

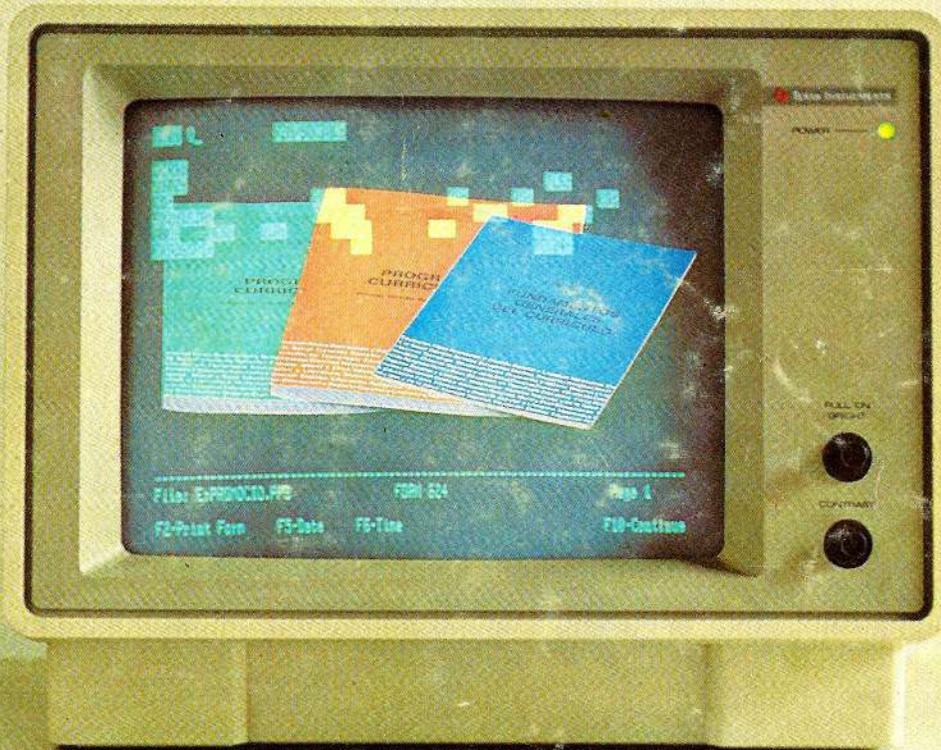
# educación y cultura

Nº 4

BOGOTÁ - COLOMBIA  
JUNIO DE 1985

Revista del Centro de Estudios e Investigación Docente  
de la Federación Colombiana de Educadores

\$ 120



## REFORMA CURRICULAR

TEXAS INSTRUMENTS  
PROFESSIONAL COMPUTER



# **educación y cultura**

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

*BOGOTA JUNIO DE 1985 No. 4  
Licencia en trámite*

## **COMITE EJECUTIVO DE FECODE**

**Director:** *Abel Rodríguez Céspedes*

**Editor:** *Hernán Suárez J.*

**Comité Editorial:** *Junta Directiva del CEID*

**Comité de Redacción:** *Felipe Rojas M.  
Jorge Gantiva  
Gustavo Tellez I.*

**Carátula:** *John Brayan Cubaque*

**Diagramación:** *Nelson Cruz*

**Dirección:** *Carrera 13 A No. 34-36  
Teléfonos: 2454433 - 2880559  
Apartado Aéreo 14373*

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

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

*Tiraje: 15.000 ejemplares Impreso en Lito-Camargo.*

# Sumario

<b>EDITORIAL</b>		2
<b>DEL LECTOR</b>		4
<b>POLITICA EDUCATIVA</b>		
Puntualizaciones a la Reforma Curricular	Antanas Mockus Carlos Federici José Granés Carlos Augusto Hernández María Clemencia Castro Jorge Charum	6
Conversación informal sobre la Reforma Curricular	Carlos Eduardo Vasco	11
Una Reforma Clandestina	Zeta Periodismo Investigativo	18
Contradicciones de una Pedagogía Retórica	Mario Díaz	22
La Reforma y los programas de Lecto-escritura	Carmen Rosa Ortiz y Gloria Rincón B.	34
<b>EDUCACION Y SOCIEDAD</b>		
Entrevista a Estanislao Zuleta	Hernán Suárez J.	40
<b>MOVIMIENTO PEDAGOGICO</b>		
El M.P. en el Valle del Cauca	CEID Capítulo Valle	49
<b>REFLEXIONES EDUCATIVAS</b>		
Análisis de un Reglamento Escolar	Humberto Quiceno y Patricia Calonje	51
<b>TRIBUNA PEDAGOGICA</b>		
El Decreto 1002: una pérdida de la identidad cultural del maestro	Alonso Quiroz O.	58
<b>LA ALEGRIA DE LEER Y PENSAR</b>		63
<b>DOCUMENTOS</b>		
La Reforma Curricular y el Magisterio	Grupo de Investigación de la U. Nacional (Carlos Federici)	65

## La Reforma Curricular: un nuevo reto al Movimiento Pedagógico

A la penosa situación de la educación colombiana, derivada de la aguda crisis administrativa y financiera, el Gobierno acaba de añadirle un nuevo ingrediente: la adopción para todo el país de la Reforma Curricular.

Después de vencer las propias dudas del Ministerio de Educación y de las altas esferas dirigentes del país sobre la oficialización de una reforma que mostraba inocultables grietas en su **diseño y experimentación**, la comunidad educativa fue sorprendida con su oficialización a través del Decreto 1002.

Apoyándose en el sentimiento generalizado de insatisfacción con el estado actual de la educación y las demandas de una acción renovadora tendiente a su mejoramiento, sentimiento y necesidad que comparten el magisterio y el país entero, el Gobierno intenta asaltar la buena fe de la opinión pública al presentar la Reforma Curricular como un hecho progresivo y demostrativo de sus "esfuerzos por mejorar la calidad de la educación".

En realidad de lo que se trata es de adecuar la educación a los tiempos de crisis fiscal del Estado; arrebatarle al maestro el derecho a pensar y decidir de manera autónoma su propio trabajo, al comprobar que éste escapa día a día a su control político e ideológico. El medio escogido ha sido el trajinado y cuestionado modelo de la tecnología educativa, respondiendo así a los compromisos adquiridos con los organismos internacionales y lograr un mayor control sobre los contenidos y orientaciones de la educación.

Al decretar la extensión de la Reforma Curricular las autoridades educativas corren un riesgo similar al de un aprendiz de brujo: desatar un conjuro que a la larga termine siendo incontrolado y amenaza volverse contra sus gestores y sus propósitos.

Sin proponérselo la Reforma Curricular ha provocado un despertar generalizado de la conciencia e interés del magisterio alrededor de los problemas fundamentales de la vida escolar, con los centrados en la pedagogía y su quehacer docente.

Editorial

Más allá de la condena sobre su carácter unilateral y sus implicaciones en el terreno laboral, el magisterio colombiano quiere convertir esta decisión del Gobierno en una oportunidad especialísima para confrontar las políticas del Estado frente a la crisis de la escuela en el terreno de los fines, programas y formas de la enseñanza.

Como un signo de madurez y compromiso social, los empeños del magisterio no se limitan a la condena contestaria, por el contrario, aspira a concitar todas sus fuerzas y las de los sectores democráticos a fin de desentrañar su naturaleza y sus propósitos y producir alternativas sobre los programas, métodos y orientaciones de la escuela primaria y secundaria.

El Estado sin proponérselo, ha tenido un hilo conductor y unificador de las luchas del magisterio en el terreno pedagógico y educativo: la confrontación de la Reforma Curricular facilitará el desarrollo de un fecundo movimiento de ideas y acciones en torno a la búsqueda de un nuevo saber, una nueva pedagogía y una nueva escuela. Este movimiento debe involucrar la práctica educativa en el aula y nuestra responsabilidad como trabajadores de la cultura, comprometidos con los destinos democráticos del país.

Como una contribución al inicio del gran debate nacional sobre la Reforma Curricular en las filas del magisterio y el conjunto del sector educativo, dedicamos el tema central de este nuevo número de EDUCACION Y CULTURA al análisis de la Reforma Curricular, en la seguridad de que aportarán nuevos elementos de reflexión y estimulará la formación y producción intelectual del magisterio en torno a un problema que toca tan profundamente su quehacer cotidiano y su saber docente: el qué, el cómo, el para qué y al servicio de quién educar. Esto es lo que está en juego con la Reforma Curricular.

El magisterio colombiano sabrá responder a las exigencias de este nuevo frente de lucha. Con seguridad aprovechará su gran experiencia en el empeño de encontrar respuestas a las políticas oficiales tendientes a consolidar su control ideológico y cultural, desbrozando nuevos caminos y maneras de hacer pensar la educación colombiana. ■

En el informe central dedicado a la Reforma Curricular hemos incluido en primer término el artículo del grupo de la U. Nacional integrado por el profesor Carlos Federici y Antanas Mockus, entre otros, titulado "PUNTUALIZACIONES A LA REFORMA CURRICULAR", dedicado al análisis de las implicaciones y alcances de la adopción o extensión de la Reforma a todo el país y la actitud del magisterio frente a tal decisión.

El artículo del profesor Mario Díaz, investigador de la U. del Valle, "CONTRADICCIONES DE LA PEDAGOGIA RETORICA", presenta un novedoso marco teórico para el análisis de la Reforma y las contradicciones entre el decir y el hacer del Ministerio de Educación frente a los rumbos pedagógicos de la Educación.

Complementa el análisis del artículo del profesor Carlos Eduardo Vasco, asesor del Ministerio de Educación, quien presenta los fundamentos y propósitos de la Reforma Curricular, respondiendo a algunas de las críticas que desde la Fecode y el Movimiento Pedagógico se han hecho de la iniciativa oficial.

Hemos incluido el Documento "LA REFORMA CURRICULAR Y EL MAGISTERIO", publicado inicialmente hace dos años, por considerarlo una de las principales contribuciones al examen sobre la Reforma Curricular y la tecnología educativa en que se apoya, realizado por el grupo de la U. Nacional que dirige el profesor Federici, recobra hoy en día un especial interés y actualidad para el magisterio colombiano.

Los materiales pueden resultar un tanto extensos y de obligatorio detenimiento en su lectura y estudio para nuestros lectores, sin embargo, un tema tan complejo demanda una reflexión especial que esperamos sea asumida y entendida. Esperamos en próximos números seguir profundizando sobre la Reforma Curricular con artículos más ágiles y menos extensos y para ello esperamos contar con la colaboración del magisterio y las comisiones y grupos pedagógicos. El debate sólo comienza y los problemas a pensar y resolver son inmensos.

# del lector...

DE SAN PEDRO, CUMBITARA

Cumbitara, mayo 31 de 1985

Señores  
Revista EDUCACION Y CULTURA

Comuníquoles que he recibido mi primer número de la revista EDUCACION Y CULTURA a la cual, tuve la feliz idea de suscribirme el mes de abril del año en curso, agradézcoles sinceramente por su envío ágil y oportuno.

Verdaderamente, por la calidad y profundidad de los temas tratados, la revista entra a satisfacer una sentida necesidad del magisterio colombiano de contar con órgano escrito crítico y serio, que demuestra la madurez ideológica y la necesidad de renovación pedagógica que caracterizan al Magisterio de estos tiempos, capaz de ofrecer alternativas concretas y viables al sistema en el campo de la educación.

## A NUESTROS LECTORES Y SUSCRIPTORES

*El acelerado incremento del costo de vida y la inflación, por todos ustedes conocido y vivido en carne propia, ha tocado también las puertas de EDUCACION Y CULTURA. Nuestro propósito inicial de mantener un precio al alcance de las posibilidades y recursos del magisterio se ha estrellado contra la elevación de los costos de edición y particularmente con el aumento en los costos del papel.*

*Frente a esta situación, el dilema que se nos abría era: pensar una disminución de la calidad del papel y en general de la presentación de la Revista o elevar el precio de la Revista.*

*Mantener el precio actual de \$120.00 significaba correr el riesgo de una insostenible crisis financiera que paralizaría la publicación y sobre todo su con-*

Como educador que soy, estoy consciente de la situación casi despersonalizada y deprimente en que ha caído nuestra profesión, en lo cual, hace hincapié la revista que nos invita a meditar y a reflexionar y a rescatar nuestra imagen y papel, como verdaderos trabajadores de la cultura.

Teniendo en cuenta que los mecanismos de comunicación del Gobierno —en cuanto se refiere a nuevas disposiciones sobre reformas en la administración Educativa o curricular— son muy deficientes y a veces inexistentes sobre todo con las zonas de difícil acceso o apartadas como en las que trabajamos muchos profesores, les sugeriría con todo respeto, se publicaran en la revista, a manera de anexos, las últimas resoluciones o decretos del Ministerio de Educación Nacional.

Cordial saludo,

LUIS BERNANDO PERUGACHE MARTINEZ  
C.C. 12.953.612 de Pasto  
Profesor Colegio San Pedro, Cumbitara (Nariño)

*tinuidad, una de las metas centrales que nos hemos trazado, de allí que se haya optado por la elevación del precio.*

*A partir del número 5, que circulará en el mes de septiembre, el nuevo precio de la Revista será de 150.00 pesos. Mantendremos el valor actual de las suscripciones, \$600.00 para Maestros y \$500.00 para Instituciones Educativas, con el fin de estimular la suscripción a la Revista.*

*Esperamos que esta decisión, tomada contra nuestra propia voluntad, sea comprendida por nuestros lectores y suscriptores y que a pesar de ella podamos seguir contando con su valiosa colaboración y apoyo, sin los cuales EDUCACION Y CULTURA no podría existir.*

LA DIRECCION

**SUSCRIPTORES REPORTAN  
RECIBO DE LA REVISTA**

Medellín, mayo 20 de 1985

Señores  
REVISTA EDUCACION Y CULTURA  
Bogotá

Por medio de la presente estoy acusando recibo de la revista con la cual se inicia mi suscripción. Los felicitó por la buena y excelente presentación. Sería bueno que intensificaran o hicieran una campaña de mayor divulgación de la misma, pues muchos compañeros del magisterio no tienen ni idea de la existencia de tan importante medio. Muchos como yo por ejemplo, la conocimos accidentalmente.

LUIS ALBERTO BLANDON MEJIA  
C.C. 70.081.760 de Medellín

*Agradecemos al compañero Luis Alberto Blandón y a los demás suscriptores que como él reportaron el recibo de la Revista. Nos interesa responder a la confianza depositada por centenares de maestros que, atendiendo nuestro llamado nos respaldaron con su suscripción. Aprovechamos la oportunidad para invitar a los miles de maestros que ya conocen EDUCACION Y CULTURA a que se suscriban y con su esfuerzo podamos cumplir con las metas de la Campaña Nacional.*

*Ojalá los compañeros que ya la conocen, y en especial los activistas y dirigentes sindicales redoblen sus esfuerzos a fin de que "los maestros que no tienen ni idea de su existencia", la conozcan y se integren a los propósitos y tareas del Movimiento Pedagógico. E y C*

**DE LA CONFEDERACION MUNDIAL DE  
PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA**

Switzerland, 15 de abril de 1985

Señores  
REVISTA EDUCACION Y CULTURA

Con gran interés, hemos recibido los números de su revista EDUCACION Y CULTURA que ustedes han tenido la amabilidad de enviarnos.

Con gusto, les haremos llegar nuestras publicaciones que desafortunadamente son un poco más modestas que las suyas. Nuestro servicio informativo les hará llegar nuestra revista "ECO" al igual que otras publicaciones.

Agradeciendo el envío que nos han hecho y la proposición del intercambio de publicaciones, reciban un cordial saludo.

MARC-ALAIN BERBERAT  
Secretario General Adjunto  
WCOTP/CMOPE  
Confederación Mundial de Organizaciones  
de Profesionales de la Enseñanza.

**EN SAN ANDRES NOS SOLICITAN**

San Andrés, Isla 5-III-85

Señor  
ABEL RODRIGUEZ C.  
Presidente "FECODE"  
Bogotá

La presente es con el fin de informarle sobre nuestro interés en conseguir para diferentes consultas y para fines de divulgación en nuestro Centro Cultural, algunas de sus importantes publicaciones, por lo tanto les rogamos el favor de facilitarnos algunos ejemplares de: libros, revistas, etc. y en especial una colección completa de la Revista Educación y Cultura, ponencias del Foro Nacional para la Defensa de la Educación Pública, etc., para consultas de nuestros lectores e investigadores.

Dr. José Hooker  
Oficina de Planeación  
Intendencia Especial  
San Andrés, Isla, Colombia

**PROMUEVEN SUSCRIPCIONES EN CALDAS**

Manizales, mayo 8 de 1985

Señores  
REVISTA EDUCACION Y CULTURA  
Bogotá

He recibido la revista No. 3, primera que me llega en mi calidad de suscriptor.

No dudo que esta publicación pulcramente editada y lo que es mejor, con artículos de mucha valía científica y pedagógica nos pondrá a los maestros a revisar nuestro quehacer pedagógico para que al evaluarlo optemos por la vía de una educación científica y creativa. El camino es difícil y largo pero EDUCACION Y CULTURA comienza a remover conciencias.

Estoy tratando de que profesores y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Caldas se suscriban masivamente.

