle un carácter no meramente gremial a las comu- nidades profesionales tendiendo —especialmente hoy en día— a transformarlas en comunidades aca- démicas provistas de su propia tra- dición escrita y su propio ámbito de discusión (expresados en sus publi- caciones: revistas, textos y manua- les). De todas maneras, detrás de la notable especialización que parece separar a las distintas comunidades disciplinarias, es posible reconocer una misma opción por el discurso racional (aunque éste llegue a emplearse, en casos extremos, para sospechar de la unilateralidad de la razón), una misma dependencia de lo escrito, una misma voluntad de proyección reorientadora o reorga- nizadora. Esa gramática subya- cente es la que impide que la univer- sidad se convierta en una auténtica torre de Babel y se disuelva. Esa gramática subyacente es también lo que permite pensar en algo así como una misión de la universidad —más allá del sinnúmero de ocupaciones y tareas distintas en que ella se atarea—.

### **La cientificación de las profesiones**

Un aspecto notorio, que no podemos pasar por alto, espe- cialmente cuando consideramos es- pecialidades como las correspon- dientes a las distintas ingenierías, es la cientificación de las profesiones. Esta se expresa gnoseológicamente en el hecho de que el saber profesio- nal es cada vez menos un saber- hacer decantado a partir de la prác- tica profesional y sus tradiciones y es cada vez más el resultado de investigaciones especializadas rela-

tivamente autónomas con respecto a la práctica profesional ordinaria. Sociológicamente esa "cientifización" de las profesiones se expresa en el hecho de que prácticamente cada comunidad profesional empieza a reestructurarse en torno a su núcleo más cualificado que se convierte progresivamente en una comunidad cuasi-disciplinaria orientada hacia la investigación.

Esto nos lleva a precisar y matizar las críticas usuales a la universidad "profesionalizante"; el problema no está en que buena parte de los esfuerzos normativos se sigan orientando hacia la preparación de profesionales; el problema es que esa preparación no incluya el grado de fundamentación científica actualmente requerido por las profesiones. O, dicho de otra manera, lo preocupante es que la comunidad profesional no se haya reestructurado aún de manera suficiente en torno a la correspondiente comunidad de investigadores y que la pre-

paración siga guiándose más por el acervo de saberes tradicionalmente requerido por la profesión que por la asimilación (y la preparación para la asimilación) de la producción intelectual reciente de la correspondiente comunidad de investigadores.

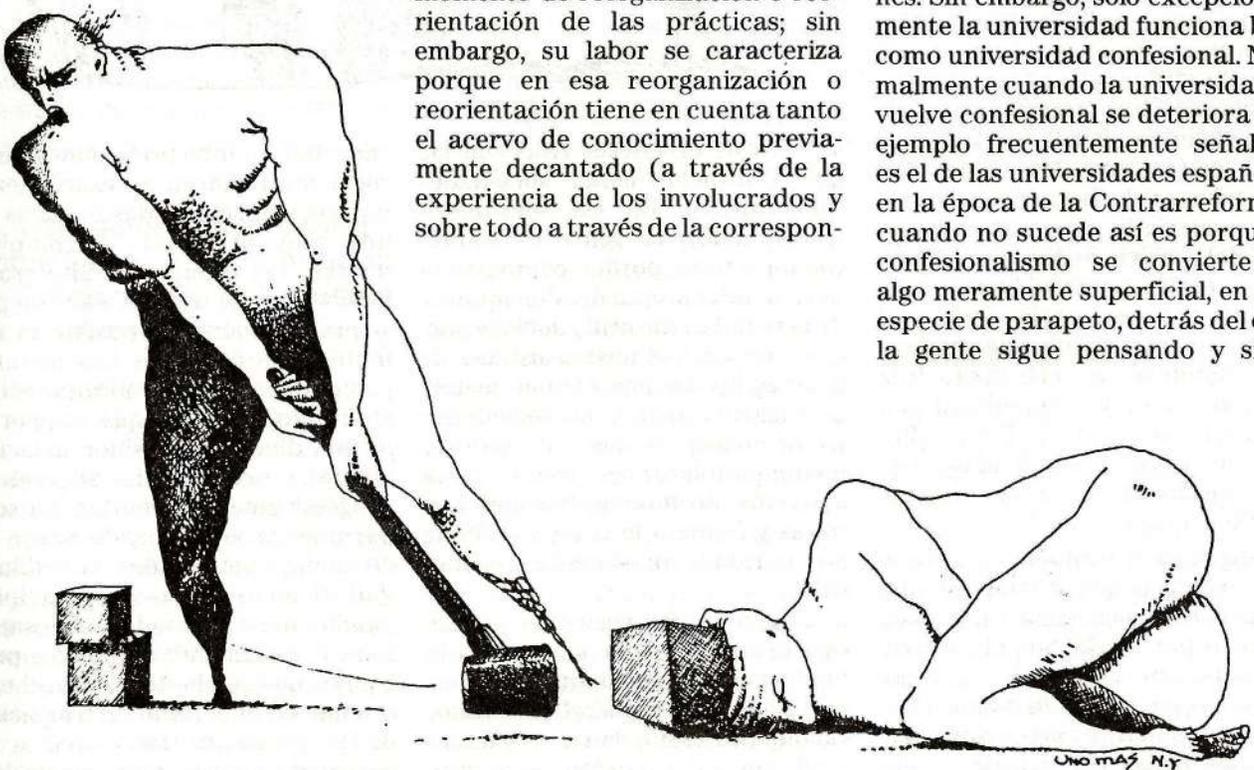
Si a propósito de lo anterior se pone en juego nuestra caracterización del "secreto" de la universidad resulta lo siguiente: la comunidad "cuasi-disciplinaria" en torno a la cual tiende a nuclearse, cada profesión asume el momento de racionalización discursiva de lo que se produce en el interjuego entre la correspondiente tradición escrita y el conjunto de prácticas organizadas y orientadas desde esa tradición (algunas de tales prácticas, como los experimentos, son deliberadamente construidas con el único propósito de hacer avanzar esa racionalización). Sin una universidad fuerte esa comunidad difícilmente encuentra un espacio económico y social para desarrollarse. La complementaria comunidad de tecnólogos asume más bien el momento de reorganización o reorientación de las prácticas; sin embargo, su labor se caracteriza porque en esa reorganización o reorientación tiene en cuenta tanto el acervo de conocimiento previamente decantado (a través de la experiencia de los involucrados y sobre todo a través de la correspon-

diente tradición escrita) cuanto las posibilidades mismas de deliberación y argumentación racional a propósito de esa reorganización o reorientación. No se trata exclusivamente de innovar; se trata de innovar mediante propuestas que puedan ser explicitadas, argumentadas y exploradas discursivamente en cuanto a sus condiciones y consecuencias (con ayuda de conocimientos decantados por comunidades históricas específicas que han logrado ir más allá del mero saber-hacer empírico).

### La polivalencia política de la universidad

La universidad ha servido de mil maneras distintas a mil intereses distintos y cualquier intento serio de ponerles riendas y de encauzarla por un solo camino afecta los supuestos básicos de su funcionamiento y termina revelándose como inconducente y regresivo.

Es innegable que la universidad ayuda a conservar ciertas tradiciones. Sin embargo, sólo excepcionalmente la universidad funciona bien como universidad confesional. Normalmente cuando la universidad se vuelve confesional se deteriora (un ejemplo frecuentemente señalado es el de las universidades españolas en la época de la Contrarreforma); cuando no sucede así es porque el confesionalismo se convierte en algo meramente superficial, en una especie de parapeto, detrás del cual la gente sigue pensando y sigue



leyendo y sigue ampliando y explorando el universo de lo posible (esto suele suceder en las universidades bajo los regímenes totalitarios). En este sentido la universidad no puede ser, sin notable deterioro, una universidad militante en causas extra-universitarias (independientemente de que éstas sean causas terrenales o supra-terrenales).

Todas las sociedades actuales están ampliando sus sistemas universitarios; las posibilidades de reinterpretación que ofrece la universidad se multiplican y de manera más o menos rápida se difunden socialmente. Cada vez es mayor la posibilidad de que grupos que han asumido interpretaciones de la realidad completamente distintas entren en pugna, generándose conflictos que pueden adoptar modalidades muy dolorosas. En este sentido las universidades constituyen micro-sociedades en las que se experimenta la posibilidad de coexistencia de interpretaciones divergentes, coexistencias que no excluye el conflicto pero sí tiende a mantenerlo en el campo de la confrontación de ideas, o a lo más, en el campo más amplio de lo que algunos autores han llamado "violencia simbólica". Fuera de las universidades es más fácil el tránsito regresivo de la violencia simbólica a la violencia física (así como Marx celebraba sin ambages el surgimiento del trabajo asalariado en cuanto superación del esclavismo y de las relaciones feudales de servidumbre que ataban al hombre a la tierra y al señor, hoy tal vez hay que celebrar —allí donde se da— el tránsito de la coacción física y económica a una coacción "simbólica"). Pero sobre todo en el Tercer Mundo el paso de esta última a la anterior sigue siendo demasiado fácil.

Esto se ve acentuado o agravado por nostalgias que corresponden a un proceso sociológico muy bien descrito por Durkheim: el fin irremediable, irreversible, de las sociedades en las cuales la solidaridad está basada en las creencias compartidas, en la existencia de un sólo



UNO MAS N.Y.

sistema de creencias. Esas son las que Durkheim llama sociedades tradicionales. En las sociedades tradicionales, la gente es solidaria, ante todo, porque comparte la misma interpretación del mundo, de la realidad natural y social y porque comparte el mismo sistema de normas, los mismos mandamientos. Lo característico de las sociedades tradicionales es que son radicalmente intolerantes frente a la irrupción de interpretaciones distintas y frente a la transgresión de las normas socialmente reconocidas.

En general las sociedades tradicionales se apoyan en una gran homogeneidad en cuanto a la interpretación de la realidad. En cambio las que Durkheim llama sociedades modernas, desarrollan una gran

cantidad de interpretaciones heterogéneas; lo hacen necesariamente porque son sociedades basadas en una muy acentuada y compleja división del trabajo. Un alto grado de división del trabajo, hace de por sí prácticamente imposible la comunidad de creencias. Las distintas profesiones generan miradas sobre el mundo que —aunque sea por la misma dinámica de diferenciación laboral y profesional— se vuelven progresivamente distintas. La solidaridad ya no se puede basar en creencias compartidas, la solidaridad tiene que buscar principios mucho más profundos o desaparece. Precisamente uno de los problemas que se planteaba Durkheim era que en el período de transición de la sociedad tradicional a la sociedad moderna hay, por decirlo

de alguna manera, un déficit de solidaridad: la gente ha roto los vínculos del credo común y no ha establecido nuevos vínculos para soportarse (e incluso sentirse solidaria) en medio de la diferencia de credos. La transición de unas sociedades a otras estaría inevitablemente acompañada de grandes problemas que se manifestarían en particular en una época de gran inestabilidad de la sociedad; inestabilidad que puede ponerse en relación a un nivel profundo con la tensa coexistencia de tipos radicalmente distintos de solidaridad y a un nivel más superficial con la proliferación de miradas sobre el mundo y sobre la realidad social incompatibles entre sí. Pero esta proliferación no sería la causa de la inestabilidad sino el síntoma del conjunto de cambios motivados por la transición de una forma de sociedad a otra. La sociedad moderna parece ser una sociedad condenada a enfrentar la riqueza y los avatares que representa la proliferación de interpretaciones y por ello en esa sociedad la universidad no es una intrusa sino parece más bien destinada a jugar un importante papel que no es en nada ajeno a su propia tradición: multiplicar las lecturas y afinarlas mediante la crítica y la contrastación.

### La educación universitaria como "formación" y nuestra caracterización de la misión de la universidad

Una manera de darle contenido a la idea de formación la ofrece Kant de una manera muy bella, en un texto que entre nosotros ha retomado, traducido y comentado Rubén Jaramillo y que se llama "¿Qué es la ilustración?". La respuesta de Kant a esta pregunta es que la Ilustración es el proceso por el cual el hombre alcanza la mayoría de edad y esa mayoría de edad la caracteriza Kant por la posibilidad de autodeterminarse, por la posibilidad de conducirse con autonomía, por la

posibilidad de actuar sin ser llevado de la mano por otro, es decir, de actuar bajo la guía del propio entendimiento.

Esto no significa abandonarse a los propios impulsos e intereses. Todo lo contrario. Requiere una capacidad de descentrarse para asumir racionalmente las propias responsabilidades. Así, en el camino de la Ilustración, es decir, en el camino hacia la mayoría de edad kantiana, aparece como condición y como guía la idea de un público ilustrado en cuyo interior la autonomía se cualifica mediante el libre debate de las ideas y las sospechas (ese público, al precio de una cierta exterioridad con respecto al curso normal de la vida de las instituciones, se convierte en el campo en que la discusión racional puede y debe problematizar —con probidad intelectual— las orientaciones y los presupuestos de esa vida de las instituciones y de los individuos). En este sentido Kant llega a destacar en ese artículo el papel que en la constitución y en las deliberaciones de ese público ilustrado juega el "publicar", el hacer público algo mediante la lectura y la imprenta... Evidentemente el tercer momento de lo que hemos llamado el "secreto" de la academia también aparece en Kant: la autonomía consiste básicamente en la posibilidad de reorientar racionalmente las propias acciones.

Pero la idea kantiana de la autonomía del individuo no sólo involucra la dimensión de lo moral. La mayoría de edad kantiana, y su confianza en la racionalidad, en la capacidad de análisis racional, no se circunscribe al ámbito de lo moral, en el sentido tradicional derivado del catolicismo; se traduce también en un mínimo de pragmatismo cualificado en el actuar técnico y en el actuar estratégico. En otras palabras, lo mínimo que se le puede pedir al mayor de edad es que no haga algo para ver luego qué pasa, sino que prevea consecuencias de la manera más completa y confiable posible, de manera que la

acción se decida sobre la base de la exploración racional-discursiva de las condiciones y los efectos y consecuencias que va a tener. Esto es importantísimo en muchos terrenos. La ceguera frente a las consecuencias posibles es un defecto que se paga muy caro, especialmente en política. Pero también en el terreno de la técnica es muy costosa la no exploración de las consecuencias posibles de cierta decisión, de cierta construcción, de la adopción de cierta técnica de producción.

Ahora bien, la exploración de consecuencias, la actitud de mirar de frente a los hechos y de no considerarlos aislados sino en la trama de antecedentes y consecuencias en que aparecen no es tampoco una tarea más que se le añade a la tradición académica: le pertenece esencialmente. Quien se forma a cabalidad en esa tradición no puede sino mantener esa actitud. El que está "viciado" por la academia está colocado ya en la perspectiva según la cual nada acontece aisladamente, según la cual cada acontecimiento puede y debe inscribirse en planos de conexiones causales racionalmente reconocibles y representables y según la cual cualquier decisión racional sobre un curso posible de acción involucra como mínimo una exploración de condiciones y de efectos y consecuencias.

### Otra cara de la formación: la sabiduría requerida por el trabajo con lo particular

Hay otra cara de la formación que tiene que ver muy directamente con la relación entre lo particular y lo universal. Es tal vez la más delicada porque excede lo estrictamente académico y atañe a sus vínculos con lo extra-académico. Corresponde al hecho de que irremediablemente en nuestro actuar tropezamos con elementos de la realidad no reductibles al saber académico. Intentemos mostrar este problema en el campo del trabajo. Si uno con-

sidera la acción instrumental, no es difícil argumentar que en la gran industria sí es posible un despotismo del diseño, sí es posible que la experiencia previa recogida de manera objetivada, la delimitación teórica del ámbito de posibilidades y los cálculos afianzados en la teoría sean base suficiente para las decisiones y previsiones. Dicho escue-

conocimiento casual le da una cierta superioridad al arquitecto con respecto al albañil, el arquitecto no pone los ladrillos mejor que el albañil. A la hora de la acción que produce, Aristóteles le reconoce un amplio lugar a la experiencia, y especialmente a la experiencia como posibilidad de cultivar la relación entre el saber causal que

dencia" (no es fácil encontrar palabras en nuestros días para intentar decir lo que Aristóteles pretendía decir al hablar de praxis y de sophrosine). Volveremos sobre esto.

La capacidad de vincular lo general con lo particular —que es esencial a la idea clásica de "formación" y que en nuestro esquema vinculamos al poder de reorientar o reorganizar la acción desde una deliberación racional apoyada en la tradición escrita— tiene todavía otra cara más, que es la cara más difícil de pensar hoy en día y que tiene que ver fundamentalmente con el ámbito humano. En este ámbito la universidad puede enseñarnos a ser más maquiavélicos y puede perfeccionar nuestra capacidad para actuar estratégicamente. Pero también nos puede enseñar a obrar con más sabiduría, con más tacto, con más sensibilidad, incluso en materias que desde la teoría no comprendemos suficientemente. Este es un aspecto que tal vez no parece tan importante en el espacio de las ingenierías o de las ciencias naturales como en el de las ciencias humanas, pero lo es sin lugar a dudas en todas partes. De algún modo la fascinación sostenida durante un tiempo prolongado con la teoría general lo puede convertir a uno en alguien infinitamente más torpe de lo que antes era con respecto al vecino, al compañero, a la familia, a los colegas; lo puede convertir en alguien que no es capaz de reconocerle la singularidad a su propio espacio, al aquí y al ahora en alguien que no es capaz de reconocer el hecho de que en cada situación el "tú" es un "tú" y no simplemente un otro, un "él". Dicho de otra manera: el retorno a la interacción cotidiana, el retorno al yo y al tú (pues la teoría de todas maneras trabaja privilegiando el "él") puede convertirse en un retorno complicado. Es el regreso a la singularidad, inevitable especialmente en el terreno de las relaciones entre los hombres.

Cuando en este país se critica la educación por verbalista se comete



tamente: en los procesos técnicos propios de la gran industria o de la industria automatizada sí es posible que la realidad se pliegue a lo escrito. Pero evidentemente hay gran cantidad de procesos, incluso técnicos e instrumentales, en los que ese despotismo no se da, ni tal vez se puede dar. Ahí reaparece irremediamente la cara del artesano, la cara que destacaba Aristóteles en la metasífica: si bien el

remite a lo universal y la acción que recae sobre lo particular. La idea es que —en relación con las prácticas específicas— no basta con enviarse con el distanciamiento crítico y discursivo con respecto a la realidad (la episteme) sino que hay que volver a la realidad de la acción, en la producción y en la vida práctica en sentido moral. Allí además de nuestra ciencia se pone a prueba nuestra "sabiduría" o nuestra "pru-

una cierta injusticia: desde Grecia la enseñanza académica ha sido y sigue siendo predominantemente verbal, pero se trata de una comunicación verbal vivida con intensidad y doblemente acompañada: acompañada por un lado de tradición escrita (que recoge lo decantado en una red amplísima de discusiones y experiencias racionalmente organizadas y juzgadas) y acompañada por una permanente tensión entre lo en ella dicho y la propia vida. Es claro que ni entonces ni ahora hay enseñanza académica seria que no esté mediada por la comunicación verbal. Lo que sí hace falta (y me parece especialmente débil en nuestro país) es que en el interior de la propia academia se haga el ejercicio del retorno, se ponga honradamente a prueba el poder de todo ese conocimiento verbalmente expresado abordando con él hechos o problemas en los cuales haya involucrada cierta singularidad (aunque en primera aproximación se acuda a ejemplos y problemas que a veces tienen mucho de artificio *ad hoc*).

### Las tareas de la universidad y la fidelidad a su propia tradición

No he mencionado a lo largo de la exposición las fuentes teóricas en las que de una u otra manera me he apoyado. Se encuentran en dos de los más importantes filósofos alemanes actuales: en Jürgen Habermas, continuador y renovador de la llamada teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, y en Hans-Georg Gadamer, quien en el contexto de la filosofía alemana ha revitalizado la hermenéutica. En algún grado me he valido también de algunos de los aportes de la sociolingüística de Basil Bernstein. En todos los casos he acudido a elementos básicos de la teoría de estos autores y no a trabajos de ellos específica y explícitamente referidos a la problemática de la universidad (con excepción de un artículo de Habermas intitolado

“Mutaciones sociales de la formación universitaria” en el que encontré elementos decisivos para el aparte sobre la cientificación de las profesiones y en el que se encuentran indicaciones relevantes para desarrollar la idea de una formación que enseña a vérselas con lo particular). Además es claro que he retomado aquí algunas de las elaboraciones del grupo de investigación educativa fundado en la universidad hace ocho años por el profesor Carlo Federici; sin embargo debo aclarar que muchas de las ideas aquí expuestas no han sido discutidas o reelaboradas en el interior del grupo y por lo tanto no lo comprometen como tal.

He intentado pues recoger y caracterizar de manera unificada los que me parecen ser los rasgos esenciales de lo que ha sido y de lo que puede ser en la universidad. No he puesto el énfasis en las innegables variaciones que ha sufrido la universidad a lo largo de su historia. Aunque reconozco la historicidad de la tradición académica, considero que esa historicidad no ha afectado sustancialmente los elementos constitutivos que he destacado. Lo que he hecho es jerarquizar y decir algo muy simple: si la universidad no sirve suficientemente a sus propios demonios, su servicio a otros demonios —que siempre se da en algún grado y que es necesario, aunque ocupe un segundo plano— será inevitablemente muy precario.

Si se asegura el cultivo de lo que hemos llamado el “secreto” de la universidad (la combinación estrecha entre discusión racional, tradición escrita y reorganización o reorientación de la acción, bastaría con unas pocas decisiones institucionales o la acción espontánea de la sociedad civil y el mercado para que la universidad contribuya notoriamente en los diversos campos que hemos considerado; la producción, la administración pública y privada, el desarrollo de la democracia y el de la cultura (el orden en que las enumero es arbitrario). En ausencia de ese cultivo, en ausencia

de una universidad de calidad fiel a su propia tradición, pueden darse las más diversas decisiones, las más diversas disposiciones formales sobre la proyección de la universidad: no pasarán de ser declaraciones vacías o generarán contribuciones pobres en las que no se reconocerá la huella de la fuerza del saber ni la especificidad de la tradición universitaria.

En resumen, hemos considerado que la fidelidad a su propia tradición coloca a la universidad en condiciones de contribuir sustancialmente al cumplimiento de las siguientes tareas (aquí de nuevo el orden es bastante arbitrario y no implica necesariamente una jerarquía):

#### 1. Preservación y multiplicación de las posibilidades críticas y transformadoras del discurso (que implica una permanente exploración y ampliación del ámbito de lo posible)

La universidad, al ser fiel a sí misma como tradición y como proyecto, mantiene las posibilidades críticas y transformadoras del discurso y concomitantemente amplía permanentemente el ámbito de lo posible tanto en el espacio de la producción material como en el de la producción y reproducción cultural.

#### 2. Preservación y cultivo de criterios y tradiciones desde los cuales orientarse en el marco de una permanente ampliación de lo posible

La universidad preserva y en cierto sentido elabora tradiciones que ayudan a orientarnos en medio de la permanente ampliación de posibilidades. En ese sentido la academia es, al mismo tiempo que portadora de alternativas y de cambios,

portadora de tradiciones éticas. Y en esto, de nuevo, la escritura resulta una mediación decisiva; basta con pensar qué nos quedaría del recuerdo del igualitarismo de los primeros cristianos si sólo tuviéramos la huella oral de la historia y del pensamiento del cristianismo en sus comienzos. En este siglo pueden ver ustedes muchos académicos —incluyendo muchos no cristianos— volcados en la exploración de tradiciones reconocidas como portadoras de grandes y complejos sistemas de orientación ética.

### 3. Preservación y ampliación del acervo de conocimientos vinculado a la tradición escrita

La universidad asegura la conservación y el crecimiento de un acervo de conocimientos: el acervo formado por los conocimientos vinculados a la tradición escrita. No se trata solamente de conocimientos en sentido estrecho sino de todo un conjunto de manifestaciones que conforman una cultura directa o indirectamente referida a lo escrito. En efecto, para el desarrollo de la cultura en su conjunto la academia cumple —quién sabe o no, para bien o para mal— una función importante. Es asombrosa la capacidad de la academia para actuar selectivamente sobre el acervo cultural y específicamente sobre el acervo de lo escrito; en efecto, si bien es claro que no todo el que escribe tiene que haber pasado por la academia, el peso que tiene ésta, por ejemplo, en el reconocimiento de determinadas obras como valiosas es grande, a veces peligrosamente grande. Hay algo similar —pero en relación con la cultura no escrita— en el trabajo de los antropólogos (y de sociólogos como Fals Borda en nuestro contexto): muchos elementos de las culturas indígenas y de la cultura popular simplemente desaparecerían sin dejar huella si no se formarían académicos capaces por lo menos de dar testimonio, registrar y afianzar una cierta huella de esas

culturas y esos saberes (aunque para ello se valgan primordialmente de los medios de registro propios de la academia).

Esta capacidad de la universidad para conservar y ampliar el conocimiento está vinculada a una opción que aquí no queremos problematizar sino solamente presentar. Se trata de un rasgo de la acción comunicativa discursiva practicada en la academia que se manifiesta en varios de los diálogos de Platón y que consiste en una opción (a veces trágica) por la verdad. Hay una voluntad de verdad que a veces puede ser peligrosa, hay una decisión por la cual se pretende buscar la verdad más allá de lo útil, de lo pragmático o de lo que le conviene al sujeto particular inmerso en unas circunstancias dadas que insiste en indagar. Es claro que por esa voluntad de verdad la academia ha tenido sus choques —más sutiles que bulliciosos y frontales— con el Estado, con la Iglesia, con los partidos políticos, etc.

### 4. Ampliación de las posibilidades de representación e interpretación

Cuando la academia amplía las formas de lectura del mundo, esa ampliación puede darse de dos maneras: o desechando progresivamente las viejas interpretaciones para que predominen las actuales, o coexistiendo unas con otras de un modo nunca claramente dirimido.

En efecto, hay unas formas de lectura —que se encontrarían más bien del lado de las ciencias naturales y por ende tal vez de la ingeniería— donde de algún modo las nuevas redes interpretativas son tan buenas que permiten prescindir de las viejas. Whitehead decía (pensando seguramente en las matemáticas y en las ciencias naturales) que una disciplina tiene de científica lo que tiene de capacidad para olvidar su propia historia. Dicho escuetamente: las nuevas redes interpretativas permiten mandar las viejas al

museo. Allí podrá encontrarlas el estudioso interesado en la historia de las ciencias, pero la mayoría de los miembros de la correspondiente comunidad no necesita conocer las distintas lecturas habidas, sino básicamente le basta con apropiarse de la última y avanzar en ella. La formación se rige entonces por un criterio de actualidad: es necesario y suficiente formarse en el saber que está vigente hoy en día. En un momento dado cierta esquematización opera tan bien que podemos olvidarnos de todo lo que permitió llegar hasta ahí (de esta manera se hace posible arrancar la lección casi desde cero). Con frecuencia uno de los aspectos en que radica la superioridad de un esquema así adoptado consiste en que desde él puede organizarse o reorganizarse óptimamente la acción técnica.

De todas maneras, por otra parte, en segundo lugar, habría que reconocer la existencia de otras “lecturas”, de otras interpretaciones, que aún en sus momentos de mayor innovación dependerían para su comprensión de un permanente contacto con las viejas lecturas e interpretaciones. Tal vez en el espacio de lo histórico, de lo cultural, de lo humano, no podamos nunca desvirtuar definitivamente unas formas de lectura sino tengamos que aceptar que irremediablemente las nuevas formas entran en relación con las viejas; lo cual evidentemente hace mucho más complejas las comunidades científicas en ciencias humanas que en ciencias naturales.

### 5. Apoyo al cambio en los principios de solidaridad social

Si uno no teme ser un poco durkheimiano puede pensar que la universidad es un soporte importante del proceso de modernización, pero no entendiéndolo como lo hacen los sociólogos funcionalistas norteamericanos de años recientes, sino entendiéndolo como un cambio en la naturaleza misma de la solidaridad social, o sea como el paso de

una solidaridad “mecánica” basada en credos compartidos a una solidaridad “orgánica” acompañada por la proliferación de credos, la proliferación de posibilidades de lectura. De nuevo, la contribución de la universidad en este aspecto no tiene por qué ser una tarea añadida. Allí donde hay una buena universidad, donde la universidad se debe suficientemente a sí misma, ella crea inevitablemente condiciones para la coexistencia de distintas alternativas de lectura.

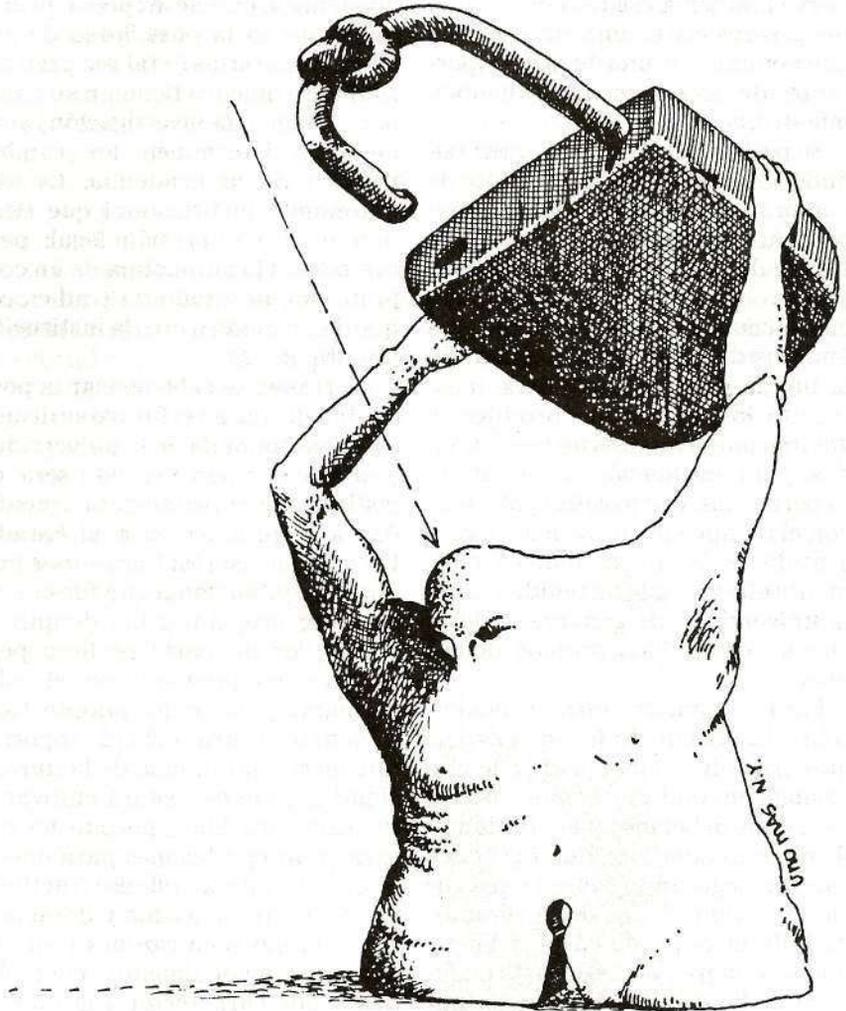
El trabajo de Kuhn (recogido básicamente en *La estructura de las revoluciones científicas*), un trabajo que combina un punto de vista histórico con un punto de vista sociológico, muestra la proliferación de comunidades científicas que desarrollan hasta sus últimas consecuencias distintas interpretaciones. Entre comunidades científicas distintas puede incluso haber en cierto momento desacuerdos sobre cuestiones básicas. Pero, como lo muestra Kuhn (siguiendo ideas que luego, desde una perspectiva un poco distinta, desarrolla Lakatos) ello no es tan grave como parece, siempre y cuando cada comunidad se mantenga progresando en el ámbito de sus propios acuerdos, aunque éstos se apoyen a veces en presupuestos únicamente compartidos por la correspondiente comunidad científica. Dicho muy brevemente, la ciencia —para bien o para mal (personalmente creo que para bien)— no logra llenar el espacio que queda vacío a raíz de lo que con un filósofo, Martín Heidegger, podemos llamar el “retiro de los dioses”.

#### 6. Reproducción y desarrollo de una intelectualidad relativamente diferenciada de otros sectores sociales y relativamente autónoma frente a los poderes económicos y políticos

Una institución universitaria que se deba a sí misma posibilite —sin proponérselo como una meta espe-

cífica— la reproducción de la intelectualidad, su crecimiento cuantitativo y el incremento sostenido de su nivel medio de calificación. La intelectualidad constituye un factor social relativamente autónomo, que para poder servir mejor a la tradición y al proyecto de la universidad, debe ser lo más autónomo posible frente a los poderes económicos y

secundario no buscado; pero globalmente, si se mira la universidad desde un punto de vista económico, parece ser de lejos más importante su contribución al aumento de la productividad del trabajo. El carácter policlasista de una universidad como la nuestra es conveniente porque para formar y reproducir una comunidad que se deba a la



frente a los poderes políticos. Esta es una de las razones por las cuales conviene que esa comunidad sea policlasista por lo menos en cuanto se refiere a su origen social y económico. Es completamente absurdo pensar que una de las funciones de la universidad sea la de redistribuir el ingreso. Este efecto redistributivo de la democratización del acceso a la educación universitaria puede ser en el mejor de los casos un efecto

tradición y al proyecto que caracterizan a la universidad se requiere formar una comunidad lo menos atada posible a poderes políticos y económicos particulares (esto no quiere decir que se quiera una universidad aislada o marginada). Al revés, cuanto más académico sea un académico más fácilmente puede interactuar e incluso prestarle servicios al Estado y a la industria sin dejar de ser académico. Tal vez el

temor de corromperse en el primer contacto con el mundo extra-académico es un signo de debilidad académica. En realidad, ese contacto con el Estado, con la industria, con la administración pública o privada, con las instituciones sindicales, con los movimientos políticos, es una posibilidad de conocimiento; y una universidad que no le otorgue cierto margen a ese tipo de contactos y servicios es una universidad que renuncia a una fuente importante de experiencias y conocimientos.

Se podría decir que una universidad logra insertarse socialmente de manera adecuada cuando (no en su conjunto, no como totalidad, sino a través de programas específicos y, sobre todo, a través de la gente que ella forma) interviene en distintos ámbitos de la sociedad mostrando la fuerza de los argumentos, mostrando los frutos que produce el guiarse por el análisis de posibilidades y la evaluación racional de experiencias controladas. Mostrar con el tiempo cierta eficacia en este sentido es la única manera realmente efectiva que ha tenido y tiene la universidad de ganarse el derecho a cultivar sus propios demonios.

Para terminar esta reflexión sobre la misión de la universidad quisiera volver sobre la idea de que somos comunidad y somos institución y que debemos tener el cuidado de no pretender introducir grandes cambios legislando sobre la institución y olvidándonos de la comunidad, de la gente de carne y hueso que se congrega en esa institución para dedicarle con frecuencia una parte sustancial de su vida; tampoco debemos desconocer la dimensión organizativa y administrativa de la institución, ni la trascendencia histórica ligada a la relativa estabilidad de esa dimensión. La universidad es ambas cosas. Al menos en lo que ha corrido de su historia, la universidad ha llegado en ocasiones a ser el lugar más conservador de la sociedad, pero también el lugar donde se gestan y proli-

feran las más arriesgadas alternativas de interpretación de la realidad. La posibilidad de ser así al mismo tiempo matriz de cambio y matriz de conservación ha dependido históricamente de una cierta separación de la universidad con respecto a su contexto, de una cierta autonomía; no una autonomía territorial, sino una autonomía académica que se expresa principalmente en la posibilidad de que los universitarios (y tal vez prioritariamente quienes tienen a su cargo la docencia y la investigación) sean los que determinen los rumbos mismos de la academia. Es una autonomía institucional que tiene una u otra expresión legal; pero también es la autonomía de un conjunto emparentado de tradiciones que de un modo u otro la institución intenta abrigar.

Ciertamente cabe pensar la posibilidad de que en el futuro se disuelva esa autonomía de la universidad y ésta se convierta en una serie de institutos completamente vinculados a la producción o al Estado. Pero lo que así resultare —por más eficiente y funcional que fuese— ya no merecería el nombre de universidad. Por mi parte prefiero pensar que, cualquiera que sea el ordenamiento político que adopte, toda sociedad futura deberá soportar una cierta autonomía de la universidad porque necesitará cultivar el pensamiento libre, porque necesitará crear condiciones para que se mantenga y desarrolle ese fructífero vaivén entre acuerdos y desacuerdos —basados en razones y en evidencias racionalmente controladas— que caracteriza a la universidad.

### **La reforma académica en la Universidad Nacional**

De acuerdo con los principios que hemos enunciado es la comunidad universitaria la que, consultando las necesidades del país y recogiendo los elementos de orientación y los progresos realizados en los últimos diez años, debe establecer

un proyecto propio y acogerse a él. El debate sobre las bases para el Plan de Desarrollo y la Reforma Académica en curso en la Universidad Nacional de Colombia son apenas momentos en la configuración de esa universidad deseable, más comprometida con el futuro de mediano y largo plazo del país y más sensible a las vocaciones y potencialidades de su comunidad.

El país necesita de una institución de educación superior pluriclasista donde la excelencia académica —basada en la combinación entre investigación, docencia y extensión— permita ritmos y niveles de trabajo equiparables a los de las mejores universidades del mundo; donde los recursos públicos sean racionalmente empleados para afianzar la capacidad técnica e intelectual del país; donde confluyan los esfuerzos del Estado, del sector productivo, de la sociedad civil y de las comunidades para desarrollar el conocimiento moderno y formar individuos capaces de crearlo y aplicarlo.

Para acercarnos a la universidad deseable necesitamos emprender una reforma académica gobernada por un proyecto cuyas líneas fundamentales sean compartidas por los profesores, por los estudiantes y por los empleados de la universidad. Sin la fuerza de la confluencia de las voluntades la universidad no llegará lejos. Necesitamos también vincular el proceso de cambio institucional a la búsqueda de algunos recursos adicionales que no necesariamente deben provenir del presupuesto nacional.

La reforma académica busca comprometer más a la Universidad Nacional con las tareas de largo plazo del país, acercar su trabajo a los patrones de ritmo y calidad vigentes internamente y ofrecer alternativas de formación e investigación más sensibles a las potencialidades e inclinaciones de profesores y estudiantes. Para ello pretende conciliar tres finalidades:

1. Ofrecer programas de formación más adecuados a las necesida-

des estratégicas del país, más sensibles a las potencialidades de la comunidad universitaria y más capaces de incorporar desde el pregrado avances, actitudes y formas de trabajo de la investigación y la extensión.

2. Promover de manera selectiva y progresiva características propias de la formación ofrecida en las universidades modernas: flexibilidad, apertura a otras profesiones y disciplinas y desarrollo de la capacidad de trabajo autónomo del estudiante.

3. Lograr que la universidad conserve y mejore su lugar de liderazgo dentro del sistema educativo colombiano y dentro del sistema nacional de ciencia y tecnología mediante el desarrollo de la investigación, una mayor integración entre ésta, la extensión y la formación impartida.

En síntesis, la reforma académica procura una mejor *integración de las funciones de investigación, docencia y extensión* mediante una transformación simultánea en los planes de estudio, en las modalidades pedagógicas y en las estrategias mediante las cuales la universidad busca captar a los mejores estudiantes y a los mejores docentes-investigadores del país.

inserción en la actual dinámica mundial. A pesar de su complejidad y de las opciones que puede dejar abiertas, esa dinámica encierra características que no pueden evadirse. Al menos siete de esas características comprometen radicalmente a la universidad:

1. El conocimiento se está convirtiendo en la principal fuente de incremento de la **productividad**. Las tradicionales ventajas comparativas en términos de recursos naturales, capital o mano de obra son permanentemente modificadas por los avances en la ciencia y la tecnología y por el dinamismo de los sectores productivos "intensivos en conocimiento".

2. La **regulación racional del desarrollo de la producción y de la cultura** requieren de conocimientos y actitudes que faciliten la previsión y evaluación de las consecuencias que puede tener para la naturaleza y la sociedad la creciente intervención humana en ambos planos. Ilustra esta tendencia el reconocimiento actual de la problemática ambiental.