Los felicito por este esfuerzo académico, primero en los anales de la historia del movimiento magisterial colombiano.

DAVID VALENCIA CUELLAR  
Profesor Fac., Educación  
Universidad de Caldas

# PUNTUALIZACIONES A LA REFORMA CURRICULAR

---

ANTANAS MOCKUS, CARLOS FEDERICI, JOSE GRANES,  
CARLOS AUGUSTO HERNANDEZ,  
JORGE CHARUM Y MARIA CLEMENCIA CASTRO

---

*El equipo de investigación de la Universidad Nacional que dirige el profesor Carlos Federici ha cumplido un destacado papel en el examen crítico de la política de Reforma Curricular impulsada por el Ministerio de Educación, expresado en sus aportes con motivo del Simposio Nacional sobre la enseñanza de las ciencias realizado en 1981 y en los artículos publicados en la Revista Naturaleza y Educación.*

*Ahora que la Reforma Curricular ha sido implantada en todo el país, hemos considerado oportuno publicar el documento LA REFORMA CURRICULAR Y EL MAGISTERIO, presentado por el Grupo de la U. Nacional en el pasado Congreso de FECODE, el cual aparece en la sección DOCUMENTOS de este número de la Revista. Asimismo sus autores han considerado oportuno hacer algunas puntualizaciones sobre la adopción de la Reforma por parte del Ministerio y cuyo texto publicamos a continuación. No sobra recordar la conveniencia de analizar conjuntamente los dos documentos a fin de comprobar cómo muchas de las críticas realizadas años atrás mantienen su vigencia y cobran renovada actualidad.*

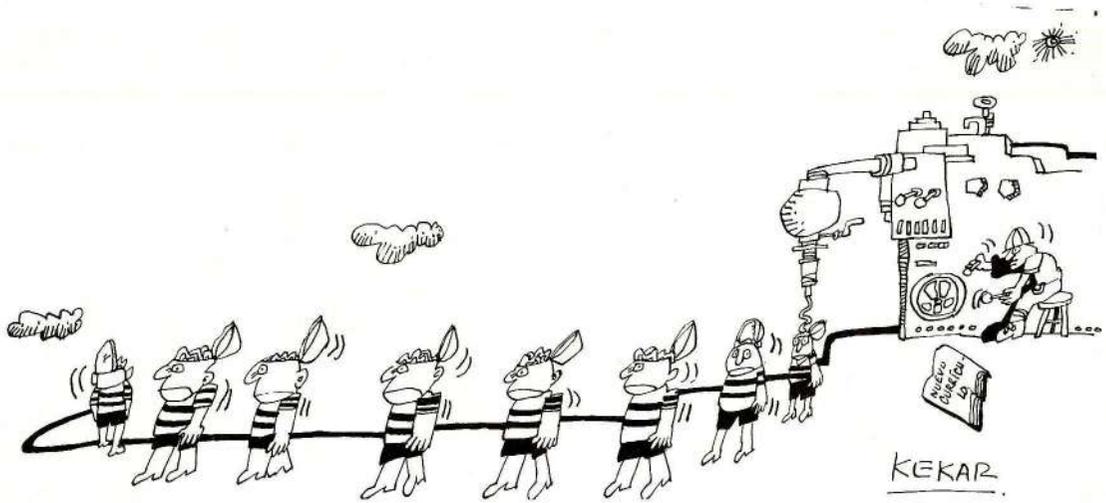
Los tres años transcurridos desde la primera publicación del artículo "La reforma curricular y el magisterio" hacen necesarias algunas puntualizaciones. Con ciertas modificaciones cuya profundidad es menester examinar, la Reforma Curricular sigue implementándose y, aunque hay una gran distancia entre lo legislado y lo que se realiza en la práctica, la generalización de la Reforma toma el aspecto de un **hecho cumplido**. Sin embargo, no lo es; en muchos sitios y para muchos maestros la Reforma y el debate sobre la misma apenas comienzan. Lo que es legal puede no ser reconocido como legítimo y la legitimidad es fundamental para cualquier propuesta en el terreno educativo. En los próximos años, según los rumbos

que tome la práctica del magisterio colombiano, se decidirá alguno entre los muchos destinos posibles de la Reforma.

## Una apreciación de conjunto

La reforma ha pasado de una fase de "experimentación" a una fase de "generalización". En realidad lo que recibió el nombre de experimentación fue un proceso de implantación gradual en el cual, en forma reconocida como sistemática, se produjeron algunos ajustes y además se pusieron a prueba las resistencias que el nuevo tipo de programa, los propios programas propuestos y especialmente las concepciones que los fundamentan, podían despertar en los maestros, en los alumnos

política  
educativa



y en sus padres y en otros ámbitos de la sociedad (como las universidades). En ese proceso de expansión progresiva, el paso tal vez más hábil fue la generalización de la Reforma a todas las escuelas públicas de Bogotá en una época en que la A.D.E. no poseía suficientes elementos de juicio o no tenía la capacidad de movilización necesaria para oponersele.

Por su lado, el M.E.N. tomaba distancias (más retóricas que reales) con respecto a lo acontecido en el Distrito y empezaba a hacer frente a una serie de cuestionamientos (los que empezaban a expresarse en el seno del movimiento magisterial y, especialmente, los planteados en el Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias a fines de 1981) mediante una serie de modificaciones que consideraremos luego. El M.E.N. debía salirle adelante a la crítica. Gracias a su infraestructura y a la de los C.E.P., y gracias a la posibilidad de ofrecer créditos válidos para el Escalafón, el M.E.N. se mostró más ágil que el movimiento magisterial. Este último no lograba, pese a los apreciables esfuerzos realizados a nivel nacional y regional, desarrollar con la velocidad requerida un proceso interno de cualificación y de organización específicamente orientado hacia los asuntos pedagógicos que le permitiera asumir con la

fuerza necesaria el debate y que contara con el suficiente respaldo político tanto de la dirección de FECODE como del magisterio de base. Las comisiones pedagógicas y el CEID, tal y como existen no son sino un embrión. Además, el magisterio se vio obligado a concentrar sus esfuerzos en una serie de luchas y debates en defensa de sus reivindicaciones laborales y en relación con la presentación en el Congreso Nacional de varios proyectos de reestructuración financiera y administrativa de la educación pública.

Lo que decide el futuro de una reforma en educación no es tan sólo la voluntad política que la impulsa y que puede en determinado momento darle carácter legal; es, fundamentalmente, su legitimidad, su reconocimiento social como justificada y necesaria. Lo acaecido con la Reforma en los últimos años puede interpretarse como un paso de la necesidad de legitimarse ante los investigadores (1981-82) a la necesidad de legitimarse ante los maestros y ante la sociedad, en el nuevo marco de un incipiente movimiento pedagógico y de un apenas iniciado debate nacional sobre la calidad de la educación en el país.

Diversos signos (entre ellos la edición de números completos de las revistas del magisterio dedicados a la Reforma —Tribuna Pedagógica No. 4, Educación y

Cultura No. 4—) hacen pensar que el debate público sobre la Reforma hasta ahora comienza. Además de profundizarlo es menester, en este momento, llevarlo más allá de las revistas especializadas.

#### LA UBICACION DE LA REFORMA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

A pesar de las modificaciones introducidas —cuya posibilidad estaba prevista (lo único que estaba firmemente decidido era adoptar el diseño (1)) — la decisión inicial de realizar una Reforma Curricular basada en el diseño instruccional (2) se ha manteni-

(1) "Decidimos que una necesidad fundamental de cualquier programa educacional en cualquier país era diseñar la instrucción. Esto es, ya sea que estemos alfabetizando en educación no formal, o filosofía en una universidad, o agricultura a un grupo de campesinos, o salubridad a un grupo de futuras madres, cualquiera que sea el objetivo educacional, uno tiene que diseñar la instrucción", afirma John S. Clayton en su presentación del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA ("El rol de una organización internacional en la transferencia de tecnología en educación: un estudio de caso", REVISTA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA, Vol. 4 No.1, Santiago de Chile, 1978, p. 24).

(2) Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA, materiales T.E.Y.D.I. y Decretos 088 de 1976 y 1419 de 1978 del gobierno de López Michelsen.

do y su ejecución se ha adelantado bastante. Parte de las modificaciones que aparecen, a primera vista al menos, como producto del debate nacional han corrido paralelas a los cambios de orientación que se han venido dando en el propio Centro de Tecnología Educativa de la Universidad Estatal de Florida (Tallahassee) —fuentes del enfoque inicial— y que se reflejan en la Revista de Tecnología Educativa de la O E A. Tal es el caso de la modificación que se ha presentado como más sustancial, el paso de una orientación psicológica conductista a un híbrido entre conductismo y psicología piagetiana (3).

El diseño instruccional, adoptado oficialmente para la educación básica en Colombia, no ha tenido mayores éxitos en los Estados Unidos y más bien da síntomas de decaimiento (4). En réplica a un libro publicado en Nueva York en 1983 de crítica al diseño del quehacer educativo (5), un columnista de *Educational Technology* (la revista más prestigiosa en el campo) señala que la separación radical entre concepción y educación es apenas una separación teórica, puesto que en la práctica los maestros que van a ejecutar el diseño han estado vinculados siempre al grupo que lo realiza (6). ¿Por cuáles razones, por cuáles condiciones específicas, una separación que en los Estados Unidos era únicamente teórica puede llevarse a la práctica en países como Colombia y Corea del Sur?

En estas materias, como en otras, existe un círculo vicioso entre debilidad y dependencia. La debilidad cultural e intelectual en el terreno educativo nos coloca —o tiende a colocarnos— en una situación donde nuestra libertad puede llegar a ser simplemente la de escoger entre dependencias. Otras dependencias pueden tener incluso el agra-

vante de no poder ser objeto de denuncia y debate público. De todas maneras, el eje de nuestra crítica a la Reforma Curricular no ha sido y no es su vínculo originario con el proyecto multinacional o con un enfoque prevaleciente en determinada institución norteamericana. Nuestra crítica se centra en las implicaciones de la adopción del diseño instruccional.

#### LAS MODIFICACIONES INTRODUCIDAS EN LA REFORMA Y EN SUS ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACION

Estas modificaciones deben ser jerarquizadas según su profundidad y comprendidas en el marco de los debates que han tenido lugar en los últimos años.

En una primera instancia, han sido suprimidas expresiones como la de "administrador del currículo" y se ha modificado la definición del currículo atenuando al máximo —en la terminología— la herencia del diseño instruccional (herencia aún claramente visible por ejemplo en el Manual de Administración Curricular de 1979). La última versión de los programas se toma libertades con respecto a la taxonomía de objetivos tipo Bloom. Sin embargo, el formato curricular adoptado en 1978 se conserva fielmente. Irónicamente, la única área en que no se respeta completamente el formato curricular es la de educación religiosa, moral y ética; allí cada actividad se centra en un "mensaje" y no aparecen indicadores de evaluación.

Desde un comienzo (7) estaba previsto que la extrema fragmentación realizada por el diseño instruccional debía ser compensada por la construcción de "unidades integradas". La elaboración de éstas era tarea de los Centros Experimentales Piloto y debía atenuar el impresionante (8)

centralismo de los programas, introduciendo un cierto grado de regionalización. Las unidades in-

- (3) Ver, por ejemplo, el artículo: Case R. y Bereiter C., "Del conductismo, al conductismo cognoscitivo, al desarrollo cognoscitivo: etapas de la evolución del diseño instruccional", REVISTA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA, Vol. 7 No. 4, Santiago de Chile, 1981-1982, pp. 322-339.
- (4) Ver, por ejemplo, Roger Kaufman, "Is our field going away?", EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 23, No. 10 (Oct. 1984), pp. 33-4, donde el autor plantea y discute la crisis que afecta inclusive el campo en que más pertinente podía ser esa profesión: el del entrenamiento industrial. Compárese también toda la exaltación del diseño instruccional hace diez años con su lugar totalmente marginal en reciente documento oficial sobre la crisis educativa en los EE.UU.: "Una nación en peligro. La imperiosa necesidad de una reforma educativa", EDUCACION SUPERIOR Y DESARROLLO, Bogotá, 2 No. 2 (abril - junio 1983), pp. 63-89. En números recientes de EDUCATIONAL TECHNOLOGY (así como en la REVISTA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA, para el caso de América Latina) pueden encontrarse varias manifestaciones del reconocimiento de que el diseño instruccional no ha logrado incidir notoriamente ni en Estados Unidos ni en otros países latinoamericanos en partes sustanciales de los sistemas educación formal.
- (5) Nunan T., COUNTERING EDUCATIONAL DESIGN, Nichols Publishing Co., New York, 1983.
- (6) R.A. Braden reseña el citado trabajo de Nunan en EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 24, No. 2, pp. 45-6, y publica —en el mismo número de la revista— un artículo donde esboza un balance crítico de los desarrollos del área motivado por el libro de Nunan: "Instructional Design: a discrepancy analysis" (pp. 33-4).
- (7) Véase, por ejemplo, el artículo de Clara Franco de Machado y Pilar Santamaría de Reyes en TRANSFERENCIA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA EN COLOMBIA, M.E.N, O E A y COLCIENCIAS Bogotá, 1979, pp. 25-59.
- (8) Impresionante por el grado de detalle en el cual, desde una oficina central, se especifica qué y cómo se enseña, qué y cómo se evalúa.

La actitud del docente vinculado a la Experimentación curricular la podemos describir de la siguiente manera:



Ilustración contenida en el documento: Dirección de Investigación para la Educación D.I.E. Centro Experimental Piloto, Seminario Taller Programas Experimentales de la Educación Básica - Conclusiones - Relatoría, Bogotá, Enero de 1982.

tegradas elaboradas en la D.I.E. —C.E.P. del Distrito Especial de Bogotá constituyeron un reconocido fracaso. La solución frente a esta incapacidad fue entonces desplazar la integración hacia los maestros: son ellos ahora los que deben construir (con adecuada asesoría, etc), las unidades integradas. Ese es el espacio otorgado para que ejerzan su autonomía y para que adecúen su quehacer a las condiciones locales. Así, a la vez que se traslada a los maestros un problema que no pudo ser resuelto por el M.E.N. y los C.E.P., se intenta atenuar la negación de la autonomía del maestro presente en la Reforma.

La cartilla de integración (9) representa uno de los documentos más "liberales" de la reforma, en particular porque en vez de imponer una opción de integración presenta un conjunto de posibles formas para hacerla, discutiendo sus principios, sus presupuestos, sus implicaciones y sus limitaciones. Sin embargo, aunque las unidades integradas pueden incluir contenidos y objetivos nuevos, deben so pena de convertirse en una práctica periférica, constituir una forma de desarrollar los programas (previstos en el Decreto 1002 de 1984 y su reglamentación). Con ciertas restricciones se autoriza, cuando "sea necesaria", la reformulación de los objetivos específicos y los indicadores de evaluación. El maestro puede así ejercitar su iniciativa, pero inscribiéndola en el

formato curricular adoptado (actividades subordinadas al logro de objetivos específicos). La integración tiene rasgos en común con el *job enrichment* ("enriquecimiento del trabajo") que después del taylorismo vino a compensar algunas de sus características más frustrantes. Al trabajador (en este caso al maestro) se le reconstituye un campo de iniciativas y de posibilidades fuertemente delimitado dentro del cual la actividad debe ceñirse a pautas institucionalmente definidas. De todas maneras, en la medida en que la integración trascienda la mera combinatoria de objetivos específicos, puede posibilitar actividades y proyectos interesantes tanto desde el punto de vista del conocimiento de lo regional y lo local como desde el punto de vista político. Indudablemente, aunque limitado, éste es un espacio real abierto por el debate sobre la autonomía del maestro y es también, junto con el Decreto 26247 de 1984 sobre innovaciones, un primer paso para que el desarrollo de iniciativas propias del Movimiento Pedagógico pueda inscribirse en un marco legal.

Hay, por supuesto, en los materiales del M.E.N. y en el proceso de presentación de los mismos, una serie de argumentos puramente retóricos como, por ejemplo, justificar el gran volumen de los nuevos programas (que es una indicación del grado

de detalle que alcanza el diseño) diciendo que son materiales de "autoinstrucción" para el maestro, o considerar como "caricatura" el revelamiento del rasgo fundamental de la Reforma —revelamiento que no puede sino despojarla de todos sus adornos— (10).

Más sustancial es el desplazamiento (parcial) de la estrategia de difusión de la Reforma, por ejemplo, en los cursos de capacitación, hacia la presentación y discusión de los lineamientos generales y de los marcos teóricos. Esto es positivo e importante porque contribuye a que los maestros se apropien críticamente no del conjunto de instrucciones sino de los principios que las fundamentan. Aunque este intento de desplazar la difusión de la Reforma hacia una apropiación de sus principios es valioso, encierra un doble engaño. En primer lugar, no todos los principios de la reforma están allí explicitados y fundamentados como tales. En particular, los dos principios básicos del diseño instruccional (la subdivisión jerárquica del trabajo mediada por el diseño y la asimilación de la educación a un proceso fragmen-

(9) M.E.N., División de diseño y programación curricular de educación formal, "Integración Curricular", M.E.N., Bogotá, 1984.