3. La **solidaridad social** descansa cada vez menos en la fuerza de las costumbres y en el reconocimiento

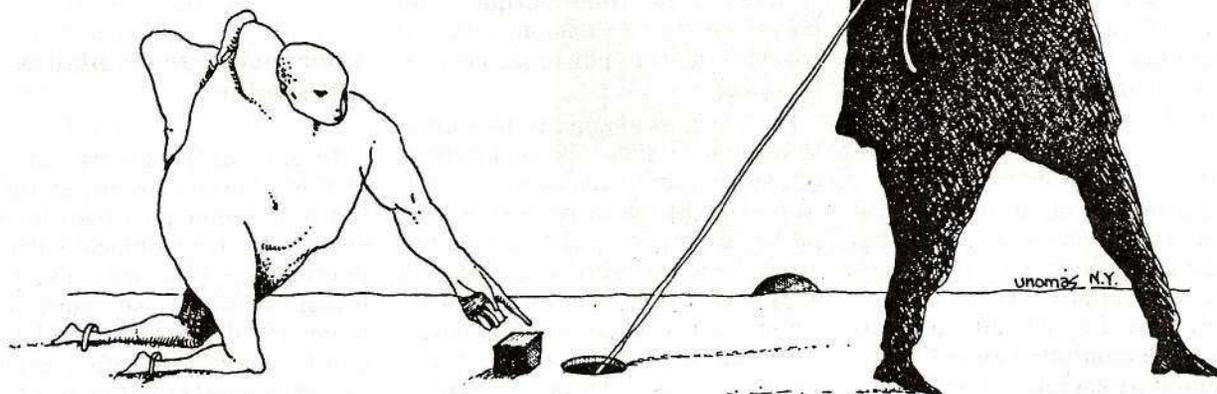
de la autoridad de las tradiciones. Se producen profundos cambios en la cultura y en la moral que requieren de nuevos mecanismos de autorregulación basados en el libre examen y en la participación. Una relación más consciente con las opciones vitales y una determinación más participativa de las reglas de juego que gobiernan la convivencia de las colectividades llevan a exigirle a las instituciones educativas una formación más integral y más exigente en cuanto hace a la argumentación y al conocimiento sistemático.

4. El necesario desarrollo de una **opinión pública fuerte** capaz de promover la capacidad crítica de toda la población y recoger sus expresiones depende sustantivamente del desarrollo y la difusión de un conjunto amplio de conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad.

5. La expresión y confrontación de intereses que se produce en la esfera política pasa a ser también

### El conocimiento y la incorporación de Colombia a procesos de carácter mundial

Ni económica ni culturalmente puede Colombia sustraerse a su



crecientemente mediada por el conocimiento sistemático resultante de la investigación. Una distribución más equitativa de la **capacidad de defender adecuadamente los propios intereses y los de la comunidad a la cual se pertenece** dentro del respeto a principios y normas universales requiere de un acceso más abierto al tipo de conocimiento que permite explicitar y comprender los presupuestos y las estrategias de la comunicación y de la acción social.

6. El debilitamiento de las tradiciones afecta también a las distintas organizaciones e instituciones que se ven obligadas a redefinirse de manera recurrente considerando simultáneamente su dimensión técnica, su dimensión política y su dimensión cultural. En este proceso de **cambio institucional**, el conocimiento contribuye a generar los nuevos fundamentos, ayuda a la reconstrucción de la identidad de las instituciones, ilumina los valores, las normas y los fines y facilita la búsqueda de los medios más adecuados para alcanzar los fines institucionales.

7. Finalmente, en el contexto de una creciente integración económica y cultural (tanto en lo que concierne a la producción cultural deliberada como al cambio espontáneo de creencias y costumbres), países como Colombia tienen el claro reto de consolidar su **identidad cultural** y elaborar un **proyecto nacional** que les permita estructurar su futuro de manera consciente, dándole coherencia y sentido a las tareas colectivas requeridas. En esta difícil tarea, que debe tener cada vez más en cuenta los distintos niveles de integración —sociedad planetaria, Latinoamérica, nación, regiones— vuelve a jugar el conocimiento una tarea decisiva.

En síntesis, el papel contemporáneo en la producción, en el cambio social, en la cultura y en la política obliga a Colombia, de la misma manera que ha obligado a otras naciones, a **combinar** los esfuerzos de **democratización** con esfuerzos

claros de concentración de recursos en centros de **excelencia**. La apertura de oportunidades para que personas de diverso origen social y cultural accedan a las formas de conocimiento y acción cultivadas por la universidad y las empleen para extender a más amplios sectores de la sociedad sus beneficios debe acompañar la consolidación de la capacidad de creación, apropiación y difusión del conocimiento y de la cultura, relevantes desde el punto de vista de la sociedad y del Estado colombianos en los siete campos señalados.

Como hemos señalado anteriormente, la tradición académica puede ser descrita como una combinación estrecha entre discusión racional, tradición escrita (que incluye los dispositivos que permiten el cálculo y la representación gráfica) y organización racional de la acción.

Para ser más fructífera, esa combinación suele especializarse generando objetos de conocimiento distintos a los que corresponden tradiciones escritas y campos de acción relativamente autónomos. Este proceso de diferenciación puede atender fundamentalmente a la dinámica de la división del trabajo en la sociedad —generando **profesiones**— o puede más bien responder a la división del trabajo interna a la tradición académica —dando lugar a las **disciplinas**.

Durante siglos las universidades estuvieron orientadas hacia la formación en las profesiones y abrigaron sólo secundariamente a las disciplinas (ante todo porque eran parte de la formación cultural básica requerida por todas las profesiones).

Contemporáneamente las profesiones y sus relaciones con las disciplinas se han transformado radicalmente. En cada profesión, una parte de la correspondiente comunidad hace de la investigación una ocupación permanente y privilegiada cuyos resultados renuevan continuamente la práctica profesional de sus colegas. Ese grupo

contribuye además sustantivamente al proceso por el cual cada profesión incorpora a su ejercicio innovaciones derivadas de la investigación en las disciplinas y del desarrollo tecnológico. Los resultados de la investigación adelantada por los colegas especializados en ella y los progresos en las disciplinas y en los medios tecnológicos explican la mayor parte de los cambios cualitativos en el ejercicio de las profesiones. La expedición por parte de algunas universidades de títulos con fecha de expiración no es sino un síntoma más de la necesidad de formar profesionales capaces de asimilar permanentemente los resultados de la investigación.

Paralelamente vienen surgiendo tradiciones de investigación y procesos formativos, como la biotecnología o los estudios ambientales donde se articulan necesariamente diversas disciplinas y profesiones. Ello contribuye a poner en cuestión no sólo los excesos de aislamiento entre diversas disciplinas y profesiones sino también las divisiones tradicionales por áreas del conocimiento.

En todos estos aspectos la Universidad Nacional debe aprovechar su gran ventaja comparativa: su fortaleza en las disciplinas básicas. Pero ello requiere de planes de estudio y modalidades pedagógicas que favorezcan el acercamiento entre profesiones y disciplinas, permitan que al menos una parte de los profesionales reciba una formación mucho más fuerte en disciplinas.

### Concepción de los planes de estudio

Diseñar un programa curricular es seleccionar y organizar un conjunto de conocimientos y técnicas en vistas a su apropiación. Pero evidentemente esta selección y esta organización no se agota en el momento de diseño del plan sino que se completa y afina progresivamente en el trabajo conjunto ade-

lantado por docentes y estudiantes (en la selección y organización de lecturas y de trabajos e incluso en la preparación y realización de la comunicación interpersonal cotidiana). En realidad, el programa curricular no ofrece sino un esbozo de la arquitectura más general del proceso de formación. Las características académicas de los estudiantes y la intensidad y calidad del trabajo de profesores y estudiantes y la labor de reinterpretación y reestructuración que cotidianamente realizan unos y otros, inciden probablemente más en la calidad y orientación de la formación efectivamente alcanzada que el conjunto de definiciones que puede contener un programa curricular. Una consecuencia del reconocimiento del papel de estas mediaciones es aceptar que ningún currículo garantiza resultados. En el mejor de los casos un currículo permite y facilita una labor cuyos resultados dependen sustantivamente de la labor cotidiana y los esfuerzos de conocimiento de profesores, becarios y estudiantes. Por ello, el cambio en los planes de estudio debe estar acompañado de esfuerzos específicamente orientados hacia el cambio en las modalidades pedagógicas.

Delinear un programa curricular es una tarea compleja que requiere un gran esfuerzo de síntesis y un conocimiento actualizado de la correspondiente disciplina o profesión. Es importante garantizar la participación de las personas más calificadas en el correspondiente campo profesional o disciplinario. Se trata de una tarea de síntesis intelectualmente muy exigente cuyos resultados deben someterse al examen crítico más amplio posible.

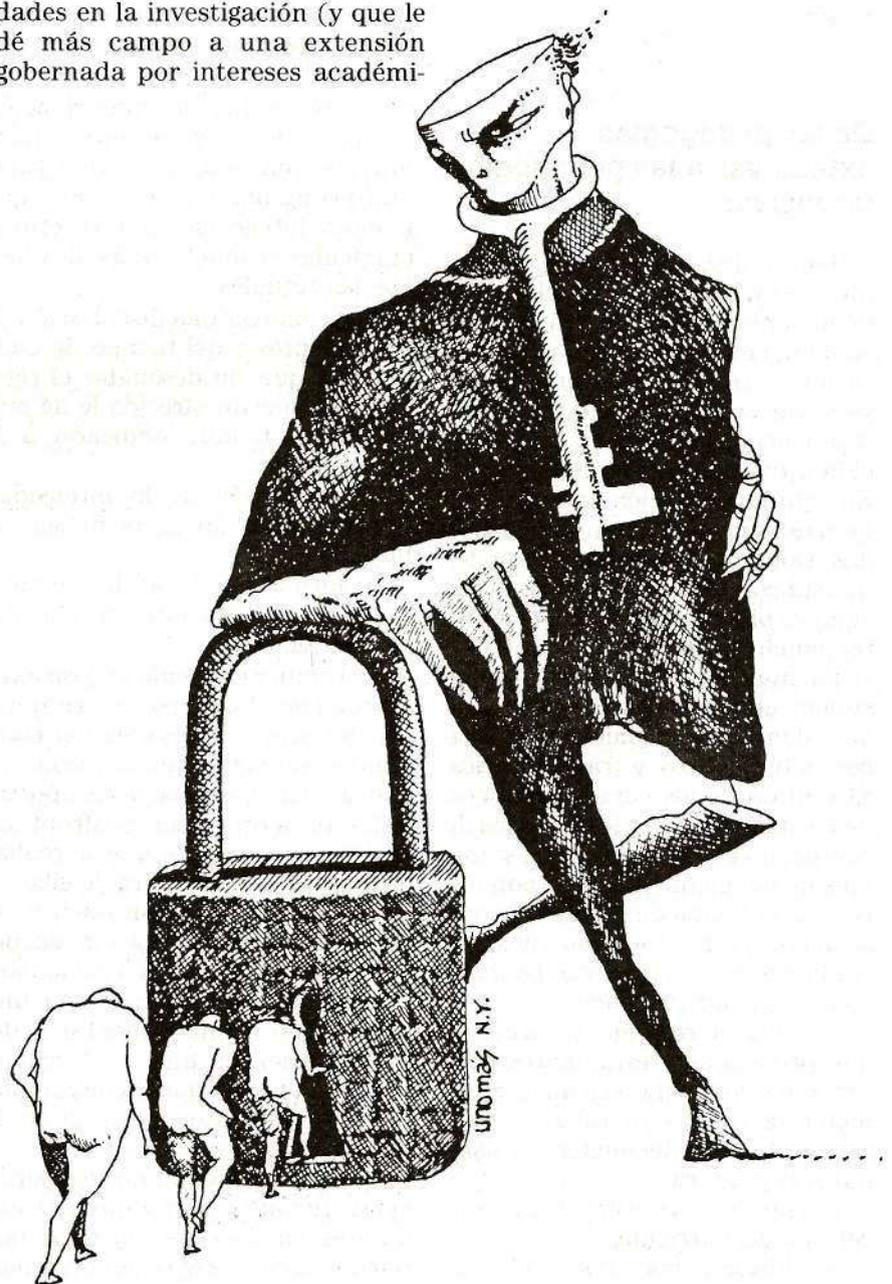
Como política global parece conveniente reducir drásticamente el número de materias y/o de horas de actividad docente convencional en favor de un trabajo más intenso del estudiante en los laboratorios y en las bibliotecas y de una mayor participación del estudiante en actividades de investigación y extensión.

No es posible hacer un inventario

de todos los conocimientos y técnicas y de todas las destrezas y habilidades que requerirá en el futuro un egresado de un programa particular. Si ello fuera factible resultaría de todas maneras imposible desarrollar un plan de estudios que garantizara la adquisición de todo lo recogido en ese inventario.

Los nuevos planes de estudio deben posibilitar un uso más racional del tiempo de profesores y estudiantes en favor de una universidad que centre cada vez más sus actividades en la investigación (y que le dé más campo a una extensión gobernada por intereses académi-

cos) y que reconozca que una forma privilegiada de aprender es trabajar en estrecha colaboración con personas altamente calificadas. Los docentes debemos ir complementando nuestro tradicional trabajo expositivo con una mayor capacidad para organizar el trabajo de nuestros estudiantes, articularlo a nuestros propios trabajos e intereses y alimentarlo con interpretaciones, críticas y sugerencias que vayan más allá del usual juicio de corrección o incorrección.



Por otra parte, la universidad puede y debe ofrecer posibilidades de formación integral al estudiante (y ésta debe ser de la más alta calidad —por lo menos de mayor calidad a la actualmente acostumbrada en los llamados “cursos de servicios”—). Pero ¿puede obligarlo a que se forme integralmente? Tal vez debemos adoptar una estructura curricular muy flexible para la parte de la formación que no corresponde al núcleo profesional o a las eventuales líneas de profundización.

### De las pedagogías extensivas a las pedagogías intensivas

Hemos insistido en que, en un nivel muy básico la tradición académica puede ser descrita como la combinación entre argumentación racional, tradición escrita (incluyendo la escritura y otras formas de objetivación simbólica) y reorientación o reorganización de la acción. En esta combinación cada uno de los tres elementos potencia los otros dos. Dominar a cabalidad el poder de esta combinación en unos pocos campos bien escogidos puede resultar mucho más formativo que una visión muy panorámica en la que se suman aprendizajes parciales que atienden a requerimientos prácticos heterogéneos y fragmentarios. El sentido de los cursos prácticos, de los laboratorios y los trabajos de campo, no es promover “otras” formas de conocimiento, sino poner a prueba la fuerza de la combinación señalada entre discusión racional, tradición escrita y reorientación o reorganización de la acción.

Por ello la reforma se propone que profesores y estudiantes concentren sus esfuerzos en un número menor de frentes de trabajo:

La reducción del número de asignaturas procura:

- clarificar la estructura conceptual del currículo,
- obligar a mayores niveles de

integración entre los contenidos (bajo el supuesto de que a cada asignatura se le dé una organización que le otorgue unidad),

— eliminar elementos superfluos, reiteraciones de contenidos y manifestaciones de enciclopedismo,

— darle una estructura más clara a los deberes del estudiante en cada semestre (se trata de superar la actual dispersión del esfuerzo del estudiante —que debe atender un número elevado de pequeñas tareas en muy diversos frentes— para concentrar sus esfuerzos en torno a tareas más ambiciosas en un número reducido de frentes),

— aprovechar la conformación de unidades más grandes para hacerlas más autosuficientes (más “auto-contenidas”) de modo que puedan integrarse en estructuras curriculares mucho más flexibles que las actuales,

— promover una distribución de los docentes y del tiempo de cada docente que sin descuidar el rigor de la formación ofrecida le dé más cabida al tiempo dedicado a la investigación.

La reducción de la intensidad horaria de la docencia presencial busca:

— formar en el estudiante hábitos que lo hagan intelectualmente más autónomo,

— romper el círculo vicioso existente en muchos cursos entre apuntes del profesor-apuntes del estudiante-evaluación, para reconocer que las clases son apenas la oportunidad para organizar, confrontar y rectificar un trabajo que se realiza en lo fundamental fuera de ellas,

— ajustar progresivamente el ritmo de la comunicación académica a los patrones internacionales (donde la clase en vez de ser una explicación y un comentario del texto suele ser una conferencia-síntesis cuyos detalles debe completar el estudiante consultando la bibliografía),

— evitar el lamentable desperdicio de tiempo de profesores y estudiantes en aras de objetivos que pueden alcanzarse de manera más

ágil y menos costosa por otros medios,

— promover el empleo de los diversos medios de acceso al conocimiento (bibliotecas, laboratorios, grupos de estudio, instrucción asistida por computador, etc.).

Además de saber jerarquizar y colocar lo accesorio como accesorio es importante procurar formar con mayor intensidad en aquellas áreas en que la universidad es fuerte o prevé que va a ser fuerte (parte de lo que está en juego es la formación de los futuros pares, de los futuros “relevos”). Aunque se piense que esto es primordialmente tarea de los postgrados, debe hacerse sentir también en los pregrados (esto tiene que ver con el problema de la identidad: la formación cambia cualitativamente cuando en vez de ver en el estudiante a alguien que irremediamente es y será un “otro” se reconoce en él a un futuro par). Un programa debe también poder ser visto como el camino más corto que conduce al joven hasta el punto en que determinada comunidad o subcomunidad académica está trabajando (por supuesto ello incluye por lo general una formación de postgrado); esta perspectiva no debe unilateralizarse pero ayuda a debilitar el punto de vista profesionalista.

### El núcleo profesional

La reforma establece que los programas de pregrado en la Universidad Nacional deben tener un núcleo profesional y una parte flexible. Para determinar el “núcleo profesional” es menester seleccionar un grupo reducido de realizaciones ejemplares cuya apropiación convierta al estudiante en un virtual miembro de la correspondiente comunidad profesional o disciplinaria (un interlocutor válido, una persona capaz de actualizarse permanentemente mediante la lectura de investigaciones en el campo, capaz de orientar y organizar su acción teniendo en cuenta las discusiones y las investigaciones de esa comunidad). Tales realizaciones ejem-

plares pueden ser obras completas que fundamentan buena parte de la práctica de una comunidad disciplinaria (como lo fueron en su momento los **Principia Mathematica** de Newton) o pueden ser teorías, métodos, problemas-tipo y técnicas para su resolución que usualmente son recogidos y expuestos de manera sistematizada en libros de texto. Se trata del núcleo de resultados reconocidos y acogidos por la correspondiente comunidad y seleccionados por su relevancia para el trabajo actual de esa comunidad. Su función es asegurar la apropiación del conjunto de acuerdos —normalmente sustraídos a la discusión— sobre el campo de la realidad que esa comunidad investiga o transforma, sobre el tipo de validación de los enunciados o de las técnicas que esa comunidad acepta. Este conjunto de acuerdos “previos” es el que hace posible que el trabajo y la discusión de la correspondiente comunidad resulten fértiles y —por lo menos en ciertos períodos históricos— les confiere un carácter claramente acumulativo.

La coherencia conceptual del plan de estudios debe ser fundamento de su unidad y continuidad. Los elementos subordinados y accesorios no deben aparecer o deben aparecer claramente como tales. Lo decisivo es la apropiación de los principios básicos y de las relaciones. La caracterización del **objeto** de una disciplina o de una profesión, la identificación del **dominio de la realidad** que se pretende conocer o modificar, el **aspecto** bajo el cual considera ese dominio y los **medios** y las **técnicas** reconocidas como válidas para alcanzar ese conocimiento no se aprenden a partir de definiciones nominales sino a partir de una práctica intensiva de trabajo y de comunicación sobre lo que hemos llamado —siguiendo a Kuhn— realizaciones ejemplares. Obviamente esta formulación es general y su concreción debe buscarse laboriosamente para el caso de cada disciplina o profesión.

### La “parte flexible”

Se ha propuesto que la parte flexible del plan de estudios se estructura de la siguiente manera:

— líneas de profundización formadas por un conjunto de asignaturas de un modo tal que promueva una apropiación más profunda de los conocimientos en un área específica (con miras a que el estudiante pueda transferir fácilmente esa experiencia de profundización a otros campos),

— cursos de contextualización y/o de ciencias humanas y/o de humanidades libremente escogidos por el estudiante,

— cursos electivos

En aras de la flexibilidad y de la claridad conceptual, los cursos deben ser tan autocontenidos como sea posible. Los programas no pertenecen a departamentos, pertenecen a facultades y para su ejecución requieren la participación de otras facultades. En este sentido los programas de la universidad no deben considerarse como procesos aislados, desarticulados. La apertura, el acceso de estudiantes de una carrera a cursos de otras y el acceso de los estudiantes de otras carreras a los cursos de la primera, debe ser una preocupación continuamente presente en la elaboración de los planes de estudio.

Se solicitará que en cada programa curricular de pregrado se delimiten una o dos “secuencias básicas”, líneas electivas de 2 ó 3 materias en secuencia, abiertas a los estudiantes de los demás programas. La idea es ampliar las posibilidades de acceso de los estudiantes a los mejores profesores sin obligar a éstos a multiplicar sus cursos.

De todos modos existe acuerdo en que la filosofía de formación integral debe interpretarse de una manera acorde con el carácter no confesional de nuestra universidad, mediante el respeto, al tiempo que el estudiante requiere para beneficiarse de las actividades culturales que ofrece la misma universidad u

otras instituciones, para realizar deportes y para la práctica de la lectura y la escritura independientes.

La publicación periódica del Anuario debe garantizar información amplia y oportuna sobre los cursos ofrecidos. A medida que los criterios de apertura y flexibilidad hagan más complejos los procesos de inscripción se requerirá integrarlos a un mismo sistema computarizado para toda la universidad.

\* \* \*

Estudiar menos cosas pero más a fondo y más creativamente es el secreto de la investigación. Estudiar menos cosas pero más a fondo y más creativamente es también el propósito de la reforma de los planes de estudio y de las modalidades pedagógicas propuestas.

La reforma quiere reconocer y facilitar una transición que de hecho ya se está dando. Quienes trabajan en investigación saben cómo relacionar la exposición verbal con el trabajo sobre textos, el laboratorio o la práctica. Las condiciones que ofrece la universidad en estos aspectos deben ser por supuesto mejoradas, pero de hecho ya son superiores a las que, en general, ofrece la universidad colombiana.

El cambio de ritmo y la superación del enciclopedismo no implican aumentar la velocidad de la exposición, requieren escoger y estructurar más cuidadosamente lo presentado, seleccionando adecuadamente aquellos ejemplos, aquellas aplicaciones, en las que vale la pena detenerse.

Debemos cultivar colectivamente el reconocimiento del valor del tiempo de estudiantes y profesores. No sólo por consideración con el esfuerzo social que subyace a ese tiempo, sino también por una consideración de respeto y goce de cada momento de nuestra existencia. Si el trabajo académico se estructura en la dirección de las pedagogías intensivas siempre nos quedará tiempo para apreciar y experimentar otras formas de relación con el tiempo •



# Un modelo académico para la formación docente

Graciela Amaya de Ochoa

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz;



El cuestionamiento que se ha venido haciendo a las instituciones formadoras de docentes (Normales y Facultades de Educación); la discusión que en los últimos meses se ha hecho acerca de los niveles de calidad, eficiencia y equidad de las instituciones de educación superior; la necesidad de poner en marcha una política científica y tecnológica encaminada a un desarrollo económico, social y cultural; así como la demanda social para que la universidad presente respuestas y alternativas ante los problemas nacionales con un sentido histórico y dentro de una perspectiva política-cultural; son

factores todos ellos que convergen, en forma impostergable, a examinar el papel que ha venido cumpliendo la Universidad Pedagógica Nacional a lo largo de sus 35 años de labores como institución de educación superior, pero principalmente a examinar el papel que ella, como institución líder en la formación de docentes, debe asumir en las postrimerías del siglo XX y en los albores del siglo XXI. En resumidas cuentas, se trataría de

Dra. Graciela Amaya de Ochoa  
Ex rectora  
Universidad Pedagógica Nacional

preguntar cuál es el nuevo modelo académico para la Universidad Pedagógica que el país y las actuales circunstancias requieren.

## La crisis de un modelo

Convendría comenzar, así sea someramente, con un análisis sobre los modelos educativos y los modelos de desarrollo que en las últimas décadas se han instaurado para advertir el grado de agotamiento a que han llegado y la crisis a que han conducido.

Me parece que este planteamiento está muy bien recogido en el

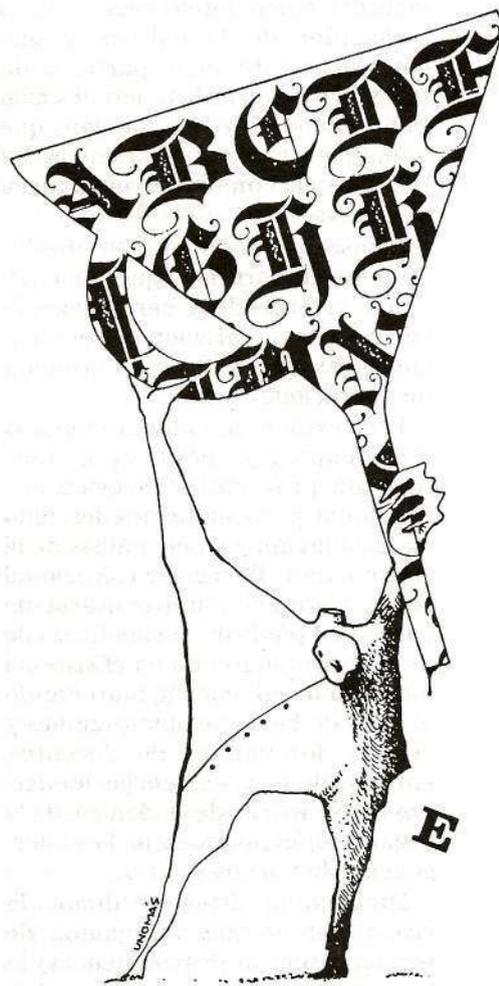
análisis que hace Rodrigo Parra Sandoval en su libro *Ausencia de futuro*: "La expansión del sistema escolar que significó durante el proceso modernizador una deselitización de la educación produjo también una exclusión de buena parte de la población, exclusión que tiene connotaciones de mayor debilidad para los que la sufren en un mundo urbano moderno. A la vez, con el inicio del agotamiento del modelo modernizador, se produce una exacerbación de la estratificación de las instituciones educativas y de los tipos de programas o currículos, lo que implica también una discriminación contra los que no estudian en las instituciones o programas 'adecuados'. El concepto de movilidad social sufrió un duro golpe con la crisis de la modernización debido a que se ha debilitado la relación entre educación y empleo y entre educación e ingresos. Esta situación se muestra con especial intensidad en los programas de educación técnica media y en algunos programas de nivel superior. Es decir, la política de diversificación educativa no responde ya al modelo de desarrollo o mejor, está entrando en crisis conjuntamente con el agotamiento del modelo modernizador. Igual cosa sucede con las políticas educativas vinculadas con las teorías de los recursos humanos o basadas en el capital humano. La relación entre educación y empleo se debilita y se convierte en una fuente de aspiraciones frustradas.

Por otra parte, con la masificación, la calidad de la educación se ha deteriorado y las políticas educativas de tipo pedagógico moderno han sido desplazadas en la práctica por la urgencia de la aplicación de políticas educativas que produzcan empleo, con consecuencias nefastas para la calidad de la educación. En vez de un hombre participativo, crítico y creador, se está formando un hombre con una concepción autoritaria de la sociedad. Se educa a la juventud para que desempeñe unas tareas especí-

ficas y no para que pueda entender una totalidad social o científica o humanística. La relación pedagógica, condicionada por las urgencias de la generación de empleo, está produciendo una visión dogmática del conocimiento y obstaculizando la creación de un espíritu científico. Pero sobre todo, la educación colombiana ya no se corresponde con la nueva situación que vive el país. Ante el incremento del desempleo y del subempleo de los educados, la función más importante que está empezando a cumplir la extensión o incremento de los años de educación es la de mantener por más tiempo una buena proporción de la población joven por fuera del mercado de trabajo" (pp. 128-129-130).

Paralelamente a la caducidad de los modelos de desarrollo y de modernización, fue entrando en crisis el modelo mismo de universidad, especialmente el de la universidad pública, al definir su carácter por la cobertura, por el desarrollo de una educación de masas, por la respuesta diversificada profesionalizante a las urgencias y demandas productivas y de mercado, e incluso, al definir su carácter por la disposición para concretizar y difundir la ciencia para el dominio público y universal, haciendo gala de un acercamiento al saber popular y al mundo práctico.

Para el caso de los centros formadores de docentes, la crisis no sólo fue obedeciendo a factores de índole exógena relacionadas con los paradigmas económicos, técnicos, científicos, demográficos, de mercado ocupacional, de crédito externo, de políticas educativas gubernamentales, sino también a factores endógenos relacionados con los objetos, con los saberes, con las prácticas, con los énfasis de formación, que terminaron por poner en cuestionamiento no sólo la identidad del maestro, sino también la función sociocultural de esas entidades formadoras.



### Un replanteamiento a la función y al proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional

Los loables y bien intencionados cambios o reformas que se han adelantado en el ámbito académico, a lo largo de los últimos años en la Universidad Pedagógica Nacional, se han orientado más a mirar el problema de la formación curricular a fin de entregar, con base en nuevos modelos, maestros mucho más conscientes y mucho más comprometidos ideológica, política, social y culturalmente. También se ha insistido en la importancia de generar proyectos pedagógicos-políticos y comunitarios que lleven de

una parte, a la afirmación del maestro como intelectual y como trabajador de la cultura y que conduzcan, de otra parte, a la transformación de la realidad social y al cambio de la función que actualmente tiene la escuela, el maestro y la comunidad en la tarea educativa.

Pienso que todo esto es absolutamente importante, que debe seguirse reforzando y enriqueciendo con nuevas elaboraciones teóricas y con otras alternativas de acción y de operacionalización.

Pero estimo que pese a nuestras intenciones y propósitos por construir un proyecto pedagógico institucional, poco nos hemos detenido en la reflexión y en el análisis de la Universidad Pedagógica Nacional como institución universitaria de carácter público, formadora de docentes, enmarcada en el sistema nacional de educación, marchando al lado de las otras instituciones y centros formadores de docentes; enfrentada a las exigencias modernas de la ciencia, de la técnica, de la organización política y de las emergencias de nuevos valores.

Mirando el árbol perdimos la visión del bosque y dejamos de pensar el sentido, la pertinencia y la trascendencia de continuar haciendo lo que hasta ahora hemos hecho como institución y a lo cual nos hemos sometido por mandato de la ley: formar maestros y agentes educativos para las diferentes áreas y niveles de la educación.

Hoy nos disputan esta función no sólo otros centros educativos sino también otras agencias del Estado, los organismos no gubernamentales, los grupos comunitarios de base y hasta los centros de informática, con igual y hasta con mayor propiedad de como nosotros lo hacemos.

Ante los modelos de desarrollo y los modelos de organización, la universidad siguió detrás, a la zaga, profesionalizando, respondiendo a acciones muchas veces coyunturales y de emergencia gubernamental, abriendo nuevos progra-

mas (que incluso ya se tenían en otras partes) o abriendo nuevas líneas de énfasis en donde no había forma de justificar la creación de otro programa académico, o combinando áreas hasta llegar a obtener títulos multifacéticos.

Si bien se miró el problema de la transformación curricular, se nos olvidó el problema de la calidad de la particularidad y de la afirmación institucional. Y es que el problema de la calidad universitaria tiene que ver no sólo con la modernización, los ajustes o la innovación de distintos programas, sino que tienen que ver fundamentalmente con la profundización y creación del conocimiento, con el fortalecimiento del pensamiento científico, con la competencia para formar un hombre dentro de una sociedad cambiante y en permanente contradicción, con la capacidad para investigar y producir nuevas formas de explicación, con la capacidad para aportar, desde el terreno de la racionalidad, a los problemas de la sociedad.

### La universidad como escuela de pensamiento

La invitación que se hace entonces es examinar nuestra función, no bajo el prisma o el paradigma que un cierto programa académico plantee, sino examinarla a la luz de un modelo alternativo de trabajo académico para la institución.

Para el caso del hombre, del docente que deseamos formar y de la institución que queremos hacer, este replanteamiento ha llegado a su momento de definición y a su fase de decisión.

La transformación académico-administrativa que se plantea para la institución, tiene un único objetivo: hacer de la Universidad Pedagógica Nacional una escuela de altos estudios para maestros; hacer de la universidad una escuela de pensamiento sobre los problemas y realidades de la educación y la

pedagogía; una universidad que encare los problemas de la enseñanza de la ciencia, de la tecnología y de las artes para lograr el desarrollo productivo, social y cultural que requiere nuestro país. Una universidad capaz de generar, fortalecer y extender una actitud y un espíritu científico desde el nivel preescolar hasta el nivel de la educación superior.

Un objetivo como éste cambia radicalmente la función de la Universidad Pedagógica Nacional: ya no se trata de impartir una educación para educadores, ni tampoco se trata de hacer una institución en donde se desarrollen las tareas de docencia-investigación y extensión en el mismo orden en que lo señala el Decreto 080/80.

Se trata, por el contrario, de *convertir al trabajo investigativo como meta básica y como eje rector del desarrollo académico* para generar una escuela de pensamiento sobre la pedagogía, sobre la enseñanza y sobre la educación.

De lo que se trata es de ir superando la función profesionalizante que ha caracterizado durante muchos años a la Universidad Pedagógica Nacional —35 años— y a la cual se dedica el resto de las 107 facultades de educación, para privilegiar el desarrollo de acciones académicas que lleven a una cualificación del profesional docente, que conduzcan a una profundización sobre el saber y la práctica pedagógica, que den respuesta a los problemas de nuestra sociedad y que contribuyan al desarrollo pedagógico, científico y tecnológico de la nación.

En otras palabras, se trata de transformar la razón sociocultural de la universidad: convertirla en centro investigativo generador de nuevas elaboraciones para el trabajo docente, de extensión, de experimentación y de innovación pedagógica como únicas formas de hacer de la universidad una universidad líder en el concierto de las facultades de educación y como única posibilidad de constituir a la

universidad en un centro de excelencia académica y de rigor científico. Este es nuestro reto. Lo otro, lo podrán hacer otras instituciones: las restantes facultades de educación e institutos tecnológicos en pedagogía del país, y las escuelas normales al aumentar en dos años su período de formación.

Queremos maestros investigadores que indaguen por el papel de la investigación en la docencia y de la docencia en la investigación.

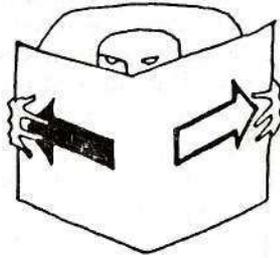
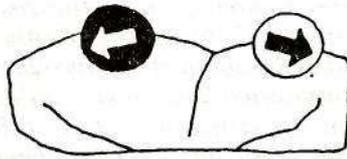
Queremos profesionales de la educación convertidos en científicos, capaces de fortalecer los estudios de frontera y equipados para trabajar con otras comunidades científicas.

Lo que se persigue entonces es una escuela de pensamiento para que los maestros piensen y transformen la realidad educativa investigando, experimentando e innovando.

No sólo se atenderán las investigaciones aplicadas dirigidas a resolver problemas prácticos y concretos del sector educativo, lo cual es fundamental, sino que se abordarán aquellas investigaciones básicas y de "largo aliento" que buscan la creación de nuevos conocimientos, la validación de resultados previamente obtenidos, el enriquecimiento discursivo, histórico, metodológico y práctico de las ciencias, de las artes, de la tecnología y de los saberes específicos como la propia pedagogía.

Los frentes o áreas de investigación que la universidad desarrolle se moverán precisamente alrededor de la pedagogía, de la enseñanza y de la educación.

Las grandes líneas de investigación se desprenderán de allí: en el área de la pedagogía podrán surgir, por ejemplo, las líneas de epistemología, historia, experimentación; en el área de la enseñanza, las líneas sobre la enseñanza de la ciencia, la constitución histórica y epistemológica de los saberes y ciencias que se enseñan, las relaciones entre ciencia, técnica y cultura; en el área de la educación, y para reflexionar y



transformar la realidad educativa, surgirán líneas como la educación comunitaria, la educación en valores, la educación tecnológica, la reorientación del modelo educativo en el Instituto Pedagógico Nacional, el proyecto piloto de reestructuración del bachillerato pedagógico, etc.

Visto así, la investigación será el núcleo desde donde se pueda pensar el trabajo docente y el trabajo de extensión; desde donde se puedan plantear los criterios de

calidad; de excelencia, de pertinencia social y académica de los programas de formación; desde donde se pueda decidir la supervivencia, el fortalecimiento o la transformación de un programa o currículo; desde donde se pueda juzgar y decidir el trabajo de perfeccionamiento y actualización de los maestros en ejercicio.

Hemos venido en ese sentido insistiendo en que la investigación deberá cualificar el contenido y la práctica de la docencia. Que la investigación deberá estar orientada, de un lado, a generar conocimientos, técnicas y artes, o a comprobar aquellas que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre, y a crear y adecuar tecnología. Y de otro lado, que la investigación debe asumirse como procedimiento necesario para el desarrollo del conocimiento y de la praxis, constituirse como recurso metodológico de todo proceso de enseñanza.

Hemos dicho que el maestro para poder enseñar la ciencia tiene que formarse como investigador; que es a través de la práctica investigativa como la ciencia intenta aproximarse a la verdad, que es mediante el trabajo investigativo como podemos desarrollar el pensamiento del alumno, su capacidad de exploración, de crítica, de análisis, su capacidad de asombro y de interés.

Las transformaciones y reformas de los programas podrían verse mejor desde este ángulo: desde su capacidad para generar pensamiento pedagógico y para responder desde aquí a los cambios y transformaciones que exige la realidad educativa, desde su capacidad para desarrollar proyectos investigativos conducentes a una explicación metódica y organizada de la realidad, de su capacidad para buscar soluciones viables a los problemas educativos de la sociedad colombiana, de su capacidad para la creación y fortalecimiento del saber y de la praxis pedagógica y de la socialización de sus resultados.

## Formar las élites intelectuales del magisterio

Es indudable que en nuestra universidad los desarrollos de los programas académicos, vistos bajo esta óptica, han sido disímiles, y que así como hay programas que en su orientación o en su paradigma han avanzado notablemente tanto a nivel teórico como a nivel práctico, otros se han quedado rezagados a la espera de poder tener el mínimo número de estudiantes para poder

razones, a *redefinir los esfuerzos y los recursos de la universidad y a encauzarlos hacia el desarrollo de programas académicos en donde se formen las élites intelectuales del magisterio*, de que hablaba inicialmente, es decir, hacia programas que cualifiquen al profesional docente.

¿Quiere decir esto, que la Universidad Pedagógica Nacional abandonará los programas a nivel de licenciatura? Por supuesto que no;

problemas sentidos por la comunidad como la educación gerontológica, la educación para comunidades indígenas, la formación de bibliotecólogos escolares y municipales; la formación de educadores para la educación básica, la educación artística, la educación rural, la educación en ciencias naturales, la educación tecnológica integral, etc.

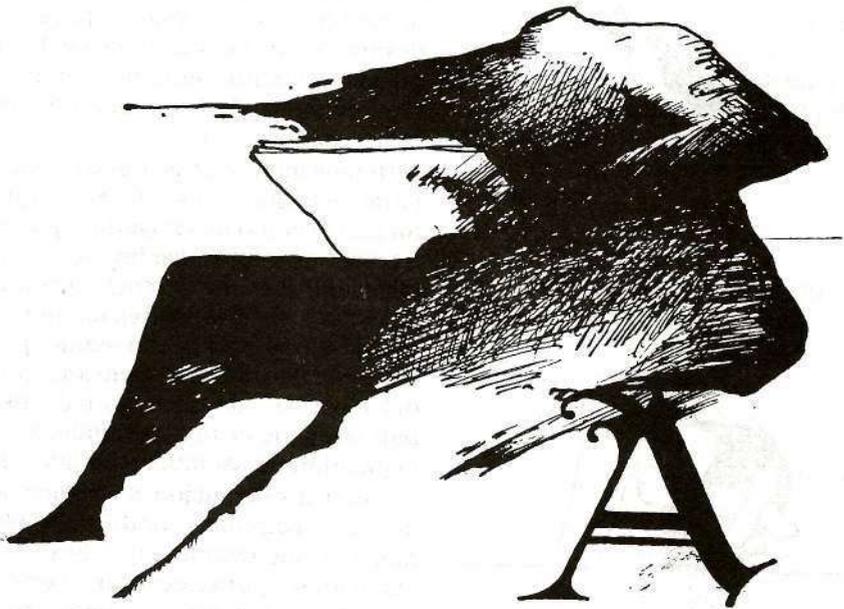
Una reorientación en esta dirección, hace pensar que nuevos retos y tareas tendrán que asumir los docentes, los directores y administradores académicos; preparar documentos, diagnósticos y estudios de factibilidad para el desarrollo de nuevos programas, elaborar y desarrollar líneas y proyectos de investigación, escribir textos, producir material didáctico, desarrollar nuevos programas de capacitación, alimentar publicaciones y revistas sobre los ensayos y resultados de sus investigaciones e innovaciones, experimentar y validar en el Instituto Pedagógico Nacional los modelos y enfoques pedagógicos que se construyen en clase conjuntamente con los alumnos, etc.

Las preocupaciones de los docentes comenzarán a ser distintas: ahora interesará el tener más tiempo para dedicarse a aquello que fortalece el progreso de la universidad, el progreso personal y la transformación educativa.

Esto no significa que para ponerse a tono con las circunstancias y para entrar en la onda del nuevo modelo académico, comencemos sin ton ni son a imaginarnos cualquier proyecto de investigación, o a inventarnos, para efectos de la carga académica, la elaboración de un texto.

Lo que se quiere señalar es que esta transformación no puede hacerse sumando iniciativas, intereses o motivaciones particulares, tampoco que sea algo que se logre de la noche a la mañana. Se requiere toda una planeación previa y distinta, una congregación de esfuerzos y una articulación mayor de tareas

# 12345678?



abrir el programa y continuar haciendo aquello que da seguridad, comodidad y tranquilidad de espíritu.

Esta situación, sumada a la baja demanda en la inscripción para muchos programas de licenciatura, la alta deserción y mortalidad académica en otros, la insatisfacción y la creciente dificultad para la vinculación en el mercado laboral, la saturación "relativa" de profesionales docentes en ciertas áreas y regiones, conducen, entre otras

se privilegiarán aquellos programas que han demostrado un desarrollo y avance de acuerdo con los criterios que anteriormente planteaba, programas que efectivamente estén contribuyendo a hacer de esta universidad una escuela de altos estudios para maestros. Así mismo se privilegiará la apertura de nuevos programas dirigidos a atender la formación de maestros y de agentes educativos en aquellas áreas donde es preciso innovar y donde no se esté dando respuesta a

pues no podrán marchar por un lado los pregrados, por otro, los postgrados y por otro lado, los proyectos de investigación.

No es tampoco poner a todo el mundo a que investigue a como dé lugar, o que simule que investiga para no caer bajo el calificativo de retardatario.

Lo que se quiere indicar es que la relación docencia-investigación se debe transformar radicalmente y adquirir niveles diferentes de significación y de operación. Se estará privilegiando la investigación a nivel de pregrado y de postgrado, pero interviniendo en forma diversa y con intensidad distinta: a nivel de pregrado, se podrá por ejemplo, buscar hacer del trabajo investigativo un recurso de indagación, de búsqueda documental, de reflexión, de guía y de sistematización del trabajo, fundamentando el saber que se enseña en el aula; abriendo nuevos caminos y vías de razonamiento que perfilen nuevas líneas de investigación; validando experiencias pedagógicas frente a los modelos teóricos. En síntesis, cualificando y nutriendo la docencia.

A nivel de postgrado y de los proyectos de investigación, se buscará la producción de nuevos saberes, la generación de teorías y prácticas, el replanteamiento de modelos previos, la recreación de métodos y conceptos, la superación de programas antecedentes de formación. En fin, se buscará el acercamiento hacia nuevas fronteras del conocimiento y del pensamiento.

### Proyectar la universidad a la sociedad

Alimentada desde la investigación, el trabajo de extensión también cambia de sentido: *la extensión comunitaria será el espacio institucional para la construcción de proyectos pedagógicos que den sentido al quehacer docente, a la función de la escuela y de la propia universidad, al papel del maestro y*

*de la comunidad en su tarea educativa.*

La realidad institucional, las necesidades locales y municipales, los problemas nacionales, la naciente potencialidad de las comunidades en su capacidad de autogestión, participación y decisión, las urgencias y los problemas de los maestros en ejercicio, serán los que nos ayuden a definir nuestros propósitos educativos, los que nos señalen otras alternativas y caminos de solución, los que nos precisen los tópicos de análisis, creación y aplicación del saber y quehacer pedagógico.

Por su carácter de universidad pedagógica, la institución tiene un compromiso con la comunidad (tanto universitaria como extraescolar) pero está obligada a atender prioritariamente a la comunidad del magisterio colombiano: profesionalizando, perfeccionando y actualizando a los maestros en ejercicio (desde el nivel preescolar hasta el nivel universitario) pero no en la forma como se ha acostumbrado de ofrecerles cursos sueltos presenciales, sino mediante alternativas metodológicas semidesescolarizadas y a través de estrategias de recopilación, sistematización, evaluación e investigación de sus experiencias; mediante la experimentación y validación de nuevas acciones, mediante la recuperación de su saber, de sus historias y de sus prácticas.

Entonces ya no tendremos tan sólo 4.000 estudiantes en la universidad. En sus aulas y fuera de ella, tendremos a los 200.000 maestros en ejercicio para ir construyendo un proyecto pedagógico nacional.

La preocupación ya no versará en torno al número de bachilleres aspirantes que pueden llegar a un programa, ahora la preocupación girará alrededor de los maestros del país que viven la cotidianidad de la realidad educativa. Entonces y sólo entonces, la universidad estará cumpliendo con su misión de universidad pública, puesta al servicio de la comunidad educativa.

Entonces y sólo entonces, podremos hablar de una democratización de la educación con calidad y de una superación de la elitización o privatización de la universidad.

Pero además de priorizar las acciones de extensión dirigidas al perfeccionamiento y capacitación del magisterio y al desarrollo de programas para formación de agentes educativos que trabajen con sectores marginados o excluidos de la escuela, se deberá reforzar el desarrollo de programas dirigidos a la comunidad universitaria y encaminados al desarrollo integral, social, artístico, cultural, deportivo y recreativo de la población infantil, juvenil y adulta. Por eso no podrán continuar como entes separados Bienestar Universitario y el Instituto de Educación Permanente pues lo que se pretende es erradicar el carácter de beneficio o de asistencia de varios programas de bienestar para transformarlos en proyectos pedagógicos de desarrollo individual y colectivo.

Un replanteamiento del modelo académico que coloca en el centro la función investigativa, exige por supuesto la creación e implementación de nuevas condiciones, de nuevas estrategias, de nuevos estímulos y recursos, pero exige también colocarnos dentro de una óptica realista, ubicándonos en el propio contexto, en la misma cultura que caracteriza a la Universidad Pedagógica Nacional. En fin, son innumerables las circunstancias adversas que hoy tenemos para emprender este nuevo giro académico, pero la pregunta salta: ¿existe, acaso, otra alternativa para hacer que la Universidad Pedagógica Nacional sea una universidad distinta?

Ya nos hemos tomado suficiente tiempo para diagnosticar, proponer y soñar, ahora debemos decidirnos y actuar. Obviamente que el replanteamiento del modelo académico de la universidad no es el cambio de la universidad pero sí constituye un requisito básico y esencial para lograr una transformación ●



# La universidad nocturna: Una aproximación a su realidad

Néstor Bravo Salinas



## 1. El impacto de las estrategias de desarrollo en la Educación

Recordemos que en los años 70 se formulan importantes adecuaciones en las estrategias de desarrollo, que producen cambios esenciales en las políticas educativas.

La educación concebida como servicio y acción fundamental del Estado, como palanca y motor del desarrollo a comienzos de los 50 y la década de los 60, en los años 70 se

**Néstor Bravo Salinas**  
**Decano Facultad Ciencias Humanas y Sociales Universidad Incca.**

define como un consumo y un producto disponible en el mercado.

La salud, por ejemplo, comienza a medirse también por su capacidad para mantener productivo el capital humano. En este contexto, el sistema educativo y otros sectores de la esfera social, se asimilan al comportamiento de una empresa que produce en un mercado competitivo.

Tal tendencia, en la teoría educativa, se conoce como *taylorismo educativo*, que asimilándose a los procesos productivos materiales, postula una "tecnología de la enseñanza" como concepción pedagógica formativa. La Educación comienza a evaluarse con los parámetros propios de la productividad económica: inversión-gasto, costo-beneficio, rentabilidad-tasa de retorno y así sucesivamente. Parámetros funcionales que no se refieren, ni miden procesos educativos-formativos sino eficiencia y rendimiento de las organizaciones. Con esta estrategia se inicia una radical disminución y control del gasto público en educación y una reducción de la acción educativa por parte del Estado para abrir paso a la privatización acelerada del sector. Se estimula la iniciativa privada como agente dinámico, sustitutivo de la función estatal, en el marco de un mercado de la enseñanza cada vez más segmentado, asociado al origen social de los estudiantes y al destino ocupacional posterior. En el plan "Para cerrar la brecha" (1975), se sostiene, "En materia financiera, la política para este nivel propone independizar los presupuestos de las universidades oficiales del Presupuesto Nacional", además, "Actualizar progresivamente el valor de las matrículas en las universidades oficiales de acuerdo con los costos reales por especialidades".

Se establece de esta forma un verdadero mercado "salvaje" de educación, donde las diferencias de calidad comienzan a ser muy significativas, dependiendo del status y recursos económicos de los usuarios. La propuesta de democratización de la educación no se resuelve con el acceso al sistema escolar, en tanto éste si bien se amplía y diversifica, simultáneamente, se jerarquiza privatizando la producción y distribución de conocimiento social y científicamente relevante. Igualmente, para hacer funcional la libre competencia educacional se hace necesario dispersar a la comunidad de educadores estableciendo una



marcada liberalidad para la creación de nuevas instituciones de educación. De otra parte con la introducción de la tecnología educativa, que separa radicalmente la concepción pedagógica de la ejecución y práctica de la enseñanza, se reduce el quehacer pedagógico del maestro a un simple "administrador" de contenidos curriculares y en un "coordinador" de materiales educativos, definidos y concebidos externa e independientemente del saber y la práctica pedagógica del educador, la escuela y la comunidad.

En este contexto educativo, se produce una disminución sustantiva de la oferta de cupos de las universidades públicas y, paralelamente, un crecimiento sostenido de la matrícula en las universidades privadas.

Así mismo, se elevan significativamente los costos de la formación profesional universitaria, particularmente en los programas científico-técnicos que demandan una práctica instrumental considera-

ble (Medicina, Ingenierías, Ciencias Naturales), lo cual impacta en el incremento del valor de la matrícula, que se transfiere como costo social, en el caso de la universidad privada, al estudiante que ingresa a ella. Todo este conjunto de elementos, asociados con las tradicionales valoraciones sociales-familiares, unidos a las expectativas de movilidad social de las recientes clases medias urbanas (años 50-60), que mitifican la universidad como modelo de prestigio y progreso social, crea un marco de condiciones propicias para el surgimiento de la modalidad de formación universitaria nocturna y con ella, un universitario *sui-generis*, forzado a mantener una actividad laboral, casi siempre no relacionada directamente con el perfil de sus estudios profesionales, pero que le permite costear total o parcialmente su educación superior.

Este proceso de nocturnización de la educación universitaria, como realidad social, hace parte de un conjunto de estrategias de desarro-

llo económico que en América Latina y Colombia en particular, no generaron desarrollo social sino una situación de proletarización de amplias capas urbanas y rurales, que se agudiza en las últimas dos décadas. Por vía de ejemplo, señalamos que en Colombia, el 10% más rico de la población recibía en 1972 el 41% del total del ingreso y en 1982 el 44.1%.

Esta situación de deterioro de los procesos redistributivos de la riqueza social, unido a una crisis social y política generalizada, explica el explosivo crecimiento de los programas universitarios nocturnos. Según estudios socioeducativos de Rodrigo Parra, en Colombia en 1965 existía un 1% de universitarios nocturnos y ya en 1985 se sobrepasa el 40%. En la actualidad aproximadamente 200.000 estudiantes post-secundarios realizan su formación profesional en programas académicos nocturnos, quizás aún, con la viva esperanza de mejorar su status social y económico, a través de un "mitológico" canal de movilidad social como el sistema educativo. Vale agregar, que igualmente el crecimiento del bachillerato nocturno, de muy dudosa calidad y de muy alta deserción, se ha expandido en los últimos diez años de manera vertiginosa en todo el territorio nacional.

## 2. Perfil del universitario nocturno

El universitario nocturno está definido en general, por tener el doble carácter de estudiante y trabajador. Pero no como una relación dialéctica, cognoscitiva y formativa, de unidad teórico-práctica, sino como condiciones necesarias para obtener un mejoramiento del status y por ende, de los ingresos. No se trata de ser trabajador como quehacer social de realización humana, sino como medio para financiar los estudios.

Esta explosiva demanda por educación superior nocturna ha llevado a las universidades a una de-

senfrenada competencia por captar el siempre creciente mercado de estudiantes nocturnos. En la medida en que empeora la situación social son más los estudiantes que buscan trabajar para estudiar. Esta situación ha conducido a ofrecer programas nocturnos exactamente equivalentes en intensidad horaria a los programas profesionales diurnos, pese a que, se sabe que la actividad investigativa y de estudio que puede realizar este universitario es supremamente escasa o prácticamente nula. Salazar y Núñez afirman: "aproximadamente el 55% del tiempo diario lo emplea trabajando, el 40% es ocupado en actividades académicas intra aula y apenas un 5% del tiempo diario se dedica al tiempo extra aula". Como se sabe, el sistema de las ULAS, que expresa una medida de actividad académica que desarrolla al estudiante y de la labor desplegada por el docente, es funcional y productiva en un sistema universitario, cuyas estructuras académico-investigativas, docente-curriculares, metodológicas y administrativas, privilegian la producción investigativa, el desarrollo de la capacidad de pensamiento y el espíritu científico de búsqueda, diálogo y confrontación intelectual; y por sobre todo, la actividad experimental independiente, crítica y creadora de los alumnos (ULAS B y C). Sin embargo, junto a otros factores concurrentes, la lógica de la rentabilidad, la ausencia de una tradición académica sólida y una subvaloración de la tarea investigativa, científica y cultural que debe desarrollar la Universidad condujo a una práctica universitaria cuyo quehacer se concentró, especialmente en los programas de jornada nocturna, en una didáctica verbalista y acientífica, dominada por una metodología del conocimiento transmisionista centrada exclusivamente en la actividad del docente y en consecuencia, en una metodología de la enseñanza reducida a la "exposición magistral" (ULA A) y esta, a un discurso superficial y autoritario sobre textos y apuntes

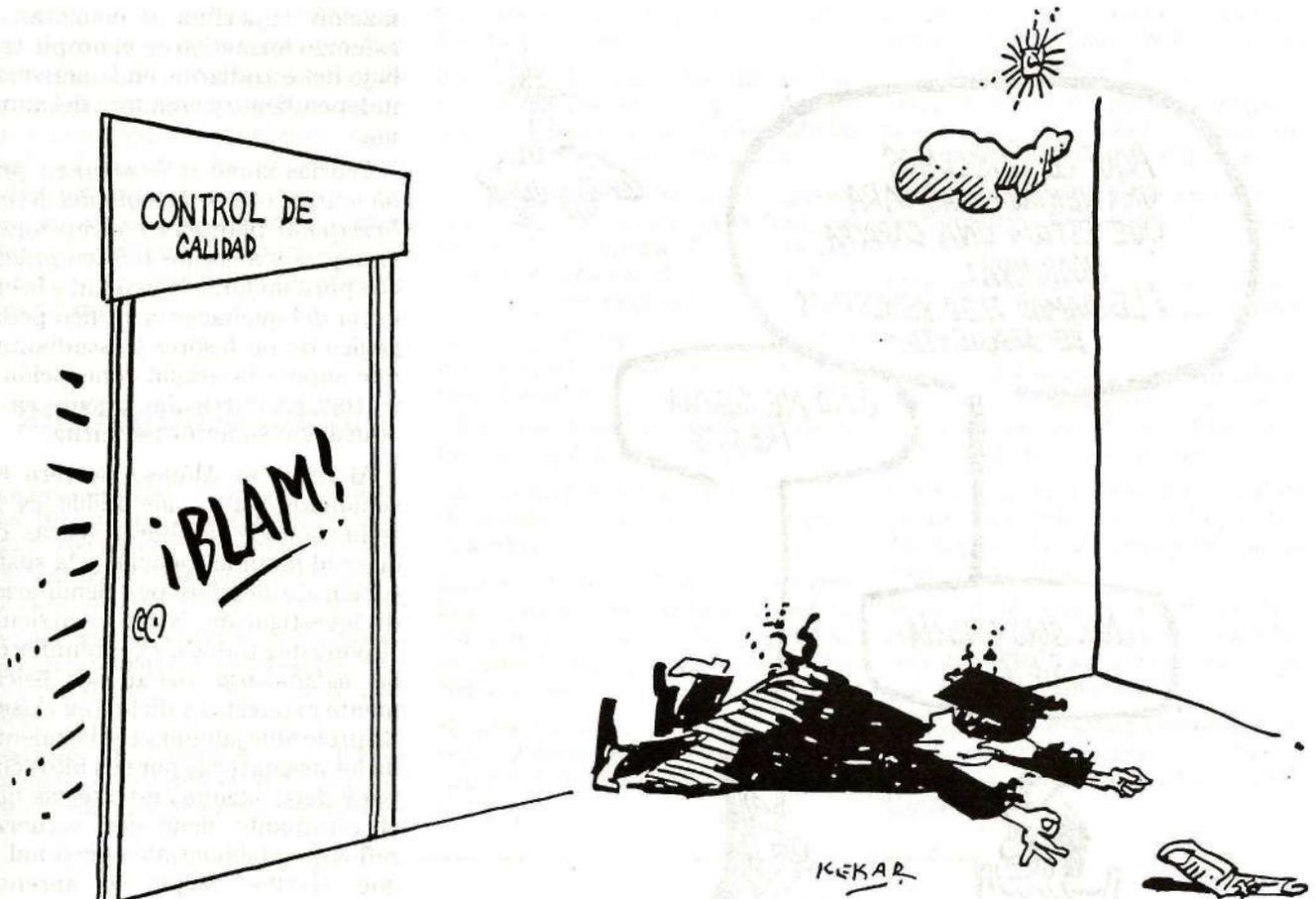
que se repiten, *ad infinitum*, semestre a semestre.

A lo anterior, se agrega una situación familiar que lo obliga a responder ante un hogar o núcleo familiar (padres, hermanos, esposa e hijos). Esta circunstancia familiar agrava, aún más, la escasa disponibilidad de tiempo para tareas académicas, preparación de trabajos finales o exámenes.

Ahora bien, ¿por qué entonces estos profesionales con escasa calidad, en términos generales, se desempeñan con relativa eficiencia en sus puestos y tareas laborales? Al parecer este hecho se explica porque las exigencias científico-técnicas y profesionales en nuestro medio están, en general, por debajo de los requerimientos e innovaciones permanentes que se exigen en los países altamente industrializados y las economías competitivas a nivel internacional. Por ejemplo, en un estudio sobre creatividad\* realizado en el país se muestra cómo los egresados de ingeniería de sistemas no requieren para su desempeño profesional manejar metodologías creadoras o innovadoras. En la mayoría de los casos, aplican programas, modelos, algoritmos y lenguajes computacionales concebidos y elaborados en el exterior.

La universidad, ya desde la Industria o del Gobierno, es reducida a un rol subsidiario en los procesos de desarrollo nacional, no realiza procesos de producción o innovación tecnológica, no presta asesoría científica-tecnológica. Su papel en las estrategias de desarrollo se reduce en forma limitada a la "difusión y adaptación de Tecnología". Por lo tanto, no es extraño que la educación superior sea confinada en su misión investigativa y formadora a la tarea de adiestrar profesionales con vistas a la adaptación y utilización funcional de tecnologías importadas.

Al tener compromisos de estudiante, trabajador y responsable de un núcleo familiar, se encuentra que su participación en esferas de la actividad social tan importantes



como la política, la cultura científica y estética, el deporte y la recreación, es prácticamente nula. Los procesos de relaciones sociales, ideológicas, participativas y afectivas que se desarrollan en una comunidad discente y universitaria tradicional —cuyos miembros dedican su tiempo al cumplimiento exclusivo de su formación intelectual y profesional—, están, en el caso del universitario nocturno, diversificadas en una responsabilidad espúrea y deformada que combina artificialmente, estudio-trabajo-familia, lo cual afecta la formación integral como ser social, como ser político y cultural. Por ésto, para muchos universitarios nocturnos la universidad no es sino el espacio físico donde se concurre al aula de clases, como quien va a una cafetería a tomar tinto, siendo no pocas veces, más gratificante que ir a clases. Por lo tanto, el clima y la tradición científica cultural que puede tener la

Universidad, así como sus actividades culturales no pasan de ser propaganda para el exterior, pero poco o nada útiles como contexto universitario global, valorado y apropiado conscientemente como factor formativo.

De otra parte, la situación del profesorado universitario nocturno es bastante similar a la del estudiante. Su función es básicamente profesionalizante, carece de actualización continua y de preparación pedagógica superior. No existen criterios objetivos de selección y evaluación del docente universitario.

No existen estímulos, ni modelos científicos que estructuren políticas de investigación y docencia concebidos para el profesor universitario que en su mayoría es de hora cátedra. Mal puede investigarse, relacionar la actividad docente con la comunidad, realizar su vida como profesor universitario si los ingresos del docente superior sólo le permi-

ten sufragar los gastos más elementales (arriendo de vivienda, servicios públicos, transporte, alimentación y vestuario). En un artículo de los profesores Barbosa y Contreras, sobre el particular, se afirma: "el docente nocturno está formado básicamente por profesionales con dedicación de cátedra...; mientras la relación profesor/cátedra por alumnos es de 1/35, la misma proporción profesor/tiempo completo por alumnos es de 1/400. Una relación apenas esperada teniendo en cuenta que el 90% o más del personal docente nocturno es de cátedra".

### 3. Hacia una Reforma Integral de la Educación Superior Nocturna

Una política de reforma universitaria debe partir de una racionalización global de los programas



y carreras profesionales, actualizando los currículos y planes de estudio en correspondencia con las exigencias del campo académico internacional, y las transformaciones necesarias que supone el entorno nacional, regional y local. Si la universidad como sistema corporativo y como espacio cultural, aspira a tener una relevancia en la vida nacional debe transformar su quehacer de distribución y circulación de saber, por una acción flexible pero concertada para producir ciencia, tecnología y cultura, lo cual supone no solo una voluntad política del Estado, la empresa nacional y la comunidad académica para generar y consolidar una nueva

estrategia para la investigación y los postgrados, sino también iniciar un proceso de transformación global del sistema educativo capaz de desarrollar las bases materiales científicas e intelectuales para consolidar comunidades científicas en condiciones de producir conocimientos de frontera y tecnologías de punta, conjuntamente con una visión crítica, consciente y democrática del desarrollo social y humano.

En relación con los programas profesionales de educación superior nocturna, es posible iniciar un proceso de reforma sustentado en las teorías de la pedagogía moderna que proponen eliminar en los procesos de enseñanza toda la infor-

mación superflua y cimentar el esfuerzo formativo en el propio trabajo del estudiante, en la actividad independiente y creadora del alumno.

Teorías como la *enseñanza problemática* o la *pedagogía del descubrimiento* plantean concepciones, enfoques y métodos teórico-prácticos para mejorar la calidad y la eficacia del quehacer científico pedagógico de profesores y estudiantes, que supere la actual concepción y estructura curricular vigente en la educación superior nocturna.

Al respecto Alfonso Borrero ha señalado: "pauta ineludible es la reducción de las horas físicas de clase al mínimo esencial, y la sustitución de muchas por Seminarios de investigación. Ningún currículo supone que todos los contenidos de las asignaturas deban ser físicamente expuestas y dichos en clases. Es preferible jalonar el cubrimiento de las asignaturas por sus hitos claves y dejar algunas estrategias que el estudiante llene con esfuerzo reflexivo y bibliográfico personal. Y que escriba. Mejor se aprende cuando se escribe y se sintetiza".

De esta forma, se impone una transformación gradual, pero audaz y sistemática, de materias o asignaturas totalmente presenciales por asignaturas desescolarizadas en el sentido que incorporen, como elementos propios de su actividad pedagógica, los grupos de trabajo y los círculos de estudio para el desarrollo de la actividad independiente, constituyéndose estos espacios metodológicos en componentes internos del currículo.

Estos círculos de estudio implican una nueva concepción del trabajo pedagógico del docente, en tanto los procesos de ejercitación, mecanización y fijación de contenidos algorítmicos, formulación y resolución de problemas e hipótesis, etc., en los grupos de trabajo, suponen un profesor cuya formación pedagógica y científica particular debe corresponder a los estándares más avanzados posibles de excelencia.

cia en la comunidad científica a la que pertenece o debiera pertenecer. De esta manera, el rol o función de un tutor académico, que ya existe en numerosas universidades, superaría al estadio de un consultor administrativo para cumplir una acción consecuentemente formadora en cultivar y desarrollar las fuerzas y potencias creadoras de sus alumnos.

## Bibliografía básica

Amaya, Graciela. *El Replanteamiento del Modelo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional*. Rectoría Universidad Pedagógica Nacional-UPN. Septiembre 1989, Bogotá, Colombia.

Aprendizaje. *Innovación Tecnológica y Recursos Humanos Universitarios*, UNESCO, CEPAL, PNUD, 1980. Buenos Aires, Argentina.

Barbosa, O., Contreras, G. "El Estudiante y el Docente en la Universidad Nocturna". *Ensayos Económicos*, No. 7,

Universidad Autónoma (FUAC), 1985, Bogotá, Colombia.

Borrero C., Alfonso. Más allá del Currículo. *IV Seminario General Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)*, 1989, Bogotá, Colombia.

Bravo S., Néstor. La Educación Superior Nocturna: Una propuesta Pedagógica. *Mundo Universitario No. 25*, Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), 1986, Bogotá, Colombia.

Brunner, J. *Universidad y Sociedad en América Latina*, CRESALC, 1985, Caracas, Venezuela.

*Educación Superior y Empleo*. FEDESARROLLO, 1986, Bogotá, Colombia.

*Las Cuatro Estrategias*. Departamento de Planeación Nacional, 1972, Bogotá, Colombia.

Martínez H., Marta. *Vías para desarrollar el pensamiento creador de los futuros especialistas del país*. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona, 1986, Habana, Cuba.

Méndez, R. La Educación Superior Nocturna. *Educación Superior y Desarrollo*, Vol. 1, No. 3, ICFES, 1983, Bogotá, Colombia.

Mockus, A. Propuesta Académica Vicerrectoría Universidad Nacional, mayo 1989, Bogotá, Colombia.

Parra, R. *Elementos para un Diagnóstico de la Universidad Colombiana*. UNI-ANDES, 1989, Bogotá, Colombia.

*Para Cerrar la Brecha*. Departamento de Planeación Nacional, 1975, Bogotá, Colombia.

*Plan de Integración Nacional*. Departamento de Planeación Nacional, 1979, Bogotá, Colombia.

Palacios, M. *Estrategias para la Educación Superior año 2000. Contribuciones a un Debate Público*. Seminario ICFES, 1990, Bogotá, Colombia.

Posada, J., Gómez C. Características de los alumnos de los Centros Nocturnos. *Aportes No. 13*. Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia.

Salazar J., Roberto, Núñez, Oscar. *Posibilidades de la Investigación en la Universidad Nocturna*. Universidad Central de Bogotá, Colombia.

Tedesco, J. C. *Calidad y Democracia en la Enseñanza Superior: Un objetivo posible y necesario*, OCLAE, 1988, Habana, Cuba●

**SI EL SERVICIO CERTIFICADO DE ADPOSTAL, LE SIRVE A LAS ENTIDADES FINANCIERAS, CON MAYOR RAZON LE SIRVE A USTED!**

Señor  
Jorge Medina  
Calle 43 Nº 2-80  
Bogotá

CERTIFICADO Nº 131

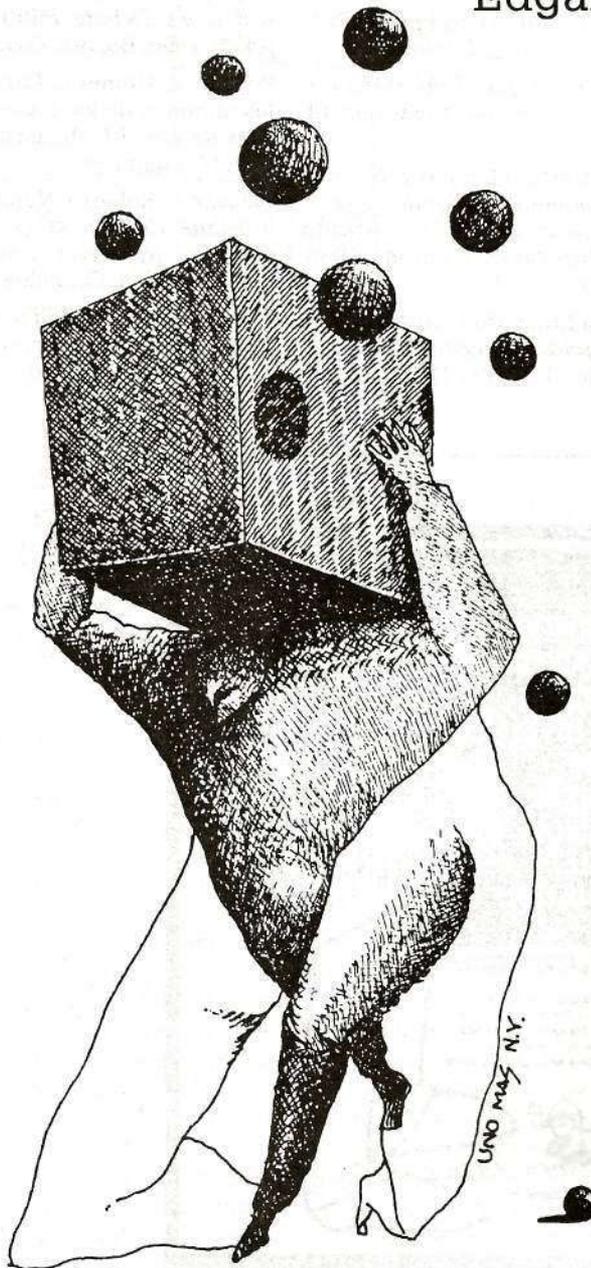
Ponga su correspondencia en manos de expertos. En Adpostal su correo tradicional y de "Servicio Certificado" le llega seguro y rápido! Nosotros se lo garantizamos!

**CORREO DE COLOMBIA**  
llega seguro y a tiempo!



# De la cultura universal a la cultura diferencial

Edgar Garavito



Me parece que las preguntas que ustedes formulan giran alrededor de cuatro temas fundamentales (ver recuadro): a) La universidad y su papel en la sociedad contemporánea; b) La investigación como elaboración de pensamiento emanada históricamente del medio universitario; c) La docencia o transmisión de conocimientos y d) La crítica o discurso que intentaba vincular la investigación y la docencia el sentido de un pensamiento y de unos valores universales. Voy a hacer una breve aproximación a estos cuatro temas pues considero que hoy está siendo abandonada la relación tradicional que se tenía con ellos.

Los cuatro temas que menciono mantuvieron durante la modernidad una relación estrecha. Se buscaba que entre ellos existiera la mayor armonía posible, y las desarmonías en su relación, que siempre existieron, eran vistas a la luz de un amplio proyecto de producción de saber, enseñanza y espacio crítico siguiendo los valores de una "civilización universal". Según ha señalado Jean François Lyotard era éste el modelo humboldtiano de universidad, en el cual cada ciencia ocupaba su lugar pero el conjunto

*Edgar Garavito*  
*Profesor de la U. de los Andes.*

de las ciencias estaba coronado por un sistema especulativo a la cabeza del cual se hallaban los filósofos. La universidad era, en este sentido, un espacio privilegiado para la realización del proyecto moderno de civilización universal. Por ella circuló el optimismo propio del siglo XIX que admitía un progreso tecnológico irreversible al servicio de la humanidad entera; otro fundamento especulativo fue la creencia firme en que la historia tiene un sentido y que al final, fuese por la vía liberal o fuese por la vía socialista, se alcanzaría un futuro de libertad, desarrollo, igualdad y supresión de la ignorancia; pudiéramos señalar un tercer fundamento que permitió la relación de los cuatro temas propuestos: era el control, procedente del cartesiano, de lo real desde la racionalidad; sea en su versión clásica o en su versión dialéctica el espíritu de la modernidad intentaba explicar lo real desde el pensamiento o cògito. Kant introdujo el tiempo y el espacio como formas universales comunes al conjunto de la civilización universal, sobre los cuales se fundamentó en última instancia el proyecto humanista de la modernidad. Se entiende entonces que la universidad haya sido concebida bajo los parámetros de tiempo y espacio universales, con una labor investigativa tendida hacia el desarrollo del conocimiento, una labor docente dirigida hacia la supresión de la ignorancia y una labor crítica tendida hacia la corrección de las desviaciones respecto al proyecto de la "emancipación de la humanidad".

Pues bien, es este proyecto humanista y universalista el que ha entrado en crisis desde 1945, al terminar la Segunda Guerra Mundial, y sobre todo desde los años setenta. Pudiéramos señalar, en consecuencia, que hoy asistimos a la destitución de la universalidad, el "cierre" de la investigación, la imposibilidad de la crítica y la "destratificación" de la docencia. Es necesario que me refiera brevemente a cada uno de estos aspectos:

### Preguntas de estudiantes

1. ¿Qué puede decirnos sobre su experiencia como docente en la universidad colombiana? ¿Encontró usted estímulos o dificultades para la realización de su trabajo? ¿Qué incidencias tuvieron sobre su labor filosófica?
2. ¿Cómo encuentra la relación entre investigación y docencia? ¿Son separables estos dos campos o más bien se complementan? En el caso de Colombia ¿en qué medida la docencia limita la labor investigativa?
3. Sobre la base de su idea de universidad ¿cree usted que se dan las condiciones para una formación filosófica adecuada que posibilite el desarrollo de la capacidad crítica y creativa en el estudiante? En relación con lo anterior ¿qué sugerencias daría para pensar en modificaciones en la formación académica?
4. Para ilustrarnos un poco sobre su trabajo filosófico, y con relación a la parte final del texto "De 'La Parrhesia' o El Decir-Verdad" en el que usted señala que "una filosofía libre se anuncia por todas partes", ¿cuál es el sentido de esta apertura?<sup>1</sup>

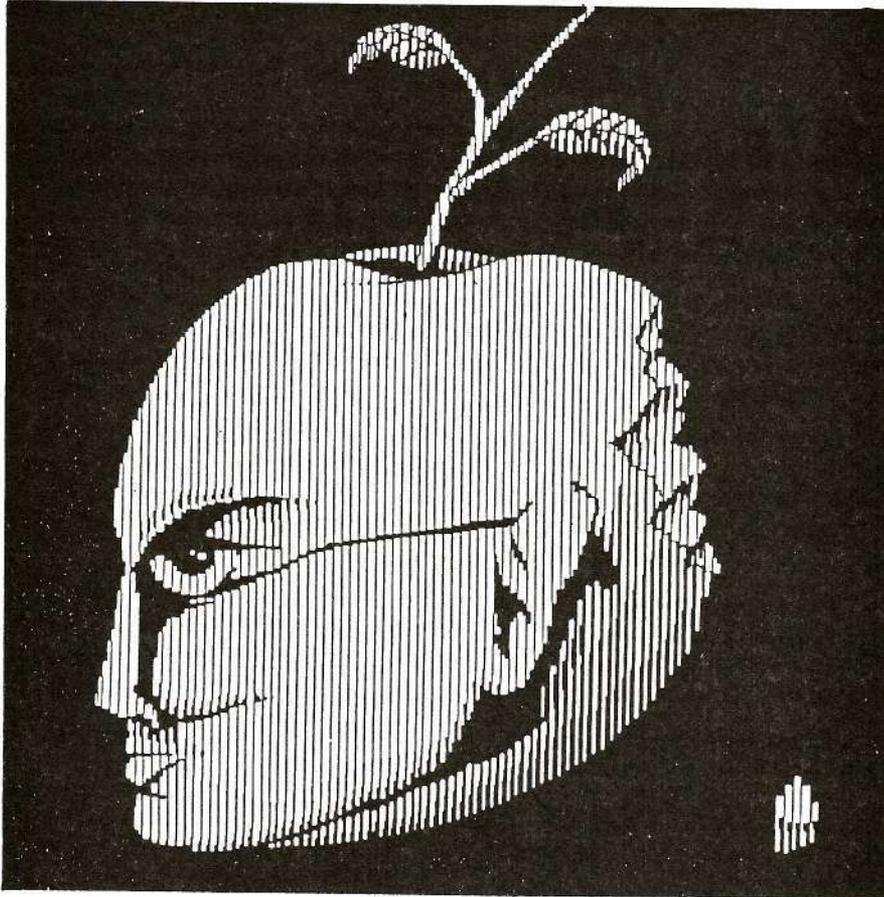
1. Revista "TEXTO Y CONTEXTO" No. 8: FOUCAULT. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Mayo-Agosto de 1986. Pág. 98.

### 1. Destitución de la universalidad

Es posible que la imagen del tiempo y la imagen del espacio inauguradas por Kant no posean hoy la validez formal que tuvieron en la modernidad. Recordemos que el tiempo era para Kant la condición de la atribución del pensamiento a la existencia. Esa perspectiva produjo una filosofía de la historia que giraba alrededor de un tiempo único, lineal, aunque poblado de contradicciones, rupturas, superaciones y síntesis. Pero hoy ya no son posibles los sistemas filosóficos totalizadores a la manera de Hegel. Vivimos, más bien, la pluralización de los paradigmas de racionalidad y, por consiguiente, tiempos múltiples interiores a cada uno de dichos paradigmas que generan una filosofía de lo singular, de los acontecimientos, de lo aleatorio y de las alteraciones más que de las leyes. La filosofía ha perdido su condición de universalidad capaz de legitimar

todos los saberes. Se sabe que ante esta situación hay dos actitudes posibles: La primera, suponer que se trata de una crisis pasajera, de cierto "irracionalismo de moda", pero que ya pronto volveremos a la racionalidad clásica y a restituirle sus derechos al Sujeto universal. La otra, que asume la crisis en toda su dimensión y, sin embargo, no anuncia por ello la desaparición de la filosofía sino más bien el retorno de una filosofía múltiple de los acontecimientos y los márgenes, necesariamente irreductible a la racionalidad clásica.

Desde el punto de vista del espacio recordemos que la modernidad se fundamentó en la noción de espacio público constituido por un consenso universal referido a los mismos valores, luchas y esperanzas. Pero digamos, con Jean Baudrillard, que hoy el espacio público ha cedido el lugar a los espacios publicitarios, a los manejos de la seducción en una era post-histórica poblada de simulacros. Espacios



diversos, espacios moleculares en el sentido de Gilles Deleuze cierran hoy el universo clásico de la representación.

Lo anterior nos conduce a la necesidad de señalar la crisis de la noción de realidad. La realidad para la modernidad se construía desde el marco de la representación, vale decir, desde el pienso. Pero hoy las representaciones no cubren la realidad; la llamada "realidad" no puede ser hoy sino otra representación y lo real sólo aparece como algo fragmentario. Difícilmente se puede restituir hoy una noción universal de "realidad" cuando asistimos a la desaparición de las nociones representativas y su sustitución por efectismos del lenguaje, juegos de simulacros y construcción de breves reales parciales. Kant inauguró las condiciones universales bajo las cuales algo aparece; hoy con el cierre de las condiciones universales es perfectamente

posible hablar de la desaparición de los modelos clásicos del pensar. Estamos pues en la urgencia de pensar una relación completamente nueva con el presente, más allá de las nociones de espacio social, sujeto, conciencia, racionalidad, etc. Es necesario aclarar en todo esto que la crisis no implica decadencia. Implica sí que un nuevo modo de ser del pensamiento está siendo inaugurado y que los discursos que legitimaron la modernidad son hoy insuficientes para explicar la nueva imagen del pensamiento, las nuevas producciones de lo real y las nuevas relaciones con el presente. Si queremos hablar hoy de actualidad es necesario situarnos por fuera de la modernidad. Se entiende entonces por qué la universidad entendida como expresión de los valores de la modernidad está hoy en crisis. Y se entiende además la urgencia de que una nueva idea de universidad entre en vigencia. Sobre todo en un

momento en que como dice Lyotard "la transmisión de los saberes ya no aparece destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación sino que proporciona los 'jugadores' capaces de asegurar convenientemente su papel en los lugares pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad".