(10) En las últimas versiones de los materiales del M.E.N. son innumerables.

table en actividades gobernadas por el logro de objetivos específicos) no son asumidos como tales sino como mera herencia legal: se justifican aludiendo a los decretos. En segundo lugar, parte de los principios expuestos en los lineamientos generales y en los marcos teóricos no opera en el interior del diseño detallado de los programas, (a esto contribuye el hecho de que, en buena parte, los marcos teóricos hayan sido redactados después de los programas).

### LOS POSIBLES DESTINOS DE LA REFORMA

Siempre nos hemos opuesto a un rechazo ciego de la Reforma. En la medida en que las modificaciones de la misma no cambian la opción por el diseño instruccional, si el magisterio llega a reconocer como problemática para su identidad misma esa opción, la implementación de la Reforma es susceptible, por más avanzada que esté, de ser puesta radicalmente en cuestión. Es necesario que el magisterio llegue, mediante un adecuado conocimiento y una amplia discusión, a una opción plenamente consciente frente al diseño instruccional.

En el plazo más inmediato es claro que se darán una coexistencia entre la aplicación y la no aplicación de la Reforma y modos muy diversos de incidencia de lo dispuesto en el papel en la práctica de maestros y alumnos. El desarrollo del movimiento pedagógico podría ayudar a cualificar los criterios con que los maestros seleccionan lo que aplican o no aplican de la Reforma; pero fundamentalmente ese movimiento debe apuntar en la dirección de una apropiación de principios y no de instrucciones.

En el artículo "La Reforma Curricular y el Magisterio" hemos enfatizado también las posibilidades de control externo ligadas a la implantación de obje-

tivos específicos e indicadores de evaluación definidos de antemano por el Ministerio. De nuevo, la alternativa no puede reducirse a la oposición ciega al control externo sobre el trabajo del maestro; debe reconocer y destacar la necesidad de una mayor responsabilidad. Esta es indispensable si se quiere ganar y conservar autonomía.

Nos encontramos, en el largo plazo, ante dos posibilidades: o los maestros reubican la Reforma o la Reforma reubicará a los maestros. En el segundo caso, los maestros terminarían aceptando el diseño instruccional, con todo lo que él implica para ellos y para los alumnos. En el primer caso, los maestros —en su movimiento— lograrían hacer de la Reforma una propuesta más, apenas una propuesta más, en el terreno de la filosofía de la educación y en el terreno de las consideraciones teóricas y las propuestas didácticas para la enseñanza en cada área. Así, los programas detallados que hacen parte de la Reforma podrían ser convertidos, por el desarrollo del Movimiento Pedagógico, en una propuesta didáctica entre muchas posibles, peculiar por estar desarrollada con mucho detalle y por estar estructurada en torno a objetivos específicos. Deberían coexistir y competir con otras propuestas didácticas, posiblemente menos expuestas bajo la forma de instrucciones y más centradas en principios (11). Esto implicaría una lucha para que la regulación estatal (a través de programas y de pruebas como las del ICFES) opere solamente sobre contenidos mínimos fundamentales de la educación, como ocurre en muchos países.

### EL PESO DE LAS CONDICIONES REALES

Para que la Reforma Curricular sea simplemente un estímulo

mediante el cual el Estado contribuye a crear un interés social en la pedagogía y en la didáctica y para que esa propuesta del Estado pueda con el tiempo convertirse tan sólo en una alternativa más, es necesaria la transformación de una serie de condiciones reales. De hecho, la doble jornada, el grado actual de cualificación de los maestros, la precariedad de su formación pedagógica y didáctica (resultado en parte de la debilidad de las instituciones formadoras de docentes), la forma en que los maestros han sido y en parte siguen siendo seleccionados, la indigencia de los programas de capacitación y el empobrecimiento y la pérdida de sentido de las prácticas pedagógicas tradicionales son, entre otras, condiciones reales que favorecen la subordinación al diseño instruccional. Son ellas las que explican por qué la práctica externamente estructurada propuesta por la Reforma puede ser recibida, en más de un caso, con alivio. En cierto sentido, la Reforma Curricular es el elemento que faltaba para apuntalar la actual configuración de nuestra educación pública: una educación a medias para satisfacer a bajo costo las demandas de los sectores populares, con un maestro irremediabilmente marginado de toda relación libre con la cultura. La transformación radical de esa configuración, por sus implicaciones y por las dimensiones del esfuerzo que requiere, exige la formación progresiva de una voluntad colectiva que llegue a tener suficiente fuerza política. A esta formación puede contribuir el debate sobre la Reforma. ■

(11) La diferencia entre este tipo de opciones didácticas y la propuesta del Ministerio es el espacio que pueden brindar para la creatividad, la autogestión y la autonomía del maestro. También es cierto que requieren un educador cualificado y unas condiciones adecuadas de trabajo.

# CONVERSACION INFORMAL SOBRE LA REFORMA CURRICULAR

CARLOS E. VASCO U.\*

Podemos remontar la historia de la actual reforma Educativa a la década de los años 60, la que se ha llamado "La Década del Desarrollo" (aunque también podríamos llamarla "década del subdesarrollo") en la que los Estados Unidos se sintieron amenazados por dos hechos importantes: el lanzamiento del Sputnik por los soviéticos en 1957 y la victoria de la Revolución Cubana en 1959. El triunfo científico de los rusos hizo dudar a los norteamericanos de su propio sistema educativo, y por eso comenzaron a desarrollar diferentes técnicas que les permitieran realizar un proceso más eficaz en la formación intelectual de sus ciudadanos, especialmente en ciencias naturales y matemáticas. La Revolución Cubana les hizo ver la importancia de acelerar los procesos de desarrollo en los países latinoamericanos para evitar revoluciones, que como la cubana, afectarían sus intereses en el área.

Así se volcaron sobre América Latina, incidiendo en los aspectos económico, administrativo, militar e ideológico. Dentro de este último campo, quisieron influir en la educación, impulsando algunas técnicas que ellos estaban aplicando a sus propios estudiantes y en particular, urgiendo el empleo de la Tecnología Educativa, como la panacea contra una de las causas del subdesarrollo: la ignorancia.

De esta manera comenzó a realizarse una revisión de la mayoría de los programas educativos en toda Latinoamérica, y se enviaron misiones a algunos Ministerios y Universidades. En Co-

lombia podemos recordar los debates sobre el Plan Básico y sobre la Reforma Universitaria: a nivel secundario se iniciaron los trabajos de los INEM para lograr una educación de tipo tecnológico; a nivel primario y secundario (o nivel básico, como lo llamamos ahora, y que va desde el primer grado hasta el noveno), se trató de implementar la tecnología educativa de corte conductista. Y digo de corte conductista porque creo que la expresión "Tecnología Educativa" debe entenderse en su sentido genérico, ya que es posible que haya varias tecnologías educativas, según las distintas teorías de donde provengan. Pero en este caso particular, se creía que la única tecnología educativa que se había desarrollado hasta el momento era la que correspondía al análisis experimental de la conducta, el de la escuela psicológica de Skinner,

Watson y otros, más conocidos en el campo de la psicología que en el de la pedagogía.

Vinieron misiones de la Fundación Ford, de la Fundación Rockefeller y del Banco Mundial. Llegaron los distintos grupos de los Cuerpos de Paz, la Misión Alemana, etc. Existía un consenso en ese momento de que la mejor estrategia para optimizar el rendimiento del sistema educativo era la tecnología educativa. Esta, entre otras cosas, buscaba matizar el creciente grado de concientización de los estudiantes, supuestamente provocado por la estrecha relación entre maestros y alumnos. Desde este punto de vista,

\* Matemático, profesor de la U. Javeriana y asesor del Ministerio de Educación en la actual Reforma Curricular.



De izquierda a derecha: Carlos Eduardo Vasco, asesor del Ministerio, Hernán Navarro y Campo Elías Burgos de la Dirección de Capacitación y Currículo del Ministerio, y la Ministra de Educación Doris Eder de Zambrano, bajo su iniciativa la Reforma Curricular fue implantada en todo el país.

era conveniente disminuir en lo posible el contacto personal formativo del niño con el maestro y procurar aumentar el contacto del niño con los materiales, con los computadores, con los textos programados, con los folletos y los módulos. En ese sentido, se introducía una especie de cambio en la relación maestro-alumno, para que el alumno tuviera más contacto con materiales diseñados centralmente. Así se empezaron estas asesorías en tecnología educativa, cuyo primer efecto fue el Decreto 1710 de 1963.

Este decreto instauró programas diseñados por tecnólogos educativos para la primaria. Dichos programas tienen 22 años; cumplieron ya con la mayoría de edad, y están ahora en proceso de cambio por los del Decreto 1002 de 1984 aunque todavía en tercero, cuarto y quinto de primaria siguen vigentes los programas del 1710. En algunos sectores educativos se critican los nuevos programas por tener componentes de tecnología educativa, sin que se caiga en la cuenta de que volver al 1710 implicaría aceptar una tecnología educativa de corte conductista, no muy diferente de la que se critica, para no hablar de la desactualización de los contenidos.

A raíz de las discusiones en este período, vino una sustitución de la pedagogía en las facultades de educación por cursos de tecnología educativa. Se creía que la pedagogía era una filosofía muy vaga; que lo importante era la didáctica y que dentro de la didáctica lo más importante era la tecnología educativa basada en el conductismo.

En muchas facultades de psicología también desaparecieron las otras ramas de la psicología por considerárselas "anticientíficas" o por lo menos "precientíficas" y se llegó a decir que la psicología del comportamiento era la única científica; que el psicoanálisis era una especie de mitolo-

gía para entender algo sobre los sueños y que Piaget conocía muchas matemáticas, pero que no sabía psicología y carecía de un método riguroso. También se ignoró que toda la psicología soviética desde antes del conductismo estaba desarrollada ya una línea cognoscitiva con Vygotsky, Rubinstein, Galperin y Luria, y se ignoró que también existe una



Carlos Eduardo Vasco

psicología cognoscitiva norteamericana, tanto en la línea de Harvard con Jerone Bruner como en la línea de la Inteligencia Artificial.

Así se dio una especie de coincidencia entre los psicólogos educativos conductistas con los maestros y profesores de las Facultades de Educación que habían sido entrenados en la psicología educativa conductista. Se creyó que ésta era la solución, la panacea universal para todos los males de la educación. En la década del 70 tenemos todo un período de auge del conductismo, del cual estamos ahora recogiendo los frutos: en las universidades se dan cursos de metodología que son sólo Tecnología Educativa, y en las facultades de educación se dan cursos de tecnología educativa que son muchas veces lo mismo en las didácticas generales y en las especiales: un mero diseño instruccional con redacción de objetivos específicos, análisis de tareas y selección de medios.

Para 1970 se inicia el gobierno del doctor Misael Pastrana, período presidencial durante el cual la situación de la educación se torna verdaderamente caótica al fracasar el intento de controlar la organización del gremio magisterial a través de un proyecto fallido de estatuto docente, redactado sin un análisis exhaustivo de la situación. Por otro lado, ya al finalizar ese Gobierno, se hizo una reforma de los programas de bachillerato (Decreto 080 de 1974) de una manera improvisada. Se reunieron grupos de técnicos que tomaron índices de libros y prepararon unos programas rápidamente, sin consulta y sin experimentación. Por ejemplo, el programa de matemáticas de primero y segundo de bachillerato fue hecho por un grupo; el de tercero y cuarto por otro; y el de quinto y sexto por otro. No obstante que los programas de esta reforma fueron producto de tal improvisación, e impuestos de una vez para todo el bachillerato, éstos no fueron objeto de una protesta generalizada por parte del sector educativo. Con el cambio de gobierno en el 74, el presidente Alfonso López nombra al doctor Hernando Durán Dussán como Ministro de Educación. Empezó lo que se llamó el programa de ampliación de la cobertura cuantitativa, mediante la exigencia de las dobles y las triples jornadas: la creación de nuevas aulas; la imposición a los colegios privados para que tuvieran dobles jornadas o que en su defecto dieran becas; y el nombramiento de muchos maestros.

No se puede negar que se dio una gran expansión de la educación en cuanto a las posibilidades de acceso de la población al sistema; pero también es cierto que este proceso trajo como consecuencia un deterioro de la calidad de la educación, entre otras cosas, debido a que los numerosos nombramientos de maestros se hicieron en medio de un ambiente de clientelismo, donde primaban los intereses políticos so-

bre la calificación de las personas.

A raíz de ese creciente deterioro de la educación, la preocupación ya no se centra en la ampliación de la cobertura, sino más bien en el mejoramiento de los procesos educativos. De ahí que la discusión que para entonces se plantea y que aún sigue vigente, es la de la calidad de la educación

Entonces en el año 1974/75 comenzó el debate sobre el mejoramiento cualitativo. Para ello se nombró a Pilar Santamaría de Reyes, quien reunió un grupo de trabajo sobre las políticas de adaptación, adecuación y transferencia de tecnología educativa a nuestro país (1). En ese seminario empezó a darse debate contra la tecnología educativa conductista, muy tímidamente, puesto que todavía era la escuela predominante. Aunque se podía criticar, no había alternativas suficientemente elaboradas que tuvieran una posibilidad real de reemplazarla.

De esta manera, expertos como el doctor Bernardo Restrepo y el doctor Clifton Chadwick, entre otros, quienes ya tenían conciencia de las dificultades de la tecnología educativa, presentaron algunas objeciones. Sin embargo, la conclusión sacada de este seminario fue que la mejor solución para el mejoramiento cualitativo de la educación era utilizar modelos tecnológicos que optimizaran el funcionamiento del sistema educativo. Se pensó entonces en modelos como los de Walter Dick para la elaboración de programas, el de Kaufman para la evaluación y en general se utilizaron modelos de tipos funcionalista.

El grupo de trabajo comenzó a plantearse la necesidad de cambiar las estructuras del MEN, de tal forma que el funcionamiento de éste estuviera acorde con esta perspectiva y pudiera servir eficazmente al mejoramiento cualitativo de la educación.

Es necesario resaltar la importancia de ese grupo de trabajo y de ese seminario, en la medida que dio inicio a la discusión sobre la tecnología educativa de corte conductista y en que puso de presente que una reforma curricular no era simplemente elaborar programas, sino desarrollar a un mismo tiempo estrategias de capacitación y medios educativos. Desde esta nueva perspectiva había que entender pues el concepto de currículo como algo mucho más complejo que el programa, pues debía tener en cuenta factores como el papel del maestro en el aula, la relación maestro-alumno, el currículo oculto, el ambiente escolar, los medios educativos, el proceso de conocimiento la evaluación, etc., y en ese sentido ni los programas, ni la capacitación, ni los medios educativos podían pensarse al estilo tradicional. En adelante, estos tres puntos: Capacitación, Currículo y Medios, se convirtieron en los pilares sobre los cuales se basaría el proceso de mejoramiento cualitativo de la educación, para lo cual se creó especialmente la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, por medio del Decreto Extraordinario 088 de 1976.

Allí se inicia el diseño para un nuevo programa para el mejoramiento cualitativo de la educación dentro de la línea tecnológica y así, entre 1976 y 1977 se hace la primera versión de los programas de 1o., 2o. y 3o. grados.

Se seleccionaron unas 10 ó 12 escuelas en cada departamento para hacer la primera experimentación. Se enviaron los programas, y allí ya hubo una segunda oleada de rechazo al diseño conductista de los objetivos específicos. A los maestros no les gustaba, por ejemplo, que los folletos de matemáticas dijeran en cuánto tiempo debía desarrollarse cada unidad, en qué orden

debían ir las actividades, cuáles objetivos específicos había que evaluar, etc. La reacción se dio no sólo en el sector magisterial sino también al interior del mismo Ministerio, donde se produjeron largas discusiones sobre el diseño y desarrollo de dichos programas.

Esto es bueno señalarlo, ya que lo más común es ver al Ministerio como un ente monolítico carente de discusión interna, cuando lo cierto es que, así como hay discusiones dentro del gremio magisterial, también las hay dentro de la entidad estatal. Así, entonces, en el Ministerio se propuso otra alternativa. Se hizo el experimento de las unidades integradas que correspondió a un rechazo al rigorismo analítico de los programas, que hubiera dos alternativas por lo menos: o hacer las unidades integradas, o seguir las actividades de los programas. Para la escuela rural se ofreció otra alternativa: desarrollar los programas por las cartillas de "Escuela Nueva".

La expansión de estas propuestas tuvo grandes dificultades. Quizás las más sobresalientes son las que hacen referencia a la capacitación del magisterio y a la distribución de los materiales, además de la rigidez de algunos supervisores que obligaban a los maestros a ajustarse en detalle a una de las alternativas. Por otra parte, la apatía o el temor que por diversas razones mostraron los maestros en las evaluaciones de los programas experimentales,

(1) Este grupo interdisciplinario presentó a fines de 1975 un Programa Nacional de mejoramiento cualitativo de la educación y un proyecto de reestructuración del Ministerio de Educación. Luego empezó a preparar un Seminario Internacional sobre Tecnología Educativa. Los resultados de este seminario fueron publicados en el libro "Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia", editado conjuntamente por el MEN, COLCIENCIAS y la OEA, hacia 1977.

hicieron que el resultado de éstas las haga aparecer como "exce-lentes". No obstante que este resultado era muy dudoso —y en efecto, cuando se adentró en conversaciones con los maestros se puso en evidencia que la verdadera evaluación no era tan positiva—, poco antes de terminar el mandato del doctor López, sale el Decreto 1419 de 1978 con el cual se da curso a la Reforma Curricular.

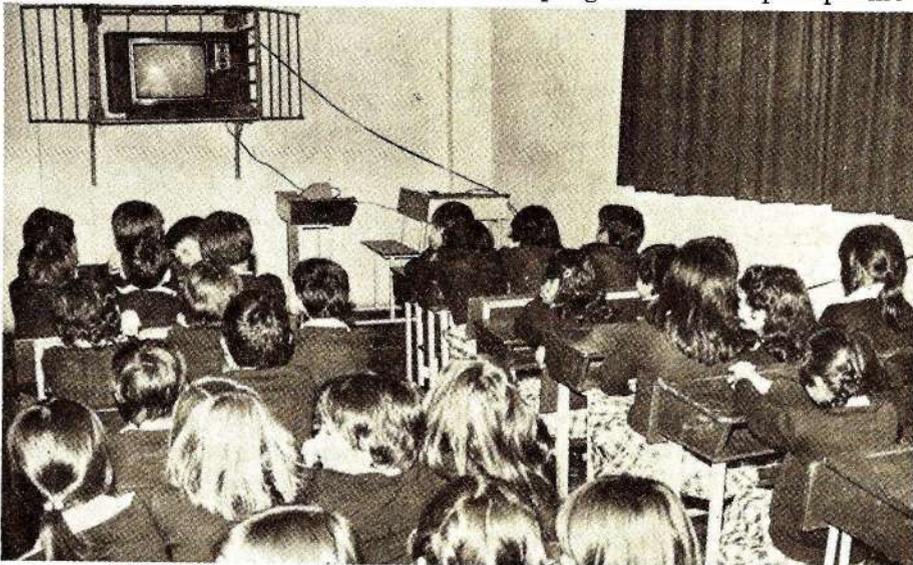
Este decreto, vago en algunos aspectos, tiene dos puntos importantes de resaltar: un listado bien logrado de los fines de la educación que invita a una interesante reflexión pedagógica, y la denominación de la Educación Básica de 1o. a 9o. grado, que hace que la educación primaria no se vea como terminal en 5o. grado. Esta nueva denominación hace que se termine con la diferencia entre el escalafón de primaria y secundaria, lo que fomenta el mejoramiento del nivel académico especialmente en primaria, y permite prever una posible educación básica de 9 grados obligatoria y gratuita.

Por otro lado, el decreto propone la diversificación en secundaria en 13 modalidades. Esto causó muchas inquietudes en algunos colegios privados y en muchos colegios oficiales pequeños, quienes sintieron que sus costos podían elevarse notablemente. Así se dio una extraña alianza entre algunos colegios privados y oficiales de provincia, que logró bloquear la reglamentación del Decreto 1419, y así evitó la exigencia de la diversificación. Por este motivo, este decreto se quedó sin reglamentar, y la experimentación siguió su curso un poco caótico. Tuvo un desarrollo desigual en los distintos departamentos donde se llevó a cabo, ampliando unos la experimentación y otros disminuyéndola.

En 1980, ya durante el gobierno de Turbay, se tomó la

decisión de efectuar una ampliación rápida de la Renovación Curricular en el Distrito Especial, tal vez por la preocupación de Pilar Santamaría (en ese momento Secretaria de Educación del Distrito) de que la Reforma estaba siendo muy cuestionada, decisión en la que intervinieron además problemas de partidismo político.

Por esta expansión rápida, sin suficiente capacitación y sin los materiales apropiados, se generó una resistencia muy explicable a la Renovación Curricular por



La tecnología educativa: vino viejo en barriles nuevos.

parte de muchos maestros del Distrito Especial.

Durante los años 1980 y 1981 se hicieron algunas correcciones a los programas, hasta completar una segunda versión de los programas de 1o. a 5o. grado para las siete áreas de formación: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español y Literatura, Educación Física, Educación Estética (plástica y musical), Educación Religiosa y Moral, y Matemáticas.

Estos 35 tomitos se enviaron a algunas personas para su revisión y se experimentaron en todos los departamentos (a excepción de Cauca, Huila y Atlánti-

co). Se recibió mucha información de los maestros de la experimentación y de los cursos de capacitación, y se empezaron a incorporar reformas a esa segunda versión.

Simultáneamente, se pensó en hacer dos simposios nacionales: uno para español y literatura y ciencias sociales, y otro para ciencias naturales y matemáticas. Debido a la polémica ideológica sobre el programa de Sociales no se hizo ese simposio; más bien se propuso que se hiciera un programa alterno para promo-

verlo en los CEPS (Centros Experimentales Pilotos). Sin embargo, ese segundo programa fue rechazado por todos los CEPS porque, aunque incorporaba muchas cuestiones de tipo piagetiano, muchas actitudes y valores, y una serie de actividades que superaban el verbalismo del primer programa, les parecía a muchas personas que era una mera reacción contra algunos elementos positivos que tenía el primer programa, el del Quindío otra y el Ministerio un tercero, distinto del primero y del segundo, que habían sido rechazados. Así quedó el área de Sociales a la deriva, mientras salían artículos en la prensa contra los programas de sociales, y en algunos periódicos.

cos como El Siglo y El Colombiano, algunas personas criticaban la integración de la Historia y la Geografía. Por este motivo, se hizo sólo el simposio de Matemáticas y Ciencias Naturales que se realizó en el año de 1981. En este año podemos fijar un punto clave que representa una especie de punto de no retorno en el debate sobre Tecnología Educativa.

Tenemos entonces en 1981 el Simposio Nacional de Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas en el Planetario Distrital. Los programas de Matemáticas y Ciencias Naturales se enviaron a todas las facultades de educación para que los examinaran. Se mandaron a fines de agosto para que el 10 de diciembre pudieran tener lista la ponencia; sin embargo, ni una sola facultad de educación contestó con una ponencia.

La Universidad Pedagógica a última hora puso a dos personas a improvisar una ponencia muy superficial. Las demás facultades de educación, como sólo tenían licenciaturas de secundaria, no se interesaron por los 5 grados de primaria. Informadamente no recibimos información sino de personas aisladas; se reunieron buenas observaciones como las del Quindío, de la INCCA y de La Gran Colombia.

Afortunadamente las Universidades de los Andes y la Nacional, que no tenían Facultad de Educación, sí pusieron gente a trabajar. Los Andes organizó un equipo muy bueno con personas que habían trabajado en la Misión Alemana para hacerle una revisión dura a los programas de Matemáticas y Ciencias Naturales.

La Nacional encargó a otro equipo con la profesora Mary de Losada, Alberto Campos y Miryam Acevedo de Manrique, para trabajar los programas de Mate-

máticas. Por otra parte, el grupo del doctor Federici, quien había sido asesor de los programas hasta el año de 1978, hasta que lo nombraron rector del Colegio Italiano, decidió analizar no sólo los programas de Matemáticas y Naturales, sino reflexionar sobre la reforma educativa en general.

Cuando al doctor Federici lo nombraron en ese nuevo cargo, sugirió que me nombraran a mí para reemplazarlo en la asesoría de Matemáticas del Ministerio, y así fue como en el año 1978 empecé a ser asesor del Ministerio de Educación en la Reforma de los Programas de Matemáticas. El doctor Federici siguió colaborándome sólo privadamente, pues tuvo que dedicarse a otros asuntos; sólo hasta el año 1981, cuando vio que estaban listos los primeros cinco grados, reunió a algunos de sus colaboradores y amigos. El "grupo Federici" se constituyó con los doctores Antanas Mockus, Jorge Charum, Berenice Guerrero, José Granés, etc., para analizar los programas de Matemáticas y Ciencias Naturales.

De esta manera las tres ponencias decisivas del Congreso fueron: las de la Universidad de los Andes, la de Matemáticas de la Universidad Nacional y la del "grupo Federici" también de la Universidad Nacional. La ponencia de este último grupo fue algo importante para aportar al debate contra la tecnología educativa conductista y contra la idea de cambiar sólo programas sin atender a la capacitación.

Durante el año de 1982 se hizo una revisión de los marcos teóricos y se hicieron algunas revisiones a los programas, que se decía que aún eran híbridos entre las distintas escuelas; por ejemplo, aparecía allí Bloom como en la primera versión; el neoconductismo de Gagné que ya incorpora aspectos cognoscitivos; Bandura, que incorpora el aspec-

to de la modelación del maestro en el comportamiento del niño, y Piaget, para representar las escuelas cognitivas. Sin embargo, todavía se veía ese intento por volver a pensar las cosas como un híbrido de corrientes todavía no sintetizadas.

En el año 1982 se entregó la tercera versión de los programas curriculares al ministro Jaime Arias para que él la mandara revisar; se los envió a un grupo llamado "Futuro Colombiano" que se encargó de hacer la revisión de todos ellos, y a la Universidad Nacional le mandó los programas de Matemáticas. En ese momento ya se comenzó a ver que, a pesar de la hibridación y la discusión, y a pesar de las divergencias ideológicas, había muchas personas dentro del Ministerio de Educación que tenían capacidad de análisis crítico. Se había logrado un consenso en muchas de las áreas, excepto en Sociales.

Entonces se adoptó la siguiente estrategia: se hizo una reunión en Sutatenza, a donde se invitó a los técnicos de Sociales del Distrito Especial, del Quindío, de Antioquia, algunos funcionarios de la Dirección General y un selecto grupo de especialistas de cada una de las disciplinas del área.

Se buscaba llegar a unos acuerdos mínimos sobre los lineamientos teóricos para una cuarta versión de los programas de Sociales. Cabe anotar que en este seminario participaron técnicos que hoy en día afirman que nunca se les consultó sobre esa nueva versión.

Con esos acuerdos se hizo una síntesis general de lo que podía ser el nuevo programa, se le mandó a algunos asesores y se consultó con los maestros que habían experimentado la primera versión. Se hizo un seminario en Villeta con asesores de la Universidad Nacional, de las Pedagógicas de Bogotá y de Tunja. De

los Andes, etc. Por ejemplo, se invitó a Jaime Jaramillo Uribe, Luis Enrique Orozco, Javier Ocampo, Martín Von Hildebrand, Rodrigo Parra, Carlos Ernesto Pinzón y otros.

En esas reuniones de Villeta y Sutatenza se llegó a algunos acuerdos sobre la concepción epistemológica del programa de Ciencias Sociales. Se puede consultar a las personas que intervinieron para analizar cómo se hizo esta última versión.

Y con esto, al ver que los dos primeros grados de Sociales presentaban una versión mucho más aceptable para los distintos grupos, se imprimieron en el año 83 y 84 los marcos teóricos y los programas para esos grados. Se considera que también los programas tienen como un trípode:

- Marco teórico
- Contenidos y objetivos
- Metodología.

Lo más importante es la primera pata del trípode: el marco teórico; éste aparece en los "Fundamentos Generales del Currículo", el llamado "LIBRO AZUL", donde está el marco teórico general (los fundamentos teóricos, filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos) y en el llamado "LIBRO AMARILLO", los marcos generales en donde está cada área con su marco teórico. Para mí, estos son los documentos más valiosos que ha producido hasta ahora el grupo de currículo formal.

La segunda pata del trípode es la de contenidos y objetivos. Parece claro que hay que llegar a ciertos acuerdos a nivel nacional sobre contenidos y objetivos mínimos, con el fin de tener en cuenta las transferencias de una escuela a otra, o de una ciudad a otra, y los exámenes de estado (sin embargo, yo me permito preguntar si los exámenes de estado sirven o no, y para qué

sirven). La segunda pata tiene pues que tener unos contenidos y objetivos de los programas; y la tercera pata contiene las sugerencias de actividades y metodología o sugerencias metodológicas, y en particular las sugerencias para lograr la integración curricular. Lo más importante desde el punto de vista conceptual son los marcos teóricos, y por esto me parece que es allí donde se debería dar el debate más serio.

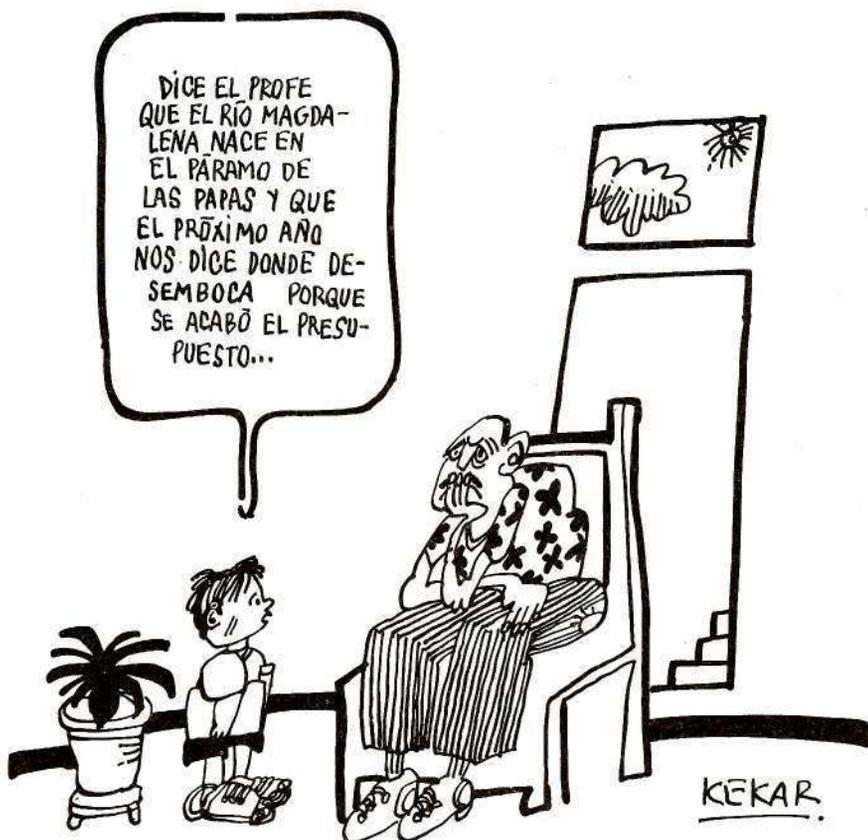
En los contenidos y los objetivos era difícil llegar a acuerdos, pero éstos no eran tan importantes, ya que todo el mundo sabía redactar objetivos. Si se los dábamos a los maestros, ellos los podrían rehacer, aunque era difícil graduarlos y desbaratarlos y volverlos a armar, etc.

Pero lo que desde el punto de vista práctico es lo más importante y donde trabajamos prácticamente todo el tiempo, fue en las sugerencias metodológicas. Si

no cambia la relación maestro-alumno, si no cambia la actividad del alumno en clase, todo lo demás queda perdido; se queda en una discusión teórica; se queda en unos objetivos como los que ya había en los programas anteriores. Por esto, en las actividades y sugerencias metodológicas se introducen los métodos de la Escuela Activa: los métodos de discusión, de experiencia, de debate, los métodos de consulta, de investigación en el aula, etc.

En estas sugerencias metodológicas podría caber el documento de "INTEGRACION CURRICULAR" puesto que una de las sugerencias metodológicas más importantes es precisamente la de hacer los programas por unidades integradas.

Este documento es fruto de un seminario semanal durante un año para analizar las unidades integradas. Esta política de integración le da realmente al maestro la autonomía de diseñar sus



propias unidades, de reagrupar y cambiar los objetivos, y de hacer adecuación del currículo al medio.

Desde junio de 1983 se planearon los gastos e inversiones para que a fines del año pasado todos los maestros que tuvieran que empezar con 1o. y 2o. grado tuvieran su guía en la mano. Pero cuando vino la discusión sobre la deuda del Ministerio a la Caja de Previsión, se cambió la destinación de los fondos para la expansión curricular, y se disminuyó drásticamente la capacitación y la disponibilidad de materiales y medios. No se imprimieron más marcos teóricos; el "LIBRO AMARILLO" es un tesoro; hay personas que se han inscrito en cursos de capacitación, y pagan la matrícula; apenas reciben el material numerado y sellado, ya no vuelven; y se quedan con el libro amarillo!

En algunos CEPS han puesto la condición de dejar la cédula para llevarse el libro. Lo que hacen es que van y ponen una denuncia, sacan un duplicado de la cédula y no devuelven el libro.

¿Qué fue lo que se encontró el maestro el 4 de febrero, cuando teóricamente debía tener en la mano el "LIBRO VERDE" si era de segundo y el "LIBRO ROJO" si era de primero? Se encontró con que lo único que había era unos folletos editados por las editoriales como propaganda, en donde sólo estaban los contenidos y los objetivos generales y específicos. Estos folletos de síntesis son útiles, pero evidentemente no dejan ver nada de la teoría que está detrás, ni dejan ver ninguna de las metodologías innovadoras a las cuales se les había trabajado durante seis años; las sugerencias metodológicas son el resultado de un trabajo muy lento y difícil que implica tener que experimentar las actividades y juegos propuestos, oír qué dicen los maestros, revisar y evaluar sin cesar.