## 2. "Cierre" de la investigación

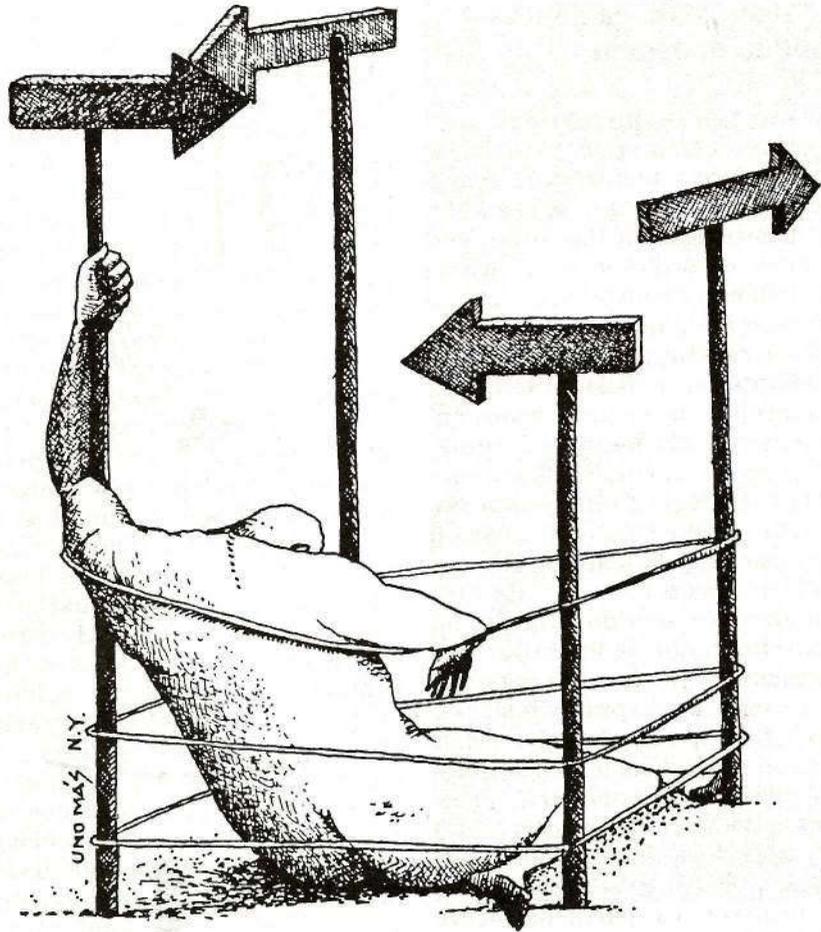
Michel Foucault ha señalado que se ha abierto la era de los lenguajes que se implican a sí mismos. Habla de la literatura y dice que desde Mallarmé escribir ya no es poner un habla dentro de una lengua dada sino que hacer literatura es crear un lenguaje en donde se construye simultáneamente lo que se dice y el modo de ser de lo que se dice. Antiguamente las palabras, la articulación de las palabras y los significados estaban todos referidos a una lengua común; pero hoy la literatura, pero también la música, la pintura, la propia locura, viven múltiples repliegues autónomos del habla, como lenguajes que enuncian en sus enunciados la lengua en la que se enuncia. Cada discurso tiene un modo de ser propio y encerrado en sí mismo. Desde el punto de vista de la investigación sucede lo mismo. Cada discurso hace la construcción de un real que le pertenece y que solamente es descifrable desde el propio modo de ser de ese discurso. Esto quiere decir que la investigación no se fundamenta hoy en la narración, más o menos sistemática, de los discursos del pasado tratando de legitimar con ellos una realidad. Por el contrario, investigar exige conferir un papel preponderante a la descripción de un real fragmentario sin pretensión de universalidad. En otras palabras lo "real" no puede ser hoy sino una construcción hecha por un lenguaje sólo descifrable en su propia interioridad. Y la narración, es decir, los discursos del pasado, deja de ser el fundamento legitimador de lo que

se describe y pasa a convertirse en un componente de la descripción redefinido desde ésta. La descripción tiene la potencia de suprimir el objeto recibido por la narración en el mismo movimiento por el cual crea un nuevo objeto. Describir, producir con la descripción un real descifrable únicamente desde el propio universo de la descripción es el instrumento más importante de este nuevo modo de ser del pensamiento definido como la post-historia o la post-modernidad.

De ahí la trivialidad de creer que los decretos de cierre de la universidad impliquen necesariamente el cierre de toda investigación. Eso sería seguir haciendo investigación a la antigua esperando fundamental aquello que se investiga en un espacio de universalidad representativa como lo fue la universidad. Cuando digo "cierre" de la investigación no quiero decir que la investigación desaparece sino que se abre hacia universos discursivos diferenciales, lenguas productoras de múltiples reales y que pueden ser descifradas únicamente en su propia interioridad.

### 3. Imposibilidad de la crítica

De ahí resulta la trivialidad de seguir sometiendo los nuevos discursos al juicio desde el tribunal de la racionalidad moderna. No existe una contradicción que la crítica pueda poner de manifiesto entre los nuevos universos investigativos y un discurso universal de legitimación. No existe tal contradicción porque no hay un consenso común ni una problemática común. No es posible criticar algo, la manera como se lo enuncia o aquello que significa cuando los significados, los enunciados, los objetos y los conceptos se han cerrado en un específico modo de-ser, en una lengua que sólo vale en sí misma. Es ésta la razón por la cual el actual universo del discurso no puede ser sino transcurso y que una muerte se produce al pasar de uno de esos universos a otro. O



quizá, a la manera de Lyotard, hoy ya no es posible la contradicción y si ella existe eso no es lo importante; lo importante es "le differend", el diferendo, el desacuerdo diferido no sobre algo sino sobre la construcción de los objetos, los enunciados y los universos de desciframiento. Post-modernidad es la instalación de este tipo de disentimiento permanente.

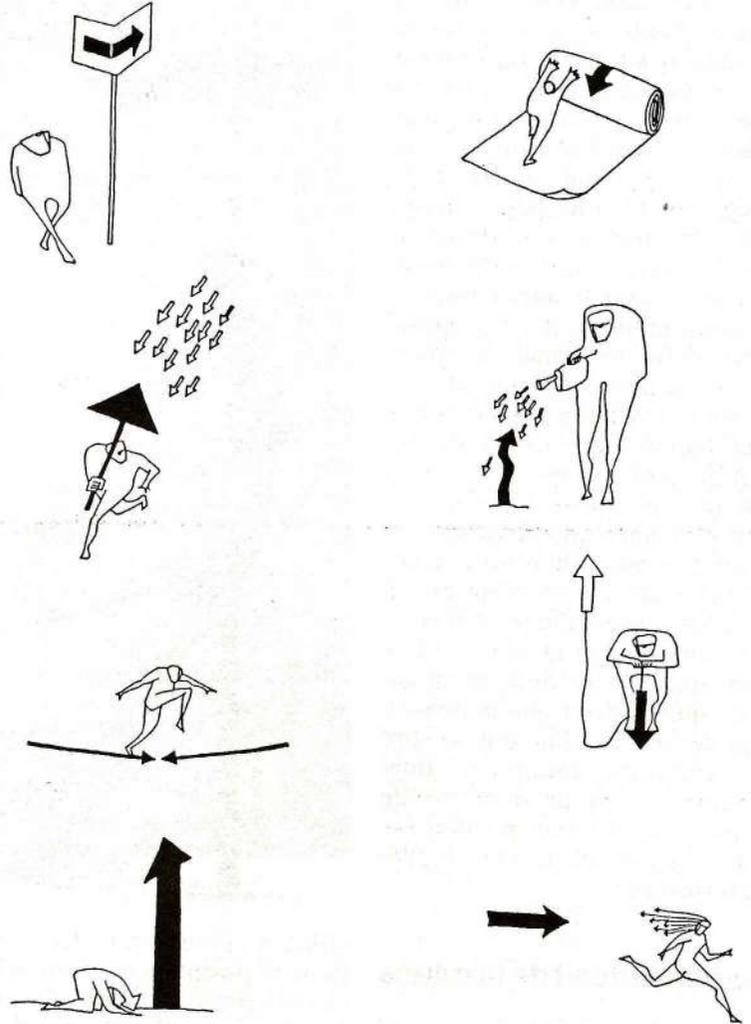
Roland Barthes ya optaba por el disentimiento permanente cuando decía: "No hay que creer en lo que digo en la medida en que a la manera de Nietzsche yo no respeto el todo. Hablo desde afuera. No trato de interpretar ni de ser rígidamente interpretado, sino de inventar un sentido libre a partir de lo que hablo como en una especie de anamorfismo". ¿Qué sentido puede tener en este mundo de lenguas que se cierran sobre sí mismas una de

las formas modernas de la contradicción como era el *debate*? Se suponía que entablado un debate, la confrontación dialéctica habría de conducir a la obtención de la verdad. Pero la verdad era una representación de la modernidad que ya Nietzsche mandó a buen retiro. Hoy, nuevamente, se trata del decir-verdad pero ya jamás de la verdad. El debate exigía una lengua común y un común universo representativo que hacía la distribución de lo verdadero y lo falso, del bien y el mal, de lo normal y de lo anormal. Y exigía además la pertenencia de las partes a una misma imagen del pensamiento, aquella abierta por Kant con el grito "no engaño a nadie y nada en el mundo me hará engañar". Todo esto corre hoy el riesgo del olvido. El debate queda desanudado desde el momento en que la contradicción es olvidada en la diferencia.

#### 4. "Desteatralización" de la docencia

El profesor se situaba frente a los estudiantes en un intento de hacer vivir en forma ampliada la reproducción del saber que se realizaba con la investigación. Bajo estas condiciones el profesor se convirtió rápidamente en aquel actor representativo de la modernidad encargado de repetir, de copiar ante sus estudiantes el modelo de la invención producida en una investigación exterior a la docencia. El profesor y los estudiantes constituían todo un teatro de la representación. Hoy, la producción del saber o investigación y la transmisión ampliada o docencia tratan de desanudarse en el sentido de que ya no se enseña lo que se investiga. Hay instituciones ya no universitarias, que recogen los "espíritus imaginativos" al tiempo que la universidad se limita a reproducir viejas profesiones cuando no a retener los estudiantes en un estrato intermedio que evite su inscripción en las tasas de desempleo. Por esto la situación del profesor es particularmente difícil: O bien se dedica a la repetición de las verdades de la modernidad como portador de un discurso cada vez menos operatorio, o bien deviene investigador a partir de elementos muy fragmentarios en una especie de artesanado inventivo o "bricolage" que abandona toda pretensión universalista. Y en este caso ya no se trata de un profesor sino de alguien que junto con un grupo de colaboradores y ya no estudiantes, ha devenido-saber, productor de saber, dejando de ser el viejo instrumento para la adquisición de saber. Por esta razón un curso definido desde la post-modernidad ya no es el lugar de un teatro sino el lugar de un intercambio de materiales y dé un intento de producción de saber desde los márgenes y a nivel aleatorio.

Es ahora cuando puede comprenderse mejor la proposición de una filosofía libre que se anuncia



por todas partes que cerraba el artículo "De la parrhesia o el decir-verdad". No se trata de entender allí la libertad como valor humanista propio de la modernidad. Por filosofía libre hay que entender aquella producción fragmentaria de discurso que se realiza en un repliegue autónomo del habla. Son lenguajes que se implican a sí mismos, que se elaboran bajo un código de desciframiento que no responde ya a una lengua universal. "El principio de un metalenguaje universal —dice Lyotard— ha sido reemplazado por el de la pluralidad de sistemas formales y axiomáticos". Puede decirse que cada filosofía tiene una manera de crear sus objetos, articular sus proposiciones, producir sus conceptos y trazar sus estrategias teóricas e

investigativas. El tiempo y el espacio formales y universales establecidos por Kant como fundamentos de la modernidad son sustituidos hoy por cronotopologías propias de cada discurso. Es necesario reconocer en cada filosofía la imagen espacio y la imagen tiempo a partir de las cuales elabora su discurso. Estamos en consecuencia frente a un nuevo tipo de filósofo: Hoy no se es filósofo por el hecho de acomodar una escritura al espacio de reflexión posibilitado por una lengua universal. Devenir-filósofo es saber vincular la escritura a un otro devenir completamente diferente al de simple escritor. Es este el sentido deleuziano del devenir. No se es filósofo sino que se deviene filósofo. No se trata de apuntalar la subjetividad y

la conciencia en un metalenguaje universal sino que se trata de desprenderse de sí mismo deviniendo secretamente algo completamente distinto a sujeto mayoritario. El filósofo de hoy pertenece por necesidad a alguna minoría, a algún margen de la sociedad, del lenguaje o del deseo. Y es en esta "revolución molecular", en esta "proliferación de los márgenes" donde la filosofía se ha vuelto libre desprendiéndose de los valores de la modernidad.

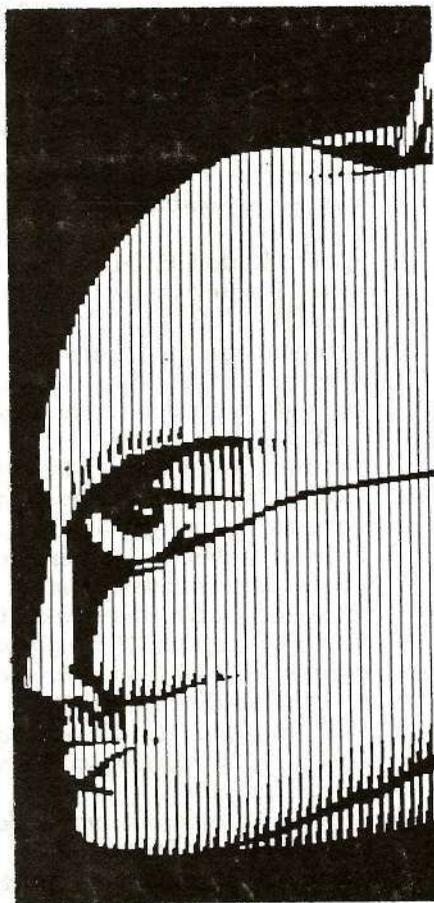
### Investigación y docencia: nuevos retos

Me preguntan ustedes sobre mi experiencia en la investigación y la docencia. Diré que siempre he visto la docencia desde la investigación, intentando presentar de manera por demás temerosa investigaciones muy parciales, fragmentarias y sin la pretensión de elaborar una teoría totalizadora hoy inoperante. No he estudiado los filósofos en el sentido de conocerlos globalmente para hacer una presentación fría y sistemática en un curso. Mas bien los he conocido para utilizarlos como herramientas de trabajo puestas al servicio de una producción muy fragmentaria. No he creído que a mi curso se fuese a aprender algo y en este sentido he estado muy lejos de ser un profesor a la manera como lo entendía la modernidad. Creo más bien que a mi curso se iba a hacer algo, a intercambiar parcelas de investigación, puntos de vista, etc., en donde siempre intervenía la capacidad de los asistentes. Creo además que en mi curso lo esencial siempre pasó lateralmente por canales muy secretos de apropiación y elaboración de materiales que afirmaban la libertad discursiva con relación al tema que para la administración universitaria debía ser enfocado directamente.

He encontrado dificultades. Entre ellas, la persistente identidad de algunos estudiantes con el logos de la modernidad que los conducía a

colocarse en posición de receptores pasivos cuando no a demandar la castración intelectual abiertamente. Es la tendencia a convertir al "profesor" en un sujeto-supuesto-saber de quien se espera recibir la verdad. Imagino que este tipo de estudiantes ha tenido dificultades para admitir un curso en donde se buscaba una relación de vivencia y de producción y no una relación de carencia. Otra dificultad ha sido la presencia en las universidades de sociedades de discurso y de grupos de presión que conciben aún el pensamiento y la crítica en el sentido antiguo y que justifican su presencia en la universidad como preservación de un "poder" más que como producción de un saber. Una última dificultad ha sido de tipo administrativo: El docente sobrevive con una carga académica excesiva que lo obliga a repetirse en diferentes aulas con el deterioro consecuente de su labor investigativa. En la medida en que estas dificultades obstaculizaban mi trabajo de investigación opté tranquilamente por abandonar la docencia. No creo, sin embargo, que se trate de dificultades que hayan impedido la investigación en sí misma, más si se tiene en cuenta que hoy y hacia el futuro la tendencia es hacia el divorcio de la docencia y la investigación.

Creo que estamos en mora de construir una nueva idea de universidad lejos del impudor de la modernidad de exigir al estudiante que hable con las mismas palabras del maestro en detrimento de su capacidad creativa. Pienso en una universidad en que los estudiantes escojan libremente los cursos que les convengan para la realización de un trabajo investigativo. Una universidad en que los profesores programen como curso el tema específico de su investigación. Una universidad no estructurada en carreras o en materias sino en temas, inquietudes y búsquedas. Una universidad en que los cursos sean talleres de creación de pensamiento cuyos resultados sean difundidos a través de un sistema amplio de publica-



ciones periódicas. En esta circulación libre a través de talleres de investigación el estudiante terminaría por comprender por sí mismo los discursos científicos y filosóficos gracias al uso que se vería obligado a hacer de ellos como herramientas de trabajo. El paso por la universidad sería entonces la realización de dos o tres investigaciones y los certificados de estudio serían conferidos en las áreas frecuentadas por el estudiante en su devenir universitario. La relación profesor-estudiante habría que definirla en términos totalmente nuevos, en una especie de "bricolage" investigativo. El estudiante sería iniciado en nuevas miradas y en búsquedas propias. Los componentes de esa universidad estarían libres de toda "culpa" de investigar y de hacer filosofía sin respetar la manera antigua y sin ceder a ningún intento de totalización •

## Bibliografía sobre la universidad\*

1. Ascun-Fun. *Plan básico de la Educación Superior en Colombia*. Documentos Vol. I, Bogotá: 1968.
2. Atcon, Rudolf P. *La universidad latinoamericana*. En Revista ECO 37-39, mayo-julio 1963, Bogotá.
3. Brunner, José J. *Educación superior y cultura en América Latina: Función y organización* (Documento de trabajo). Santiago de Chile: Flacso, 1989.
4. Brunner, José J. *Universidad y sociedad en América Latina: Un esquema de interpretación*. Caracas: Cresalc, 1985.
5. Franco, Augusto y Tunnermann, Carlos. *La educación superior de Colombia en la perspectiva mundial y latinoamericana*. Cali: FES, 1978.
6. Franco, Augusto. "Transformación académica de la universidad" en *Educación y Cultura* 15, julio 1988. Bogotá: FECODE.
7. FES. *Calidad de la educación en América Latina. 45º Congreso Internacional de Americanistas*. Cali: 1986.
8. García, Antonio. *La crisis de la universidad*. Bogotá: Plaza y Janés, 1985.
9. Gómez B., Hernando y Cifuentes, Ariel. *Hacia una estrategia para el mejoramiento cualitativo de la educación superior en Colombia*. (Mimeo). Bogotá: 1987.
10. ICFES. *Diagnóstico sobre la educación superior*. Bogotá: 1984.
11. ICFES. *Los postgrados: documentos para la reflexión y para la acción*. Bogotá: 1988.
12. ICFES. *Reforma de la educación post-secundaria compilación legislativa*. Bogotá: 1987.
13. Méndez, R. *La educación superior nocturna en ICFES*. Revista *Educación Superior y Desarrollo* 1 (3), 1982, Bogotá.
14. Mockus, Antanas. *La misión de la universidad*. En: Sánchez, G. *Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la educación superior*. Bogotá: ICFES, 1987.
15. Mockus, Antanas. *Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo*. En: Sánchez, G. *Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la educación superior*. Bogotá: ICFES, 1987.
16. Molina, Gerardo y otros. *¿Universidad oficial o universidad privada?* Bogotá: Tercer Mundo, 1978.
- 16A. Ocampo, José Fernando. *La Reforma Universitaria 1960-1980*. Bogotá, CINEP, 1980.
17. Parra S., Rodrigo, González, Olga L. y Arcila, Laura. *La universidad de masa en Colombia: características de los estudiantes*. Bogotá: U. de los Andes, 1987.
18. Parra S., Rodrigo. *Elementos para un diagnóstico de la educación superior*. En: Orozco, L.E. y otros, *¿La universidad a la deriva?* Bogotá: Tercer Mundo, U. de los Andes, 1988.
19. Patiño, José F. *La reforma de la Universidad Nacional; Informe del rector*. Bogotá: U. Nacional de Colombia, 1966.
20. Rama, Germán W. *El sistema universitario en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional, 1970.
21. Rama, Germán W. *Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas*. (Mimeo). Bogotá: 1978.
22. Rama, Germán W. *El desarrollo de la educación superior*. En: Germán Rama (Coord.). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. Cap. 8, Buenos Aires: Kapelusz, 1987.
23. Schwartzman, Simon. *La calidad de la educación superior en América Latina*. Ponencia presentada al seminario sobre la eficiencia y la calidad de la educación superior en América Latina. (Mimeo). Brasilia, 1988.
24. Subcomisión de diálogo nacional *Universidad*. Documento final (Mimeo). Bogotá, s.f.
25. Tedesco, Juan C. *Calidad y democracia en la educación superior: un objetivo posible y necesario*. En: *Calidad de la educación superior en América Latina*. Cali: FES, 1985.
26. Valencia, Darío. *Hacia un proyecto de universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1983.
27. Varios autores. *Foro nacional sobre política de ciencia y tecnología para el desarrollo*. Memorias. Bogotá: Colciencias, 1987.
28. Vélez, Eduardo y Caro, Blanca L. *Los estudios de postgrado en América Latina: Colombia*. En: *Oikos/3* (agosto, 1988). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires / Facultad de Ciencias Económicas.

\* Esta bibliografía es producto del trabajo "Sistema Universitario Estatal: Aspectos Académicos" del CES (Universidad Nacional de Colombia). Fueron investigadores los profesores Guillermo Hoyos V., Ricardo Lucio A. y Rosalía Montealegre y asistentes de investigación Fernando Marín y Lucy Alvarez, quien preparó esta versión sintética.

**Cuadro 1**  
**POBLACION ESCOLAR Y TASAS**  
**DE ESCOLARIDAD 1981-1989**

Año	BASICA PRIMARIA (6-12 AÑOS)			BASICA SECUNDARIA (13-18 AÑOS)			PREGRADO (19-25 AÑOS)			POSTGRADO (26-28 AÑOS)		
	Población (miles)	Matrícula (miles)	Tasa	Población (miles)	Matrícula (miles)	Tasa	Población (miles)	Matrícula (miles)	Tasa	Población (miles)	Matrícula (miles)	Tasa
1981	4.568	4.062	87.2	4.094	1.708	41.7	3.880	313	8.1	1.368	4.490	0.3
1982	4.613	4.713	80.5	4.132	1.718	41.6	3.992	331	8.3	1.431	5.385	0.4
1983	4.568	3.749	82.1	4.138	1.816	43.9	4.110	348	8.5	1.941	6.080	0.4
1984	4.531	4.009	88.5	4.112	2.053	49.9	4.239	371	8.8	1.537	7.579	0.5
1985	4.528	4.029	89.0	4.026	2.093	51.5	4.369	383	8.8	1.580	7.850	0.5
1986	4.561	4.049	88.9	4.004	2.136	53.4	4.485	409	9.1	1.616	10.260	0.5
1987	4.625	4.114	89.0	3.948	2.187	55.4	4.578	427	9.3	1.655	11.641	0.6
1988	4.717	4.160	88.2	3.888	2.235	57.5	4.640	448	9.7	1.702	12.563	0.6

Fuente: "Tablas estadísticas", *Revista del ICFES*, Vol. I, No. 1, agosto 1990, Bogotá.

**Cuadro 2**  
**BACHILLERES, MATRICULA UNIVERSITARIA**  
**Y GRADUADOS UNIVERSITARIOS 1981-1988**

AÑO	BACHILLERES SNP INSCRITOS	MATRICULAS PRIMER CURSO		EGRESADOS		GRADUADOS	
		No.	%	Pregrado	Postgrado	Pregrado	Postgrado
1981	186.594	118.016	63.3	38.224	—	—	—
1982	237.261	117.956	49.7	42.042	1.957	33.471	1.409
1983	234.046	164.523	70.3	40.224	1.638	34.310	1.145
1984	236.327	134.139	56.8	40.148	1.858	35.711	1.529
1985	226.363	140.744	62.2	46.897	2.639	40.990	1.732
1986	240.362	158.864	66.1	53.149	2.903	48.031	2.435
1987	248.884	153.133	61.5	54.156	3.067	49.897	2.450
1988	265.146	149.220	56.3	58.591	3.747	58.213	2.964

Fuente: "Tablas estadísticas", *Revista del ICFES*, Vol. I, No. 1, agosto 1990, Bogotá.

**Cuadro 3**  
**CUPOS, SOLICITUDES, MATRICULA PRIMER AÑO, MATRICULA TOTAL**  
**UNIVERSIDAD PUBLICA — UNIVERSIDAD PRIVADA**  
**(1988)**

	EDUCACION UNIVERSITARIA				EDUCACION SUPERIOR NO UNIVERSITARIA					
	Total	Pública	%	Privada	Total	Pública	%	Privada	%	
Cupos	127.471	45.180	35.4	82.291	65.6	42.504	7.184	16.9	35.320	83.1
Solicitudes	244.937	122.809	50.1	122.128	49.9	45.048	9.954	22.1	35.094	77.9
Matrícula 1er. curso	118.702	47.882	40.3	39.812	59.7	30.518	5.757	18.9	24.761	81.1
Matr. Total	400.515	168.619	42.1	231.896	57.9	64.331	15.521	24.1	42.974	75.9

Fuente: "Tablas estadísticas", *Revista del ICFES*, Vol. I, No. 1, agosto 1990, Bogotá.

**Cuadro 4**  
**PLAZAS DOCENTES (1)**  
**(1988)**

Título	EDUCACION UNIVERSITARIA				EDUCACION SUPERIOR NO UNIVERSITARIA					
	Total	Pública	%	Privada	%	Total	Pública	%	Privada	%
Pregrado	33.931	11.654	34.3	22.277	65.7	6.590	1.735	26.3	4.855	73.7
Magister	6.219	3.323	53.4	2.896	46.6	322	106	32.9	216	67.1
Doctorado	1.380	548	39.7	832	60.3	21	4	19.1	17	80.9
Especialización	5.585	2.322	41.6	3.263	58.4	472	47	10.0	425	90.0
<b>Total plazas</b>	<b>47.115</b>	<b>17.847</b>	<b>37.9</b>	<b>29.268</b>	<b>62.1</b>	<b>7.405</b>	<b>1.892</b>	<b>25.6</b>	<b>5.513</b>	<b>74.4</b>

(1) Las estadísticas están dadas no como "profesores", sino como "plazas docentes", para evitar la distorsión de profesores que trabajan en varias universidades a la vez, sobre todo, en universidades públicas y privadas.

Fuente: "Tablas estadísticas", *Revista del ICFES*, Vol. I, No. 1, agosto 1990, Bogotá.

**Cuadro 5**  
**PLAZAS DOCENTES, EQUIVALENCIA TIEMPO COMPLETO**  
**1981-1988**

Año	No.	Var. %	estudiantes/plaza docente (1)
1981	18.332	—	17.4
1982	19.686	7.4	17.1
1983	20.303	3.1	17.5
1984	20.840	2.6	18.2
1985	21.065	1.1	18.6
1986	21.444	1.8	19.5
1987	21.484	0.2	20.3
1988	22.877 (2)	6.5	20.0

(1) La relación "estudiantes por plaza docente" no está indicando sino el número total de estudiantes dividido por el de plazas docentes, pero no el número de estudiantes que le tocan a cada plaza docente en la totalidad de su carga académica. Un profesor con tres cursos y doce horas de clase puede tener a su cargo 100 estudiantes durante un semestre. Este último dato no ha sido elaborado seriamente.

(2) No hemos conseguido el dato de los profesores de tiempo completo discriminados por instituciones públicas y privadas. Sabemos que para 1988 el total de plazas docentes era de 47.115 en la educación universitaria y 22.877 de tiempo completo, lo cual nos daría sólo el 48.5%, proporción extremadamente baja.

**Cuadro 6**  
**PROGRAMAS DE EDUCACION SUPERIOR**  
**(1988)**

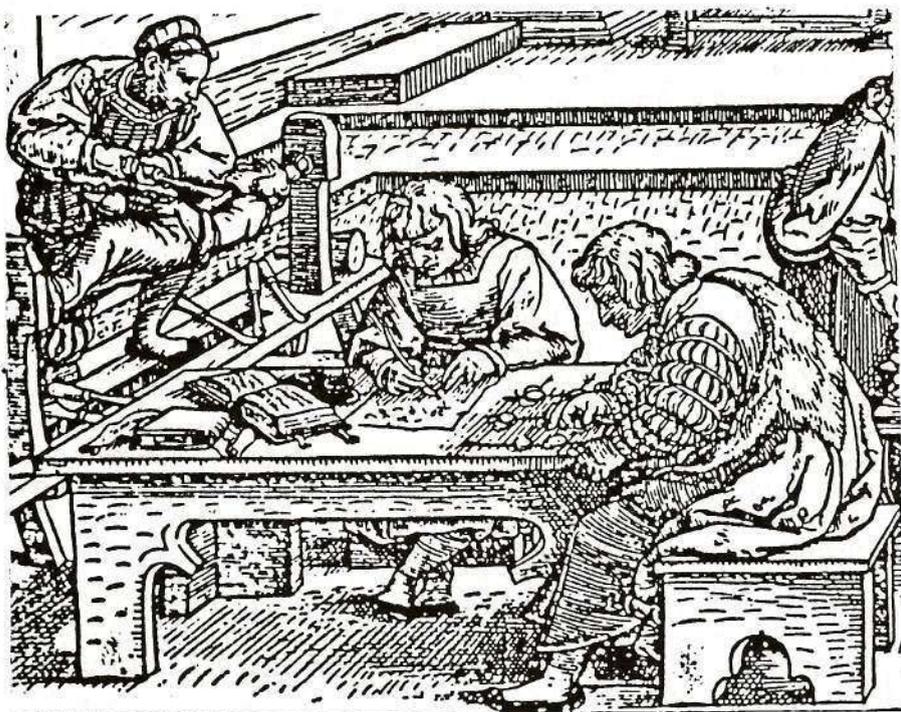
	UNIVERSIDAD				INSTITUCION UNIVERSITARIA					EDUCACION SUPERIOR NO UNIVERSITARIA					
	Total	Pública	%	Privada	%	Total	Pública	%	Privada	%	Total	Pública	%	Privada	%
<b>PREGRADO</b>	990	534	53.9	456	46.1	286	85	29.7	201	70.3	505	101	20.0	404	80.0
-Nocturno	235	84	35.7	151	64.3	97	24	24.7	73	75.3	254	32	12.6	222	87.4
-Diurno	690	415	60.1	275	39.9	162	41	25.3	121	74.7	232	53	22.8	179	77.2
-A Distancia	65	35	53.8	30	46.2	27	20	74.1	7	25.9	19	16	84.2	3	15.8
<b>POSTGRADO</b>	476	266	55.9	166	44.1	36	7	19.4	29	80.6	—	—	—	—	—

Fuente: "Tablas estadísticas", *Revista del ICFES*, Vol. I, No. 1, agosto 1990, Bogotá.

## Historia y Educación

# La fundación de la U. Nacional en 1870: Su primer debate

Estela Restrepo Zea



*"La universidad no puede tener como [se] pretende, una inofensiva bondad intrínseca en la enseñanza de la Filosofía y de la Legislación. Si la Filosofía y la Política no dividen a los partidos en el mundo, no sabemos qué los divida".*

**El Derecho.** Periódico destinado a la defensa de los principios conservadores. No. 40. Bogotá, viernes 15 de julio 1870.

En época en que el oscurantismo se organiza por todas partes, funda colegios y cátedras, y establece por donde quiera una propaganda activa contra las doctrinas consagradas por la ciencia y contra las instituciones que las dejan desarrollar en plena libertad, se funda la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia.

*Estela Restrepo Zea  
Profesora Depto. de Historia.  
Facultad de Ciencias Humanas.  
Universidad Nacional.*

Por considerar la enseñanza de las ciencias como el instrumento fundamental para acercar a las nuevas generaciones a los principios de la Ilustración, los radicales se empeñan en la fundación de una institución metódica. En el proyecto que presenta José María Samper al Senado de la República, aprobado el 22 de septiembre de 1867, la Universidad se propone "Levantar la ciencia sin prescripciones, organizando la enseñanza científica y metodiizando cada rama del saber a través de la sucesión lógica de los conocimientos".

En desarrollo de esta ley, el poder ejecutivo expide el 13 de enero de 1868, el decreto orgánico para determinar la composición de la

\* Este ensayo partió de las elaboraciones hechas por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri en el proyecto interuniversitario: Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia; por sus informes me interesé en el tema. Después de reunir la documentación respectiva y de hablar a los amigos sobre las apasionantes polémicas que hacían de la Nacional un centro de luchas por las ideas, consigno en este aparte lo que Alberto Martínez y Tulia Valencia me han "empujado" a decir hoy.

1. Codificación Nacional, Ley de 22 de septiembre de 1867.

Universidad y reglamentar todo lo concerniente a su gobierno y administración académica. Al mes siguiente, se abren las aulas de las escuelas convenidas: Literatura y Filosofía con 17 profesores, 7 auxiliares y 228 estudiantes; Ingeniería con 3 profesores y 36 estudiantes; Ciencias Naturales con 4 profesores y 35 estudiantes y Medicina con 14 profesores y 36 estudiantes. La inauguración de la escuela de Jurisprudencia queda aplazada, dado que ninguno de los pretendientes puede comprobar el saber y los estudios requeridos para el ingreso; en iguales condiciones queda la escuela de Artes y Oficios porque el gobierno nacional no hace entrega del aporte de \$24.000 para la dotación de los talleres y la compra de maquinaria<sup>2</sup>.

### Los radicales se juegan a la ciencia

Ciertos de que los estudios científicos constituían el medio más eficaz para arrancar a la ciencia de las estrechas aspiraciones de determinada doctrina o profesión y del espíritu dogmático reinante, los radicales distinguieron dos elementos en el sistema de estudios: "... qué ciencias se trata de enseñar i que método se ha prefijado para ello"<sup>3</sup>. Se trataba de desligar la enseñanza de la ciencia del interés individual que la ponía en manos de quienes tuvieran con qué pagarla, y a la vez de apartarla del espíritu especulativo que la sustentaba en aseveraciones ininteligibles. Lo primero significaba que la universidad se comprometería a desterrar la idea entonces en boga de "inutilidad de la filosofía". Y lo segundo, que la observación y la experimentación en tanto que medios para conocer, debían fundamentarse en la explicación de las teorías filosóficas en que dichos métodos se inscribían, antes que en principios impenetrables para la razón.

El retraso del país, imputable en buena medida a la parálisis a que la

instrucción privada sometía la enseñanza de "la ciencia", imponía una decisión radical como la consignada en el acta de constitución de la Universidad: "... la institución sería buena o mala, instrumento de luz o de tinieblas, de libertad o de opresión"<sup>4</sup>, dependiendo si se inscribía o no, bajo el estandarte de "filosofía científica".

Según los fundadores de la Universidad Nacional la enseñanza de "la ciencia" no contaba, en la época, con la solidez y extensión de la europea; por el contrario, "se encontraba amarrada a la inmediata y directa aplicación profesional". Fruto del prolongado abandono de los estudios filosóficos previos a la enseñanza universitaria, las nociones que se impartían en las casas de educación, carecían de la "soltura y el vigor para comprender los problemas complicados de las ciencias, [y] para elevarse hasta aquella generalización de los fenómenos sin la cual no [había] más que rutinas i empirismo"<sup>5</sup>.

### Situación de los estudios cuando se funda la U. N.

Mediante la ley del 15 de mayo de 1850, el gobierno de José Hilario López había suspendido las universidades de todo el territorio de la República, a fin de eliminar el monopolio de los cargos públicos, declarando que era libre en la nación la enseñanza de todos los ramos de las ciencias, las artes y las letras, y que el grado o título universitario no era necesario para ejercer las profesiones científicas<sup>6</sup>, aunque podrían obtenerlo quienes así lo quisieran del modo como lo establece la dicha ley.

El gobierno de la Unión había formulado como pilar fundamental de su acción en materia educativa, la secularización y generalización de la enseñanza elemental y la inspección y vigilancia de la medida. Su política centralista frente a la instrucción elemental, que incluso subvencionaba con recursos económicos, le implicaban "aflojar las

riendas" de la secundaria, que sólo alcanzaba a fomentar a través de los colegios nacionales, y dejar en manos de los particulares los estudios superiores.

Aunque el propósito de la administración liberal era limitar el dominio del clero en materia educativa, el decreto del 15 de mayo permitió a los eclesiásticos y sectores conservadores regentar casas de educación particulares. Gracias a la libertad de enseñanza que de hecho comenzó a ponerse en práctica, todos los ciudadanos interesados en "contrarrestar la maléfica dirección de los colegios nacionales" podían apresurarse a abrir centros propios. Los colegios particulares argumentaban el género de estudios que consideraban conducente para el desempeño profesional, así como los procedimientos metódicos necesarios para la adquisición del saber propuesto. ¿El resultado?: Centenares de jóvenes a medio ilustrar; pocas nociones de aritmética y de geografía; algunas palabras en mal francés; algo de gramática castellana pero no lo bastante para expresarse correctamente; contadas nociones de ciencias y escasos fundamentos filosóficos.

"Corriendo tras la democracia". Así calificaron críticamente los liberales de la década de los 70 su proceder de mediados de siglo recordando que para favorecer una instrucción "científica" creyeron que

2. Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. *Informe del señor secretario de lo interior i Relaciones Exteriores*, Tomo I, Bogotá, enero de 1869, p. 433.

3. Op. cit. *Qué es la Universidad Nacional*, Tomo I, No. 1, Bogotá, septiembre de 1868, p. 1.

4. *Ibidem*.

5. Informe presentado al consejo de la escuela por el señor rector de la Escuela de Literatura i Filosofía, don Antonio Vargas Vega, el 6 de noviembre de 1878. Citado por: Gabriel Restrepo en: *Revista colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional, V. 6, Bogotá, II semestre de 1980, p. 121.

6. *Gaceta Oficial*, No. 1124, Bogotá, 1850, pp. 233-234.

“en materia de estudios, lo más pronto [era] lo mejor”<sup>7</sup>.

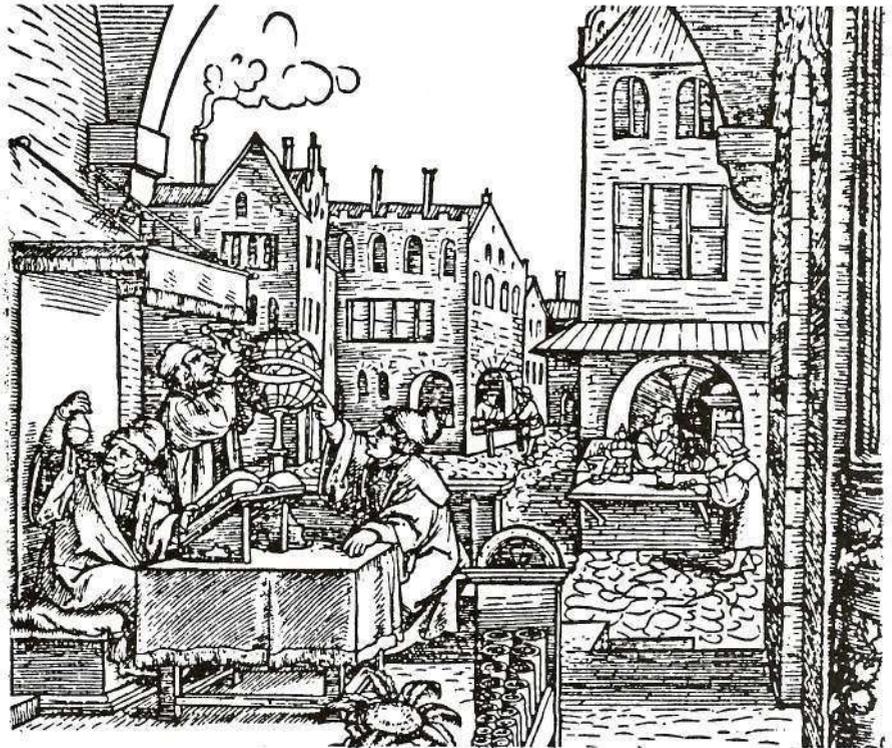
Después de veinte años de experimentación, este sistema había dado los resultados que cabían esperarse: “... mui contados son los jóvenes que merced a una vigorosa inteligencia i creándose ellos mismos un método de estudios, han llegado a ser científicos; i es la verdad, que entre la jeneración universitaria de 1848 i la que hoi estudia, se encuentra un irreparable vacío intelectual: ‘Tenemos bombas de jabón aspirando a subir como globos aerostáticos’”<sup>8</sup>.

Los radicales llegaron a reconocer que deslumbrados por las teorías de “libertad de enseñanza”, no se habían detenido a examinar si las universidades hijas de la República eran como la mayoría de las de Europa: “... resto de las épocas feudal i teológica, a las que cuadraban perfectamente las censuras de Bentham i otros defensores de la emancipación del pensamiento i la abolición del privilegio: no investigamos, si la ciencia sufría prescripciones para levantarlas, ni si el método de enseñanza era defectuoso para corregirlo: nos pareció que lo acertado i eficaz era destruir las universidades, i con ella la posibilidad de cultivar el talento de los pobres”<sup>9</sup>.