En el momento en que salieron esos marcos teóricos y los programas de primero y segundo, hubo cambio de Ministros. Ambos, Rodrigo Escobar y Doris Eder, estuvieron de acuerdo en comenzar por primero y segundo únicamente y hacer una renovación gradual. El año pasado salió el Decreto 1002 de abril 24 de 1984 en donde empezó la segunda etapa de esta reforma con la adopción de los programas de primero y segundo de primaria y una implementación gradual en los años siguientes. El Decreto 1002 también tiene algunos apartes de tipo pedagógico que son interesantes de leer; por ejemplo, los dos artículos sobre el preescolar están bien pensados y redactados.

Se produjo una reacción bastante negativa en los maestros por la hora de 60 minutos. Cuando hay un grupo de maestros que hacen esa pregunta, es muy interesante volverles a leer el artículo 11 del Decreto 1002. ¿Qué dice el artículo 11? Este trata de separar el tiempo de trabajo académico, de la división en períodos de clase; si el decreto propone 5 horas de trabajo académico en determinada área son 300 minutos; esto quiere decir que el maestro o el plantel los pueden distribuir como quieran. Por eso, algunos colegios han decidido establecer 3 unidades de 100 minutos; otros prefieren programar 2 unidades de 150 minutos, etc. Lo que se trataba era de dar flexibilidad para que los planteles pudieran salirse del formato de la clase de 45 minutos, que se estaba reduciendo a 35 y hasta a 30.

Se trata entonces de la distinción entre el tiempo de trabajo académico por un lado y el tiempo de período de clase, por el otro. Este se debe ajustar al niño y a la capacidad pedagógica que tenga el maestro de inventar actividades interesantes, para que cada colegio pueda

decidir su horario.

Las resoluciones salieron a fin del año 84, un poco vagas; hay muchas cosas que no quedaron reglamentadas; la sorpresa que yo me he llevado es que la mayoría de las objeciones que hay contra las resoluciones es que no reglamentan todas las cosas: ¿dónde está el formato de la libreta? ¿Quieren que el Ministerio les dé el formato de la libreta! ¿A qué hora tocamos los timbres? ¿Quieren que el Ministerio les diga a qué hora deben sonar los timbres! Hubo que sacar una Resolución, la 520, para que por lo menos las Secretarías de Educación dieran formatos de libretas, porque no hay la suficiente creatividad en muchos de los planteles ni siquiera para diseñar una libreta.

Las objeciones que ha presentado FECODE contra el Decreto 1002 son: PRIMERO, que fue inconsulto. Sólo diez años de consultas es algo muy limitado, efectivamente; pero es mucho comparado con cualquier otro decreto anterior de reforma. Sería bueno hacer las comparaciones. SEGUNDO: que no es apropiado a la realidad del país. Sería interesante ver cómo se sustenta esta objeción en un documento, sobre todo cuando hay posibilidades de hacer unidades integradas adecuadas a la realidad de cada plantel o de cada núcleo, y que hay unos ciclos de 3, 4 años de renovación de estos programas. Y TERCERO, que es una mera aplicación de la tecnología educativa norteamericana a la educación del país. Eso es repetir argumentos simplistas del año 1981, como si no hubiera cambiado nada en 4 años.

De todas maneras se trata de un problema que no es meramente educativo. Se trata de un problema político, se trata de un problema de coyuntura; se trata de un problema donde hay que ver cuáles son las correlaciones

de fuerza, en qué se puede ganar y en qué no se puede ganar. Es un problema de negociación.

¿Cuál es el tipo de estrategia que se debe utilizar en la negociación? ¿Cuál es el tipo de exigencias de calidad sobre las cuales no se puede transigir? Si uno tiene claro que no se puede hacer una reforma curricular sin capacitación y sin medios, tiene que insistir en que se mantenga la capacitación y en que se mantengan los presupuestos para medios. Puede empezar a mostrar la contradicción interna que hay en lanzar el currículo recortando el presupuesto de capacitación y el de medios. Y en segundo lugar, también uno debe saber en dónde están las contradicciones, por ejemplo en que se dice que lo más importante es el marco teórico y la nueva metodología, y no se publican sino los objetivos, y eso por la editorial privada que tiene algún interés económico (como obviamente es el caso) por la renovación de los textos escolares. Es difícil la situación, es muy complejo ver qué cuestiones se pueden discutir, qué presiones hay que hacer, qué tipo de contradicciones internas hay, y cómo se hacen las negociaciones. Pero ante todo hay que prever las consecuencias.

Si se deroga el Decreto 1002, volvemos a quedar en el 080 para secundaria, aunque todos los maestros están de acuerdo en que hay que cambiarlo, y en el 1710 de primaria, que está totalmente desactualizado. Podemos eliminar además la posibilidad de la integración, y de que cada grupo de maestros o cada grupo educativo elabore sus propias unidades integradas adecuadas a su propio medio.

Estas son las consecuencias que se deben prever si se rechaza el Decreto 1002. ¿Por qué no más bien aprovechar el nuevo espacio que abre la Renovación Curricular para fomentar el Movimiento Pedagógico? ■

## UNA REFORMA CLANDESTINA

### ZETA PERIODISMO INVESTIGATIVO

“Colombia se acostó en 1984 con un currículum y se levantó en 1985 con otro”. Estas palabras de una madre de familia ejemplarizan la manera como se dio en el país el “proceso” de implantación del cambio en los contenidos, objetivos y metodología de la educación básica (primaria y secundaria).

Durante más de diez años un grupo de técnicos y especialistas del Ministerio de Educación con la asesoría de agencias educativas internacionales adelantaron una labor de redefinición de los planes y programas que tradicionalmente sustentaban el sistema escolar oficialmente vigentes hasta el año pasado, cuando en virtud del Decreto 1002 el país fue sorprendido con la decisión oficial de establecer la llamada “Reforma Curricular” en todo el territorio nacional, provocando la incertidumbre y el desconcierto entre maestros, alumnos y padres de familia para los cuales resulta difícil comprender el sentido y utilidad de los contenidos y métodos de enseñanza, sistemas de calificación y promoción, pregonados como “nuevos” por las autoridades educativas.

Un cambio de esta naturaleza por la importancia que reviste, implica la participación de todos los estamentos que conforman la sociedad. La educación, elemento vital de la existencia de la Nación, no puede ser dominio

exclusivo ni de legisladores y burócratas del Estado colombiano ni de técnicos y especialistas de la educación.

El país inició en 1985 la generalización de un nuevo currículo, que en el primer año abarca los dos primeros grados de primaria, para extenderse progresivamente a los tres restantes en el período 85-87. ¿Tiene conciencia el país del cambio, de las implicaciones que conlleva? ¿Cuáles son los criterios con que el país asume la educación?

La respuesta pertenece a los padres de familia, a las asociaciones y organizaciones que representan los diferentes estamentos de la sociedad colombiana. Conscientemente dejamos a los maestros —directamente afectados por la reforma— fuera de la encuesta, en la medida que ellos, individual o gremialmente, se vienen manifestando sobre sus diferentes aspectos o consecuencias.

### DESCONOCIMIENTO E INDIFERENCIA

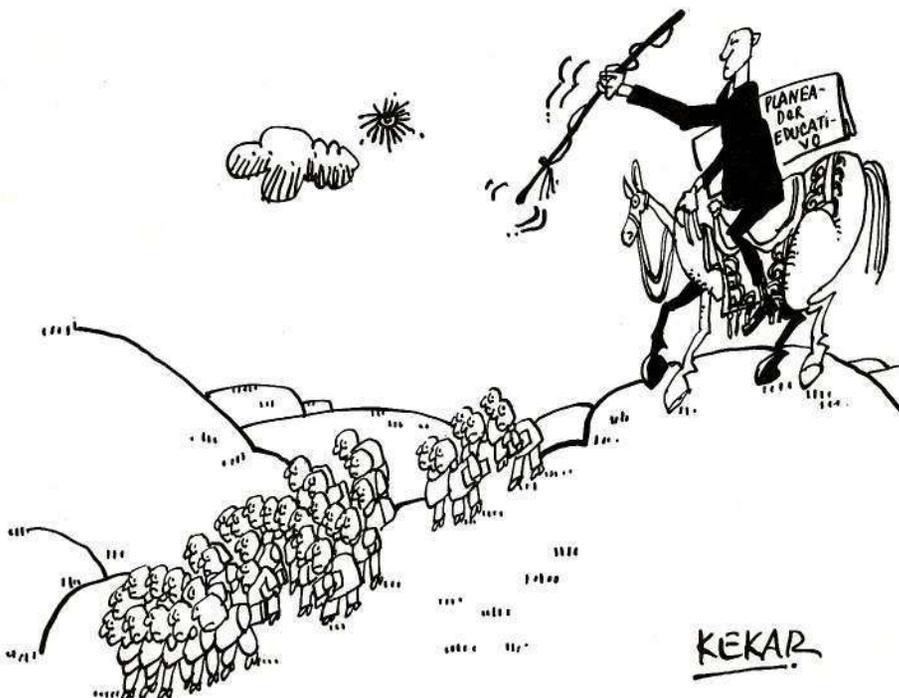
Dos aspectos surgen en las conversaciones sostenidas con algunos padres de familia cuyos hijos están en transición hacia la primaria o ya se encuentran en ella. El primero es una completa ignorancia de la existencia e implantación de la reforma curricular y el segundo es la identificación de la reforma

con los métodos de evaluación o calificación.

Héctor Franco, miembro de la Asociación de Padres de Familia del Colegio La Salle, afirma que lo único que sabe de la reforma es que el sistema de evaluación ha cambiado y que de acuerdo con las explicaciones de los profesores, este nuevo sistema de evaluación contribuye a que el alumno realice un mayor esfuerzo y mantenga una expectativa permanente sobre el contenido total de las materias que se le enseñan.

En una tónica similar, Nancy Castañeda de Martín, presidente de la Asociación de Padres de Familia del Instituto Pedagógico, nos informa que conoce solamente generalidades. Generalidades que se refieren a las afirmaciones hechas por algunas personas en el Instituto de que los nuevos planes de estudio van a contribuir a que los niños tomen parte más activa en el proceso de enseñanza. Espera obtener mayor información en la primera entrega de libretas de los niños de primaria, cuando los profesores debe explicarse sobre el nuevo método de evaluación. Respecto a los cambios en los contenidos y en la metodología de la enseñanza, su conocimiento se reducía al agrupamiento de las materias por áreas, sin mayores especificaciones.

Este desconocimiento del qué y el cómo de la enseñanza llevó a plantearse cuál es la importancia que le dan los padres de familia a la educación que reciben sus hijos. La metáfora utilizada por Víctor Cortez, padre de familia, gerente de Editorial Interamericana (especializada en textos universitarios y profesionales) es ejemplarizante. "Si usted vive en un país donde solamente hay un fabricante de vestidos, todos del mismo modelo y usted necesita uno, usted lo compra y se lo pone, sin cuestionar el estilo, ni la calidad del paño, ni el color, ni la hechura".



¿Qué significa para los padres de familia la escuela? Para María Cristina Ocampo, concejal de Bogotá por el Nuevo Liberalismo, existe una tendencia generalizada a considerar los planteos educativos como "parqueaderos de niños". Los padres interrogados afirman que su objetivo era la formación de sus hijos, pero que en un alto porcentaje de padres primaba el deseo de verse libres de ellos; situación que quedaba clara al hacerse presentes las vacaciones, cuando se escuchan exclamaciones de desamparo por no saber qué hacer con ellos.

Esta situación corresponde en gran medida a la realidad urbana.

En el campo, de acuerdo con las declaraciones de Gerardo González, presidente de la Federación Nacional Agropecuaria, el campesino da a la educación gran importancia, hecho que se evidencia en varias regiones del país, donde son ellos quienes, ante la incompetencia del Estado para asumir sus responsabilidades, pagan los

honorarios de los maestros.

## REFORMA CURRICULAR E INFORMACION

Esta actitud de indiferencia puede explicar en parte el desconocimiento de los padres de familia de los cambios que están en proceso de generalización en la educación básica del país. Es solamente una parte del problema. En el otro extremo está la actitud del Gobierno y las autoridades educativas de los últimos quince años y el tratamiento dado a este tema a través de los medios masivos de comunicación.

Personas interrogadas al azar, sin tener en cuenta su condición de padres de familia o no, manifestaron una completa ignorancia del tema. En algunos casos confundían esta reforma con el plan de departamentalización de la educación, en otros con la reforma universitaria. En la mayoría de los casos simplemente desconocían de qué se trataba.

¿Responsabilidad de las personas que no quieren enterarse o falta de información? Entre julio de 1983 y febrero del presente año, en una muestra conjunta de cuatro periódicos de la capital: El Tiempo, El Espectador, La República y El Siglo (de acuerdo con los archivos de El Tiempo) fueron publicados doce (12) artículos que se refieren parcial o totalmente a la reforma curricular. Cuatro de ellos corresponden a julio de 1983 y tres a mayo de 1984 (es decir, en el mes posterior a la expedición del Decreto 1002).

Todos los artículos, en general, reproducen solamente declaraciones del ministro de turno, del viceministro o boletines del ministerio. Únicamente dos artículos hacen referencia a críticas realizadas al proyecto: "El Nuevo Programa Escolar" de El Espectador de julio 22 de 1983 y el que informa de las conclusiones del Congreso de Rectores, en la edición del 22 de mayo de 1984 del mismo periódico.

Estos artículos se pierden en la gran marea de informaciones sobre los problemas laborales del magisterio, la reducción del presupuesto para educación y los problemas de la infraestructura educativa. El ciudadano medio recibe informaciones sobre la realidad de la educación básica en el país que la reducen a un problema de orden público.

Reflejo de esta opinión son las afirmaciones de Felipe Vergara, abogado, padre de familia, para quien: "Fecode es una agremiación que busca entorpecer la marcha (ya) anormal del Estado".

Esta desubicación de la opinión pública ante la realidad educativa se ve agravada a causa de las consideraciones de no pocas personas, quienes consideran al maestro como un privilegiado, un

"oportunista" que redondea una gran remuneración acumulando varios trabajos o jornadas. El foco de esa opinión se encuentra centrado en otros aspectos de la educación diferentes a los problemas planteados por el cambio de contenidos y de metodología.

## REFORMA CURRICULAR Y PARTICIPACION

Los padres de familia y las asociaciones que los representan están ausentes en el diagnóstico de los problemas y en la elaboración de proyectos que modifican la realidad de la educación básica. No sólo no participan sino que desconocen, carecen de información sobre esos proyectos.

¿Qué pasa con las otras organizaciones representativas de la sociedad?

Zoilo Payares, directivo de la Asociación Colombiana Popular de Industriales (ACOPI) manifiesta que desconocía la existencia de la reforma. Aclara que el interés de ACOPI se centra fundamentalmente —en el campo educativo— en la obtención de personal capacitado para dirigir y orientar procesos productivos, especialmente a nivel de mandos medios, pero considera que el Gobierno debería consultarlos para la realización de cualquier reforma educativa. En el caso de la Asociación Nacional de Industriales (ANDI), la reforma curricular no forma parte de sus objetivos inmediatos de estudio.

Por lo que respecta a las asociaciones sindicales la implantación y generalización de esta reforma no es del todo desconocida, pero la información que tienen de ella jamás ha venido gracias a una comunicación del Gobierno o del Ministerio de Educación y en todos los casos es parcial. Jorge Gómez Triana, secretario de educación de la

CSTC, manifestó que no han recibido ninguna información por parte del Gobierno y que desconocía el decreto y las resoluciones por medio de los cuales se implanta la reforma. La misma situación se presentó con Gerardo González de la Federación Nacional Sindical Agraria.

Martha Huertas, secretaria de educación de FENALTRASE, manifestó conocer algunos de los aspectos de los cambios planteados: "Que la reforma responde a un modelo educativo desarrollado en los Estados Unidos para la América Latina y en el cual Colombia hace el papel de laboratorio; los cambios no corresponden a la realidad del país ni de sus diferentes regiones y relegan la importancia de las ciencias sociales".

En los grupos políticos de los partidos tradicionales, la ignorancia de la reforma curricular se plantea en términos similares. Gilma Jiménez, coordinadora de la sede barquista de Bogotá, desconocía la existencia de la misma. María Cristina Ocampo manifestó que no podía opinar sobre ella, sentando como causa, el que su movimiento hasta el momento había estado más preocupado por la sobrevivencia y mantenimiento del sistema educativo que del problema de contenidos y metodología. "Los árboles no nos han dejado ver el bosque".

De los grupos conservadores no fue posible obtener una declaración. El doctor Alfredo Navas de Francisco, de la Fundación Futuro Colombiano, organización que se encargará de la asesoría al pre-candidato conservador Alvaro Gómez Hurtado, manifestó (en el momento de realizar esta encuesta) que la Fundación no se podía pronunciar al respecto dado que sus miembros no se habían reunido con Gómez Hurtado para definir la posición del movimiento frente al problema educativo.

## LEGISLACION SIN CONSENSO

La incomunicación del Gobierno con la sociedad, en este caso particular de la reforma de los contenidos, objetivos y metodología de la educación básica, repercute en la imposición de leyes, decretos y resoluciones que rigen el funcionamiento del aparato educativo.

Aun en aquellos casos en que se presenta un contacto permanente, sea a través de funcionarios o de comisiones de estudio, el Gobierno asume una actitud de imposición. De acuerdo con Germán Lozano, presidente de la Asociación de Colegios Privados de Colombia, entre el Gobierno y los educadores (públicos y privados) no ha existido concertación. A los representantes de la Asociación ante la Junta que estudiaba la reforma curricular, simplemente los llamaron para presentarles el plan, en ningún momento les fue solicitada su opinión.

Germán Lozano afirma que la reforma es utópica e improvisada. Improvisada no por falta de preparación sino porque no corresponde a la realidad nacional; no toma en cuenta los recursos económicos del país, ni la capacidad ni la calidad de los maestros. La conformación del currículo por áreas tiene por objetivo primordial suplir la carencia de maestros, pero desconoce la imposibilidad de éstos de asumir ese tipo de enseñanza; no toma en cuenta que las facultades no proporciona al mercado educativo profesionales en áreas sino en materias aisladas. Por otra parte plantea que la diversificación es un programa para la educación básica que fracasó en los Estados Unidos y en España.

En los aspectos económicos señala que la implantación y generalización de la reforma significará una elitización mayor de la educación. Los colegios

privados de clase media se verán imposibilitados para dotarse de los implementos necesarios para dar satisfacción a la diversificación y los que puedan hacerlo será a costa de una elevación substancial de las pensiones. El Gobierno atenta contra la educación que brindan los pequeños colegios.

Por último, manifestó que en Colombia era necesario crear un Código Educativo. En el país se desconoce la reglamentación que existe sobre educación, aun en el seno del propio Ministerio. En la práctica se presenta una superposición y coexistencia de normas, leyes anuladas por decretos y decretos por resoluciones. Por otra parte exige respeto por parte del Gobierno a los organismos citados por él mismo para la elaboración de proyectos de ley, como la Comisión de Educación para la Paz, donde ni sus representantes ni los de los partidos políticos asisten y desconoce los proyectos allí elaborados para presentar sus propios proyectos.

## EXIGENCIA DE PARTICIPACION

En resumen, no existe una actitud, ni criterios en los organismos decisorios del Estado colombiano en lo que respecta a la necesidad de la participación de los diferentes estamentos sociales en la clarificación y en la búsqueda de las soluciones que afectan a la educación. No existen canales de consulta ni el interés de crearlos. La información, proporcionada por los medios masivos de comunicación, incompleta y parcial.

Esta realidad es sentida por todas las personas encuestadas y todos están de acuerdo en afirmar la obligación del Gobierno de establecer mecanismos de consulta en lo referente a los cambios en la educación básica. El Gobierno debe desplegar una campaña de información y divulgación masiva, a través de los medios, por

medio de folletos y de conferencias permanentes. Los maestros deben ser tenidos en cuenta no sólo desde el punto de vista de su capacitación y cualificación sino como parte deliberante en un proceso de reforma educativa.

Otros dos aspectos son señalados por los representantes sindicales: la consulta y participación activa de los estudiantes y la necesidad de una reforma política. Jorge Gómez Triana afirma que no es posible plantear una reforma significativa del sistema educacional mientras prevalezca el bipartidismo, que impide una real participación de la sociedad en la toma de decisiones.

## CONCLUSIONES

Los colaboradores en el diseño de la reforma curricular reivindican la larga preparación y la fundamentación de la misma; la experimentación con 12.000 docentes, 300.000 alumnos y cerca de 250.000 padres de familia; la consideración de la experiencia de los INEM; la incorporación de materias fundamentales en el desarrollo del pensamiento humano - que hasta el momento estaban relegadas a segundo plano - como son la música y las artes plásticas, el desarrollo de nuevos métodos pedagógicos.

Sin embargo, ¿la institucionalización de hecho de unos contenidos, una metodología y unos objetivos, que rompe la exigencia social de pluralidad; la institucionalización de un proceso de reforma, que a pesar de todos los años y esfuerzos invertidos en ella, se ha hecho a espaldas de la sociedad, desconocida por la sociedad y aun por los mismos maestros, se puede considerar válida socialmente, y aun - a pesar de estar amparada por unas atribuciones otorgadas constitucionalmente al Presidente - se puede considerar válida legalmente y ante todo, conveniente al país? ■

# LA REFORMA CURRICULAR

## CONTRADICCIONES DE UNA PEDAGOGIA RETORICA

MARIO DIAZ\*

Uno de los aspectos que consideramos de gran interés para todos los maestros es el de comprender los rasgos distintivos que caracterizan una reforma curricular. La última reforma curricular en Colombia representa un aparente cambio en el paradigma tradicional de la educación básica primaria en la medida en que involucra aparentes cambios en el discurso pedagógico y en los códigos que regulan las prácticas pedagógicas de su reproducción. La reforma curricular en Colombia ha sido, básicamente, una experiencia regulada por el Estado, el cual históricamente ha creado, distribuido, organizado y legitimado tanto el discurso pedagógico de reproducción como las prácticas pedagógicas oficiales en los diferentes contextos de transmisión escolar.

Intentaremos en este análisis explicitar las contradicciones intrínsecas al discurso pedagógico oficial colombiano el cual tiene sus fuentes en lo que denominaremos el campo de recontextualización oficial (y sus agencias específicas) y que se materializa en textos "legítimos" tales como los programas curriculares, las unidades integradas (elaboradas durante el período de experimentación curricular, y que los maestros deben preparar en el desarrollo de los programas), el marco conceptual de los programas curriculares, las diferentes versiones del proyecto Padres de Familia, y en otros textos, módulos, guías, cursos, talleres, seminarios, etc. Estos textos no sólo celebran los principios culturales dominantes de la sociedad colombiana sino que también legitiman una cultura dominante en la escuela, modos específicos de aprendizaje, modos específicos de razonamiento que orientan a los alumnos a órdenes de significado y de relación social específicos.

Dividiremos el artículo en tres partes:

1. Bases teóricas del análisis.
2. Aspectos generales de la reforma curricular (los textos pedagógicos) y,
3. Análisis de las contradicciones intrínsecas al discurso pedagógico oficial.



### BASES TEORICAS DEL ANALISIS

Los planteamientos de la reforma curricular obligan inicialmente a esclarecer tanto el papel que en ésta juegan las denominadas "agencias pedagógicas del Estado" como los procesos y controles establecidos sobre la generación del discurso pedagógico y sobre las prácticas de su transmisión/reproducción. ¿Dónde se genera el discurso pedagógico de reproducción en Colombia? ¿Qué relaciones de poder y principios de control median en su generación? ¿Cómo

\* Profesor de la Facultad de Educación, Universidad del Valle, Cali.

está estructurado el discurso pedagógico de reproducción? ¿Quién o quiénes en Colombia seleccionan, definen, mantienen, y/o varían lo que cuenta como discurso y prácticas pedagógicas legítimas? Con el propósito de esclarecer la naturaleza del discurso pedagógico de reproducción en Colombia desarrollaremos a continuación un conjunto de conceptos que nos permitirán entender la relación existente entre éste y los procesos de re-contextualización:

1. A un nivel abstracto podemos considerar el discurso pedagógico como un discurso incluido. Dicho discurso incluye el discurso instruccional en el discurso regulativo, el cual constituye en sí mismo la categoría dominante. Denominaremos al discurso que regula la transmisión/adquisición de competencias especializadas con el nombre de discurso instruccional y al discurso que regula la transmisión de un orden legítimo y de formas de relación social legítimas en la escuela, discurso regulativo. Las relaciones entre el discurso instruccional y el discurso regulativo pueden expresarse en el discurso pedagógico en la siguiente forma:

$$DP = \frac{DI}{DR} \quad (\text{Díaz, 1983; Bernstein, 1985})$$

2. Entendemos por recontextualización el proceso de selección, abstracción, des-ubicación y re-ubicación, des-enfoque y re-enfoque de los significados y prácticas generadas en un campo de producción. El proceso de re-contextualización implica que los textos y prácticas dejan de ser los mismos porque, a) el texto cambia su posición en relación con otros textos, prácticas y posiciones; b) el texto es modificado mediante reglas de selección, simplificación, condensación, elaboración, etc.; c) al texto se le otorga una nueva posición y es re-enfocado, (Bernstein, 1983). Desde este punto de vista, podríamos decir que el discurso pedagógico es en sí mismo un dispositivo de recontextualización.

3. Distinguiremos inicialmente dos campos de recontextualización: el campo de recontextualización oficial y el campo de re-contextualización pedagógica (Bernstein y Díaz, 1984). Denominamos campo de recontextualización oficial aquel conjunto de agencias/agentes que bajo el control político de las autoridades en control del Estado son responsables de seleccionar, traducir, recontextualizar y convetir los discursos, prácticas, proyectos, programas y principios culturales dominantes en principios educativos que se materializan en textos pedagógicos. Utilizaremos el término campo de recontextualización pedagógica para distinguir aquellos agentes/agencias con sus posiciones y prácticas que regulan la circulación

de teorías y prácticas del contexto de su producción a los diferentes contextos de reproducción pedagógica. En Colombia el campo de recontextualización oficial no sólo actúa selectivamente sobre el campo de recontextualización pedagógica sino que genera sus propios agentes/agencias de recontextualización pedagógica oficial: las agencias pedagógicas del Estado. Es en estas agencias donde se definen las teorías, prácticas y textos específicos sobre los cuales se basa el qué y el cómo del discurso pedagógico oficial y donde se determina el discurso pedagógico de reproducción. Las agencias pedagógicas del Estado en Colombia generan posiciones específicas en relación a la teoría, práctica e investigación pedagógica. Ellas actúan selectivamente sobre las estructuras de transmisión que deben predominar en la escuela, sobre el discurso instruccional y las formas de su selección, organización y distribución; actúan selectivamente sobre las modalidades de transmisión y evaluación, sobre las formas de relación social en la escuela (modalidades de control) mediante el establecimiento de un discurso regulativo específico. La agencias pedagógicas del Estado en Colombia no sólo regulan los cambios en los principios que controlan la distribución y re-contextualización de los discursos, sino que también controlan las teorías de la instrucción que actúan selectivamente sobre el código que regula las prácticas pedagógicas dominantes. En esta forma, las agencias pedagógicas del Estado en Colombia determinan la lógica de la transmisión/adquisición dominante que a su vez regula la reproducción de competencias específicas y la reproducción de un orden, una identidad y formas de relación social específicas. En síntesis, las agencias de recontextualización en Colombia actúan selectivamente sobre los procesos de reproducción educativa en los diferentes niveles de la educación colombiana.

4. Entendemos por código educativo al conjunto de principios o a la gramática subyacente que regula tanto la distribución del poder como los principios de control (relaciones sociales) intrínsecos a las prácticas de reproducción del discurso pedagógico. En términos muy generales, los principios que constituyen la gramática del código son, el principio de clasificación y el principio de enmarcación. El principio de clasificación se refiere a las relaciones de poder entre las categorías (maestros, alumnos, discursos); el principio de enmarcación se refiere al principio que subyace a las prácticas de comunicación. (Véase, Bernstein, 1977, 1983).

Efectuaremos a continuación una breve descripción de los aspectos generales de los textos pedagógicos (programas curriculares) y posteriormente elaboraremos un análisis de las contradicciones intrínsecas al discurso pedagógico oficial.



Tomado de la Revista Pedagógica DEGRES (Francia)

## LOS PROGRAMAS CURRICULARES Y LA REFORMA

Podríamos definir los programas curriculares como el producto de un principio de re-contextualización mediante el cual un área de estudio o disciplina se transforma en contenidos específicos, actividades de aprendizaje y evaluaciones que satisfacen objetivos específicos para una edad, sujeto y escuela dadas en correspondencia con las regulaciones del Estado. Los programas curriculares representan el proceso planeado de transmisión/adquisición/evaluación del discurso pedagógico en las prácticas pedagógicas. Los programas curriculares actúan selectivamente sobre la adquisición de las competencias específicas y sobre la adquisición de un orden, formas de relación social e identidad específicas.

En el nivel de transmisión las agencias pedagógicas del Estado enfatizan en el hecho de que "sólo cuando las actividades de enseñanza se seleccionan y organizan de manera precisa, alcanzan los resultados específicamente definidos, tales como la adquisición de un concepto específico, el desarrollo de un hábito específico en el alumno. . . el punto central de una actividad bien planeada son los signos de una adqui-

sición exitosa por el alumno" (MEN, 1979: 22). Selección, organización y planeación constituyen rasgos de una estructura de transmisión regulada explícitamente, en la cual el maestro se involucra como un agente de control técnico, regulado por el programa.

El "progresivismo" de los programas parece estar presente en la descripción de sus características más importantes, la flexibilidad, la secuencia y la integración. La flexibilidad tiene muchas dimensiones en este caso y se refiere tanto a las necesidades de adaptar el currículum al desarrollo científico y tecnológico como a las necesidades del niño y de su contexto cultural; la *secuencia*\* se refiere a la extensión y profundidad del conocimiento que debe ser adquirido en cada estadio de desarrollo y a su concatenación con el estadio siguiente. La integración progresivamente da paso a la clasificación fuerte del conocimiento en grados superiores. En este último caso podríamos encontrar una contradicción entre el eje de integración (tema, proyecto, actividad, problema), por una parte, y por la otra, el desarrollo de los temas en términos de la correspondencia entre los objetivos específicos y los índices de evaluación.

Los programas curriculares aparentemente colocan su eje en el aprendizaje, en la forma como el niño aprende. Estos se hicieron explícitos y deben hacerse explícitos en las unidades integradas, definidas ya como textos, ya como prácticas: textos específicos que predicen prácticas de interacción especializadas, o prácticas de interacción especializadas representadas imaginariamente en textos. Sin embargo, la transmisión se hace explícita en las unidades integradas, modelo técnico funcional para la regulación del aprendizaje centrado fundamentalmente en las habilidades (prácticas estructuradas en conductas). Esto hace que la lógica del programa se haga explícita en la lógica de la transmisión intrínseca a las unidades integradas. En otros términos, la retórica del poder es susceptible de manifestarse en la retórica del control.

¿Qué relación ha creado la reforma curricular entre el programa curricular, las unidades integradas y el maestro? En primer lugar tenemos que los programas curriculares y las unidades integradas (experimentadas) constituyen las bases de la práctica pedagógica. El qué, el cómo y los criterios de evaluación se presentan de manera explícita al maestro el cual "debe remitirse continuamente al programa como punto de referencia e instrumento de consulta". Los programas y las unidades integradas regulan el trabajo del maestro con sus alumnos. Así, además de determinar la organización del conocimiento legítimo intentan

\* Secuencia no es una característica "progresista" pues es una regla que regula el desenvolvimiento del discurso en el proceso de su reproducción. Más aún, no es una regla manejada de manera progresista cuando se hace explícita.

configurar la práctica pedagógica legítima del maestro, sus hábitos pedagógicos y la conciencia del alumno.

La dimensión estructural de la comunicación del proceso de transmisión-adquisición dentro de los programas y unidades integradas es explícito. Por una parte el maestro controla el proceso de adquisición, por la otra, el maestro mismo es controlado por el programa y su parcelación. Los intercambios pedagógicos como en reformas curriculares anteriores tienen pasos específicos, pero ahora en la inter-relación entre los objetivos específicos y los índices de evaluación. Ejemplos pueden ser encontrados en las unidades integradas preparadas para la experimentación curricular y en los programas curriculares de 1o. y 2o. de educación básica primaria, donde es posible establecer una relación directa entre las situaciones pedagógicas y los intercambios verbales.

El control de la adquisición debe ejercerse excluyendo la posibilidad de ambigüedad y variación. Este puede ser inferido de las regulaciones pedagógicas oficiales presentes en los textos pedagógicos. Las agencias pedagógicas han creado un mecanismo de representación imaginaria de las prácticas pedagógicas, riguroso y atomizado que constituye un marco de trabajo de los maestros. Interrogantes pueden plantearse aquí no sólo con respecto a la forma de la comunicación sino también con respecto a su contenido. Estos últimos constituyen el dispositivo para crear una realidad legítima, un orden de significado legítimo.

En nuestro concepto, los programas curriculares han sido diseñados para hacer el proceso de escolarización más explícito y para codificar las nuevas prácticas pedagógicas que los maestros deben realizar. Esto sólo constituye una parte del proceso de control de las transmisiones educativas en la educación básica primaria (y en otros niveles) pues existe una serie de principios administrativos para las escuelas que también son relevantes para la realización de las prácticas pedagógicas. El Manual de Administración Curricular para la educación básica primaria describe lo que son llamados libros reglamentarios que proporcionan y deben proporcionar "una evidencia del trabajo

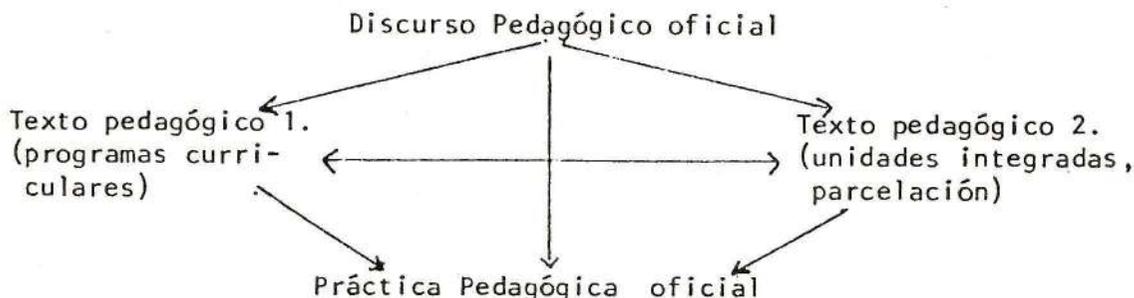
administrativo y pedagógico que desarrollan los maestros y administradores", (MEN, 1979/89).