Por las razones dichas, los defensores de la libertad del pensamiento consideraban que a la sombra y con la autoridad del gobierno se inculcaba un semisaber peor que la ignorancia, frente al cual se hacía preciso concentrar todos los recursos en un solo establecimiento desde el cual pudiera darse una acertada dirección a toda la instrucción pública. “La Universidad Nacional debe ser i será principalmente una escuela de método, así en el orden lógico de las enseñanzas, como en el modo de dar cada una de ellas”<sup>10</sup>. “Cuerpo de profesores que difundan i adelanten las ciencias; centro del cual partan a todos los puntos de la República, misioneros instruidos en la propagación de los conocimientos necesarios al pueblo; i, si vale la

expresión, laboratorio en que se purifiquen los métodos de enseñanza, i se mejoren los procedimientos industriales...”<sup>11</sup>.

La importancia puesta a “la doctrina del método” radicaba en la crítica a la educación profesionalizante de los colegios particulares, cuya enseñanza carecía de cualquier “enlace y graduación de materias”. Frente a esa “eternización” que sufría el aprendizaje por desorde-



nado y amorfo, el proyecto universitario se presentaba como el modelo de enseñanza; el que partiendo de las enseñanzas clásicas, las que no tenían ninguna aplicabilidad inmediata, llegara hasta la práctica demandada por el conocimiento de determinadas nociones de las ciencias.

Teniendo como norte “Levantar el nivel general de las inteligencias de la nación”, y reconociendo el desorden anterior, la universidad determinó que la Escuela de Literatura y Filosofía constituiría la base de todos los estudios. En orden riguroso todos los alumnos debían pasar a lo largo de 5 años por 19 cursos. Período de tiempo en que los

admitidos debían discurrir por los principios de la aritmética y el álgebra hasta llegar a la física; la geografía descriptiva, las nociones generales de cosmografía y geografía física, a más de la geografía antigua y la particular de los Estados Unidos de Colombia; la primera y segunda clase de castellano, la primera y la segunda de latín y las mismas de inglés; la teneduría de libros y el “código de comercio de la unión”; la

historia universal y la filosofía elemental en todos sus ramos<sup>12</sup>. El objeto de los estudios básicos era

7. *Qué es la Universidad Nacional*, op. cit., p. 4.

8. *Ibidem*.

9. *Ibid.*, p. 1.

10. *Ibid.*, p. 4.

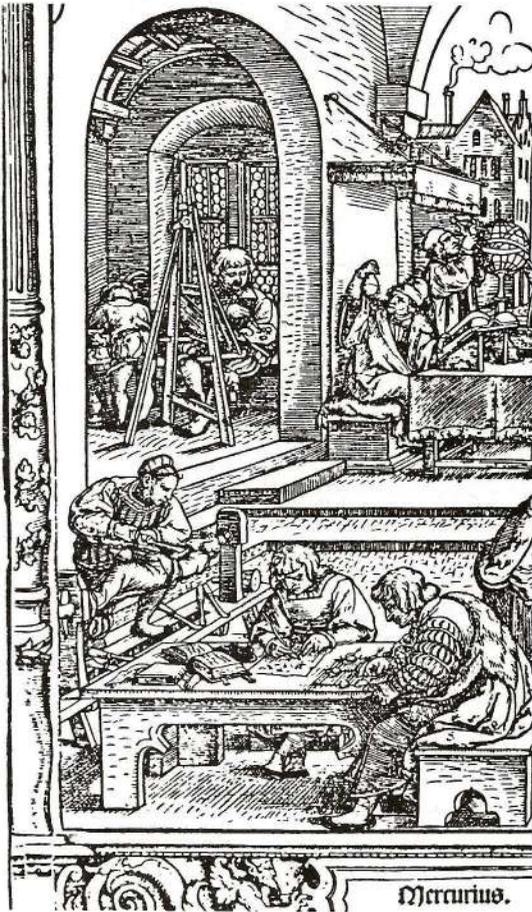
11. Informe del rector de la Universidad Nacional al señor secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, director general de la instrucción universitaria, en: *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, Tomo III, Bogotá, enero 1 de 1870, p. 12.

12. Decreto orgánico de la Universidad Nacional, en: *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. Tomo III, Bogotá, enero 13 de 1868, p. 40.

pasar por "aquellos ramos de la literatura i de las ciencias que sin tener aplicación directa a una carrera determinada, sirvieran de preparación a todas, al mismo tiempo que de gimnástica para desarrollar el espíritu"<sup>13</sup>.

### La filosofía: el eslabón clave

A medida que cada una de las escuelas iba precisando el conte-



nido de sus lecciones, la enseñanza de la filosofía era urgida por el proyecto positivista. Para una generación que buscaba afanosamente el conocimiento de las ciencias, la cátedra en cuestión debía dar cuenta de aquellos principios que fundamentaran la explicación de los hechos físicos, gracias a los cuales las ciencias naturales habían alcanzado conquistas significativas.

Pero los catedráticos del curso, formados en el positivismo al calor santanderista, no podían dejar de discurrir por las ideas a las que debían el haber cortado con la filosofía dogmática, aproximándolos al conocimiento de las leyes de la naturaleza y al funcionamiento de los hechos sociales.

La cátedra de filosofía, tal vez la fundamental de la escuela, permitía la expresión de ideas que desde el proyecto educativo de Santander, hasta el plan de José Hilario, habían dado motivo a la más enconada polémica. Las lecciones de filosofía sensualistas de Destutt de Tracy y del utilitarismo de Jeremías Bentham, merecedoras de la condena de sectores religiosos y conservadores, volvían a la cátedra. Ante un reducido auditorio, siete estudiantes en 1869, los seguidores de Ezequiel Rojas afirmaban de nuevo: "el acto en que el alma siente es el acto en que conoce"<sup>14</sup>.

El texto de Ideología de Tracy, base de la formulación sobre el origen de las ideas, situaba la sensación como el hecho primero de la existencia y también del conocer. "Pensar es sentir: sentir es percibirnos de nuestra existencia de un modo u otro; no hai otro modo de percibir que existimos [...], una sensación no es pues, más que un modo de ser o existir. I todas nuestras sensaciones, son diferentes modificaciones de nuestra existencia, i de consiguiente son una cosa que pasa únicamente por nosotros"<sup>15</sup>. Situada la sensación como operación primera de existencia, quedaba establecido para el alma el campo de relaciones fundamentales: todas aquellas que tenían lugar en el universo del propio cuerpo.

La proposición sensualista que situaba el movimiento de las facultades intelectuales primero que todo en su relación con el cuerpo, constituía el punto de partida para contradecir la idea de Dios y los postulados de la moral cristiana: por la vía de las operaciones sensibles, no era posible llegar a la idea de sustancia a la que pertenecía la divini-

dad; a Dios sólo podía llegarse por la fe natural ayudada por la inducción.

Las lecciones de filosofía de la Universidad Nacional, a partir de las teorías dichas, sostenían que el orden moral pertenecía primero que todo "... a la propia naturaleza [...] origen de la felicidad y la desgracia"<sup>16</sup>. "A la manera como Epicuro hacía coincidir el supremo bien con el placer y el supremo mal con el dolor..."<sup>17</sup>, los catedráticos benthamistas expresaban que "la virtud era lo que contribuía más a la felicidad".

Las voces imperativas del sensualismo de Tracy y del utilitarismo benthamista, salen de la cátedra de filosofía y llegan hasta el Senado de la República. Ezequiel Rojas concurre a la corporación legislativa para proponer que las ideas expuestas en las lecciones de la U. N., consigan el respaldo necesario mediante un decreto que legitime los textos del juriconsulto inglés y del filósofo sensualista.

La pretensión de Ezequiel Rojas muy rápidamente entra en polémica: los conservadores y la Iglesia no demoran en expresar que "la ciencia no es ni puede ser materialista"; y para impedirlo toman la pluma contra los "... que ejercen una tiranía sobre las inteligencias de la nación"<sup>18</sup>.

13. Informe presentado al consejo de la escuela por el señor rector de la Escuela de Literatura i Filosofía, don Antonio Vargas Vega, el 6 de noviembre de 1878. Citado por Gabriel Restrepo, op. cit., pp. 105 y 55.

14. Jaramillo Uribe, Jaime. Bentham y los utilitaristas colombianos del siglo XIX, en: Ideas y valores. *Revista de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional*, Tomo IV, No. 13, Bogotá, enero-junio de 1962, p. 19.

15. Texto de Ideología. Informe en: *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, Tomo IV, No. 22, Bogotá, 8 de diciembre de 1870, p. 325.

16. *El Derecho*, Bogotá, viernes 1 de julio de 1870, Serie II, No. 42, p. 105.

17. *Ibidem*.

18. *El Derecho*, Bogotá, viernes 24 de junio de 1870, Serie II, No. 40, p. 157.

El 24 de junio de 1870 el periódico *El Derecho*, órgano destinado a la defensa de los principios conservadores, dice en primera página: "Mientras que el mundo liberal se agita, porque en un concilio de obispos se van a definir los dogmas que los cristianos hemos de creer [...], el Senado liberalísimo de los Estados Unidos de Colombia, acaba de declarar y pretende imponer a la juventud [...], la infalibilidad del materialista Destutt de Tracy y del epicuro inglés Jeremías Bentham"<sup>19</sup>.

El proyecto presentado días atrás por Ezequiel Rojas, ante una "barra" de adeptos y discípulos, convocó al debate público a todos los que expresaban su aversión al materialismo que guiaba los estudios en la Universidad. Manuel Ma. Mediedo, Ricardo Carrasquilla y Miguel Antonio Caro entre los conservadores; José María Samper y José María Rojas Garrido entre los liberales, ellos opositores a los librepensadores de la escuela materialista, argüían que las doctrinas enseñadas en la escuela de filosofía, significaban "... la negación del libre albedrío, de la conciencia, de la responsabilidad moral y de la existencia del alma..."<sup>20</sup>.

No todos los polemistas eran meros espectadores del acontecer universitario: varios de ellos hacían parte del cuerpo docente. Profesores distinguidos en razón de sus méritos académicos y de los cargos de gobierno en el Alma-mater, don José María Samper, titular de la cátedra de Legislación en la Escuela de Derecho, y don Manuel Ancízar catedrático de Filosofía y primer rector, íntimamente ligados a la cuestión de los textos propuestos, no se hicieron esperar para manifestar su malestar.

El día 28 de junio del año setenta, el periódico *El Derecho* saca a la luz, la posición del doctor Samper: el decreto propuesto al Senado para legitimar los textos de Bentham y Tracy, "... es un verdadero decreto de destitución [...]; no siendo como soy sensualista, mi camino está trazado: dejaré el puesto para que un

sectario de Bentham me remplace en la universidad"<sup>21</sup>. Como creyente de un orden moral anterior a la existencia individual, agrega: "... a esa escuela corruptora de la República, no he pertenecido, ni perteneceré; a ella le hago y haré cruda guerra..."<sup>22</sup>.

La manifestación pública de su próxima dimisión del cargo de profesor se produce el día en que don Manuel Ancízar, primer rector del Alma-mater deja su mando por igual motivo. La carta del jefe máximo de la Universidad es una convocatoria a la toma de posición dentro del debate por las ideas, que se realiza en el recinto académico y un primer paso para serenar los espíritus cansados en la dura lucha del año setenta.

Don Manuel Ancízar, partícipe de las ideas del eclecticismo de Víctor Cousin, como explica Jaramillo Uribe en sus escritos sobre la primera crisis abierta de la Universidad, y cercano a las posiciones modernas sobre la ciencia, toma la pluma para ratificar la necesidad de enseñar el método experimental en todas las escuelas de la universidad. "La inteligencia y la sensibilidad, dice el rector saliente, son meros resultados del organismo [...] pero si la naturaleza moral e intelectual del hombre no tuviese otro origen que la sensibilidad orgánica [...], no habría el menor fundamento científico para diferenciar al hombre de los demás animales..."<sup>23</sup>. La conciliación de la ciencia con la religión era una premisa que asistía sus concepciones sobre el conocimiento científico desde años atrás. En la distribución de premios del día 17 de diciembre de 1869 lo había dicho así: "la verdadera ciencia es lo mismo que la verdadera religión"<sup>24</sup>. Esta afirmación la explica sistemáticamente por fuera del cargo de rector, al hacer parte de la comisión nombrada por el Gran Consejo para examinar los textos del sensualismo y utilitarismo, motivo del debate nacional.

La comisión designada por el rector encargado, señor José Ignacio

Escobar, dado el mandato del Gran Consejo universitario para "poner fin al conflicto" que ya ocupaba al Senado de la República en todas sus sesiones, entrega sus informes. En ellos los señores Manuel Ancízar y Miguel Antonio Caro, coinciden en señalar que después de Tracy, "... han rayado mui alto en filosofía, jenios como [...] Balmes..."<sup>25</sup>. A lo que agrega Caro: "¡No! la ciencia no es ni puede ser materialista [...]; el materialismo a falta de argumentos con qué justificarse ante la razón, sigue haciendo alarde científico i cubriéndose con la falsa armadura de una terminología deslumbrante"<sup>26</sup>.

La contraparte es don Francisco E. Alvarez, discípulo de Ezequiel Rojas quien entra al debate apoyado en la convicción que animó a sus partidarios en la lucha: "la Universidad no puede, pues, tener como pretende el señor Ancízar, 'una inofensiva bondad intrínseca' de la enseñanza de la Filosofía y de la Legislación"<sup>27</sup>. Y después de hacer defensa del texto de Ideología de Tracy y de los principios de moral contenidos en el texto de Bentham, concluye diciendo: "Jeneralmente he visto adoptado como método de enseñanza en las ciencias [...], un sistema de proposiciones cuyo fundamento es una aseveración ininteligible; o más bien el de enseñar, que sobre los principios no debe disputarse [...]; pero si en la Universidad Nacional hubiera de adoptarse semejante procedimiento dogmático, debería empezarse por proscribir el estudio de la filosofía..."<sup>28</sup> ●

19. *Ibidem*.

20. *El Derecho*, Bogotá, martes 28 de junio de 1870, Serie II, p. 161.

21. *Ibidem*.

22. *Ibidem*.

23. Texto de Ideología. *Informes*, op. cit., p. 294.

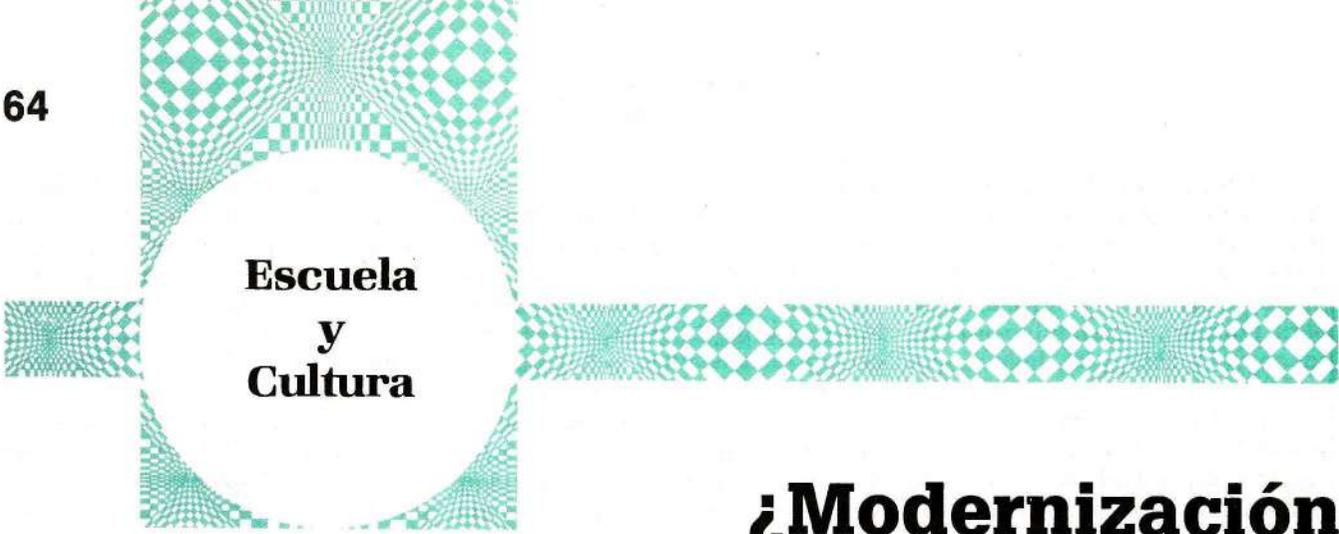
24. *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, diciembre 17 de 1869, Año I, No. 56, p. 223.

25. Texto de Ideología. *Informes*, op. cit., p. 308.

26. *Ibid.*, p. 329.

27. *El Derecho*. Bogotá, viernes 15 de julio de 1870, p. 181.

28. Texto de Ideología, op. cit., p. 397.



Escuela  
y  
Cultura

## ¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural?

Angel H. Facundo Díaz\*

La dinámica de cambios cada vez más profundos y rápidos caracteriza la época contemporánea. En forma creciente, ellos afectan los sistemas de actuar, de pensar, de sentir, de interrelacionarse, de convivir y de producir de las personas y sociedades.

Los avances en el conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas han venido transformando la denominada *sociedad industrial moderna*, hacia lo que ha dado en llamarse como la *sociedad informatizada contemporánea*. En ella se perfila una serie de tendencias que caracterizan las sociedades post-modernas. Entre otras sobresalen: la concentración del poder económico ya no sólo en el capital y en la propiedad de los medios de producción sino también y particularmente en los medios de información, que se han convertido en uno de los elementos más dinámicos y lucrativos; la producción masiva de bienes y servicios con alto porcentaje de valor agregado; la creciente integración de los mercados; la globalización e internacionalización de la economía; las planificaciones flexibles y de largo plazo; los estilos de gerencia más participativos; o la

organización empresarial menos rígida y dispuesta a asumir mayores riesgos respecto de las modificaciones constantes del entorno.

Estos cambios no sólo están exigiendo formas más pluralistas de sociedad y democracia esencialmente participativas (de las cuales los recientes sucesos en los países socialistas son un buen ejemplo), sino unos sistemas educativos que garanticen altos niveles de cualificación pero, ante todo, una sólida formación básica que haga del individuo una persona autónoma e innovadora, capaz de aprender a vivir feliz con las incertidumbres, capaz de adaptarse y reeducarse permanentemente ante los cambios

y dispuesto emocional y técnicamente para asumir los retos que un presente y un futuro tan dinámicos demandan de él.

Por supuesto que unas tendencias van más rápido que otras y que ellas no se dan lo mismo en una sociedad desarrollada que en otra en proceso de modernización. Paradójicamente en estas últimas los cambios no sólo son más urgentes sino más complejos. La urgencia se explica por cuanto las exigencias del desarrollo científico-técnico general de la humanidad hacen más obsoletos los sistemas de producción y de vida en los cuales dichas sociedades se encuentran, de tal forma que se hace necesario superarlos más prontamente para ponerlos a tono con los niveles internacionales de desarrollo. La complejidad es evidente por cuanto en estos países el desarrollo científico-técnico no es el producto natural y endógeno de sus sistemas de producción, de pensamiento y de vida y, por tanto, la modernización no brota naturalmente de su proceso "normal" de desarrollo, sino que lo trastoca.

Estas paradojas o contradicciones exigen a su vez de los dirigentes

---

**Angel H. Facundo Díaz**  
**Filósofo y sociólogo dedicado a la investigación en educación. Recientemente se ha desempeñado como asesor del director del ICFES y como director del Seminario Permanente sobre Calidad, Eficiencia y Equidad de la Educación Superior Colombiana.**

---

de dichas sociedades los más altos niveles de claridad para trazar políticas acertadas, así como una gran dosis de sensibilidad social para hacer los cambios menos traumáticos. Este es el reto que deben asumir y el verdadero mandato que les dan sus pueblos al otorgarles su representación y el poder de orientarlos y dirigirlos.

Dentro de una cultura política tan pragmática como la nuestra, una afirmación como la anterior puede parecer utópica. Sin embargo, si se aprende de las enseñanzas que nos deja la historia, existe una serie de elementos que hacen más factible la utopía y más fáciles las tareas a emprender. El más importante es sin duda comprender que *la modernización es un proceso integral que requiere un total sincronismo entre sus componentes.*

La época moderna, para tomar el caso más significativo, estuvo caracterizada por tres revoluciones congruentes: la económica, la política y la cultural, a través de las cuales se estableció en buena parte de Europa, el modo de producción capitalista; se crearon los Estados nacionales modernos; y se pudieron imponer la ética y la educación laicas y una mentalidad técnico-productiva. Donde alguno de estos procesos fracasó, la transformación de la antigua sociedad feudal fue mucho más difícil y conflictiva. Ello también ha sucedido en países en proceso de modernización como el nuestro.

### Modernidad y modernización en Colombia

De acuerdo con J.O. Melo<sup>1</sup>, Colombia se ha caracterizado por un proceso limitado de modernización que denomina muy gráficamente como *modernización tradicionalista*. Es decir, desde que aparecen los primeros esbozos de una ideología modernizadora en la élite criolla neogranadina en la segunda mitad del siglo XVIII, los diferentes proyectos modernizadores se han acogido en forma parcial y sin con-

gruencia entre las diferentes esferas de la vida económica, política, social y cultural. En cierto modo, afirma, en el país se instauró "un orden capitalista antes de instaurar un orden cultural y social competitivo y abierto", o sin que se compaginaran "los efectos de la modernización social, económica y cultural con una distribución del poder dentro de la sociedad que conduce permanentemente al recurso de la violencia privada".

Si el esfuerzo consciente por crear una práctica científica local y por transformar las instituciones académicas superiores, que se expresaron en la conformación de la Expedición Botánica, en la reforma de los planes de estudios universitarios, en el intento por desplazar a los clérigos de la enseñanza para reemplazarlos por laicos, así como en una crítica general del saber tradicional, si bien contribuyó al logro de la independencia y a la identificación de los objetivos de ésta con el establecimiento de una economía capitalista y un sistema político formal basado en la soberanía popular, no

alcanzó a modificar sustancialmente las viejas estructuras sociales y culturales dominantes. De forma semejante, los intentos de la primera y segunda república liberal bien pronto vieron frustrado el logro de muchos de sus principales objetivos modernizadores, no obstante los avances alcanzados.

1. Melo, Jorge Orlando. "Algunas consideraciones globales sobre 'modernidad' y 'modernización' en el caso colombiano". En Revista *Análisis Político*: No. 10, 1990, págs. 23-35.



Así, es innegable que a lo largo de nuestra historia se han venido obteniendo objetivos modernizados tan importantes como la creación de un Estado independiente; la supresión de las discriminaciones legales, especialmente a través de la abolición de la esclavitud y el establecimiento de la igualdad jurídica de todos los ciudadanos; la adopción del modelo de producción capitalista y la incorporación a la economía al mercado internacional; la ampliación de la cobertura educativa; la adopción de valores como la búsqueda del éxito individual, el papel de la iniciativa privada, la valoración del tiempo, de la movilidad territorial y social, de la ciencia y de la técnica; o la creación de un mercado cultural nacional.

Pero es igualmente cierto que se han dado procesos que no se compaginan con la modernización: sistemas políticos y culturales autoritarios y cerrados como los de la época de la Regeneración o del Frente Nacional; la debilidad del Estado; la poca incorporación de los diferentes sectores al proceso capitalista de producción; el proteccionismo y la escasa competencia y productividad de los procesos de producción; la falta de ampliación del mercado interno; una más agresiva inserción de nuestra economía en los mercados internacionales; una mayor democratización de la estructura de tenencia de la tierra y de la propiedad; un proceso más generalizado de movilidad social; la ampliación o mayor apertura del sistema político; la mayor participación ciudadana en la definición de las políticas; un mayor avance en la consolidación de una ética laica; el fortalecimiento de un sistema educativo más centrado en la investigación; o la expansión y consolidación de una mentalidad científica y técnica, para nombrar tan sólo algunos de los principales.

Más aún, por su carácter limitado e incongruente los más grandes avances en la modernización del país realizados durante las últimas cuatro o cinco décadas no sólo

realizaron "a la fuerza", sino que además de los innegables efectos positivos que logró, también produjo "efectos perversos" no esperados. Baste para ello pensar tan sólo, en los dolorosos procesos de violencia por los que ha atravesado el país durante estas décadas, o en las deficiencias de calidad de nuestros sistemas educativo y productivo.

En la actualidad ha aflorado de nuevo con gran fuerza en nuestro país el proyecto *modernizador* o *postmodernizador*. El presidente Gaviria ha acogido claramente entre sus prioridades de gobierno la ampliación y modernización de la estructura política vigente, así como la reestructuración y la apertura de la economía colombiana hacia los mercados internacionales. Sin duda una y otra son requeridas por el país.

Sin embargo, a juzgar por el temario acordado para la Asamblea Constituyente, por las prioridades enunciadas en el discurso de toma de posesión y por las diferentes declaraciones dadas desde el alto gobierno, a muchos nos asalta el temor de incurrir una vez más en proyectos modernizadores parciales.

De nuevo han brillado hasta el presente por su ausencia la requerida y urgente *reestructuración y apertura del sistema educativo* como la forma más idónea para socializar entre los colombianos una mentalidad moderna y para sentar las bases de un desarrollo científico-técnico endógeno que posibilite la consolidación de un sistema político y productivo abiertos y competentes. Pareciera que no son *componente fundamental* del "revolcón institucional" anunciado. De ser así —y sinceramente esperamos estar equivocados— podría frustrarse una vez más ese anhelo de modernización y cambio. No se pueden poner remiendos nuevos en un vestido viejo. Sin la modernidad como mentalidad y cultura nacional son muy difíciles de alcanzar sistemas modernos de convivencia política y de producción.

## Una reforma educativa para la socialización de la modernidad

Nadie puede negar objetivamente los gigantescos avances dados por el sistema educativo colombiano en los últimos años, sobre todo en materia de cubrimiento escolar. La tasa de analfabetismo se redujo del 43% en 1950 a un 15% en la actualidad y cerca de 85 de cada 100 niños asisten hoy a la escuela primaria y 23 de cada 100 jóvenes a la secundaria. Pero quizá donde se ha dado un crecimiento sin precedentes es en la educación superior. En 1960 existían 32 universidades que cubrían un total de 23.013 matriculados. Para 1988 el país contaba con un total de 235 instituciones de educación superior que tenían una matrícula de 457.680 alumnos. Esas solas cifras son elocuentes.

Pero también es cierto que este crecimiento gigantesco de la matrícula no vino acompañado de los ajustes correspondientes en la formación y calificación de los docentes; de la construcción y adecuación de las plantas físicas requeridas; de la dotación de material didáctico, equipos, laboratorios y bibliotecas; o del desarrollo de nuevos programas de estudio y metodologías de aprendizaje. Por el contrario, la expansión educativa se llevó a cabo en buena medida mediante la adopción de las dobles y triples jornadas en un mismo plantel; la incorporación de docentes sin una decidida vocación y formación pedagógica o de catedráticos de bajos niveles de remuneración; la creación de instituciones sin el lleno de requisitos académicos, administrativos y financieros; o la proliferación de carreras de bajos montos de inversión en laboratorios y talleres, concentradas en el área de administración y servicios y no en las productivas.

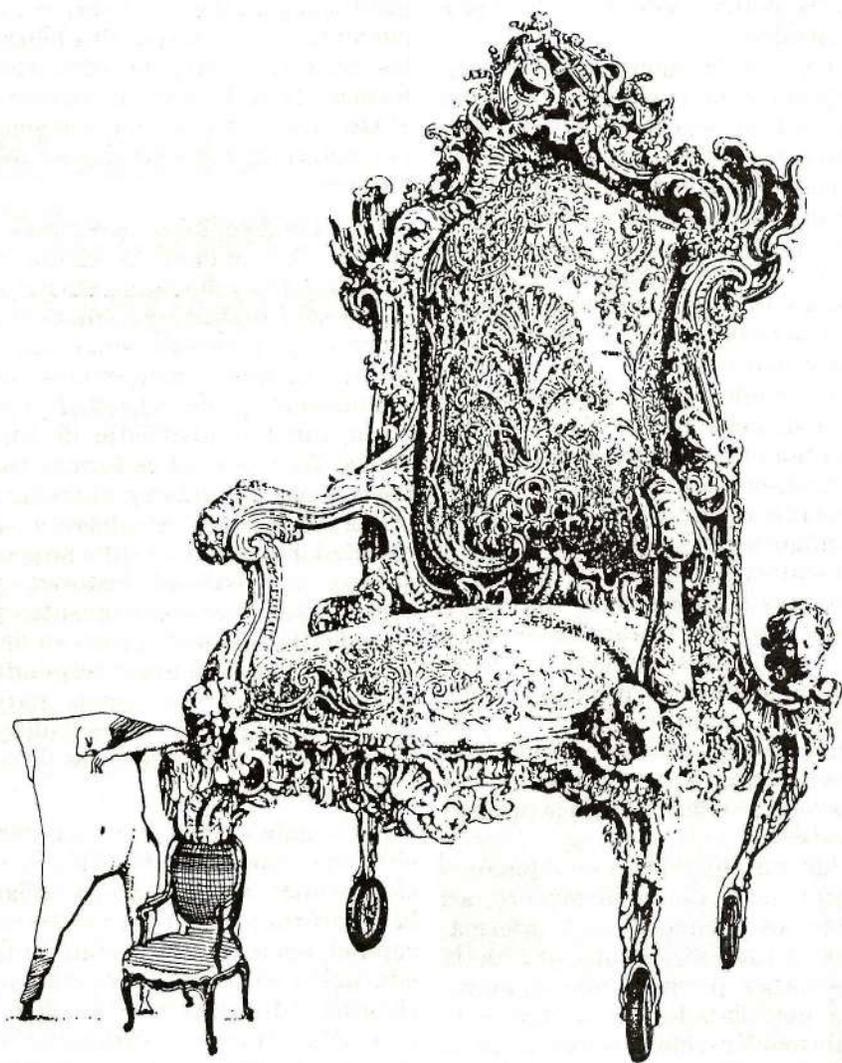
En tales circunstancias, y tomando exclusivamente la tendencia general puesto que existen muy honrosas y estimulantes excepcio-

nes, en la actualidad existe consenso sobre disminuciones preocupantes en los niveles de exigencia y formación académica, en la indispensable interrelación pedagógica extra-curricular y, por supuesto, en la calidad de los egresados; sobre la devaluación social de la pedagogía y de las áreas tecnológicas y científicas; así como sobre el reforzamiento de la tendencia a la obtención de un título como un simple requisito formal.

De igual forma son altamente inquietantes las elevadas tasas de ineficiencia e inequidad de nuestro sistema educativo, manifiestos en subsidios poco claros; en altos porcentajes de mortalidad académica que generalmente corresponden a los estudiantes más pobres y a los de provincia, que provienen de escuelas y colegios de baja calidad; en bajos niveles de incorporación de los avances científico-técnicos en la actividad académica y productiva del país y en la cultura general de nuestra población; o en los bajos índices nacionales de producción de conocimiento.

Inmersos en una época de post-modernidad y en un mundo en el cual el conocimiento juega cada vez un papel más determinante en las diferentes esferas de la producción y de la sociedad, en el cual la información, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la incorporación de talento humano son factores decisivos de la eficiencia, de la productividad y de la rentabilidad en la producción de bienes y servicios así como de la obtención de mayores niveles de vida, la transformación de la realidad educativa y cultural colombiana se convierte en uno de los más estratégicos desafíos para la nación.

Si en una sociedad como la actual que ha comenzado a ser considerada como la *sociedad del conocimiento*, a la nación colombiana se le ha propuesto con justa razón entrar decidida y solidariamente a los procesos de reestructuración de sus sistemas político y económico, con mayor razón debe proponérsele



participar de una forma activa en el proceso de reestructuración de su sistema educativo y cultural.

Quizás haga falta ampliar y profundizar el debate público hasta alcanzar una mayor claridad sobre cómo orientar los cambios requeridos. Sin embargo, existen algunos elementos centrales que deberán sin duda articularse en un *Proyecto de Reforma Educativa*. Unos se derivan de las exigencias del desarrollo científico-técnico producido a nivel internacional. Otros provienen directamente de las demandas y expectativas de nuestra propia realidad. Unos y otros son verdaderas necesidades sociales que debe

satisfacer la educación para que sea de calidad.

Así, por ejemplo, la producción y renovación constantes del conocimiento demandan una sólida formación tanto en los principios básicos de la ciencia, como en los hábitos de estudio e indagación que permitan al individuo adaptarse a los cambios continuos en los contenidos y métodos de las disciplinas científicas. La memorización como forma de aprendizaje ha quedado revaluada por sistemas de indagación activa y de descubrimiento del conocimiento, en los cuales el desarrollo de la imaginación, de la creatividad, de la articulación de sabe-

res y de una sólida disciplina investigativa son los elementos centrales.

La interdisciplinariedad e interdependencia entre las diferentes áreas de la ciencia exigen una nueva estructuración o articulación de las formas tradicionales de organización, de división y de especialización de las disciplinas de estudio, así como en la definición de las profesiones. Con los desarrollos científicos actuales unas se desdibujan, otras aparecen.

La confluencia y simbiosis entre los conocimientos teóricos y prácticos tan características de la época tecnológica contemporánea, exigen replanteamientos sustanciales en la configuración de las modalidades educativas, obligan a utilizar cada vez más las formas de aprender-haciendo y a orientar la enseñanza de las ciencias, las técnicas y las humanidades con un decidido enfoque hacia la aplicación de sus principios y teorías a problemas prácticos, así como a despertar una mayor sensibilidad hacia la productividad.

Las nuevas formas de difusión y apropiación del conocimiento, así como los desarrollos de la informática, del microcomputador y de la telemática, permiten no sólo mayores posibilidades de acceso a la información sino que reclaman la utilización de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, en los cuales se privilegie la interacción y el trabajo en equipo. A su vez requieren de dotaciones cada vez más complejas y del desarrollo de habilidades específicas para la utilización de esos instrumentos.

La internacionalización de los conocimientos implica la superación de todo tipo de parroquialismo y la ampliación de la visión hasta las fronteras internacionales. Ella y la disponibilidad de los instrumentos de comunicación hacen necesaria y posibilitan a su vez una mayor integración de las comunidades educativas, académicas y científicas.

Las nuevas tecnologías de intercomunicación y difusión introdu-

cen de manera creciente formas no institucionalizadas de adquirir conocimientos, al tiempo que flexibilizan las barreras entre la educación formal y la no formal y disminuyen el acaparamiento del conocimiento por determinadas personas o profesiones.

Todos estos cambios modifican y amplían de manera creciente el conocimiento y dominio de la naturaleza y la realidad por parte del hombre y plantean simultáneamente nuevas concepciones de humanismo y de sociedad. Por tanto, tarea fundamental de una educación moderna es formar ese nuevo tipo de hombre y ciudadano capaz de conocer igualmente su realidad individual, su entorno geográfico, su realidad histórica y social y de crear conocimientos y tecnologías adecuadas para su desarrollo. Un individuo que responda al desafío de crear ciencia para satisfacer sus propias necesidades y aspiraciones individuales, las de su comunidad y su país.

Los cambios que se demandan entonces sobre la educación son sustanciales. No basta con ampliar la cobertura y elevar los niveles de calidad, eficiencia y equidad de la educación, sino que se necesita una reforma educativa que posibilite una *educación cualitativamente nueva*, imbuida de los elementos constitutivos de la modernidad; una nueva organización de las ciencias de la educación; nuevos modelos académicos para la formación de los docentes y de los recursos humanos que un país moderno requiere; un sistema educativo que modifique igualmente el patrón tradicional de organización dado a los sistemas educativos.

Es evidente que las demandas más urgentes, sobre todo aquellas provenientes de los sectores productivos, se concentran en el nivel de la educación superior y la universidad. Sin embargo, la reestructuración y modernización deben ocuparse integralmente del conjunto del sistema educativo y no

sólo de determinados niveles o dimensiones.

Para ello, quizá sea pertinente definir como estrategia la visualización de los cambios a partir de las exigencias antes mencionadas y de un perfil de egresados autónomos, innovadores y creadores, como "producto" de todo el proceso educativo. En tal sentido, si bien la universidad en sus funciones de institución investigadora, de academia formadora de investigadores y de profesionales y de conjunto de centros especializados de prestación de servicios debe acometer cambios importantes y hasta cierto punto jalonar todo el proceso. Pero no debemos olvidar que ella no representa sino una parte, por importante que sea. Los urgentes cambios en la educación superior son a todas luces insuficientes si no se acometen consecuentemente transformaciones sustanciales en los otros niveles educativos, en la formación de los docentes, en la estructura académico-pedagógica y en la organización técnica del sistema educativo mismo.

Sobre el necesario proceso de reestructuración y modernización educativa existen por fortuna diferentes propuestas en debate público.

Quizá la barrera fundamental que haya de superarse para iniciar dicho proceso no sea su complejidad, sino la argumentada restricción fiscal en la que permanentemente se encuentra nuestro sistema económico-financiero. Sin embargo, si estos cambios no se acometen de inmediato, permaneceremos indefinidamente en un círculo vicioso.

No hay modernización sin socializar en la población los elementos de la modernidad. Allí radica el verdadero núcleo de cualquier proceso de modernización y apertura. Ese es el reto fundamental que no se puede eludir. Sin duda, una de las principales tareas del magisterio del país consiste en debatir, esclarecer y convertir dicho proyecto en un verdadero propósito nacional. ●

# Poesía y filosofía en Antonio Machado: Un eslabón pedagógico

Carlos Saracay Rivas\*

**“Algún día —hablaba Mairena a sus alumnos— se trocarán los papeles entre los poetas y los filósofos”<sup>1</sup>**

## Introducción

El encuentro entre filosofía y arte: música y pintura, teatro, literatura y poesía, para el caso, no es casual en el mundo de los filósofos ni de los artistas. En nuestra educación, sin embargo, no guarda la más mínima relación. En la Educación Secundaria son caminos separados y en nuestras universidades dos mundos a distancias inconmensurables. Los conservatorios y Facultades de Educación en Bellas Artes no incluyen la filosofía, como las de filosofía no incluyen las artes. No saben lo que se están perdiendo: además de la que no cursan, más de la mitad de aquella en la que se especializan.

Estas tres dimensiones de la realidad: belleza, pensamiento y educación, se encuentran y se realizan en el poeta, filósofo y pedagogo que fue Antonio Machado. He aquí nuestra tesis central.

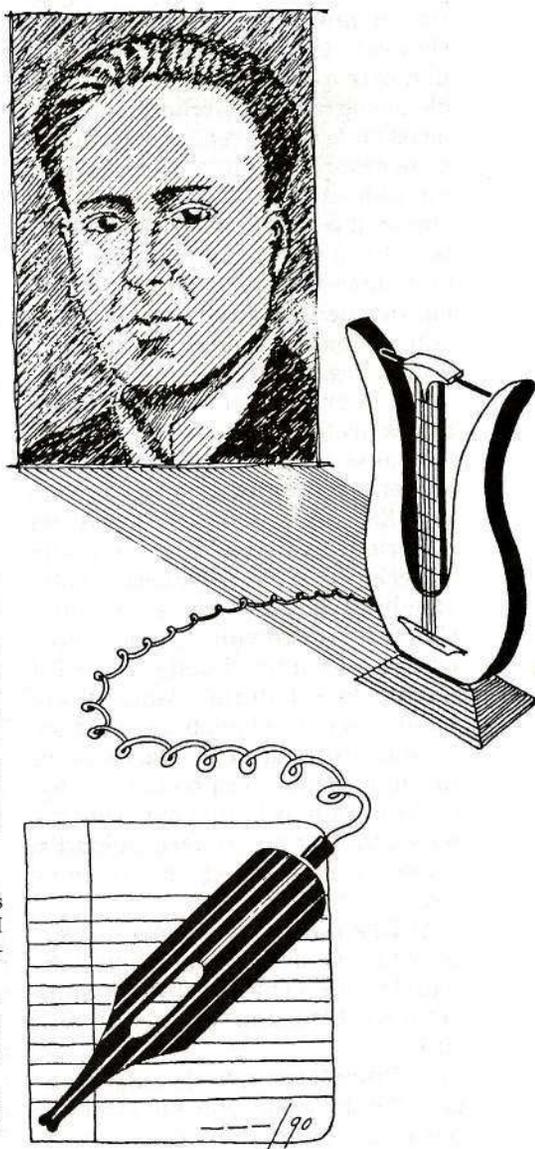
En “Juan de Mairena”, ilustre profesor creado por Antonio Machado, se encuentran los tres formando arreboles de fiesta en donde la poesía es sabia y se eleva de lo más elemental hasta lo más abstracto. La filosofía, “música en palabras”<sup>2</sup>; hasta en los más sencillos versos plantea sus más complejos problemas y elucubraciones. En esa conjunción aparece la pedagogía como una lanza que te pincha y te lanza, precisamente, al abismo apasionante de la creatividad: buscar, preguntarse, observar, expresarse y volverse a plantear.