## EL PAPEL DEL MAESTRO ( EL SUJETO PEDAGOGICO)

Hemos dicho que las agencias pedagógicas además de determinar la organización escolar, mediante la estructuración del conocimiento educativo, también configuran (al menos en el discurso) las posiciones deseadas para los sujetos pedagógicos, lo cual tiene implicaciones en la práctica pedagógica. En correspondencia con lo que las agencias pedagógicas del Estado han denominado como los rasgos fundamentales de la reforma y que se condensan en la organización del conocimiento en el currículum, la definición de éste como abierto, la integración de las actividades de los maestros, alumnos y comunidad, y la producción de nuevas modalidades pedagógicas de transmisión, la reforma curricular plantea la necesidad de producir cambios en las posiciones del maestro.

La reforma crea una serie de demandas sobre los maestros que podríamos llamar el "régimen de prácticas pedagógicas". Estas se refieren a "la administración de los rasgos tecno-pedagógicos" (MEN, 1979:21). Esta noción se refiere a la selección, organización, evaluación y ajuste de las experiencias educativas mediante las cuales el maestro organiza el proceso didáctico" y especialmente a la "estructuración del aprendizaje de los niños (MEN, 1979:21). Existe una contradicción fundamental entre la aparente autonomía de los maestros tal como se expresa en el Manual, págs. 21-22, y el control extenso y detallado sobre las prácticas pedagógicas que se explicitan en los programas y en las unidades didácticas. Si por una parte se plantea una área de autonomía al maestro (determinar la metodología, organizar el programa, organizar la situación del aprendizaje en las unidades integradas) por la otra, se regula lo que debe enseñarse, los métodos y materiales apropiados y las formas de evaluación del aprendizaje.

El siguiente diagrama ilustra las relaciones de determinación sobre la práctica pedagógica:



Los textos pedagógicos 1 y 2 controlan y regulan las prácticas de la instrucción describiendo de una manera más o menos explícita, lo que se debe enseñar, las modalidades de transmisión y las formas de evaluación.

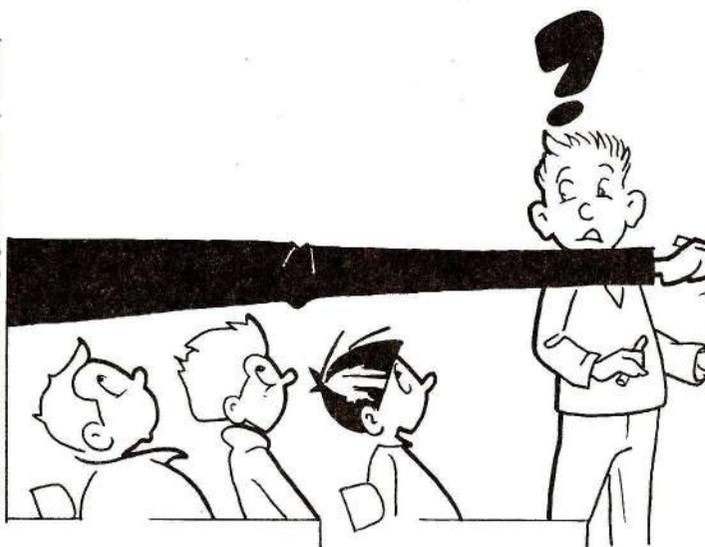
Sin embargo, paradójicamente, las nuevas regulaciones de la reforma enfatizan la importancia de la relación maestro-alumno la cual está centrada en el alumno. Esta noción de organización centrada en el alumno está en correspondencia con la noción de currículum presentada en el Decreto 1419 pero en contradicción con los principios y reglas establecidos en los programas curriculares y en las unidades integradas. La noción de proceso pedagógico centrado en el alumno se explicita en el Manual (págs. 60-62). Dichos principios ilustran la retórica oficial de las pedagógicas.

La nueva definición de las funciones del maestro se centran sobre un número de prácticas instruccionales y regulativas. El maestro aparentemente deja de ser el eje de la matriz pedagógica, y el alumno ocupa el primer plano. El maestro es sólo un organizador, un guía, un facilitador del aprendizaje. Las aparentes innovaciones en las posiciones instruccionales del maestro se caracterizan por las definiciones institucionales sobre la participación activa de los alumnos en su propia actividad de aprendizaje. En esta forma, las prácticas instruccionales centradas en los alumnos requieren que los objetivos se formulen de acuerdo con las necesidades de los alumnos, y que los alumnos participen activamente en la organización de sus actividades con el propósito de que sus intereses e iniciativas contribuyan al aprendizaje. En este sentido se propone una variación en la organización de los grupos (trabajo individual, en parejas, trabajo en pequeños grupos y trabajo colectivo).

La definición de las nuevas posiciones y disposiciones del maestro en las prácticas instruccionales se refieren claramente al establecimiento de lo que se ha dado en llamar "el aprendizaje orientado". En este aprendizaje la práctica pedagógica debe orientarse fundamentalmente a partir del interés de los alumnos, pero dentro de los términos prescritos por el programa, enfatizar los procesos de aprendizaje pero también los contenidos del currículum prescrito, dejar en libertad a los estudiantes para escoger sólo ciertas actividades, y dar a los estudiantes la responsabilidad para realizar su propio aprendizaje pero siempre bajo la supervisión, orientación y control del maestro.

La nueva orientación en la organización de las prácticas instruccionales se supone trae un cierto grado de flexibilidad en la relación pedagógica, esto es, en las reglas de relación social, o como lo llaman

Tomado de la Revista Pedagógica DEGRES (Francia)



las agencias pedagógicas, en la "disciplina de la escuela". La disciplina se entiende en este caso como el resultado de la actividad pedagógica organizada por el maestro. ¿Qué orden, entonces, se deriva de unas reglas de transmisión del discurso y específicas? ¿Cómo actúan estas reglas de transmisión sobre un propuesto clima de aceptación, estimulación, confianza y autonomía para los alumnos?

### CONTRADICCIONES INTRINSECAS AL DISCURSO PEDAGOGICO OFICIAL

En esta sección elaboraremos un análisis más detallado de las contradicciones intrínsecas al discurso pedagógico oficial. Hemos dicho anteriormente que el discurso pedagógico puede ser entendido como la inter-relación de dos discursos especializados: el discurso instruccional y el discurso regulativo. Cada discurso puede ser definido por sus relaciones con el otro discurso y en términos de la regulación de prácticas pedagógicas específicas. Igualmente debemos considerar que las condiciones de reproducción/transformación de las prácticas pedagógicas depende de las transformaciones en el discurso pedagógico. A su vez, las condiciones de reproducción y transformación del discurso pedagógico dependen de las variaciones en las relaciones de poder y control que se dan en el campo de recontextualización oficial (agencias pedagógicas del Estado) y el campo de recontextualización pedagógica (cuerpo de profesores y equipos de especialistas, Facultad de Educación, institutos especializados, medios de divulgación pedagógica, etc.).

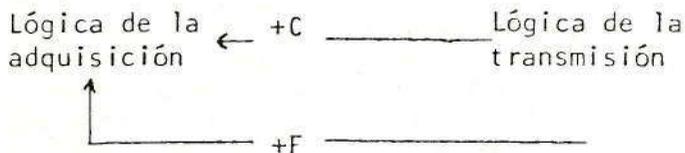
Podemos considerar que en un sistema educativo tan centralizado como es el caso colombiano, el discurso pedagógico de reproducción ha sido tradicionalmente dominado por las agencias de recontext-

tualización oficial (agencias pedagógicas del Estado) cuyas determinaciones han afectado los principios, reglas y relaciones sociales intrínsecas a la práctica pedagógica. Igualmente podemos decir que este campo de recontextualización oficial ha ejercido su poder y control sobre los agentes del campo de recontextualización pedagógica (fundamentalmente sobre los maestros de primaria y secundaria).

Aquí exploraremos los principios subyacentes que han regulado las reformas pedagógicas de la educación primaria, fundamentalmente durante el período que se ha dado en llamar "la reforma curricular" o la "renovación curricular". El análisis intenta revelar las contradicciones intrínsecas al discurso pedagógico oficial (instruccional y regulativo). Con este propósito plantearemos inicialmente algunas premisas que podrán integrarse al análisis y clarificar la discusión.

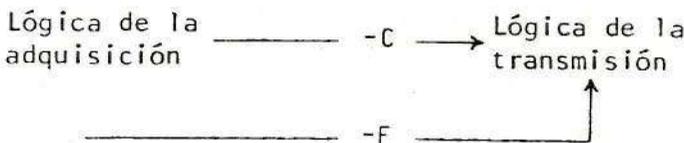
En todo contexto de transmisión educativa podemos distinguir en el discurso instruccional entre la lógica de la adquisición (LA) y la lógica de la transmisión (LT). Por lógica de adquisición entendemos las teorías implícitas o explícitas del desarrollo o progreso del aprendiz intrínsecas en la auto-regulación de su propio aprendizaje. Si nos centramos en la lógica de la adquisición consideramos la adquisición desde el punto de vista que el aprendiz incorpora a su propia adquisición de saber. Si nos centramos en la lógica de la transmisión privilegiamos las relaciones sociales y las reglas discursivas que regulan el qué y el cómo de la adquisición desde el punto de vista del transmisor (el maestro, el padre, etc.). (Díaz, 1983:300).

La escuela en general separa de manera abrupta estas dos lógicas y subordina la lógica de la adquisición (del aprendizaje) a la lógica de la transmisión. En este caso el alumno está subordinado a las demandas de una regulación jerárquica del progreso del discurso, en la medida en que existe una fuerte regulación por parte del maestro sobre lo que se selecciona, sobre la secuencia de la transmisión, sobre el ritmo y sobre los criterios de evaluación. Decimos que en este caso existe una clasificación fuerte entre estas dos lógicas y que hay una fuerte enmarcación de sus relaciones sociales. Podemos ejemplificar esta relación en la siguiente forma:



Cuando las relaciones entre la lógica de la adquisición y la lógica de la transmisión no están aisladas, esto es, cuando existe una clasificación débil entre ellas, entonces la lógica de la transmisión se considera

más dependiente de las diferencias individuales, de las capacidades y de los intereses del aprendiz. En este caso el progreso del discurso pedagógico (instruccional en este caso) se subordina a la lógica de la adquisición. El alumno tiene más poder sobre lo que selecciona para su aprendizaje, sobre como él lo organiza y sobre cómo establece su ritmo de aprendizaje.



En Colombia donde existe una fuerte exclusión mutua entre estas dos lógicas, la organización y progreso del discurso pedagógico se ha hecho dependiente de teorías que demarcan de manera explícita los procesos de transmisión. Tales teorías de la instrucción se han vuelto más especializadas y han dado origen a la tecnología educativa la cual implanta un control técnico sobre las prácticas pedagógicas, fragmenta los procesos de aprendizaje, separa los procesos de planeación de los procesos de ejecución, disminuye los procesos de interacción entre los maestros y actúa selectivamente sobre las actitudes y destrezas del maestro, las cuales tiende a disminuir.

En el examen del discurso pedagógico oficial encontramos entonces las siguientes contradicciones básicas:

1. No existe una contradicción fuerte entre las relaciones sociales implícitas en la teoría conductista de la transmisión del discurso instruccional y los principios de control establecidos por el discurso regulativo. Existe sin embargo una contradicción entre:
  - a. La teoría conductista de la transmisión y las teorías de desarrollo que aparentemente informan una teoría del aprendizaje.
  - b. Las demarcaciones jerárquicas y principios de control explícitos del discurso regulativo y las relaciones sociales implícitas y explícitas de las teorías del desarrollo que informan la lógica del aprendizaje.

### CONTRADICCIONES EN EL DISCURSO INSTRUCCIONAL

Aquí exploraremos los problemas de las contradicciones que se crean en la transmisión pedagógica como consecuencia de la conjunción de las teorías de la adquisición y de la transmisión en los textos oficiales, programas y unidades integradas.

Los principios y reglas del progreso del discurso pedagógico se encuentran explícitos en los textos pedagógicos oficiales. El marco general del aprendizaje también se encuentra en estos textos.

El marco general que caracteriza lo que podemos llamar la teoría de la adquisición (del aprendizaje) inherente a la reforma curricular descansa sobre las siguientes premisas:

1. El aprendizaje es un proceso en el cual el aprendiz debe tener un amplio control sobre su adquisición de saber.
2. El aprendizaje presupone condiciones de aprendizaje que se refieren a : a) características psicobiológicas del aprendiz (capacidad, desarrollo y maduración); b) contextos apropiados a tales características (situaciones de aprendizaje, transferencia, etc.).

De acuerdo con estas características, el currículum debe respetar el desarrollo psicobiológico del alumno y ofrecer las mejores condiciones físicas y sociales para el aprendizaje. Al mismo tiempo, los contenidos deben ser apropiados a la edad e interés del aprendiz. Las características de la "teoría colombiana del aprendizaje" \* hecha explícita en el discurso pedagógico oficial, implican que el aprendizaje de los niños depende fundamentalmente de su desarrollo psicobiológico (maduración y capacidad para aprender).

Si como las agencias pedagógicas del Estado asumen el desarrollo del aprendizaje depende de la capacidad, maduración e interés de los aprendices y si el aprendizaje es más fructífero cuando el alumno es "el directo responsable de sus experiencias de aprendizaje" es de esperarse que el aprendizaje sea más diferenciado, más dependiente del desarrollo progresivo de la estructura intelectual de los alumnos y más organizado con respecto al progreso e interés individual. Esto presupone cambios fundamentales en el currículum, de un currículum cerrado a un currículum abierto e integrado; presupone una pedagogía donde las experiencias del aprendizaje no estén estrictamente seleccionadas por el maestro, demarcadas en su secuencia, en tanto que deben responder al "ritmo de comprensión y aprendizaje de los niños y a su desarrollo psicobiológico", una pedagogía que estimule la actividad espontánea a partir de los intereses de los niños, que estimule la propia y autónoma organización de éstos; igualmente presupone cambios en el tiempo, en el espacio escolar y en las modalidades de control. En el Manual de Administración Curricular, se plantea al respecto: "El éxito del proceso educativo consiste en el hecho de que el alumno desarrolle sus propias actividades escolares, adquiera experiencias y prin-

cipios y enfrente por sí mismo nuevas situaciones" (MEN, 1979:60). En el ensayo "Integración Curricular" se propone una integración funcional que debe atender al interés del alumno, a la solución de problemas del alumno y la comunidad, al desarrollo de proyectos. La lógica del aprendizaje implícita —y explícita— en los presupuestos de los textos pedagógicos oficiales asigna una importancia fundamental a las relaciones sociales de aprendizaje reguladas por los niños.

Sin embargo, como dijimos al principio, existe una contradicción fundamental entre estas dos lógicas que se hace manifiesta en los mismos textos pedagógicos, pues a nivel de transmisión (progreso del discurso) ésta no se basa en las consideraciones sobre el desarrollo del niño sino en reglas explícitas y específicas que regulan la selección, la secuencia, el ritmo y los criterios de evaluación del discurso pedagógico, presentes en los programas curriculares, en las unidades integradas y en la parcelación, constituida por los pedagogemas, o unidades minisusceptibles de evaluación.

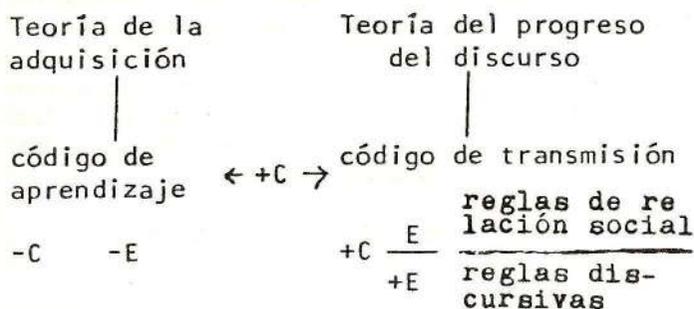
El progreso del discurso está marcado por una clasificación fuerte en cuanto respecta a la selección y organización del conocimiento en el currículum, por una clasificación fuerte en lo que respecta a la definición de objetivos (esta noción de clasificación fuerte está en contradicción con la noción de integración del currículum la cual sólo pueden entenderse como una integración funcional, y no estructural), y por una regulación explícita de las reglas de transmisión (selección, secuencia, ritmo y criterios). Si miramos, por ejemplo, los objetivos, observamos que éstos están predeterminados, especifican de manera explícita —que no admite ambigüedad— la conducta particular y observable que los alumnos deben aprender, además de existir una fuerte advertencia según la cual éstos no se pueden modificar. Para dar un ejemplo, un conjunto de unidades integradas preparado durante la experimentación curricular para el tercer grado de educación básica primaria nos mostraba el siguiente número de objetivos: Unidad 1:34; Unidad 2:36; Unidad 3:32; Unidad 4:32; Unidad 5:33; Unidad 6: 23; Unidad 7:43 y Unidad 8:44, para un total de 277 objetivos. Los programas curriculares de segundo grado de educación básica primaria presentan, por ejemplo 67 objetivos específicos para el programa de matemáticas, y 58 objetivos específicos para el programa de sociales (confróntese los objetivos específicos de los otros programas). Para las agencias pedagógicas oficiales estos objetivos especifican la conduc-

\* Lo que denominamos como la "teoría colombiana del aprendizaje" constituye un interesante ejemplo de cómo el campo de re-contextualización oficial (las agencias pedagógicas del Estado) definen, seleccionan y recontextualizan las teorías, prácticas y textos específicos sobre los cuales se basa el discurso pedagógico oficial.

ta observable que los alumnos deben mostrar como un índice de un aprendizaje exitoso de unidades, de conocimiento y destrezas. (Véase MEN, 1983; 1983 a).