Las tres: filosofía, poesía y pedagogía, van haciendo camino al andar; golpe a golpe, verso a verso hasta enseñar, soñar y pensar.

En “Juan de Mairena”, sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo, brillantemente se realiza dicha trilogía integrada. No pretendo hacer un estudio de “Juan de Mairena”. Trataré de mostrar, sencillamente, un ejercicio más de tantos que hay en ella, desde mi experiencia pedagógica, desde mi

\* Trabajo elaborado por el profesor Carlos Saracay, como ponencia para el XVII Congreso Nacional de Lingüística y Literatura de la U.T.P., 1989.

1. Machado Antonio. Juan de Mairena. Edición de José María Valverde. Clásico de Castilla. Editorial Castalia, 1971, pág. 192.
2. Exalumnos INEM Pereira, 1977-1985. Antología Poética. Ediciones COOINPE Ltda. Zuluaga Carlos Alfonso, pág. 12.



**Profesor de sociales en el INEM Felipe Pérez de Pereira y coordinador del Centro de Estudios de Investigaciones Docentes del SER (CEID-SER) A.A. 1759. Pereira.**

visión filosófica y recreación poética en Antonio Machado.

Se trata de palpar y sentir la poesía en medio del remolino filosófico, dentro de esa sabia dialéctica que Machado planteó así:

"Hay hombres, decía mi maestro,  
que van de la poética a la filosofía;  
otros que van de la filosofía/  
a la poética.  
Lo inevitable es ir de lo uno a lo otro;  
en esto como en todo"

(Machado, A. Juan de Mairena)

"Machado ha intuido los temas esenciales de la filosofía y de la poesía en nuestro tiempo"<sup>3</sup> ha dicho Octavio Paz. Lo que pretendo demostrar es que, además, es posible encontrar nuevos criterios pedagógicos en esa interrelación. Para ello es necesario entender la pedagogía no únicamente, como enseñanza, sino como realización del saber, de la cultura y recreación del espíritu en la más sublime belleza y exigencia del pensamiento, hasta donde con los hijos del pueblo nos corresponde llegar.

Así lo expresó el menos apócrifo de los profesores:

"Mas yo quisiera dejar en vuestras almas sembrando el propósito de una Escuela Popular de sabiduría superior. Y reparad bien en que lo superior no sería la escuela, sino la sabiduría que en ella se alcance. Conviene distinguir. Porque nosotros no decimos: 'Buena es para el pueblo la sabiduría', como dicen: 'Buena es para el pueblo la religión' los que no creen ya en ella. Estos, al fin, dan lo que desprecian, y nosotros daríamos lo que más veneramos; un saber de primera calidad"<sup>4</sup>.

Desarrollaré los siguientes puntos:

**1. Una dura experiencia:** Filosofía y poesía sin relación ni posibilidad de enseñar a pensar y a gozar "las palpitations del espíritu"<sup>5</sup>.

**2. Transformando la experiencia:** Poesía y filosofía en armonía para la formación filosófica y

humanístico-literaria de nuestros estudiantes.

**3. Poesía y filosofía en Antonio Machado:** Una conjunción pedagógica.

### 1. Una dura experiencia

Filosofía y poesía sin relación ni posibilidad de enseñar a pensar y a gozar "las hondas palpitations del espíritu"<sup>6</sup>.

Lo que más resalta de nuestra educación tradicional es la desarticulación sistemática de los diferentes componentes culturales. Las bellas artes, los saberes, las ciencias, el deporte, la técnica, etc., sin ninguna articulación, más que aquella del "adivino" diccionario.

Hablar de filosofía era hablar de metafísica, ética, ontología escolástica, lógica, crítica y demás bloques pétreos especulativos, sin relación con el resto de la cultura y, mucho menos, con la vida. La poesía de nuestra escuela no pasaba tampoco de la declamación trágica, dramática o pueril.

En Bachillerato y en la Universidad ni qué hablar de poesía, ¡es cosa de locos o de uno que otro romántico!

Esta ha sido nuestra experiencia y triste realidad: una filosofía que no argumenta, que no se ha matriculado en la universidad de la historia y de la vida, y una poesía abandonada en las afueras del pensamiento y de lo bello.

Filósofo sin musa y poeta sin razón. La negación de la dialéctica y de la cultura, en general. La pretensión educativa tradicional ha consistido en separar, en aislar los conocimientos y las artes. Especializar, unidimensionalizar. Con sobrada razón la gran mayoría de artistas y científicos, sabios, en el sentido griego de la palabra, no han gustado de la educación formal. *La universidad sólo es buena para no volver*, solía decir un discípulo de Estanislao Zuleta, el psiquiatra

Jaime Mesa Medina. Nos han enseñado, precisamente, lo que no sirve para vivir, para ser culto, inteligente, científico. A repetir y no a construir, a memorizar en lugar de pensar, la desidia y no la pasión, lo tosco y no lo bello, a rebuznar en lugar de cantar. Esta ha sido la pedagogía de la negación de la negación. Aprender por contraste, lo contrario de lo que nos enseñan.

La poesía, por ejemplo, se ha mostrado, cuando más, por la rima y por uno que otro *tirito*, como dicen mis amigos estudiantes cuando algo por casualidad les sale bien, de la trova popular:

"Ayer me dijiste que hoy  
hoy me dices que mañana  
y mañana me dirás que  
se te acabó la gana".

La morbosidad famosa de las rimas con don Angulo, o los trágicos acontecimientos del *por qué no bebo más*, cuando en la lógica bohemia, esa doble tragedia es suficiente razón para emborracharse hasta el más allá.

En muchas ocasiones la filosofía no ha pasado de mostrar un ser sin nada; es decir, sin algo. La nada para nada o la sin razón del ser. Definiciones, esquemas, silogismos, reglas y razonamientos donde no ha quedado tiempo para dudar, que al decir de Descartes es lo que lo llevó a pensar, y luego a existir. En nuestras cátedras de filosofía, según este razonamiento, nuestra existencia no habría comenzado. No es permitido *chisposearse*, como lo tolera la pedagogía del profesor Girafales. Ahí hay un progreso: se permite la burla porque ya se duda del respeto

3. Paz Octavio. Sur núms. 211-212, mayo-junio de 1952. Reproducido por Ediciones de Ricardo Guillén y Allan W. Phillips Taurus. Ed. Madrid, 1979.

4. *Ibid* cita 1, pág. 197.

5. Machado Antonio. Campos de Castilla. Edición de José Luis Cano. Ediciones Cátedra S.A. Madrid, 1982, pág. 25.

6. Machado Antonio, Poesías escogidas. Aguilar ediciones S.A. Edición mexicana, pág. 40.

que se debe guardar. Tradicionalmente el profesor es intocable, irprochable... *Magister dixit*. Lo que dijo el maestro es la verdad.

En este ambiente, ciertamente, no era posible pensar, ni gozar. Estábamos condenados a buscar estos deleites por fuera de la escuela, a la vuelta de la educación formal.

## 2. Transformando la experiencia

Poesía y filosofía en armonía para la formación filosófica y humanístico-literaria de nuestros estudiantes.

La lógica formal, que niega la contradicción, no nos ha permitido disfrutar de la armonía dialéctica de la realidad; naturaleza, pensamiento y sociedad. El problema, la contradicción, la negación es lo fatal, lo ilógico y, por lo tanto irrepudiable. Sin embargo, por muy irracional que nos parezca, la realidad no es lógica, lineal, afirmativa. Es contradicción y lleva en sí misma la razón de ser. Su desarrollo es complejo y dialéctico, pero es así como se realiza; como energía, vida, pensamiento, sociedad o afecto. De lo bueno a veces surge lo bueno, pero otras veces lo peor, de lo malo también es posible que se forme lo mejor. Y es esta realidad como problema, como inquietud o múltiple interrogante lo esencial de la filosofía. De ahí que no pueda constituirse en un sistema cerrado ni en un tratado o summa filosófica. No habría más que pensar. Es precisamente en este crisol de la filosofía en donde aparece como una hada madrina la poesía. No para responder, sino para preguntar con mayor agudeza e incisión. Para coquetear respuestas y agravar el problema, para aterrizar la razón y bajar de la luna a los que no se quieren bajar de ella:

“¡Ay del galán sin fortuna  
que ronda a la luna bella;  
de cuantos caen de la luna  
de cuantos marchan a ella!”<sup>7</sup>

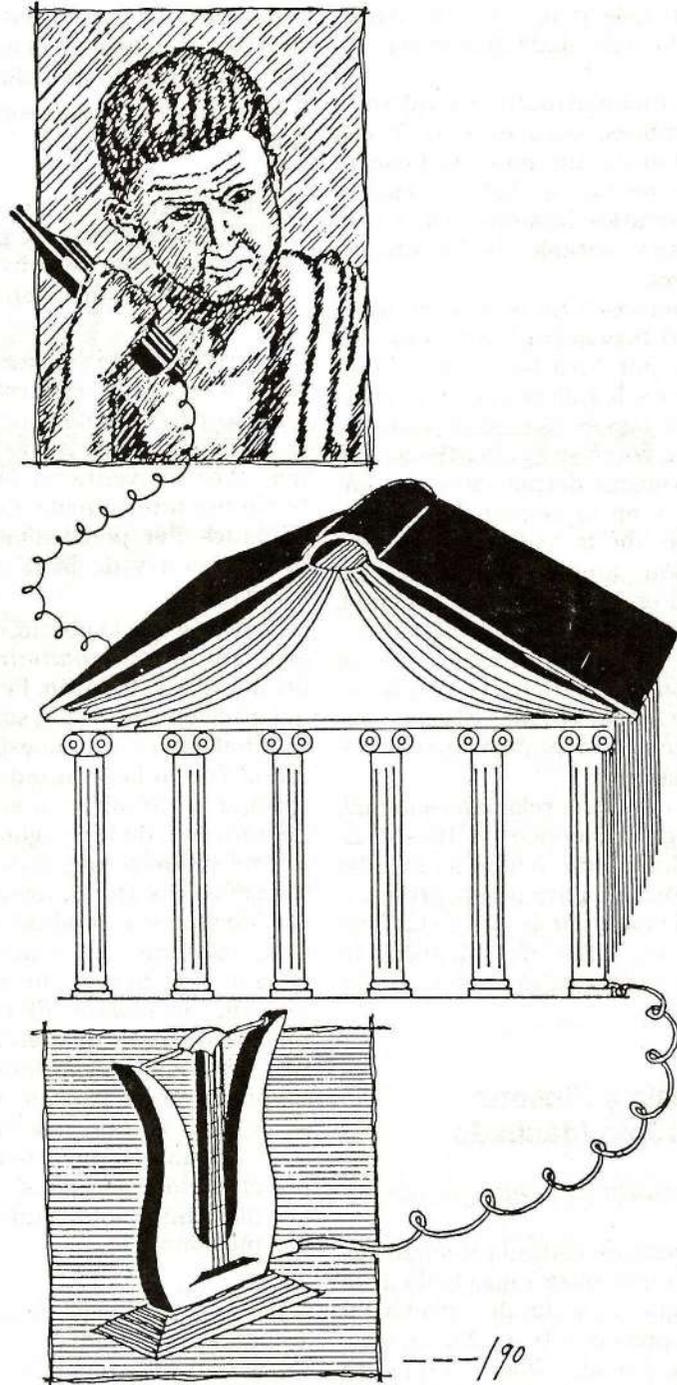
La realidad como contradicción dialéctica que es, el pensamiento se realiza en sí mismo para posibilitar su transformación. Más aún la imaginación, que puede cabalgar sobre sí misma hasta la contemplación, el encanto de lo bello.

Lo menos racional según esta concepción es la realidad. De ahí

que Hegel se atreviera decir: “Lo real también es racional”, es dialéctico, contradictorio.

En otras palabras, la realidad como la vida no siguen el patrón de la racionalidad lógica, sino dialéctica. Lo menos racional es muchas

7. *Ibíd* cita 5, pág. 156.



veces lo más real, y lo más irreal, otras, lo más dialécticamente racional.

No es racional matar ni explotar a los hombres, pero es real. Y esa irrealidad de que no es lo justo ni mucho menos lo bello matar y explotar a los hombres, es el más racional y notable de los ideales humanos.

La dialéctica no se abstrae de la realidad, la penetra, la explica en su interior, por dura, fatal o contradictoria que sea. Ella nos permite comprender mejor la relación poesía-filosofía; cómo se encuentran en la esencia misma del pensamiento dialéctico, y en el centro del ojo del huracán de la vida. Ambas son expresión, ambas realización. La filosofía es una expresión racional, sistemática; la poesía imaginación, música, encanto. La una, como la otra, son gritos de un mismo hombre que se debate angustiada, problemática, pero también apetitosa y solidariamente.

Y esta unívoca relación es lo más pedagógico, poético y filosóficamente hablando. Así no se estudie para filósofo o para poeta, profesiones de la locura más que de las universidades, la filosofía y la poesía te forman el espíritu, el pensamiento y el corazón.

### 3. Poesía y filosofía en Antonio Machado

#### Una conjunción pedagógica

La poesía de Antonio Machado es la forma más pura y más bella de la pedagogía, cuando de enseñar a vivir y a pensar se trata. No amarga, endulza. No ata, libera. Pregunta más que responde. No absolutiza ni dogmatiza, propone, interroga, induce al pensamiento y a la creatividad.

#### 3.1. ¿Qué significa pensar?

*Pensar* es la acción fundamental de la filosofía. Preguntarse por su

significado, es por lo tanto, primordial para comenzar; así las respuestas no aparezcan inmediatamente.

Lo importante es saber preguntar:

En preguntar lo que sabes  
el tiempo no has de perder  
y a preguntas sin respuestas  
¿quién te podrá responder?<sup>8</sup>

Así comienza el pensar: a preguntarse, a buscar la respuesta. Tirarse al vacío, desesperarse por la verdad. Lo interesante de esta poesía es que nos abre un ventanal inmenso al horizonte interminable de las posibilidades del pensamiento, de la imaginación y de la fantasía. Los dejo con él:

Sin duda que la poesía, como *ningún arte, no es razonamiento*. No es del mundo de la razón. Pero esto no quiere decir que sea la sin razón, lo antidialéctico. La poesía es del mundo de lo bello, donde más que razonar se admira, se encanta; es del universo de la imaginación, por lo cual su mejor expresión se da en imágenes. Es ritmo, armonía; música de sonidos, de ideas, experiencias, palabras, pensamientos. No calla la vida, la grita; no esconde lo humano, lo resalta. El hombre es uno; razón y efecto, materia y espíritu, armonía y desarmonía a la vez. La poesía no es pensamiento, pero se deja tocar por él y además, lo toca. El también es parte de la vida, por él también sentimos, sufrimos o nos alegramos; lo alabamos, o de él nos burlamos:

“Dice la razón: Busquemos la verdad.  
Y el corazón: Vanidad  
La verdad ya la tenemos  
La razón: ¡Ay, quién alcanza!  
La verdad: El corazón: Vanidad.  
La verdad es la esperanza  
Dice la razón: Tú mientes  
Y contesta el corazón:  
Quien miente eres tú, razón,  
que dices lo que no sientes,  
La razón: Jamás podremos  
entendernos, corazón. El  
corazón: lo veremos”<sup>9</sup>.

La consideración escolástica y racionalista de que el pensamiento es siempre lógico, eterno y absoluto, no nos deja verlo irracional, relativo, ilógico; pero en verdad, cuando expresa Cantad conmigo en coro: saber nada sabemos de arcano mar vinimos, a ignotar mar iremos y entre los dos misterios está el enigma grave; tres arcas cierra una desconocida llave la luz nada ilumina y el sabio nada enseña. ¿Qué dice la palabra? ¿Qué el agua de la peña?

Nuestras horas son minutos  
Cuando esperamos saber,  
y siglos cuando sabemos  
lo que se puede aprender<sup>10</sup>.

Tras el vivir y soñar: está lo que más importa; despertar<sup>11</sup>.

### 4. Conclusión

Nada mejor que concluir para continuar con el mismo Antonio Machado:

Y al cabo, nada os debo, debíisme cuanto he escrito / A mi trabajo acudo, con mi dinero pago / El traje que me cubre y la mansión que habito, / el pan que me alimenta y el lecho donde llago.

Y cuando llegue el día del último viaje, / y esté al partir la nave que nunca ha de tornar / me encontraréis a bordo, ligero de equipaje, / casi desnudo, como los hijos de la mar<sup>12</sup>.

Y aquí vamos...  
En alta mar  
con él  
y con cada uno de ustedes  
hasta donde la nave apasionante  
de la vida nos lleve,  
para que siga la inmensidad ●

8. *Ibíd* cita 6, pág. 139.

9. *Ibíd*, pág. 141.

10. *Ibíd*, pág. 138.

11. *Ibíd*, pág. 155.

12. *Ibíd*, pág. 41.

Sandra Rogialli

## ¿Es la escuela para todos?

# Problemas de la integración



Prácticamente cualquier maestro con experiencia ha tenido que enfrentarse al problema de las enormes diferencias de intereses, aptitudes y capacidades entre sus alumnos y a la imposibilidad de algunos de ellos para responder a las exigencias de los programas escolares establecidos.

El debate alrededor de la integración a la escuela regular de niños que presentan dificultades de diverso tipo que les impiden un desempeño escolar "normal", se hace cada vez más importante en nuestro país. Estas personas requerirían una *educación especial*, pero en su gran mayoría no reciben instrucción regular ni tienen acceso a la atención que necesitan para evitar el marginamiento y desarrollar sus potencialidades.

En distintos lugares del país, maestros sin una previa formación especializada han optado por recibir en sus aulas niños discapacitados y asumir la difícil tarea de impartirles una educación apropiada sin descuidar su trabajo con los alumnos regulares. Cinco de esas experiencias han sido publicadas en el primer número de la serie INTEGRACION<sup>1</sup>. Son trabajos que se adelantaron en el barrio Tunjuelito de Bogotá con la asesoría de un equipo de profesionales, dentro del "programa de prevención, tratamiento y rehabilitación de las discapacidades y disturbios en la edad evolutiva" (PTREV), que hace parte de un convenio de cooperación entre Italia y Colombia. Algunas de esas experiencias venían siendo adelantadas aislada y autónomamente por los maestros y luego recibieron el apoyo de PTREV. Seguramente hay muchas otras experiencias que no se conocen porque son trabajos aislados y casi clandestinos que los maestros no se han interesado en difundir. Sin embargo, la integración que así se ha venido realizando, a pesar de las dificultades, es obra de muy pocos maestros.

Por otra parte existen instituciones de educación especial y centros de diagnóstico que pueden satisfacer una parte mínima de las necesidades de los disca-

pacitados, pero que tampoco constituyen una respuesta satisfactoria al problema.

La asistencia de estos niños a las escuelas regulares sólo podría constituirse en una solución real si, además de la asesoría profesional, se cuenta con la aprobación, el compromiso y la dedicación de los maestros. No basta con retirar al niño del contexto familiar para instalarlo en un rincón del aula. Se requiere un trabajo de integración que rompa su marginamiento y haga posible su participación activa en el grupo.

En estas condiciones, la propuesta de impulsar la vinculación de los discapacitados a las clases normales suscita una serie de interrogantes:

1. ¿Qué es normalidad?
2. ¿Debe estar el niño discapacitado con otros niños "especiales" o debe estudiar con los niños normales?
3. ¿Qué tienen en común los problemas de los niños reunidos en las escuelas especiales?
4. ¿Qué condiciones requiere una verdadera integración del discapacitado a la escuela regular?
5. ¿Qué tipo de vinculación deberán tener los especialistas cuyos aportes parecen necesarios (psicólogos, médicos, educadores especiales, trabajadores sociales) con la escuela si se asume la integración?
6. ¿Están los maestros colombianos, en condiciones normales de trabajo, en posibilidad y disposición de asumir la integración como política general?
7. ¿Cómo debe evaluarse el rendimiento de un niño "especial" (y desde aquí, de cualquier niño) en la escuela regular?

Este debate se dio en Italia y sirvió de punto de partida a grandes cambios institucionales. El texto que publicamos explicita problemas, condiciones y efectos de la integración; por ello constituye un aporte a la discusión en nuestro país y una invitación a que otras posiciones se manifiesten.

1. "CINCO NIÑOS, Experiencias de Integración en Tunjuelito", INTEGRACION, No. 1 INFODOC, PTREV, Bogotá, Nov., 1989.

A través de los encuentros, de las visitas y del trabajo desarrollado hasta ahora por el proyecto PTREV he podido ver cómo la integración de niños minusválidos está ya dándose en la escuela colombiana. Subrayo de nuevo, en este sentido, la sensibilidad de los maestros a los problemas de la infancia y la filosofía de base del PTREV, que consiste en partir de necesidades ya presentes y para las cuales existe ya un primer intento de respuesta. En lo que sigue, intentaré describir el proceso de integración de los niños minusválidos a la escuela común tal como ha ocurrido en la escuela italiana.

### Iniciación del proceso de inserción

El proceso de inserción propiamente dicho se inició a fines de los sesenta, con la toma de conciencia de los problemas ligados a la segregación.

Esta toma de conciencia se inserta en un cuadro más amplio de puesta en discusión de situaciones institucionales que no respondían ya a las exigencias del momento, en el contexto de la agitación cultural que en aquellos años movía a toda Europa.

Consecuencia de esa toma de conciencia fue la intensa discusión sobre los conceptos de norma y normalidad y su relativización. De aquí la necesidad de ir más allá de las instituciones que habían sido constituidas para salvaguardar la normalidad entendida como absoluto; instituciones que, de acuerdo con el mandato que cumplían, eran segregadoras y separadoras.

A partir de la discusión sobre la normalidad y de la necesidad de superar esas instituciones se pusieron en marcha:

1. Movimientos de desinstitucionalización (psiquiatría, democrática, pedagogía democrática, medicina democrática)<sup>2</sup>.

2. Trabajo de conexión interinstitucional para permitir, por ejem-



La Dra. Sandra Rogialli trabaja como psicóloga del servicio Sanitario Nacional de Italia y se ocupa, desde hace más de 10 años, junto con otros trabajadores, de todos los problemas de minusválidos en edad evolutiva (0 a 14 años) y de los disturbios de salud mental en todas las edades, en una zona de 120.000 habitantes.

Este texto corresponde a una conferencia, dictada en el Instituto Italiano de Cultura de Bogotá, en el marco de una visita al país dentro del proyecto PTREV. Se han omitido algunas aclaraciones iniciales.

2. Ver la literatura específica para ulteriores clarificaciones. El elemento común que parece importante subrayar es que en todos los casos se hacían hipótesis para superar la rigidez de la disciplina específica, precisamente con el propósito de poder cumplir con los objetivos de las particulares disciplinas (si deseo curar no puedo usar sólo la medicina, lo mismo ocurre con la pedagogía). Ha habido un énfasis en la prevención entendida como eliminación de causas de malestar y enfermedad, lo cual implica la integración de saberes, más allá del marco definido por las disciplinas singulares. (Integración de conceptos, teorías y prácticas provenientes de la sociología, la psicología, la medicina, la antropología, la filosofía...).

plo a los menores que dejaban las instituciones especiales integrarse a su comunidad y en la escuela. De este modo se conectaron las instituciones encargadas de la salud, de la educación y del bienestar social para garantizar al niño que abandona la institución especial consultas y asesoría para los distintos problemas, actividades de tiempo libre y los subsidios necesarios.

3. Atención a los individuos y a la comunidad, con una actitud de disposición a escuchar y a valorizar.

4. Construcción de experiencias alternativas que demostraron la posibilidad de hacer realidad en la práctica la superación de las instituciones especiales.

Todo esto ha significado:

— Para la salud: La puesta en discusión de la relación médico-paciente y del mandato político que subyace a una cierta organización sanitaria, con la consecuente puesta en discusión del manicomio y de las instituciones segregadoras que, nacidas para curar, no sólo no curaban sino que inducían en la persona problemas ulteriores como el así llamado "síndrome de la institucionalización". En los manicomios eran hospitalizados también menores que presentaban diversas formas de patología (síndrome de Down [mongolismo] sordera...). Los trabajadores que se encontraban en contacto directo con estos sufrimientos, psiquiatras, enfermos psiquiátricos, trabajadores sin instituciones especiales, expresaban el malestar prevaleciente.

— Para la escuela: La puesta en discusión de la relación docente-discente y del mandato político que subyacía a la organización escolar, con la consecuente discusión sobre los contenidos y sobre las formas de pedagogía. La escuela tradicional había cometido el error de pensar que los niños podían separarse de la vida para ser introducidos a una especie de laboratorio como objetos manipulables. En particular, fueron criticadas las formas de educación especial que, más que educar, aislaban a los niños que las utilizaban.

También aquí el mayor fermento se encontró entre los trabajadores que tenían el contacto más estrecho con la regresión y el sufrimiento: los maestros de las clases y escuelas especiales.

### Primeras experiencias de integración<sup>3</sup>

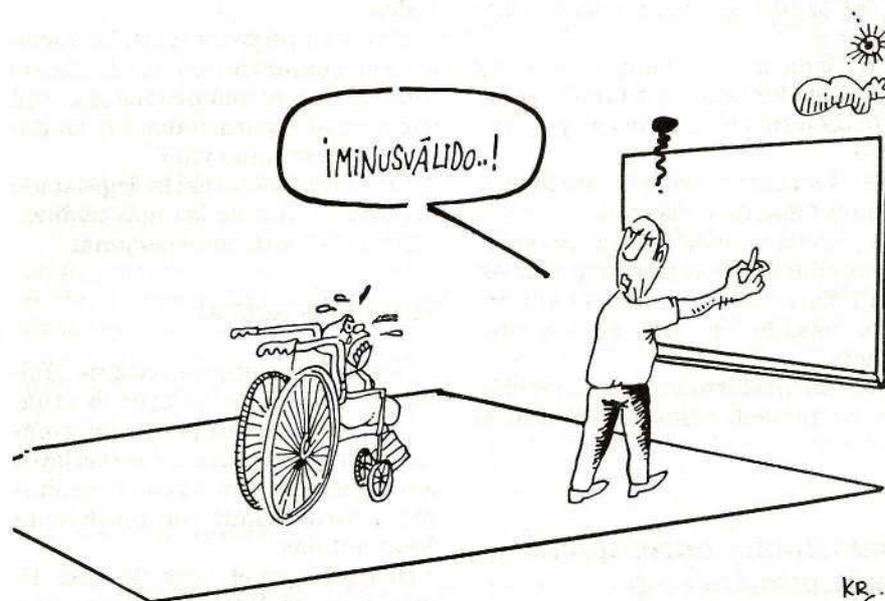
Entre los primeros años de los 70 y hasta 1977, se comenzó a realizar, en forma experimental, la inserción de niños minusválidos en la escuela común, dentro de un acuerdo de

reparación de los daños. Construcción en cambio, de procesos habilitativos-rehabilitativos fundados sobre la atención y el reconocimiento del otro como sujeto.

c) Dar precedencia en la atención a las personas con problemas.

d) Una mayor comprensión de los disturbios psicológicos y relacionales a través de involucrar y, donde sea necesario, reconstruir el contexto relacional del sujeto.

e) El rechazo de enfoques terapéuticos que no incrementan la autonomía y la capacidad contractual del individuo.



colaboración entre escuela y servicios socio-sanitarios.

"Experimental" quiere decir que se partía de la puesta en discusión de lo viejo, que visiblemente no funcionaba, como una hipótesis de trabajo que estaba toda por verificar y que no contenía certezas.

Este proceso experimental ha significado:

1. Para los servicios sanitarios:

a) Reconocer que todos los ciudadanos tendrían derecho a prestaciones sanitarias de calidad gratuita.

b) La crítica de los actos habilitativos-rehabilitativos<sup>4</sup>, basados en la

f) La crítica de la fragmentación y multiplicación de las respuestas terapéuticas y el reconocimiento de

3. "Inserción" e "Integración" tienen significados diferentes "Inserción" se refiere al hecho de poner a los niños "especiales" en comunidad con los demás. "Integración" implica no sólo presencia en el grupo, sino adquisición de los instrumentos necesarios de comunicación.

4. Se usa impropriamente la palabra "rehabilitación", que alude a la recuperación de funciones perdidas, cuando se refiere a funciones que no se han poseído jamás. Con un niño, en general, lo que se da es una "habilitación". La educación es, en efecto, una habilitación.

la necesidad de trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

g) Crítica a la nosografía<sup>5</sup> tradicional.

2. Para la escuela, las experiencias de integración significan:

a) Considerar que la educación en la escuela normal pública es un derecho de todos los niños.

b) Una crítica de los procesos pedagógicos basados en la transmisión de nociones e informes y, en cambio, incitación a los alumnos a participar activamente en la construcción del proceso pedagógico.

c) Dar una atención individualizada dentro del grupo de la clase, valorizando las diferencias de cada uno.

d) Una mayor comprensión del niño, involucrando a la familia como sujeto activo en el proceso pedagógico.

e) La construcción de aproximaciones educativas activas.

f) La valorización de las perspectivas educativas interdisciplinarias.

g) La crítica del modelo valorativo basado en una norma abstracta.

h) La preformación y adopción de un modelo valorativo ligado al proceso.

### Dificultades encontradas en la primera etapa del proceso

En una primera fase, el trabajo de inserción a la escuela tendía prevalentemente a una socialización de los sujetos que presentaban mayores dificultades. Hemos quedado, de todos modos, sorprendidos de los resultados que se obtenían a pesar de las dificultades que encontramos. Las dificultades de los servicios socio-sanitarios y de la escuela, además de las ligadas a las relaciones entre las dos instituciones (que, por ejemplo, tienen horarios de trabajo y normas contractuales diferentes) fueron:

1. Resistencias de una parte de los trabajadores y padres frente a:

— La puesta en discusión de las profesionalidades y de la organización del trabajo.

2. La necesidad de proteger al hijo de las frustraciones y miedo, vergüenza de "mostrarlo", "exponerlo a los otros".

3. La preocupación por la reacción de los padres de los otros niños.

4. Las dudas frente a hacer una escogencia riesgosa: dejar lo viejo conocido por lo nuevo por conocer.

Actualmente en Italia todos los ciudadanos tienen derecho, entonces, a una asistencia cualificada y gratuita y todos los niños tienen derecho a frecuentar la escuela de todos.

En el campo de los servicios sociales, aun cuando no se haya realizado todavía la reforma prometida, está garantizado, para todos los ciudadanos, un mínimo vital.

En estos sectores la legislación italiana es una de las más avanzadas en el campo internacional.

### Situación actual

Desde un punto de vista de aplicación efectiva de las leyes, la situación italiana es un poco más compleja. Hay realidades donde las leyes son aplicadas con buenos resultados, y otras donde son totalmente desatendidas.

De hecho, en el curso de estos 15 años más de 100.000 jóvenes han pasado de las instituciones especiales a las escuelas normales. Menos relevante es, en cambio, el número de pacientes psiquiátricos que han vuelto a vivir en su comunidad.

Un punto de llegada, sin embargo, que no se pone en discusión ni siquiera por parte de los más acérrimos sostenedores de una reforma de estas leyes, es el daño causado y por tanto la inutilidad de la segregación.

Desde este punto de vista las experiencias llamadas "ejemplares" constituyen un baluarte como demostración de la posibilidad de obtener resultados a partir de una forma distinta de responder a las necesidades.

La situación en la cual trabajo es precisamente una de estas.

El equipo con el que trabajo para el cuidado y la habilitación/rehabilitación de los niños minusválidos está compuesto por 6 psicólogos, 11 terapeutas de la rehabilitación y 4 asistentes sociales; se ocupa de las problemáticas ligadas a los disturbios de edad evolutiva y a la integración escolar y comunitaria de una población de 120.000 habitantes. A los otros especialistas eventualmente necesarios se acude según la necesidad. Los psicólogos y los asistentes sociales trabajan también con psiquiatras y enfermeras psiquiátricas en salud mental de adultos. Este equipo trabaja interdisciplinariamente.

Con la escuela hay un trabajo integrado interinstitucional. Esto significa que, para cada niño con minusvalía o disturbios del desarrollo que es integrado, se discute y se construye (con aportes de la escuela y la familia, de los servicios socio sanitarios y de la comunidad) un programa educativo individualizado que parte del así llamado "diagnóstico funcional" del niño.

El diagnóstico funcional es profundamente distinto del diagnóstico médico-tradicional (descriptivo, naturalista y frecuentemente fatalista) en cuanto es la identificación compartida de las formas de sufrimiento y de malestar en el contexto de la cultura específica y de la particular situación socio económica. Es la identificación de las potencialidades, de los deseos y de las motivaciones del sujeto para la construcción de una posible respuesta que los incentive y que requiere verificación en el camino.

Esto exige una estrecha colaboración entre la escuela, servicios socio sanitarios, familias y comunidad e implica la necesidad de examinar conjuntamente y con frecuencia cuanto ha ocurrido y programar lo que debe hacerse. En

5. La nosografía se ocupa de la descripción y clasificación de las enfermedades.

cuanto hace referencia a los niños minusválidos esta programación es prácticamente mensual y en ella participan: el director didáctico, el maestro de la clase, el maestro de apoyo<sup>6</sup>, el terapeuta de la rehabilitación, el psicólogo y los padres.

Es necesario investigar todas las potencialidades del niño-sujeto y comprender en cuáles situaciones se siente más sereno y motivado, porque es entonces cuando responderá mejor a la intervención terapéutica y es a partir de estas observaciones que podemos poner con él las bases de un programa pedagógico educativo motivante.

Pensamos, en efecto, que:

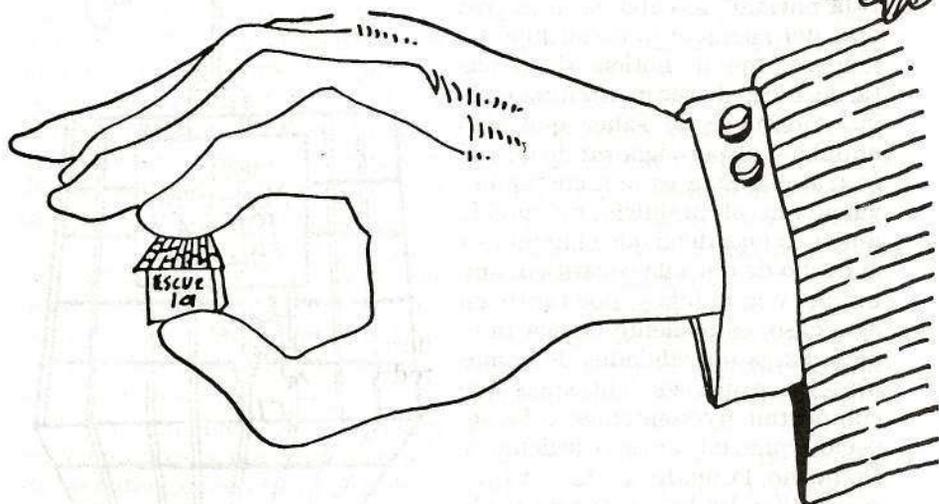
— La superación de las limitaciones puestas por la minusvalía presuponen la existencia de un placer y de un grado fuerte de motivación por parte del niño.

— La actividad espontánea específica, ligada a la función lesionada puede ser reforzada por las actividades de valorización y de afecto por parte de los adultos, significativas para el niño.

Estas actividades espontáneas, específicas del niño, se manifiesta y se desarrolla más, hasta donde hemos observado, en condiciones de vida normales, en contacto con los coetáneos.

La metodología de trabajo descrita nos ha permitido una eliminación total de los psicofármacos.

El trabajo de prevención primaria, secundaria y terciaria ha reducido gradualmente la presencia de



minusvalías psicofísicas en nuestro territorio.

Los elementos descritos hasta aquí pertenecen a una realidad socio-cultural y económica distante de la colombiana; creo sin embargo, que algunos de ellos puedan ser provechosamente utilizados en el proceso que aquí se ha echado a andar.

### El caso de Laura

Para ilustrar mejor la situación querría esquematizar un caso: Laura —9 años— cuarto elemental.

Cuando fue conocida por el servicio de salud, Laura tenía tres años. Había sido diagnosticada como mongoloide, psicótica y epiléptica y tenía problemas visuales (miopía y estrabismo).

Los padres de Laura se pusieron en contacto con la directora de una escuela (Direttrice Didattica), quien les brindaba confianza por el hecho de haber tenido una hija con el mismo problema.

Hasta entonces la familia no había querido utilizar nuestro servicio, puesto que lo consideraba estigmatizante (en su adolescencia, la madre había tenido la experien-

cia de un primo que había sido sacado de la escuela normal y llevado a la escuela especial de acuerdo con el procedimiento que en ese tiempo se seguía) y además pensaba, reforzados en su pesimismo por el diagnóstico de algunos médicos, que el caso de su hija no tenía muchas posibilidades de solución. Así que querían ser dejados solos en su dolor.

Gracias a la mediación de la directora de la escuela, con la cual trabajamos constantemente en la integración de los niños con problemas, los padres aceptaron comenzar a trabajar con nosotros.

Laura era en aquel momento primogénita e hija única, los padres eran jóvenes cuando nació y la comunicación que recibieron por parte de los médicos acerca de los

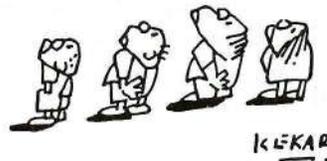
6. En las escuelas italianas, como se explicará más adelante el "maestro de la clase" cuenta, cuando debe asumir la integración de niños que requieren atención especial, con un "maestro de apoyo" que se ocupa de brindar el cuidado necesario a esos niños. En Colombia los maestros que han hecho integración no han contado con ese auxilio fundamental, pero hay también resultados tan positivos como el que se ilustra al final de este artículo (nota de Educación y Cultura).

problemas de la hija, habían seguido un esquema ya clásico en estos casos: fue el padre quien recibió la noticia de que Laura era mongoloide "... con pocas esperanzas de vida normal", al cabo de unos tres días del nacimiento de su hija. La madre supo la noticia días más tarde, luego de ser mantenida en la incertidumbre de saber que algo andaba mal, pero ignorando de qué se trataba. Esta es una costumbre vinculada al prejuicio de que la mujer es más débil que el hombre y al hecho de que ella constituye una unidad con el hijo y, por tanto, en este caso, es paciente clínica también. Estas modalidades de comunicación producen fantasmas que comportan frecuentemente la negación como mecanismo de defensa. De hecho, la madre de Laura tuvo serias dificultades para aceptar a la niña: mientras que la niña estaba siempre limpia y bien vestida, existían muchos obstáculos en la interacción entre las dos.

Cuando la conocimos, Laura no caminaba, no tenía lenguaje oral ni parecía comunicarse en medida alguna. Si se la alzaba en brazos se agarraba a cualquier adulto sin mirarlo a la cara, meciéndose y chiriando los dientes. Pasaba la mayor parte del tiempo sentada con las piernas cruzadas balanceándose, palmeando e introduciéndose la mano en la boca. No tenía control de esfínteres, no comía alimentos sólidos, sufría frecuentes crisis epilépticas y se enfermaba de gripe constantemente.

El primer problema que tuvimos que enfrentar fue el de instaurar una relación de confianza con los padres. Para ello hemos hecho visitas domiciliarias con el cuidado de no ser invasivos, y de no abandonar el trabajo dadas las dificultades.

Una vez conquistada la relación de confianza —después de casi un año— comenzamos a construir un plan de integración al jardín y a realizar entrevistas con los padres en el consultorio para profundizar algunos problemas que no se podían discutir en la casa. La integración al



jardín se hizo inicialmente sólo en cuatro horas de las ocho que dura la jornada. Se escogió un adulto en particular, un maestro, como punto de referencia tanto para el conocimiento del ambiente como para el trabajo con un pequeño grupo de coetáneos. La interacción con el pequeño grupo de niños de su misma edad resultaba ser una solución al problema del trabajo con la niña, que no podía hacerse con ella sola ni con todo el grupo. En ese momento no había, como ahora, un maestro de apoyo (en el jardín italiano, hasta los cinco años, en las aulas hay generalmente dos maestros para un número aproximado de veinte niños. El maestro de apoyo que se tiene cuando hay en el aula un niño discapacitado puede ser un

maestro cualquiera o uno de los que antes trabajaban en las escuelas especiales. La presencia de este maestro se da siempre en la escuela primaria y, ocasionalmente en el jardín)<sup>7</sup>.

Con estas modalidades se trabajaron en primera instancia juegos muy globales (que implicaban modos de comunicación muy elementales) y luego actividades de motricidad fina.

Durante este tiempo la niña aprendió a caminar y también dejó algunas de sus estereotipias. Mostraba, además, deseos de ir a la escuela a través de la comunicación no verbal.

En este período (entre los cuatro y los siete años) se comenzó a trabajar sobre los alimentos. Este trabajo se hizo coordinadamente con los maestros y los padres. El padre adquirió mayor confianza en las posibilidades de la niña y se había dado también una mayor apertura por parte de la madre. Durante estos mismos años, nuestro servicio había hecho propuestas para realizar actividades de tiempo libre, con el fin de involucrar en ellas a la niña. Estas propuestas, sin embargo, había sido rechazadas por la familia que tenía miedo de que Laura frecuentara ambientes nuevos.

En el momento en el cual se trató de prever la integración a la escuela elemental, cuando Laura tenía seis

7. "Discapacidad" hace referencia a la dificultad persistente (esto es dificultad que se está razonablemente seguro de que no podrá ser superada) para desarrollar las tareas y las funciones propias de la edad (Ley 118/1971).

Los niños que, por ejemplo, tienen problemas de aprendizaje, requieren una ayuda adicional por parte del maestro, pero no son discapacitados. Se está tratando de desvincular la necesidad de los maestros de apoyo de la definición de la discapacidad para evitar estigmatizar a niños que efectivamente no son discapacitados pero que necesitan de auxilio para cumplir con las exigencias escolares. Todavía esta separación no se ha logrado; aún se requiere aducir la existencia de una discapacidad para obtener la ayuda de un maestro más en el aula.

años, la familia rechazó abiertamente esa posibilidad; por ello, después de una cuidadosa evaluación conjunta de padres, maestros y servicio, la niña permaneció otro año en el jardín. Gracias a las posteriores adquisiciones de Laura se logró su integración en primero elemental.

Un primer problema que se presentó fue la desconfianza por parte de los padres en relación con los maestros, ligada, por una parte, a la necesidad de controlar y de proteger y por otra, a la sospecha o al miedo de que los maestros la abandonaran en una esquina a retroceder.

Dados los problemas de relación que tenía Laura en ese tiempo, se hizo una evaluación según la cual la niña no podía estar en el salón sin un adulto de referencia (el maestro de apoyo).

Todo esto implicó la necesidad de tener en cuenta la susceptibilidad de los maestros que se sentían desconcertados en su papel y en su tarea por la actitud de los padres. Muy frecuentemente es necesario, en estos casos volver a problemas aparentemente superados (como la desconfianza de los padres), problemas que vuelven a aparecer poniendo a prueba la tenacidad de los trabajadores implicados en el proceso de integración.

En la escuela elemental se programaron algunos objetivos: conocimiento del espacio de la escuela; integración del personal auxiliar (por ejemplo, aseadores); uso del baño (respecto al baño hubo un rechazo inicial de Laura a entrar, luego entraba sólo a bañarse las manos, después para hacer que la maestra "hiciera chichi" y, por fin, para "hacer chichi" ella). Otro objetivo fue aprender el uso de la comida y para superar la dificultad, de masticar a la hora de las onces (diez y media de la mañana). Esto tenía dos finalidades: permitirle integrarse mejor en su ambiente de vida y garantizar el ejercicio de la masticación como base para articulación de las palabras. Esto tuvo

como efecto de retroalimentación la superación de un prejuicio de los padres en el sentido de que la dificultad para comer alimentos sólidos era insuperable.

Al comienzo Laura manifestaba con mucha frecuencia su deseo de salir de clase y no conseguía permanecer sentada en su asiento. Para ella era muy difícil aceptar las reglas del grupo. A través de la mediación de las maestras se prolongó, con el tiempo, su presencia en clase.

Al final del primer año la situación estaba más tranquila y consolidada. Este hecho permitió a los padres tener otro hijo. Antes del inicio del segundo año escolar nació una hermanita.

En el año sucesivo ocurrieron varios progresos, por ejemplo el uso de los anteojos logrado por un juego de imitación con la maestra. Esta y la terapeuta, luego de un acuerdo con los padres, propusieron y adelantaron la realización periódica de un té colectivo para que Laura pudiese adquirir las herramientas y participar en actividades sociales que involucran el conocimiento de reglas como las que se siguen al comer en compañía.

En todo ese lapso de tiempo los contenidos curriculares se desarrollaban con Laura a través del dibujo, la fotografía, la dramatización y otros lenguajes no verbales que se ponían en juego paralelamente con las conversaciones que todos, adultos y niños, sostenían con ella.

Los niños reconocían en Laura a una compañera, buena parte de la actitud de los niños frente a personas como Laura depende de la correspondiente actitud de los adultos, tanto en el caso en que se logra la integración, como cuando se establece el marginamiento.

El año siguiente fue posible desarrollar de modo más preciso el trabajo curricular, por ejemplo en historia y geografía. Para elaborar el concepto de tiempo con los niños se escogieron algunas actividades de la vida cotidiana. Los niños propusieron a Laura, como medida, el tiempo que ella empleaba en desa-

marrarse los zapatos. En clase de geografía se organizó un paseo para hacer luego un mapa de las casas visitadas. La primera de esas casas fue la de Laura. Cuando Laura participó en un experimento para reconocer las causas del día y de la noche, en el cual se hizo la oscuridad en el aula para utilizar una vela como sol, regresó a su casa entusiasmada intentado mostrar a sus padres lo que había ocurrido en la escuela. Estos, claro está, no comprendían su insistencia en cerrar las cortinas. La explicación de este comportamiento fue posible gracias al trabajo de reconstrucción de nexos y significados hechos conjuntamente por las terapeutas, los padres y las maestras.

Actualmente algunos de los problemas que analizamos conjuntamente la directora de la escuela, terapeutas, padres y maestros son:

— La diferencia de comportamiento entre la escuela y la casa: En la casa tiene actitudes más infantiles que en la escuela. Al mismo tiempo es más rebelde en casa, subrayando con esto los problemas resultantes del cambio de relaciones entre los miembros de la familia con el nacimiento y el crecimiento de la hermanita.

— El sueño: Del trabajo conjunto resulta que los problemas del sueño (despertarse llorando en la noche, pidiendo dormir con la madre) son efectos del problema de comunicación en la pareja de los padres.

— La autoorganización: Se está buscando que ella pueda organizarse para jugar sola. A este propósito la maestra ha pensado en actividades como el juego con muñecas y el de la compra y la venta.

Como se ve, este es un proceso que no tiene puntos de llegada, sino puntos de apoyo para el siguiente paso.

Concluiría con dos preguntas:

1. ¿Es posible distinguir entre proceso educativo y proceso habilitativo-rehabilitativo?

2. ¿La diversidad es la fracción que debe expulsarse o es parte integrante de la normalidad? •

**Didáctica  
y  
Experiencias  
Pedagógicas**

**Gloria Castro**  
Maestra del Distrito

# **Del oficio de enseñar a la dificultad de escribir**



Cuando los maestros contamos nuestras experiencias de trabajo, éstas despiertan mucho interés en quienes nos escuchan. En más de una ocasión nos han preguntado: ¿por qué no las escriben? Pero es allí donde empezamos a tener dificultades porque a pesar de “enseñar a leer y escribir” durante años, no estamos acostumbrados a escribir sobre la labor que diariamente desarrollamos, ni a leer las cosas que nos rodean dentro y fuera de la escuela. El origen de este problema puede estar en la poca valoración que tenemos los maestros de nuestro propio quehacer, ya que no consideramos necesario detenernos en él para escudriñarlo, para verlo con otros ojos, para encontrar formas posibles de cambiar lo que por muchos años repetimos sin inquietarnos y sin dudar de su validez.

En el momento de intentar dejar plasmado por escrito cómo es la escuela por dentro, la situación es bastante compleja para nosotros como profesores, ya que somos parte de esa vida y no es fácil estar involucrado y a la vez tomar distan-

cia para poder pensar lo que estamos haciendo. En primera instancia, nosotros no fuimos formados para hacer de la escuela otra cosa de lo que hoy es y, en segunda instancia, la velocidad con que se desarrollan situaciones de diversa índole es avasalladora. Por ejemplo, cumplir con el programa, mantener la disciplina, impartir justicia, dar conceptos, curar contusos, preparar izadas de bandera, calificar, hacer libretas, etc., etc... son cosas que se hacen constantemente y no dejan tiempo ni lugar para observar cómo los niños se relacionan entre sí, qué valores manejan, cómo se apropian o descartan conceptos que diariamente se les plantean; todo ello hace muy difícil el acercamiento al niño para comprender su mundo.

Existe una abundante y variada literatura sobre la institución escolar vista por profesionales de distintas ramas de las ciencias, especialmente por las denominadas ciencias humanas. Antropólogos, sociólogos, psicólogos, lingüistas y otros profesionales se acercan a ella para hacer análisis y abstracciones sobre diversas situaciones problemáticas que a su interior se generan. El resultado de dichos acercamientos (con muy honrosas excepciones) es casi constante: una insistente crítica a la actividad del maestro por las múltiples deficiencias de formación tanto en contenidos como en formas de abordar el conocimiento.

Hasta el momento el encuentro de docentes con otros profesionales que se interesan por la vida escolar es muy incipiente, los procesos de investigación que a partir de este encuentro se desarrollan se ven muchas veces truncados por la carencia de visión y/o continuidad para emprender acciones que permitan hacer de la escuela una institución actual y contemporánea. Las alternativas que se han ido construyendo poco inciden en el grueso de escuelas y colegios, haciéndolas aisladas y solitarias.

El no estar acostumbrados a escribir sobre nuestra labor diaria

nos aboca a situaciones como la de estar frente al papel y tener la sensación de no saber qué decir, a pesar de que cuando hablamos nos falta tiempo para seguir contando lo que sucede en los establecimientos donde laboramos.

Este problema puede estar directamente relacionado con nuestra dependencia de los textos escolares y de las programaciones oficiales que no nos permitieron, de niños y aún de jóvenes, expresar en el salón de clase lo que sentíamos y pensábamos. Con estas carencias también nosotros formamos las nuevas generaciones hablando sobre lo que otros han dicho, trabajando sobre cosas terminadas y no sobre lo que ellos quieren decir e indagando el cómo se llegó a estos resultados.

La importancia de hacer públicas las experiencias, tanto para el maestro que las relata como para quienes las podamos leer, está en la posibilidad de entablar un diálogo que permita poner de manifiesto lo que sucede puertas adentro de los planteles, los problemas que se presentan diariamente y las soluciones que se les dan. Así, se establecería una relación que dejaría traslucir con toda nitidez situaciones que son inherentes a todos los maestros, a todos los niños que nos han confiado y a todos los establecimientos escolares. Y esto ¿para qué?, para poder comparar, reflexionar, discutir y confrontar el mundo de la escuela visto por quienes estamos permanentemente en ella. De esta manera podría acelerarse un proceso de construcción y cualificación del saber pedagógico, lo cual mejoraría notablemente nuestra práctica y posibilitaría la elaboración de políticas educativas propias, nacidas de nuestra experiencia.

En los últimos años la problemática escolar ha cobrado vigencia y ha ocupado primer plano en el ámbito nacional. Dentro de este marco, algunos compañeros hemos decidido escribir parte de nuestras experiencias en las cuales hemos participado con los alumnos a nuestro cargo.

## A todos nos ha pasado una vez

Como maestra me ha sucedido, lo que nos ha pasado a todos, cuando por primera vez hemos llegado a una escuela. Recibí un curso segundo compuesto por varios alumnos pequeños y muchos niños ya grandes, los cuales habían llegado allí rechazados de otras escuelas o de otra jornada, porque no llevaban tareas, no iban todos los días o por problemas de comportamiento en la relación con otros compañeros o con los maestros.

Durante los primeros días me di cuenta que, en términos generales, los niños presentaban deficiencias muy marcadas al escribir. Recuerdo que varios no podían escribir sobre el renglón, suprimían en cada palabra escrita letras o sílabas o en el contexto de la oración desaparecían palabras completas, se daban muchos casos de escribir todas las palabras unidas, sin las separaciones correspondientes o varios escribían la palabra separada por sílabas haciendo casi imposible su lectura, no diferenciaban sonidos, especialmente aquellos que denominamos combinaciones. Se presentaban dos situaciones: una en que cambiaban los sonidos **cra** por **gra** o **dra** por **tra** y la otra que en muchos casos no escribían la segunda consonante, por ejemplo en lugar de escribir **tren** colocaban **ten**. Y sentían verdadero terror cuando les decían que leyeran en voz alta delante de sus compañeros. Algunos eran incapaces de salir del primer renglón de lectura.

Como llegué a mediados del año lo que se pudo hacer fue muy poco ya que me daba cuenta que en esas condiciones era sencillamente imposible enseñar sociales, ciencias naturales, etc.

La experiencia que me queda de ese año es ver cómo la dinámica de la escuela va segregando aquellos niños con dificultades, a pesar que en el discurso se diga lo contrario.

Por momentos me desesperaba, sentía que a mi lado estaba todo un



medio por explorar, montañas, chircales, una quebrada, cultivos, caminos, pozos, pero no sabía cómo hacerlo. Y a la vez me angustiaba que no podía avanzar en el programa oficial. No encontraba tampoco a quién comentarle estas inquietudes ya que me encontraba casi sola en la escuelita (por esta época estaba muy fuerte el problema de los interinos y a muchas zonas periféricas no llegaron maestros, fue el caso de esta escuela, a donde ese año no llegó ninguno y en donde había cinco salones y solamente dos maestros en ejercicio).

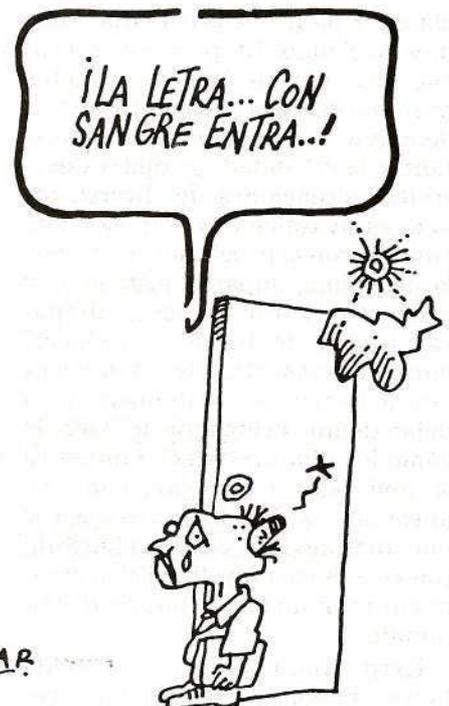
Estas preocupaciones, o no eran las de otros colegas o a quienes les interesaban no veían cómo abordar estos problemas cotidianos. Quienes veían como normal ese estado de cosas decían: ¡Chinos mal comidos, mal tratados, usted qué les va a exigir! ¡Eso no se amargue la vida! ¡Cumpla con terminar el programa que si entendieron o no, eso es problema de los taitas y de ellos!... ¡Si ve que no dan pie con bola, pues no los pasa al otro año y qué problema hay! ¡Eso sí, no le vaya a hacer ese mal al compañero del año siguiente de pasarle muchachos mal preparados!

Esto me fue generando una situación de crisis, de muchas preguntas sin respuesta y de sentirme incapaz de mantener y compartir esa apatía pero a la vez de no tener claro cómo cambiarla.

### "Nosotros vinimos a que nos enseñe a leer y escribir"

Al año siguiente estuve a cargo de un curso primero, me gustaba la idea de tomar un grupo de alumnos que yo pudiera formar a mi manera. Al ser la escuela retirada no había una demanda excesiva de cupos, por lo tanto llegaron nuevamente alumnos rechazados de las escuelas de su barrio porque la mayoría había perdido uno o varios años y ya no los aceptaban como repitentes, y varios niños pequeños a quienes su mamá o sus hermanos mayores algo les habían enseñado en su casa y era mejor ir a rogar en la escuela a ver si se los recibían para ellas poderse ir tranquilas a trabajar.

Muy emocionada y con muchas expectativas frente al curso, quise asistir a la capacitación, pero no sé por qué problemas ese año no se



pudo hacer. Iba con muchos interrogantes especialmente sobre cómo abordar la enseñanza de la lecto-escritura en los primeros grados. Ya tenía inquietudes sobre la capacitación en sí que durante varios años se había reducido a contarle al maestro las actividades que podía hacer con los niños, como por ejemplo recortado, plegado, picado, etc. Pero todo ello desconectado de las realidades de cada escuela. Hoy en día pienso que no es lo mismo enseñar a leer y escribir en una escuela rural que en una escuela urbana, en un sector marginal que en una escuela con las mínimas posibilidades.

Se inició ese año y me encontré con mis nuevos alumnos. Era un grupo de niños que iban de los cinco a los catorce años. En desarrollo del curso fui observando que los problemas eran muy similares a los de los niños del curso anterior. Durante los primeros días no todos habían llegado, incluso unos pocos nunca los conocí porque desde el primer día estuvieron ausentes, ya que muchas mamás acostumbran a matricularlos simultáneamente en dos escuelas por el temor de que se queden sin cupo y ya matricula-

dos prefieren dejarlos en la más cercana a su casa.

Estaba en la mejor disposición de trabajo y convencida que siguiendo con rigurosidad y orden el programa los niños tendrían que salir leyendo y escribiendo bien. En uno de esos primeros días llevé un cartel para el tema de magnitudes (largo-corto, atrás-adelante, etc.). Cuál no sería mi sorpresa al ver que en el momento que estaba hablando, desde la parte de atrás del salón la niña más grande del curso se puso en pie interrumpiendo para decir: ¡Mire, profesora, eso nosotros ya lo vimos!... ¿quiere que le diga cómo se llama? Eso se llama aprestamiento, todos los años lo vemos, nosotros vinimos este año a la escuela para que usted nos enseñe a leer y a escribir, ¡porque nosotros somos brutos y si no salimos leyendo y escribiendo nuestros papás no nos vuelven a poner a la escuela!

En ese momento quedé en blanco. Ni siquiera podía articular palabra porque, en primer lugar, jamás había pasado por mi cabeza que una niña pudiera hacer una aseveración tan sentida pero a la vez tan perentoria. Fue así como les pregunté si todos pensaban lo mismo y todos dijeron que ¡sí!

Sin embargo, el nuevo problema que surgía era que realmente yo no sabía cómo enseñar a leer y escribir. Traté de recordar lo que me enseñaron en la Escuela Normal, pero ¡nada! A la vez me di cuenta que esta niña era muy especial, vivía muy cerca a la escuela, su casa denotaba la pobreza en que se desenvolvía, todo su físico también lo demostraba, era una familia muy numerosa, trabajadora de chircalles. Pero a la hora del recreo salían de la escuela a un pradito alledaño, y muy disimuladamente, yo la miraba y me daba cuenta que sabía gran cantidad de rondas y de juegos ya que llevaba cuatro años repitiendo primero, y con ello cautivaba a los niños más pequeños; pero a la vez ejercía un gran poder sobre ellos, dictaminaba quién jugaba y quién no lo podía hacer. Los niños llora-

ban cuando les decía que no podían jugar, yo no entendía por qué no le peleaban ni le hacían pataleta. A través de sus quejas me di cuenta que quienes no podían jugar eran aquellos que no le daban onces. Había hecho de su saber algo para negociar y sobrevivir a la vez.

Ese año fue muy duro, se trabajaba con los niños en lectura y escritura de una forma muy mecánica y muy pegada a una cartilla, no había otras actividades alternas sino la preocupación central de que tenían que salir leyendo y escribiendo. Poco a pocos fuimos organizando grupos de acuerdo a lo que cada uno ya sabía de las lecciones de la cartilla. Iniciaba con los más adelantados, mientras los más pequeños jugaban y correteaban por el salón, siempre y cuando no hicieran mucho ruido. Después de que a cada grupo le tomaba la lección niño por niño, y ellos la copiaban en su cuaderno, podían salir a jugar. Quienes terminaban más rápido eran los más grandes. Como gritaban mucho y se agredían en el salón no se podía trabajar con los demás grupos. Después de muchos conflictos y castigos acordamos que quienes terminaban la lección podían salir a jugar ya que realmente me parecía muy injusto tener un niño sentado haciendo nada durante horas.

Realmente no sé en qué momento sucedió, pero ya no les bastaba el espacio del patio, que a propósito es muy reducido, y como la mayoría del tiempo la puerta de la escuela permanecía abierta, algunos se aventuraban a salir de la escuela y, como no sucedió nada, cada día que pasaba iban más lejos a conocer los alrededores de la escuela. Es decir, el derecho a jugar después de terminada la lección era algo que se ejercía plenamente. Esto generó problemas con el director, quien no podía entender por qué cuando llegaba encontraba niños dando botes en la loma, otros jugando pelota afuera de la escuela y unos pocos dando lección en el salón.

En la preocupación por enseñar a leer y escribir a los más pequeños, yo me desentendía totalmente de los que ya habían acabado de dar la lección. Estos muchachos, mientras tanto, se iban por la montaña a coger moras y llegaban con ellas a manos llenas y la boca roja de tanto haber comido. Por uno que otro relato me enteraba de sus correrías: como hay varias plantas silvestres ellos comían "esmeraldas", unas pepitas verdes las cuales, cuando maduraban, eran cafés y ya no les llamaban esmeraldas sino chocolates. La odisea empezaba cuando traspasaban los límites de las parcelas para coger curubas o moras, ya que les echaban los perros o aparecía el dueño de la finca con escopeta en mano. Los chicos salían como alma que lleva el diablo, volaban zapatos, saltaban botones de las camisas, caían muchachos, pero había una idea fija: llegar a la escuela, la cual se había convertido en el refugio seguro.

En la puerta aparecían seres despelucados, con sonrisas cargadas de picardía, miradas comunicantes, susurros apretados ¡ah! y uno que otro con un zapato en la mano. Esto generalmente coincidía con el toque del timbre para iniciar la segunda sesión después del recreo, la cual no se empezaba hasta que no estuvieran completos. Si alguien faltaba se mandaba un grupo a buscarlo. Esto se presentaba cuando se retiraban demasiado de la escuela. Al preguntarles por qué no habían llegado a tiempo la explicación era: ¡por ahí estaba! pero cuando pasaban al puesto se iniciaban los comentarios en voz baja con los compañeros de mesa, sobre lo que había pasado.

Sin embargo no todos salían a estas correrías; algunos no deseaban salir a jugar, sino que se quedaban enseñándole a los más pequeños, y fue así como logramos por un tiempo que durante una buena jornada estuvieran varios grupos trabajando simultáneamente. Sin embargo había algunos niños que no tenían paciencia para enseñarle a otros. En alguna ocasión, al ver gri-

tando a uno de ellos me acerqué a preguntarle qué sucedía y él me contestó: ¡No profesora, estos chinos sí son muy trancas, ni pa'lante ni pa'trás, me dan unas ganas de darles! Ese año terminé repasando uno por uno. El trabajo se facilitó mucho al haber niños que ayudaban a enseñar, pero a la vez siento que muchos de esos esfuerzos hubieran podido ser mejor empleados. Yo creo que lo que compensó fue el poder jugar mucho, unos más que otros, naturalmente.

De fondo experimenté una gran inquietud por el desconocimiento sobre los métodos de lecto-escritura. Pero tampoco tenía el tiempo ni el espacio adecuado para sentarme a indagar. Me di cuenta que mis alumnos medio sabían leer y escribir por el método silábico, el más inadecuado pero el único que pude aplicar, y que muchos de ellos empezaron a presentar los problemas inicialmente descritos.

A mediados de ese año tuve oportunidad de participar en un seminario del área del español auspiciado por el CEPECS y allí pude ver que hay muchos maestros con inquietudes similares o afines y a la vez con trabajos que daban alternativas a los problemas que se les habían planteado en esta área. Tuve oportunidad de conocer otras formas... muchas formas de enseñar a leer y a escribir, pero no pude introducir las inmediatamente sino que continué con la cartilla.

### "Profesora, ya leí"

En segundo año los niños todavía no sabían escribir ni leer bien. En ese año decidimos con una compañera hacer una cooperativa escolar. Esta consistía en que los niños llevaban mercado y la señora celadora (también madre de familia) hacía el favor de preparar esos alimentos y se vendían a precios módicos a los niños. Con la plata recogida compramos una serie de Susaeta de 21 libros. Cada libro costó \$90. En esta colección venían "El príncipe feliz"

de Oscar Wilde y otros. Nosotros cometimos un error porque le dijimos a los niños que sólo podían leer los libros a la hora del recreo. Entonces, uno se encontraba en la clase con niños medio dormidos y ¡mentira! era que tenían el libro debajo del pupitre intentando leer, descifrar... Poner a un niño en la disyuntiva de leer o ir a jugar era algo muy cruel, nosotros no lo sabíamos, sólo con los años caímos en cuenta. Los niños miraban las imágenes y decían: "profesora, ya leí". Les decía: "pero si usted no ha leído" y uno que otro trataba de leer. En ese momento, por primera vez, me di cuenta que en el proceso de lectura el niño inicia primero por la imagen. La imagen es otra forma de lectura. Hay muchas formas de leer: el hecho de coger la imagen, el hecho de comparar el dibujo de Pulgarcito con el del Rey Feliz. No se tuvo control estricto sobre la lectura pero sí captaba uno que había ciertos niños que siempre iban a leer.

Para esa época dialogué con Alfonso Forero de la Universidad Distrital, quien, hablando sobre los buenos libros de literatura infantil, criticaba la imagen estereotipada, el hecho de que las ilustraciones no fueran realizadas por niños, que había mucha letra, poco dibujo... Todo eso lo observé en los libros que habíamos comprado y me decía que esas caritas de papel no obedecían a nuestra realidad, que eran imágenes de niños buenos, bien vestidos. Los libros estaban sobrecargados de letras.

Por esos meses fui a un taller sobre literatura infantil en la ADE (allí conocí la ACLIJ), donde pude reconocer la gran diferencia entre los libros de Susaeta y los de la ACLIJ. Comprendí que habíamos cometido un error en la selección de libros; sin embargo, aunque la diferencia de precios entre unos y otros no era mucha (los primeros valían \$90 y los segundos \$380) no podíamos comprar los de la ACLIJ. En este taller entendí que los niños tienen las más diversas formas de lectura.

Este tipo de intercambio es el que va ampliando el horizonte al maestro; el maestro no puede hacer innovación estando solo, metido en el salón de clase, necesita siempre de la gente de fuera, que haya un grupo receptivo de maestros, de compañeros con los cuales él pueda discutir.

En la escuela mantuvimos la posibilidad de que los niños se quedaran a leer en el recreo. Nunca me ocupé de leer el contenido de cada libro ni de saber a qué llevaba y creo que esta actitud de no prevención generó, en buena parte, que los muchachos pudieran soportar la disyuntiva del recreo-juego-lectura, es posible que allí comenzaran a formarse los buenos lectores.

Realmente la lectura no es cosa de mayorías porque nuestra sociedad tiene una tradición oral muy fuerte. También comencé a darme cuenta quiénes se interesaban por la lectura. Posteriormente uno se da cuenta cómo los muchachitos van adquiriendo el hábito. Pero no había exigencias de ningún tipo. De pronto a alguno se le ocurría hacer un dibujo cuando leía un libro, a otro se le ocurría jugar con los monitos que había atrás (porque estaba la ilustración de todos los cuentos), los niños cerraban los ojos y trataban de adivinar "¿dónde está el Príncipe feliz en la lámina?". Se generaba juego, dibujo; incluso había algunos que avanzaban más y leían, cancanearo o lo que se quiera pero leían, otros leían la imagen.

Todo eso fue muy intuitivo, la primera etapa fue tratar de romper con la cartilla y comenzar con otro tipo de texto; no es fácil porque el maestro conoce la cartilla y la maneja, pero si tiene 21 textos es diferente, a no ser que tenga un muy buen nivel de lectura o que previamente haya preparado los libros y sepa qué tiene cada uno. Pero en esa época yo no sabía de qué trataba cada libro, incluso nunca los leí, sabía de la existencia de los cuentos porque los había leído años atrás.

Desde primero de primaria sabía que Betty (una compañera de otra

escuela) trabajaba sin programa. Yo no podía entender cómo era posible trabajar sin programa; aunque si lo pienso bien yo siempre lo he hecho: uso el programa durante la primera semana y luego lo abandono, aunque siempre me queda la insatisfacción de no cumplirlo. De todas maneras, para los niños era la libertad total en el acceso a los libros, sin la presión del maestro para que decodifiquen (creo que éste es uno de los graves problemas que vacuna a los niños contra la lectura). Ahí fue donde aprendí que el niño leía de distintas formas; y a partir de esto pensaba que debía haber un cuento que tuviera imágenes muy bonitas y significativas que le permitiera al niño armar el cuento sin necesidad de estar leyendo el texto. Los niños inventaban jueguitos o se ponían a calcar o colorear y todo eso contribuye a la lectura, porque el paso a la lectura es muy espontáneo y es un proceso que nadie controla. El problema más grave que se presenta en la enseñanza de la lectura es la necesidad y la angustia del maestro por controlar ese proceso de aprendizaje (yo lo viví con Pacho, mi hijo).

En ese momento yo podía hacer en la escuela lo que se me ocurría<sup>1</sup> y me había puesto de acuerdo con la compañera en que cualquier niño que quisiera leer podía ir a mi salón.

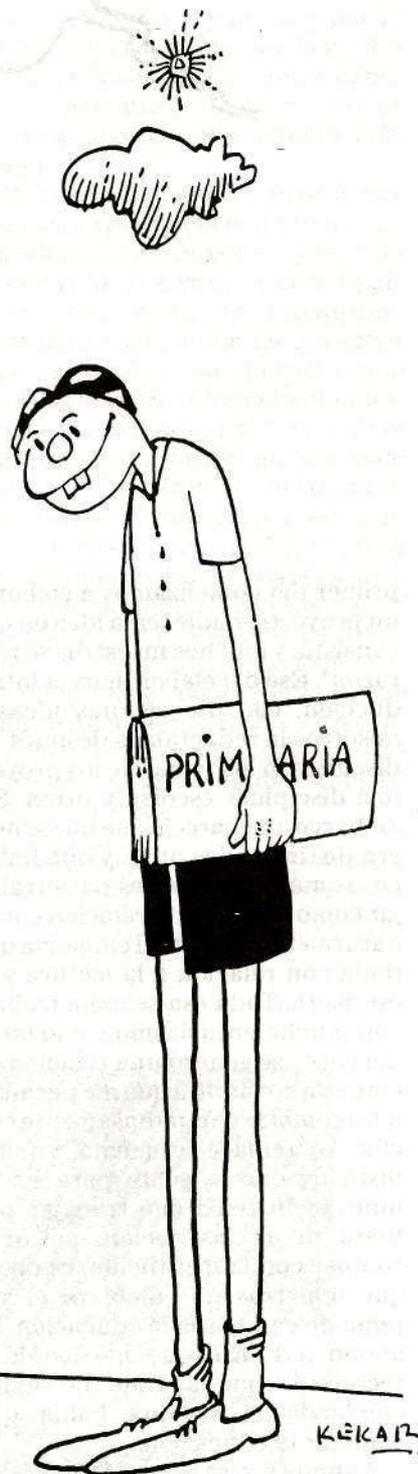
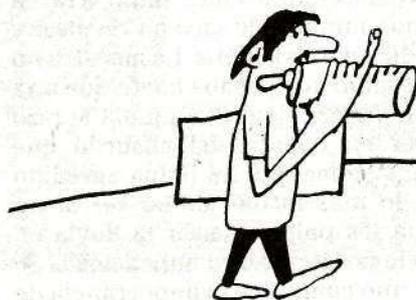
A partir de charlas con Betty sobre cómo se podía trabajar en el aula (en las cuales ella me decía que trabajaba sobre la coyuntura) empecé a pedir a los niños que me contaran historias sobre el barrio. Hicimos correrías (ellos y yo, ya no iban ellos solos) por las partes altas de la montaña. Por ejemplo, en una clase empezamos a trabajar el abecedario, me di cuenta que enseñarlo a, b, c, ch, d... no le dice nada a un niño, entonces nos fuimos para la montaña y llevamos un cartelito con cada letra en una columna donde cada uno iba colocando los objetos que encontraba de acuerdo con la primera letra del nombre del objeto (si encontraban madera colocaban el objeto en la letra m).

En el caso de las palabras comenzadas por h les explicaba que había una letra que no suena pero que existe, ahí no había mucho análisis porque estaba más preocupada por mantener un cierto orden dentro del grupo<sup>2</sup>.

### Que los maestros tomen la palabra sobre su trabajo

Yo sentía la necesidad de estudiar, me acerqué a la DIE y encontré un curso sobre investigación en el aula, dictado por Eloísa Vasco. La primera impresión fue la de encontrar una persona muy seria, muy puestecita, muy de relación profesor-alumno y pensé que iba a ser un curso muy institucional. Sin embargo, en el desarrollo del discurso me llamó la atención el que dijera tener un sueño quijotesco: "que algún día los maestros pudieran tomar la palabra sobre el trabajo en la escuela"; eso era algo que yo andaba buscando en ese momento. También me llamó la atención el método que ella utilizaba: desde el

1. Cuando estuve en quinto de primaria me di cuenta que es más difícil trabajar en un espacio más institucionalizado: es más difícil poner a trabajar a seis o más maestros en un proyecto común.
2. De todas maneras yo era una maestra que había sido formada dentro de la tecnología educativa, en la cual el maestro es un controlador del grupo. Los diferentes tipos de evaluación surgen como mecanismos de control. Ahí es donde uno se da cuenta que la gente no aprende un carajo, que aprende lo del momento y después se le olvida.





primer día comenzamos a elaborar un proyecto, nadie tenía idea en qué consistía y muchos maestros se retiraron<sup>3</sup>. Ese día elaboramos la introducción, ella dio algunas ideas y nosotros la redactamos después. Se discutieron los temas de los proyectos: disciplina escolar y otros. Sin embargo, me parecía que mi escuela era distinta a las otras y que había cosas más interesantes para trabajar como el campo, la relación con la naturaleza e incluso el emblema que tenía con relación a la lectura y la escritura. Toda esa semana trabajé con mucho entusiasmo y a lo largo del curso se generó una relación de empatía con Eloísa que me permitía intercambiar más intensamente con ella. Yo tenía el esquema izquierdista de que la gente para hacer innovación tenía que trabajar por fuera de la institución, pelear y romper con la institución, es decir, que mientras no cambiara el sistema no cambiaría la educación. Le abono a Eloísa que me ayudó a reconocer que aunque no había cambiado el sistema había que cambiar la educación.

Aunque Eloísa estaba formada en la escuela norteamericana y por ello

le interesaba mucho la estadística, era sensible a las cosas que importaban a los maestros y trataba de abrir espacios, de hacer caminos. Una de las cosas que hizo fue proponer que cada maestro contara su experiencia. En el grupo donde estuve las maestras habían trabajado en la Guajira, en Barranquilla... Empiezo a darme cuenta que todas tenían cosas muy interesantes que contar: una maestra paisa había ido a trabajar a Uribia y tuvo que salir de allí porque el día que llovió ella no dejó salir a sus alumnos de clase (Uribia queda en la alta Guajira y cuando llueve se acaban las clases y la gente se va a jugar porque es el acontecimiento del año); los demás niños la miraban aterrados por no dejar salir a sus compañeritos; al otro día cuando ella le pidió la tarea a un alumno él le sacó un revólver y le dijo que no la tenía. La maestra no entendió qué pasaba hasta que una compañera de Barranquilla le hizo caer en cuenta del absurdo que había cometido: les había agredido en lo más íntimo de su ser al no dejarlos palpar, sentir la lluvia en un lugar donde casi nunca llovía. Se da uno cuenta de la importancia de

lo nacional, de que la educación es función de lo nacional y sólo así logra reconocer la diversidad.

De los cursos de capacitación que he tomado considero que ese era el ideal a nivel teórico porque se hablaba precisamente desde la experiencia, porque se planteaba la importancia de hacer público, de hacer objeto de debate el saber del maestro, porque se reconocía que el maestro no se siente profesional cuando en realidad lo es.

Al año siguiente me di cuenta con más claridad de que era necesario tener interlocutores, porque —aun habiendo las condiciones en el interior de la escuela— la gente de fuera permite equilibrar y compensar el trabajo, enriquece la confrontación, ayuda en la búsqueda de derroteros y aporta otros puntos de vista.

El trabajo de segundo se concretó más porque después de este curso comencé a hablar con Eloísa —cada ocho días— de lo que hacía en la

3. Este es uno de los problemas del magisterio: cuando los maestros se encuentran con algo que requiera hacer un poco de esfuerzo salen corriendo, se ha implantado cierto facilismo.

escuela. Ella me pedía escribir lo que hacía; yo me negué a hacer un cuaderno de registro escolar, quería hacer un trabajo etnológico, antropológico, un diario de campo. Fue la primera vez que sistematicé: escribía de todo en el diario (reuniones de padres, cooperativa, clase de matemáticas, problemas de y con los niños, etc.). Para escribir la ponencia en agosto del año siguiente, me senté a trabajar el diario que había realizado y me di cuenta que había demasiadas cosas juntas. Sacamos como conclusión de esta experiencia que era necesario escoger un tema. El hecho de poder decir en un cierto momento: voy a trabajar sobre lenguaje, es resultado precisamente de todo ese proceso. En ese instante me di cuenta de la importancia de recoger los trabajos de los niños y comencé a hacerlo sistemáticamente: los que me parecían más significativos, los que se salían de lo usual.

### Reflexionar juntos

Desde hace poco más de un año, hemos formado un grupo de reflexión sobre problemas compartidos por varios maestros. Estos problemas se ponen de presente a través de nuestras experiencias. Tenemos la intención de recuperar algunas de estas experiencias pedagógicas y convertirlas en textos que puedan

servir de material de discusión a otros maestros.

El grupo de reflexión e investigación está constituido por maestros de primaria y secundaria y por profesionales y docentes de la Universidad Nacional. Entendemos que el proceso de investigación es un trabajo de reflexión colectiva. El problema de la educación no es exclusivo de los maestros y la sistematización de las experiencias pedagógicas no corresponde sólo a los investigadores. El debate puede poner en evidencia puntos débiles de trabajo, inconsistencias, criterios de acción y posibilidades de transformación. También puede, gradualmente, mejorar sistematizaciones y textos y dar origen a un conjunto de materiales escritos que pueda ser objeto de discusión cada vez más amplia<sup>4</sup>.

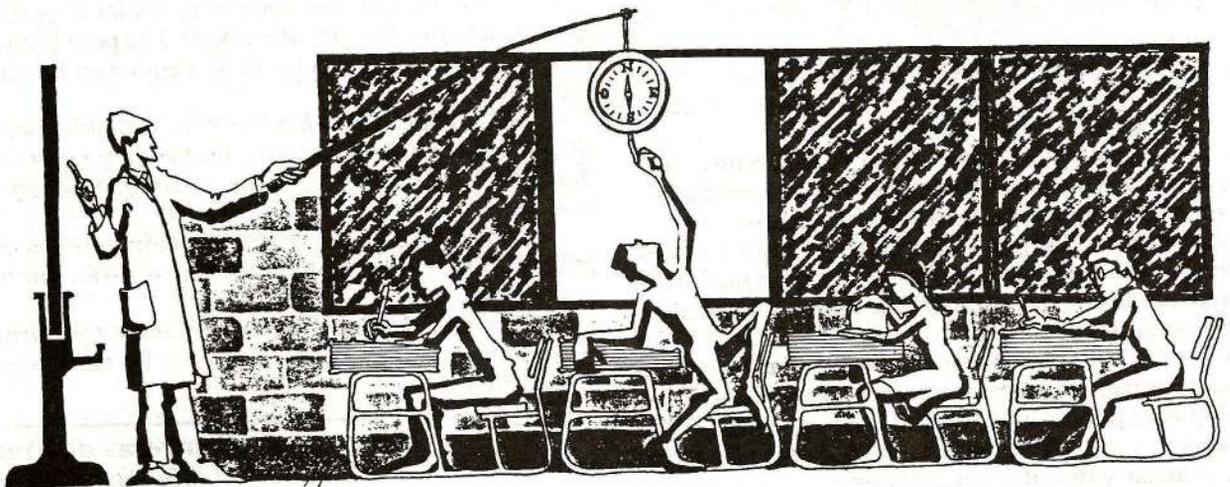
Los maestros que participamos en el grupo venimos trabajando, de manera más o menos aislada, desde hace largo tiempo en la reflexión sobre nuestra propia práctica. Ahora, en la discusión podemos reconocer o reafirmar la importancia del proceso que cada uno ha seguido y nos enfrentamos con la tarea de la escritura.

Sea pues ésta la oportunidad para invitar a los colegas a rescatar aquellos diálogos que han dejado una huella imborrable en nuestros corazones y nuestro pensamiento,

por la forma como hemos obrado con los niños y jóvenes; para escribir esas experiencias que han dejado sensaciones de satisfacción o de inconformidad que al ser compartidas toman otra dimensión: la del saber que se hace público y por lo tanto colectivo y que nos llevará a iniciar la búsqueda de nuevos caminos y derroteros para continuar nuestra labor de una manera más humana.

No nos detengamos a pensar que nuestra experiencia nada tiene que decirle a los demás por muy sencilla que ella parezca, ya que puede llegar a convertirse en un mecanismo para sacar del anonimato un saber que por años ha permanecido oculto a los ojos de los colombianos, hecho que ha impedido hacer de la educación un problema nacional para ser debatido y confrontado por todos. Recuperemos ese lenguaje diario y vivo, que se expresa en el trajinar cotidiano de la escuela pero que permanece latente y apabullado por el formalismo de informes administrativos, académicos, estadísticos e investigativos que cubren anaqueles enteros y los cuales no afectan para nada la vida rutinaria y monótona de establecimientos oficiales. •

4. En el número anterior de EDUCACION Y CULTURA publicamos un texto que también fue discutido y afinado en este grupo: *A pesar de la escuela*, de Vicente Rubio.





Didáctica  
y  
Experiencias  
Pedagógicas

# ¡Cuántos años estudió usted?

Rosa Angela Contreras de Franco\*



Esto que voy a contarles, sucedió un viernes cualquiera; mas fue para mí tan especial que se convirtió en uno de los más gratos días de mis recuerdos.

Todo empezó al llegar al terminal de Tunja, y tomar un bus que me llevaría a Tibaná, un hermoso pueblo de Boyacá, en donde iba a participar en un Microcentro (curso de capacitación para docentes). El tema a desarrollar era un taller sobre Lecto-escritura, escogido por la importancia que tiene en el proceso educativo.

Busqué un puesto hacia la ventana y me senté. Tomé mi carpeta y saqué una conferencia de las escogidas para analizar y discutir esa mañana.

Se oían carcajadas, gritos de hombres, mujeres y niños; ruidos de carros, pitos, voces de vendedores de lotería, anunciadores de buses, etc.

(Trato de narrarles con originalidad lo sucedido):

De pronto, sentí una cantina pesada que cayó sobre mi pie izquierdo y al mismo tiempo, un fuerte ruido en mi silla vecina.

Volví la mirada y me encontré con la cara de un hombre rudo, de campo. Tendría unos 45 años, aunque los movimientos de sus manos y cuerpo denotaban el nerviosismo y curiosidad de un niño.

Me observó por espacio de varios minutos; yo estaba leyendo pero podía ver de reojo cómo me observaba. Empecé a sentirme nerviosa pues juzgué que había algo raro en su comportamiento.

El bus arrancó; yo guardé la conferencia en la carpeta. El, me seguía observando.

Prendieron la radio: estaban comentando algo sobre narcotraficantes condenados a cadena perpetua. Fue como una señal: él solo quería hablar.

En forma ruda me preguntó:

—*¿Cómo son las cadenas que les ponen a esas personas... Será así que los amarran?*

(Juntó sus manos y sus pies y con su boca y cabeza trató de hacer una demostración de cómo entendía él que los amarraban).

Yo le contesté con una sonrisa:

—No; no es que los amarren. Cadena perpetua quiere decir que les quitan la libertad de por vida; o sea, que los llevan a la cárcel y allí permanecen hasta que mueren.

—*¡Ah! ¿Sí? Pero esos berracos no se dejan encerrar de por vida, pues los compinches llegan y matan a los guardias y se salen "jrescos". ¿Es que no oye las noticias?*

—Sí, las oigo. Por eso sé que últimamente los están atacando muy duro, como también se están matando entre ellos.

—*¿Pero en Colombia hay eso de cadena perpetua?*

—Sí, claro. Aunque no son muchos los casos, se está aplicando.

**Rosa Angela Contreras de Franco**  
**Maestra de Tunja**

—El gobierno debiera matar a todos esos “jediocos” pa’ que no hagan más daño. ¿Cierto?

—No, yo no estoy de acuerdo con que maten a alguien, ya que todos tienen derecho a vivir. Lógico que sí deben tener castigo, creo yo.

—Pero ellos tienen aviones y barcos y mucha plata para pagar al que les ayude a escapar.

¿Cómo va a saber el ejército si un avión de ellos llega o se va?

—Ahora es un poco más fácil pues hay radares que indican el vuelo de cualquier avión.

—¿Radar? ¿Qué es eso?

—Son aparatos parecidos a las pantallas de un televisor, en donde una señal de luz indica si se acerca o se aleja un avión, y por qué sitio o ruta.

—¡Uy!, ¡muchos berracos! ¿Entonces los descubren?

—Creo que sí, si se lo proponen porque todo avión o helicóptero debe pedir permiso a un sitio especial para poder despegar o aterrizar.

(No le nombré torre de control, pues como no conozco su funcionamiento, me dio miedo no poderle explicar bien, pues para mí, que la pregunta era segura).

Calló un minuto y luego preguntó:

—¿Quiénes serán los berracos que hacen esos aparatos?

—Más que todo los hacen en países avanzados como Japón, Rusia, Estados Unidos, etc.

—Mire: dicen que hay hombres que han ido a la luna. ¿Será cierto?

—Sí, es cierto. En televisión se vio cómo cuando llegaron a la luna, colocaron en la superficie de ella la bandera de Estados Unidos.

—¿Y cómo se iba a ver desde tan lejos?

—Ellos colocaron unos aparatos en la nave, que mandaban la señal a la tierra.

(Observé que no entendía por sus gestos de extrañeza, entonces sentí miedo por no estar bien documentada sobre este hecho tan importante y sentí remordimiento por no poder explicarle mejor).

Entonces continuó.

—¿Y cómo será la luna... como la tierra?

—Tiene características parecidas aunque en la luna no hay árboles, ni animales, ni hombres como en la tierra.

—¿Ve? Yo creía que habían árboles por lo menos. ¿Pero... ellos se pararon bien en la luna?

—Sí, ¿no le digo que enterraron una bandera?

—¡Muchos berracos! ¿No les daría miedo que la luna “juera” arena movidiza y se “jueran de pa’ dentro”?

—No; ellos llevaban unos aparatos que los sostenía mientras caminaban sobre ella.

Miró hacia el frente un poco pensativo y continuó:

—¿Entonces qué se verá en la luna si no hay matas, ni árboles, ni gente?

—Se ven como cráteres de volcanes.

—¿Qué es eso?



—Son como huecos que se forman en ella de diferentes profundidades como el cráter del volcán Nevado del Ruiz, que hace unos años explotó.

—¿Y allá explotan esos huecos como en la tierra?

—No se ha comprobado pues en el momento en que ellos pisaron y permanecieron en la luna no sucedió.

—¿Cómo serán esos aparatos que mandan a la luna... cómo este bus de grande?

—No sé con certeza el tamaño de ellos aunque creo que deben ser muy grandes pues en ellos han enviado hasta 7 u 8 tripulantes.

—¿Qué es eso?

—Son pasajeros como nosotros.

—¿Pero serán más grandes que este bus?

—Sí, creo que sí, aunque su forma es diferente.

—Si son tan grandes con qué los impulsarán. Tal vez con pólvora, ¿cierto?

—No, no es pólvora; son gases especiales que acumulados y calientes al hacerse explotar, los impulsan.

—¿Qué son gases?

—Son los componentes del aire que respiramos de la atmósfera, entre ellos tenemos el hidrógeno, el oxígeno, etc.

—¿Se pueden ver?

—No. Pero si usted mueve la mano o una hoja de papel frente a su cara, siente que algo le toca. Esos son gases que componen el aire.

—¿Y en la luna también hay aire?

—No. Los astronautas debieron cubrirse la cara con máscaras de oxígeno para poder respirar pues allá no hay aire. Por eso no hay vida.

(Empezó a mover su mano fuerte frente a la cara para comprobar el movimiento del aire).

—Y cuando esa gente fue a la luna, ¿no se quemaría?

—No; la luna no tiene luz propia. Por tanto es fría, pues la luz que en ella se refleja es la del sol, así como en la tierra la luz que nos alumbra es la misma del sol.

—¡Ah! Yo creía que en la luna hacía calor de ella misma...

—No. La luz o calor que recibe es del sol.

—¿Qué berraquera!

Se quedó pensativo un rato y luego, acomodándose mejor en la silla, trató de volverse un poco hacia mí, y preguntó:

—Señora: *explíqueme en dónde es que queda el fin del mundo.*

(Esa pregunta me desconcertó).

—¿Cómo así?

—Pues sí: *hasta dónde puede llegar uno caminando hasta encontrar las "profundidades" o sea el "jin" del mundo...*

—¡Ah!, esa idea era de nuestros antepasados, quienes creían que la tierra era plana y que había un lugar en donde terminaba y se caía a un abismo.

—¿Luego no es así?

—No. La tierra no es plana sino redonda, parecida a una pelota.

Soltó una enorme carcajada y un tanto incrédulo dijo:

—Eso sí que no entiendo... ¿Cómo es eso...?

—Así como nosotros vemos la luna cuando miramos el firmamento, así también desde otros planetas o desde el espacio se ve la tierra girando en él.

Hizo un gesto de asombro, entonces entendí que debía continuar.

—Cierre los ojos e imagine que lanzamos un balón hacia arriba; que de pronto el balón queda girando en el aire y da vueltas sobre sí mismo así como gira un trompo al lanzarlo y caer (claro que la tierra no se cae). Ella está siempre girando en el espacio.

—¿Cómo un balón en el aire? ¡Qué berraquera!

¿Y si es redonda por qué no se bota el agua?

—Porque la tierra tiene una fuerza de gravedad que la sostiene.

—¿Cómo así?

—Sí. Es como una especie de imán. ¿Conoce un imán?

—Sí señora.

—Bueno: si usted acerca una moneda u objeto metálico al imán, éste lo atrae y no lo deja caer. Eso mismo tiene la tierra: Una fuerza que hace que las personas no

caigan al espacio, ni las piedras, ni el agua, ni objetos sueltos, porque esa fuerza siempre los atrae.

—¿Qué cosas aprende uno!...

Y... ¿cuántos mundos hay en el cielo?

—Se han descubierto hasta ahora nueve planetas; uno de ellos es la Tierra.

—¿O sea que hay ocho tierras más?

—No. Tierra se le da el nombre solo a este planeta. Los demás tienen otros nombres para distinguirlos.

—¿Y cómo se llaman?

—Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y Plutón.

—¿Y por qué no nombró el sol?...

—Porque el sol no es un planeta; es el centro, la masa de fuego y energía alrededor del cual giran estos planetas.

—¿Cómo así? ¿Qué todos los planetas se mueven en el cielo así como me explicó lo de la tierra?

Reconocí que mi charla era demasiado magistral. Entonces saqué una hoja en blanco de mi carpeta, y por medio de un dibujo traté de explicarle que el sol era el centro, y tracé la ruta que cada planeta debía seguir, aclarando que ellos no se podían salir de esa ruta. Que cada uno tenía su camino y que cada día, hora y año volvían a recorrer la misma ruta. (Le hablé de algunos desastres que ocurrirían si esto pasara).

En la gráfica le expliqué la ruta de cada uno.

El se mostraba cada vez más interesado; pude compararlo con un niño feliz cuando le regalan el mejor juguete.

Me preguntó entonces que si en ese momento la tierra se estaba moviendo al igual que los otros planetas y el sol.

Le hablé de que el sol no se movía de su sitio; que los demás planetas daban vueltas alrededor de él; y que continuamente se estaban moviendo. Que la tierra además de girar como un trompo sobre sí misma (en lo cual demoraba 24 horas), también daba vueltas alrededor del sol en lo que demoraba 365 días y 6 horas (un año); que las horas se iban acumulando y en 4 años se acumulaban 24 horas o sea un día; que ese día era el que se aumentaba al mes de febrero y por esto cada 4 años, febrero tenía 29 días, cuando lo normal eran 28. Entonces del porqué se le llamaba año bisiesto, de los agüeros que sobre éste había, etc., etc., etc.

Se quitaba el sombrero, rascaba su cabeza se volvía a colocar el sombrero, frotaba sus manos, sonreía feliz.

El bus seguía avanzando: se detenía, bajaban pasajeros, entraban otros cargando costales, mochilas, talegas, canastos. Dentro del bus olía a ropa y tierra mojada, a cebolla, ajos, sudor, arepas, pan, comidas cocidas, etc. Pero esto no detenía su corriente de curiosidad.

—Y la tierra está más cerca al sol, o a la luna...

—La luna es la más cercana a la tierra; es como su compañera inseparable. Aquí está el sol (señalé el dibujo). Este que gira aquí más cerca a él, es Mercurio

(reteñí el círculo). Este es Venus y esta es la Tierra, o sea que es el tercero de los planetas que están girando alrededor del sol.

—¿Y estos planetas... (los señaló en el dibujo) que están cerca al sol no se quemarán?

—No, entonces ya no existirían. (?)

—¿Y en cuál de todos ellos hay hombres como nosotros?

—Sólo se ha descubierto que en la tierra hay hombres y que no hay vida en otros planetas, por lo menos que se conozcan.

—Pero yo creo que sí hay gente en otras partes...

—Puede ser: aunque nadie lo ha podido comprobar.

Siguió su bombardeo de preguntas: acerca de los volcanes, a los cuales confundía con las erosiones o deslizamientos de tierra. Traté de hacerle notar la diferencia entre la acumulación de energía o materias incandescentes en el centro de la tierra con aquello que en realidad era erosión. De los ríos subterráneos que corrían al interior de la tierra como aquellos que se deslizaban por la superficie.

Me miraba cada vez con más interés y asombro a medida que avanzaba en la conversación.

El bus seguía su ruta por carretera destapada. Se sentía cada hueco que alcanzaba, piedras que sonaban contra las latas, pitos estridentes en las curvas, fuertes frenadas, llantos de niños, arrullos de sus madres; se empezaba a sentir un poco de aumento en la temperatura y se iba alejando poco a poco el viento frío de esta región. Intenté abrir la ventana, pero estaba trabada a causa del deterioro de las latas; el óxido era más fuerte que mis manos.

En un arranque, él se levantó y sin ningún reparo se avalanzó frente a mí y con un poco de dificultad, logró bajar una pequeña parte de la ventana; yo quedé escondida debajo de su ruana un poco húmeda todavía por la lluvia que un poco antes de tomar el bus había caído. Volvió a sentarse, entonces pude percibir mejor el olor agradable del campo, a tierra fresca, a ganado, a pasto verde, a estiércol, a suelo semihúmedo.

A los lados de la carretera se veían mujeres y hombres ordeñando vacas, niños cuidando ovejas, familias completas sacando de la tierra el fruto de la papa, hileras de costales empacados y listos para sacar al mercado; de las casas salía el humo que produce la leña cuando arde. Observaba gentes conformes, resignadas con su suerte. Era un lindo paisaje aquel que me regalaba la naturaleza.

De pronto llamó mi atención, como celoso del paisaje que le robaba la dicha de aprender.

—¿Cuántos años estudió usted?

—Diez y siete años más o menos: cinco de primaria, seis de secundaria y cinco de universidad.

—¡Uy! "juelita". ¡Mucha berraca usted!

Los dos reímos alegremente.

Bajó la cabeza como si estuviese recordando algo muy triste.

No me atreví a interrumpir la privacidad de sus pensamientos. Esperé observando de reojo sus reacciones. Al fin dijo estas palabras que me conmovieron y me hurgaron el alma:

**"Dejinitivamente el sabio es sabio y tiene la cabeza en su puesto; a los brutos como yo, la cabeza solo nos cuelga".**

Lo miré con gran admiración y respeto. El estaba dando mucha importancia a algo que para mí no era otra cosa que compartir con él, una conversación.

Entonces le aclaré:

—¡No! ¡Usted no es bruto!

—¿Cómo que no? Fíjese que yo no sabía nada de lo que usted me enseñó. (?...?)

—Lo que pasa es que usted a lo mejor no tuvo la oportunidad de aprender estas cosas que son tan bonitas; pero eso no quiere decir que usted sea bruto. El



solo interés en preguntar es cosa de sabios. Yo, por ejemplo, soy ignorante en cosas que usted podría enseñarme.

Su carcajada no se hizo esperar.

—¿Ignorante usted? ¿Y en qué?

—Le doy un ejemplo: si usted me pide que en una determinada parte prepare un terreno para sembrar papa, cebada, trigo, etc. y que seleccione las semillas yo no sabría qué hacer. O, si me pregunta cómo se cuida determinada enfermedad de un ganado, o cómo se vacuna o se castra cualquier animal, yo no lo podría hacer. En cambio usted hace ésto sabiamente en el campo porque lo aprendió a hacer y lo practica.

Entonces proseguí:

—Cada día nos damos cuenta que hay mucho por aprender; y en la vida, cada minuto, hora y segundo se puede aprender algo nuevo. Yo, he aprendido con usted hoy, cosas que me van a servir mucho para ser cada día mejor.

Sonrió complacido, aunque mostró un poco de extrañeza. De pronto dijo:

—¿Quiere saber por qué no estudié?

(Yo moví la cabeza afirmativamente).

—“Por culpa de la maestra que yo tenía en primero de escuela”. (! !) ¡Cómo es la vida! Era mona, de ojos verdes como usted. ¡Pero mááás braaaaaava!...

Cuando arrimábamos a la escuela nos miraba las patas, los calzones, la camisa, la cabeza, y ¡ay! del que encontrara con mugre la cara, las orejas o las uñas. Andaba con una rama de “madre’juan” (le pregunté qué era ésto y me explicó que era una especie de bejuco fuerte que era abundante en el campo); a yo me juetió hasta que acababa casi la rama en mis costillas varias veces. Y diga uno qué hacía viviendo en el campo; pues mientras llegaba a la escuela uno se embarraba y las tenía.

—¡Pero era muy inhumana su maestra! (Le interrumpí).

—Eso no es nada. Nos mandaba a lavar las patas en una chorrera y si nos demorábamos, chupábamos “juete” otra vez con el “madre’juan”. Cuando empezaba la clase ¡pobre del que no llevara tareas! Me acuerdo que yo no podía entender esa “hijue’mierda” Matemática. Era como si en mi porra no hubiera sino “bagazo”. Qué me dice cuando decía pasarnos al tablero; ella que decía: Pase... yo ya estaba echao en el piso debajo de la banca escondio pa’ que no me viera. Al jin me descubrió; deái en adelante me pasaba todos los días al tablero; ya podrá imaginar mi pobre espalda. Yo sentía que me “miaba” en los calzones y las piernas me temblaban y se topetiaba una con otra del susto.

Hasta que un día me resolví: que podía matarme pero que no volvía más a esa “h.p.” escuela.

Yo me levantaba, ayudaba a mi taita a achicar el ganao, medio me lavaba, desayunaba y me hacía el que me iba pa’ la escuela. ¡Que!... me quedaba a la orilla de la quebrada pescando los renacuajos y me volví vagabundo.

Un día un sapo de la escuela le contó a mi papá que yo hacía varios días no iba a la escuela, y me dio una pela’e juete y me dijo: Yo no quiero tener un hijo vagabundo. Si se quiere quedar bruto usté’ lo quiso así.

Y me puso a trabajar duro en el campo; pero a yo no me importó. Era mejor que estar en la escuela.

Yo lo escuché embobado y asombrado a la vez; me miró y dijo:

—Como que ahora ya no castigan así a los escuelantes...

Le dije que no; que la educación había tenido muchas reformas y que ahora el maestro debía ser el mejor amigo de su alumno ya que éste tenía que darle al niño la ternura y el cariño que él necesitaba para poder aprender mejor. Que ahora el maestro era menos drástico aunque tenía que exigir al alumno y

ayudarle a superar las dificultades que se le presentaban.

—Pero creo que todavía hay gente brava...

—Sí; todavía somos muchos los que debemos cambiar para hacer que la educación también cambie.

—No haber alguien que le hubiera dicho algo a la maestra en ese tiempo... ¿Sabe cuándo malayé por no haber estudiado y de paso le eché su maldición a esa maestra?

Un día que un hermano que vivía en Bogotá, mandó una carta con un vecino de la vereda y ese me la leyó porque él mismo debía llevar la respuesta. Quedamos que yo me iba a las ocho de la mañana del sábado siguiente como él me proponía en la carta y que él me recogía en la agencia a la hora de llegada del bus. Me decía que no me juera a mover diái ni “puel hijuemadre” hasta que él llegara.

Arrimamos a Bogotá ni me acuerdo a qué horas; esperé por él un buen rato pero no apareció. Yo tenía un “jilo” el hijuepuerca. Entonces yo pensé: voy volando y busco una panadería, compro un pan y un chocolate y vuelvo rápido. No jue sino acabar la última “jícara” de chocolate cuando me paré y me jui a devolver, no supe por dónde coger. Unos me decían: suba tres cuadras y voltea dos, otros: coja dos a la derecha y voltea una, y así más me perdía.

En ese momento malayé no saber escribir ni leer pa’ no tener que preguntarle a nadie y saber uno llegar. Me acordé de la culpable de todo y le eché su maldición.

Al jin por señas llegué y encontré a mi hermano desesperado. Encima chupé mi regaño por no haberlo esperado.

Súbitamente miró por la ventana e interrumpiendo bruscamente su relato dijo:

—Ya llegué a mi destino. (Era el sitio llamado Puente Camacho).

Tomó su cantina con la mano izquierda y me extendió la mano derecha sudorosa diciendo:

—Hoy aprendí cosas que no había aprendido en toda mi vida. Feliz viaje.

Hizo parar el bus y lo vi alejar acomodándose la ruana con paso lento pero firme, hacia la rutina diaria que le estaba esperando. Cuando reaccioné, tenía sordera; mi cabeza estaba congestionada, y me dolía un poco. Respiré profundo y cerré los ojos; a los pocos minutos me encontraba en el parque de Tibaná en donde me esperaban las compañeras docentes para el microcentro del día. Nos presentamos y solo les pude decir: quiero que estén todos reunidos para contarles la experiencia más linda que he tenido como docente. Seguí con ellas hacia la concentración urbana en donde me esperaban para analizar el interesante tema de la lecto-escritura.

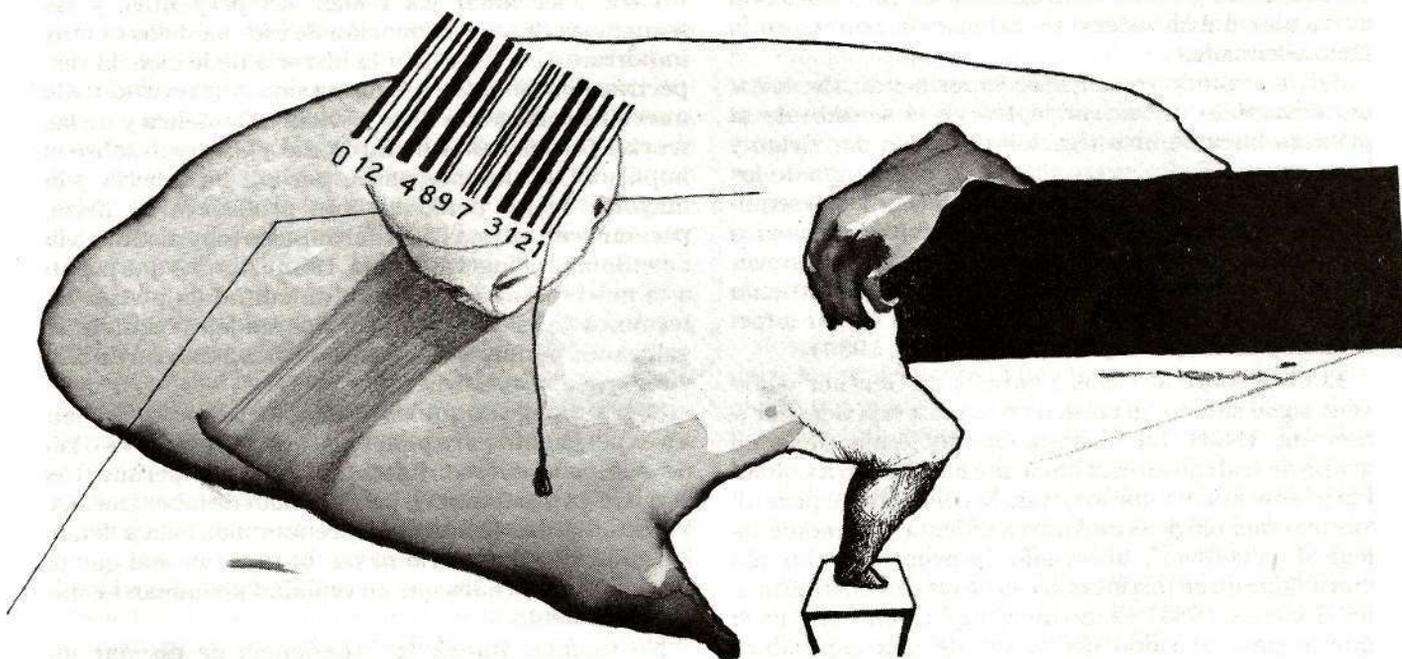
Juzgue usted y diga si conversar con la gente no es una berraquera como lo diría el protagonista de esta historia.

Tunja, septiembre de 1990

## Enseñanza de la Ciencia

# Consensos sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales

Carlos Eduardo Vasco\*



*En el No. 19 de Educación y Cultura, se publicó la primera parte del artículo del profesor Vasco sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales. Tal como lo habíamos prometido publicamos la segunda parte del artículo.*

**Editor**

### Consensos en formación

Aunque mi viaje de estudios durante los últimos seis meses con una beca de la Fundación Guggenheim se orientó más al análisis de los aspectos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, tam-

bién tuve la oportunidad de leer muchos documentos y dialogar con muchas personas interesadas en las ciencias naturales. A partir de estas lecturas y conversaciones me atrevo a sugerir otros puntos de convergencia alrededor de los cuales se van formando consensos específicos sobre las líneas generales de una renovación en la enseñanza de las ciencias, además de los dos ya citados.

1) Un primer consenso se va formando alrededor de la necesidad de enseñar ciencias naturales en todos los grados de la educación básica. No se puede dejar la física y la química para los últimos grados. Hay que aprovechar la curiosidad natural del niño y del pre-

adolescente para que se entusiasme con las ciencias. En la adolescencia predominan otros intereses y preocupaciones.

Los tres puntos propuestos por el Grupo Federici se articulan muy bien con las ciencias naturales en todos los grados: discusión crítica racional, escritura y reorientación racional de la acción (Mockus, 1989). Los tres puntos propuestos por Lauren Resnick en los Estados Unidos como propósitos culturales amplios para las ciencias y las matemáticas también se articulan muy bien con la formación en todos los grados; esos tres puntos son: tratar de comprender textos difíciles, tratar de producir material escrito y gráfico que otros necesiten y quieran aprovechar, y tratar de construir argumentos complejos y válidos (Resnick, 1987). Nótese que este último se relaciona con el tema de la discusión crítica racional del Grupo Federici, y los dos primeros con el tema del contacto con la tradición escrita.

En este sentido de tratar todas las ciencias naturales en todos los grados, el programa de la renovación curricular del Ministerio de Educación apunta en la línea adecuada.

2) Un segundo consenso se va formando alrededor del desarrollo de los conceptos en el sentido de la primera línea de investigación reseñada por Eylon y Lynn: partir de los preconceptos o preteorías de los alumnos, de sus modelos internos, y crear los desequilibrios, desfases, incongruencias, contradicciones o disonancias cognitivas que provoquen las reconstrucciones conceptuales. Remito de nuevo al artículo citado de Alvaro Ramírez Quevedo para mayor información y bibliografía (Ramírez Quevedo, 1989).

El libro sobre Modelos Mentales de Gentner y Stevens sigue siendo un clásico en la materia (Gentner & Stevens, 1983). La Universidad de Roma tiene un grupo de trabajo en esta línea que ha visitado a Colombia y tiene mucho que aportar. El concepto de primitivas fenomenológicas de Andrea DiSessa ("phenomenological primitives", abreviado "p-prims") se ha ido consolidando en distintas áreas de las ciencias naturales (DiSessa, 1983). Como un ejemplo, pensemos en lo que le pasa al ruido del motor de una aspiradora cuando uno tapa el extremo del tubo aspirante con la mano. ¿Sube o baja el tono del ruido? Al analizar las respuestas y los argumentos que se dan para ellas, se puede detectar que no solo los niños, sino también los adultos, y aún nosotros los profesores, tenemos una serie de modelos mentales para asimilar la realidad a nuestros esquemas, que llegan a primar aún sobre el conocimiento científico que manejamos conscientemente, y que hasta hemos enseñado durante muchos años. Ya se han desarrollado algunas estrategias para promover estos cambios conceptuales. Hay que partir de fenómenos con suficiente entramado en la experiencia de los alumnos para que se sientan relativamente seguros en ellos. Se hacen preguntas interesan-

tes y difíciles acerca de esos fenómenos. Tomen por ejemplo un lápiz y sosténganlo balanceado al través en el dedo índice. Una vez que logren el equilibrio, traten de perturbar ligeramente ese equilibrio, y verán que el lápiz regresa a la posición balanceada. ¿Por qué? Esa pregunta puede llevar a descubrir los esquemas profundos de equilibrio que impiden el aprendizaje de la teoría newtoniana. O tomen las preguntas sobre si la escalera de pintor apoyada en la pared se resbala más o menos fácilmente cuando se sube el Gordo o el Flaco, o si la bicicleta con una cuerda amarrada a un pedal se mueve hacia adelante o hacia atrás cuando alguien tira de la cuerda hacia atrás, u otras igualmente ingeniosas propuestas por Lévy-Leblond en sus dos libros sobre la física en preguntas, ya traducidas por Alianza Editorial (LB 923 y LB 1179).

Las predicciones que se hacen sirven para clarificar los preconceptos, preteorías y modelos internos de los alumnos, y para reformular esas predicciones en forma de hipótesis contrastables.

Para seleccionar los temas, las preguntas, y las secuencias de transformación de esos modelos es muy importante conocer bien la historia de la ciencia respectiva. Por ejemplo, en física ha sido muy reveladora la nueva historiografía de la ciencia aristotélica y de las teorías pregalileanas de Buridano y Gassendi sobre el impulso. Los alumnos pasan por ahí sin saberlo, y la mayoría de las personas, aún profesores de física, permanecen en una física del impulso muy distinta a la newtoniana (Piaget & García, 1982). Aun los que pasan a la newtoniana encuentran dificultad en pensar en términos de física de campos, y los modelos relativistas galileanos permanecen apenas disfrazados con un discurso pseudo-relativista.

Se trata luego de que los mismos estudiantes diseñen un experimento para poner a prueba su hipótesis o las de sus compañeros. Hasta ahora los experimentos estaban ya diseñados en los manuales de laboratorio, y los estudiantes tenían que aprender más bien a llenar las guías de laboratorio ni tan bien ni tan mal que el profesor sospechara que en realidad no habían hecho el experimento.

No tuvimos nunca la experiencia de diseñar un experimento para comprobar o refutar nuestras propias hipótesis. Se decía que para ello era necesario saber mucha física, o que era indispensable el pensamiento hipotético-deductivo, etc. Pero si se selecciona bien el tema, se propicia la discusión grupal y se ofrece el apoyo concreto apropiado, aun los alumnos de primaria pueden perfectamente formular hipótesis y proponer experimentos que las apoyen o refuten.

Se llevan a cabo los experimentos y se ejercita el debate, el diálogo, la formulación de argumentos en pro y en contra, la crítica a esos argumentos, la habilidad para dar interpretaciones alternativas a las mismas descripciones de los fenómenos, etc. Ya se sabe que no basta que se presente la contradicción entre los



modelos internos y los fenómenos observados. Es una condición necesaria, pero no suficiente para que el alumno empiece una deconstrucción y reconstrucción de sus preteorías. Hace falta el fogeo social, la discusión en grupo, la interpretación y reinterpretación de lo que se percibió como resultado del experimento, y de la relación de ese resultado con las hipótesis y preteorías iniciales. En ese sentido del desarrollo de los conceptos hay mucho que trabajar en cada campo específico.

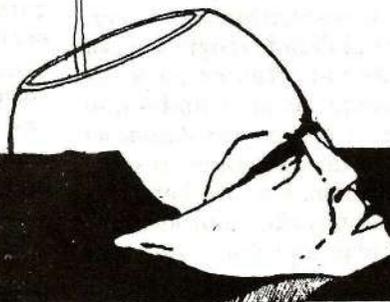
El programa de ciencias naturales de la renovación curricular insistía ya en los conceptos, y había tomado algunas ideas importantes del "COPEs" ("Conceptually oriented program in elementary science") de la Universidad de Nueva York. Pero en ese entonces todavía se confundía muchas veces el concepto con la definición verbal refinada por muchos años de trabajo científico, y se creía que cada concepto científico era único, unívoco y acabado. Hay que pensar más en términos de las redes conceptuales como las propone Skemp (Skemp, 1979), o de las imágenes conceptuales como las propone Tall y Vinner (Tall & Vinner, 1981), y tener más en cuenta la fluidez, la historicidad y la multivocidad de los conceptos aparentemente más establecidos en las diversas ciencias. Ya se ha experimentado desde antiguo la imposibilidad de definir conceptos tan básicos en la física como el espacio o el tiempo, pero sin ir tan lejos, nadie me ha podido dar una definición satisfactoria de fuerza o de energía.

3) Un tercer consenso que percibí es el de atender más a los procesos que a los resultados. Ya en el programa de ciencias naturales de la renovación curricular se había insistido mucho en los procesos, y se habían tomado ideas muy valiosas del "SAPA" ("Science: A process approach") de la Asociación Norteamericana para el Avance de la Ciencia AAAS. Pero se entendían los procesos de una manera muy esquemática como los pasos de un pretendido "Método Científico" en singular y con mayúscula, que comenzaban siempre por la observación, y dejaban para los últimos grados la formulación de hipótesis y teorías.

Si en algo ha progresado la epistemología desde el neo-positivismo hasta nuestros días, es en la detección de la interacción entre teorías previas y observaciones; en la imposibilidad de observaciones empíricas puras; en el grado de elaboración de las percepciones más elementales; en la caricatura de las ciencias propuesta por el empirismo, como si las teorías no fueran sino meras generalizaciones de protocolos empíricos elementales, etc. Se generó una excesiva credulidad en las garantías que daba el pretendido "Método Científico", y se absolutizaron los métodos exitosos en las ciencias naturales como si fueran también los propios para las ciencias sociales, ocultando así el sujeto, impidiendo la reflexión, y privilegiando los aspectos numéricamente cuantificables, cuando aún en las ciencias naturales es importante reconocer al sujeto, dar lugar a la reflexión (aunque por supuesto en sentidos diferentes de los imprescindibles en las ciencias sociales), y hacer análisis cualitativos muy finos hasta en los casos en los cuales tiene éxito la cuantificación.

Además del reconocimiento de la complejidad y multiplicidad de los métodos de cada disciplina, se ha reconocido también la complejidad y multiplicidad de los procesos sociales de aceptación y difusión de las teorías científicas, y de los procesos mentales de atención, de enfoque-desenfoco de campo; de generación, mantenimiento y cambio de actitudes; de manejo de la memoria; de generalización y abstracción; de transferencia; de planificación, monitoría y evaluación de los propios procesos y actividades internos y externos, y en general todos los procesos de resolución de problemas.

Respecto a los procesos de resolución de problemas, debo hacer un llamado de atención: se confundió inicialmente el acercamiento por resolución de problemas con una clasificación de problemas en distintos tipos, cada uno asociado a una fórmula, y con una habilidad para examinar palabras-clave del problema para detectar a qué tipo pertenecía el problema dado. Así, muchos alumnos han logrado sacar muy buenas notas en física y en química sin saber realmente la materia. De eso no se trata. Más bien se deberían redactar problemas que tengan exceso o defecto de



información, o con palabras-clave que remitan a tipos de problema asociados a fórmulas irrelevantes, u omitir la pregunta final para que el alumno plantee posibles preguntas pertinentes para la información presentada antes, etc. Los procesos cognitivos y metacognitivos de resolución de problemas son mucho más complejos y difíciles de ejercitar que la habilidad para clasificar problemas en tipos, asociar a cada tipo una fórmula, y reconocer luego el tipo de un problema rutinario específico para reemplazar valores en la fórmula respectiva.

4) Un cuarto consenso se manifiesta en las últimas publicaciones sobre programas de desarrollo de habilidades de pensamiento, y en la última Conferencia Internacional sobre Pensamiento en Puerto Rico del 16 al 22 de agosto de este año de 1989. Se creyó inicialmente que los programas de desarrollo de habilidades de pensamiento deberían ser algo separado de las asignaturas curriculares usuales. Así empezaron los programas de Edward de Bono, de Rubén Feuerstein, y los programas del Proyecto de Inteligencia de Venezuela. Poco a poco se ha ido viendo la necesidad de incorporar los ejercicios de habilidades de pensamiento en cada una de las áreas. Richard Paul de la Universidad de Sonoma, Robert Swartz de la Universidad de Massachusetts en Boston, y David Perkins de la Universidad de Harvard, han desarrollado programas de desarrollo del pensamiento dentro de las áreas curriculares, en particular para la física, ya mencioné el grupo de la Universidad de Massachusetts en Amherst, compuesto por Whimbey, Lochhead y Clement, quienes ahora también trabajan conjuntamente con David Perkins y el profesor surafricano Merlyn Mehl en desarrollar habilidades cognitivas en los programas de física de secundaria para los alumnos de los grupos racialmente discriminados en Capetown, Suráfrica. En Colombia, el Departamento de Psicología de la Universidad Javeriana ha empezado programas de ese tipo, y el Ministerio de Educación ha estado explorando con la OEA la posibilidad de desarrollar un proyecto de incorporación de habilidades cognitivas en los currículos de matemáticas, español y literatura, ciencias naturales y ciencias sociales.

El consenso es pues el de articular el desarrollo de habilidades de pensamiento dentro de los programas de ciencias naturales, y no dejarlo para ejercicios paralelos que pretenden "enseñar a pensar" en general.

En este punto hay mucha investigación por hacer, para identificar dentro de las habilidades cognitivas ya conocidas cuáles son las más importantes para las ciencias naturales, y para diseñar las actividades que mejor las promuevan. Hay que revisar las llamadas "ondas" de planificación, toma de decisiones, resolución de problemas, argumentación, etc., las habilidades metacognitivas de automonitoría y autoevaluación, y las habilidades cognitivas específicas de cada disciplina y tema particular.

Es necesaria también mucha investigación sobre las maneras de detectar si se están desarrollando o no las habilidades seleccionadas, pues es muy difícil evaluar el progreso en una habilidad independientemente de los resultados, que pudieran tal vez deberse a buena memoria o a otras habilidades que se desarrollan independientemente de los programas de ejercitación.

5) Otro consenso que veo en rápida conformación en Estados Unidos y Europa es el de aprender a utilizar representaciones múltiples en todas las ciencias. El manejo cualitativo de gráficas va apareciendo en Inglaterra, Holanda, Canadá y Estados Unidos como prioritario en las ciencias naturales y en las matemáticas; la utilización de diagramas de flujo, de tablas y nomogramas, de diseños y maquetas, de modelos planos y tridimensionales, de diagramas de fuerzas, de representaciones gráficas de los movimientos; la utilización de distintas notaciones simbólicas, y la reinterpretación de una grafía tradicional de maneras diferentes, son propósitos cada vez más importantes en los programas de ciencias naturales en los países que he visitado.

En este sentido podría parecer que el artículo citado de Antanas Mockus se queda muy atrás al proponer solo la escritura (op. cit., p. 15): pero los que conocemos el trabajo del Grupo Federici y en particular la tesis de postgrado de Antanas Mockus, podemos detectar en las dos últimas líneas de esa misma página que la escritura no se refiere sólo a escribir palabras, sino a todo "lo dispuesto gráficamente sobre el papel" (Mockus, 1988).

Habría pues que extender la "escritura" a todos los modos de disponer y plasmar gráficamente, y tal vez aun extenderla a otros tipos de representaciones plásticas tridimensionales, para captar lo que quiero decir con la utilización de representaciones múltiples en las ciencias naturales.

6) Otro consenso que se va formando es acerca de las estrategias de enseñanza por tutoría personal, grupal o colectiva para el progreso en las distintas ciencias, y en particular en las naturales. El estudio de lo que se llamó "aprendizaje por descubrimiento" ("discovery learning"), el análisis de los tutores que tienen éxito en hacer progresar a sus tutoriados, y el inventario de estrategias utilizadas por profesores reconocidos por su habilidad en provocar la reflexión y el cambio conceptual en sus alumnos, han empezado a configurar una serie de estrategias importantes para la enseñanza de las ciencias naturales, que Collins y Stevens recogieron en un artículo muy estimulante bajo el rótulo de "enseñanza por búsqueda" ("inquiry teaching") (Collins & Stevens, 1982). En este último aspecto tenemos mucho qué aprender, mucho qué investigar, y sobre todo, mucho qué practicar •

---

**Carlos Eduardo Vasco**  
**Profesor Universidad Nacional**

---

# 1991

*Debe ser un año de  
logros en los derechos  
de la niñez y de la  
juventud*

*A la vida, la educación y la alegría*

*Fecode*

1990

1991