Mientras que la teoría de la adquisición presupone que los alumnos tienen una relativa autonomía en la selección de las experiencias y contenidos de su aprendizaje, el progreso del discurso permanece casi completamente bajo el control del maestro, existiendo sólo un escaso relajamiento en la enmarcación de las reglas de relación social (jerarquía) entre el maestro y el alumno. Esta contradicción puede formularse en la siguiente forma:

Discurso instruccional  
oficial colombiano

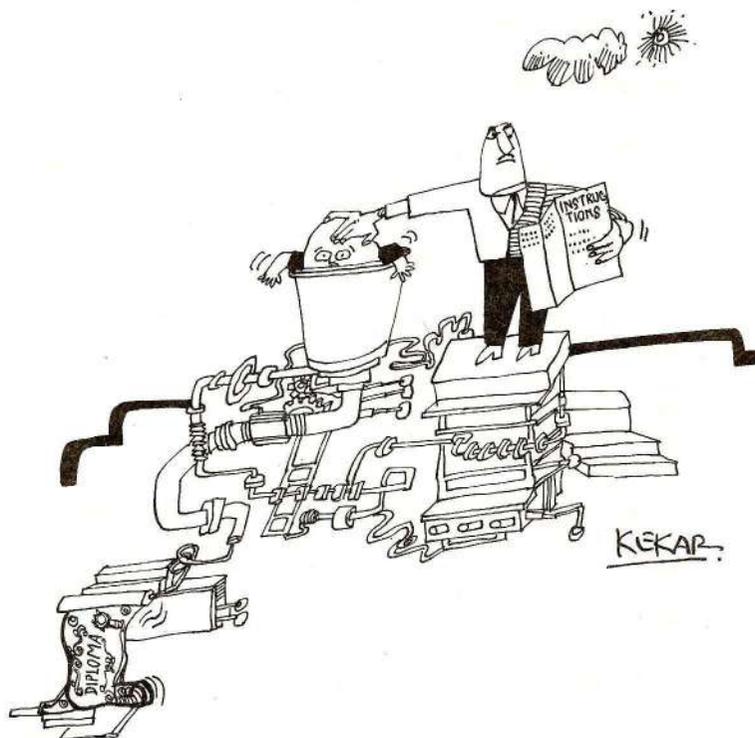


Es imposible sugerir que la teoría de la adquisición no afecta las reglas discursivas que regulan la transmisión, pues sólo podrían tener un efecto limitado sobre las relaciones sociales entre maestros y alumnos. La posible diferencia que se plantea en la lógica de la transmisión entre la regulación de las reglas de relación social y las reglas discursivas (selección, secuencia, ritmo, criterios) tiene las siguientes implicaciones:

En primer lugar, existe una contradicción que se da entre el ritmo explícito de las prácticas instruccionales y las formas de comunicación elaboradas que demandan los cambios propuestos en las relaciones sociales entre los maestros y los alumnos. De acuerdo con los textos oficiales de la reforma curricular las estrategias de control deben ser más inter-personales y menos jerárquicas (posicionales) o imperativas. Es sabido que las estrategias de control posicionales o imperativas generalmente se realizan mediante prescripciones y proscripciones simples y éstas son económicas en el tiempo y en el espacio. Las estrategias inter-personales o personalizadas tienden a realizarse mediante formas de comunicación más elaborada, más flexible, que admiten la posibilidad de negociación y requieren por lo tanto un mayor tiempo y espacio. Desde esta perspectiva, podemos ver la contradicción que se presenta en el discurso instruccional oficial entre la dimensión temporal de las reglas

discursivas (secuencia y ritmo explícitos y fuertemente enmarcados) y la dimensión temporal de las reglas de relación social que se derivan de la lógica de la adquisición propuesta.

En la misma forma, hemos dicho que la teoría oficial de la instrucción privilegia la teoría del desarrollo cognitivo la cual hace énfasis en la capacidad del niño para aprender, en la actividad reflexiva del aprendiz, y en la necesidad de un aprendizaje condicionado por los niveles de desarrollo cognitivo. La aceptación del concepto de niño como sujeto activo que posee una lógica de aprendizaje no



simplemente dependiente de los estímulos externos implica teorías del aprendizaje que presuponen procesos pedagógicos que ni son lineales ni están regulados por un control público explícito (véase Bernstein 1977: 116-151). Sin embargo, la práctica pedagógica oficial, hecha explícita en los textos pedagógicos (programas curriculares y demás pautas y ejemplos, como los de las unidades integradas) enfatiza en un proceso lineal mediado por la prescripción de objetivos, una secuencia organizada de contenidos, y por índices de evaluación explícitos, dentro de una "flexibilidad" retórica provista por la noción de "integración curricular" y su posible máxima realización: el grado cero de la integración curricular —la tradicional correlación— (MEN, 1984).

Expondremos brevemente a continuación, la lógica de este proceso lineal especificando la forma de

regulación de las reglas discursivas de la transmisión:

**Selección.** Las selecciones del maestro están controladas por una selección previa de objetivos, contenidos, actividades y métodos y por una selección previa de los modos de evaluación. Las agencias pedagógicas del Estado actúan selectivamente sobre lo que el maestro debe transmitir, esto es, reducen su poder sobre lo que transmite. Las selecciones de los alumnos ocurren a su vez dentro del marco de relaciones sociales establecido para el aprendizaje. Los alumnos tienen una mínima participación en la selección de actividades.\*

**Secuencia.** La regulación del orden temporal de los "contenidos" se proporciona en los programas curriculares, en las unidades integradas, y en la parcelación escrita. La secuencia lógica, pedagógica y técnica está fuertemente regulada, y el maestro debe regular la transmisión mediante la dosificación gradual y progresiva del contenido, de acuerdo con los objetivos y los índices de evaluación. Queda por discutir y pensar las consecuencias de la secuencia explícita sobre las actividades, comunicaciones, organización del contexto pedagógico y progreso de los alumnos.

**Ritmo.** Los programas, unidades y parcelaciones distribuyen los contenidos en el tiempo y de esta manera regulan de manera explícita el ritmo de adquisición del saber pedagogizado. En esta forma el desarrollo del programa no contempla las diferencias, capacidades e intereses, dado que los alumnos están enmarcados dentro del ritmo explícito de la transmisión. El ritmo explícito al actuar selectivamente sobre actividades y comunicaciones excluye el trabajo inter-dependiente esto es el trabajo pedagógico integrado y oscila entre un trabajo pedagógico homogéneo, y el trabajo pedagógico individualizado y aislado.

**Tiempo.** El desarrollo del currículum, materializado en los programas y unidades integradas, está regulado de manera explícita en el tiempo. Existe un tiempo oficial total disponible al maestro, el cual dependen la secuencia y el ritmo de la transmisión. En la misma forma el tiempo actúa selectivamente sobre las "actividades metodológicas" y genera restricciones en las formas de relación social entre los maestros y los alumnos (reglas de relación social). Es sabido que el tiempo oficial total disponible para la realización del currículum son 1.260 horas. Este tiempo se clasifica en unidades que jerarquizan las materias y generan estratificaciones entre ellas.

El tiempo es un factor restrictivo de las prácticas pedagógicas y de sus reglas intrínsecas. Es en este sentido, retórico hablar de unidad integrada flexible cuando ésta flexibilidad se reduce a la oposición

+ tiempo, + tiempo y a una adecuada distribución del tiempo. (Véase "Integración Curricular", pág.13).

En síntesis, la selección, secuencia, ritmo, tiempo y criterios de evaluación explícitos que conforman el conjunto de reglas discursivas que regulan la transmisión del discurso pedagógico actúa selectivamente sobre el aprendizaje de los niños y reproducen en el salón de clase los procesos de clasificación social. La transmisión del discurso pedagógico en la escuela primaria colombiana descansa sobre una teoría del aprendizaje behaviorista que entra en contradicción con unas prácticas de aprendizaje propuestas, basadas en teorías del desarrollo cognitivo. La transmisión del discurso domina el desarrollo del alumno. En otras palabras, las posiciones y disposiciones del alumno son siempre posiciones en la transmisión.

Tenemos aquí un ejemplo de una pedagogía enmascarada en la forma de una pedagogía progresista, una teoría del desarrollo cognitivo que enmascara una teoría conductista de la transmisión.

#### CONTRADICCIONES EN EL DISCURSO REGULATIVO

En el curso del desarrollo educativo, el discurso regulativo ha reproducido y legitimado la estructura posicional y el campo de transmisión de la escuela primaria que regulan una distribución del poder entre maestros y alumnos. La clasificación fuerte entre los maestros ha producido jerarquías explícitas (director, sub director, maestro, categorías) como puede verse en el "Reglamento Interno de las Escuelas Primarias". El rasgo fundamental para la clasificación de los alumnos ha sido la edad y el sexo. Estos rasgos invariables constituyen las bases de la organización de las escuelas primarias. Al mismo tiempo, el grupo, la unidad oficial básica de la enseñanza, no está definida en relación con principios pedagógicos sino en relación con las demandas de expansión del sistema educativo. De acuerdo con esto, el número de alumnos de una clase puede oscilar entre 30 y 50 (Decreto 1977 de 1975).

En el caso del discurso regulativo nos referiremos a las contradicciones que se generan en el contexto de interacción.

En primer lugar la reforma curricular no afecta la estructura de la escuela primaria, la cual continúa siendo estratificada, con una clasificación muy fuerte

\* Véase, recomendaciones como estas: "el maestro seleccionará un texto o fragmento para hacer el dictado. . . el maestro formulará preguntas. . . el maestro deberá ser cuidadoso en la selección de los textos. . . el maestro deberá seleccionar un material de literatura infantil. . . el maestro puede seleccionar cuentos. . . los niños a petición del maestro. . ." (MEN, 1983: 16 y ss).

en relación con sus agentes y con el tiempo, el espacio y el discurso. Existe, sin embargo, un aparente cambio en la retórica que fundamenta los principios de control de las prácticas comunicativas entre los maestros, los alumnos y entre maestros y alumnos. Esto no significa que el orden de la escuela se haya transformado. Este continúa descansando sobre la dominación (tal vez una dominación más relajada) y, como hemos visto, sobre la regulación explícita de la transmisión por parte del maestro. La distribución del poder en la escuela permanece inmodificable, pero de acuerdo con la retórica oficial lo que se propone son algunas modificaciones en los principios de control.

Para efectos pedagógicos examinaremos primero los rasgos de la interacción entre maestros y alumnos, y luego los rasgos locativos del contexto pedagógico.

**Maestro-alumno.** El discurso regulativo en la reforma curricular ha introducido cierto relajamiento de las relaciones jerárquicas entre maestros y alumnos, en los textos oficiales, los cuales hablan de "atmósfera familiar", "clima de confianza", "sentido de aceptación", "conocimiento del niño", "motivación", etc. Pero es, dentro de esta comunicación "relajada" donde del niño debe aprender los principios organizativos de la escuela que son bastante explícitos. Estos principios organizativos definen la jerarquía explícita en la escuela mediante la demarcación de los límites entre los espacios, los tiempos, las posiciones o posturas, y los actos de comunicación. Así, por ejemplo, el "Reglamento Interno de las Escuelas Primarias" (1978) declara: "Ante todo, la disciplina debe ser ejemplificada por el maestro, quien debe inculcar en los niños los hábitos de trabajo, buenas maneras, orden y limpieza personal" y el Manual de Administración Curricular (1979) dice: "Es absolutamente necesario que los alumnos sean conscientes de las reglas con respecto a los objetivos, organización, plan general de actividades, reglas internas, servicios, lugares, áreas, calendarios, horarios, organización de los alumnos para el trabajo, posibilidades de participación . . ." (1979:70). La modalidad implícita en el discurso regulativo de la reforma curricular que regula la comunicación entre maestros y alumnos presenta serias contradicciones.

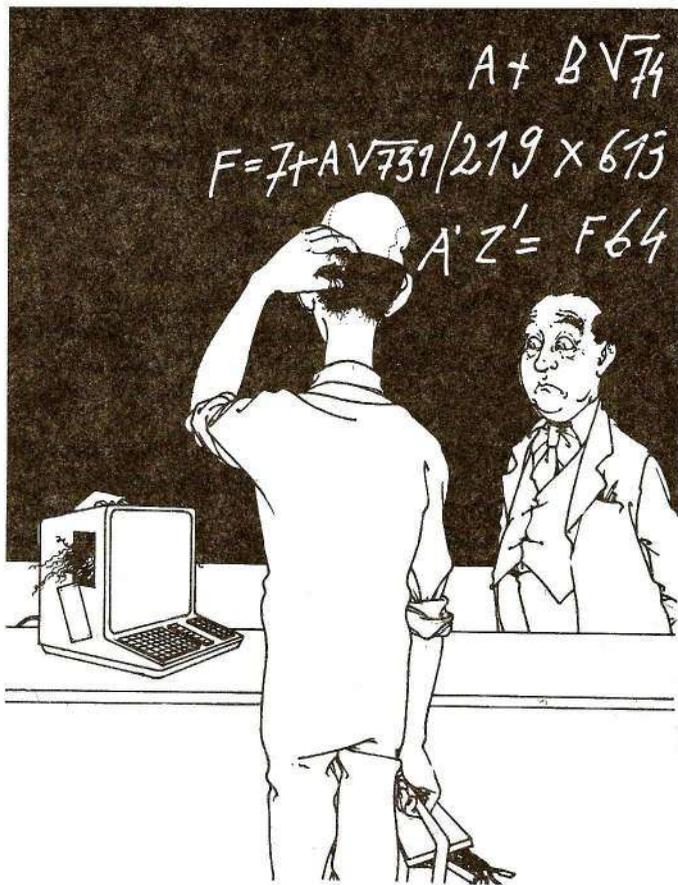
**Alumno-alumno.** Hemos dicho que la reforma curricular, presupone una transformación de las relaciones comunicativas entre los alumnos para efectos del aprendizaje. Continuas referencias se encuentran en relación con "la organización de pequeños grupos", "organización flexible de la clase" y "oportunidades para la autorregulación de las prácticas dentro de los subgrupos". Sin embargo, es el maestro quien debe controlar los grupos y subgrupos, quien debe controlar el interés de los alumnos, y quien, en última instancia, "debe organizar a los alumnos para el

aprendizaje". (Véase Programas Curriculares de 1o. y 2o. de educación básica primaria). Si la retórica pública de la reforma mediante el énfasis en la "cooperación", "participación", "hábitos de trabajo independiente" implica un relajamiento en las restricciones de las relaciones entre los alumnos, y probablemente, un aprendizaje auto-regulado, cooperativo y menos competitivo, la lógica explícita de la transmisión del discurso y prácticas regulativas implica el mantenimiento de modalidades de control explícitas, jerarquizadas y restrictivas. En otras palabras, el espacio de autonomía para que los alumnos efectúen sus propias prácticas de aprendizaje de las nuevas competencias está negado y dominado por las reglas generales de orden, relación e identidad que enfatizan relaciones jerárquicas explícitas, actitudes de respeto que de esta manera controlan el proceso de aprendizaje. Tenemos, pues, que las relaciones de comunicación entre los alumnos presenta ciertas variaciones, dentro del marco organizativo que le desee colocar el maestro. La clasificación de los grupos a su vez pueda variar de una clasificación relativamente rígida a una clasificación relativamente relajada.

## RASGOS LOCATIVOS

Mientras que reformas anteriores establecieron una clasificación rígida del espacio, una codificación del espacio que reproducía la distribución del poder y los principios de control expresados en la codificación de los objetos (véase, por ejemplo, "El arreglo y la organización del aula" en la Guía de 1963) y posiciones dentro del salón de clases que reproducían reglas como "enseñar el orden, su preservación y presentación" y enseñar a los alumnos que "cada cosa tiene su lugar". "La reforma curricular expresa que el orden, la decoración y preservación en general aumenta las cualidades de la escuela y favorece el desarrollo del sentido estético en los alumnos" (MEN, 1979:74). Si las reformas anteriores celebraban el orden, ahora parece que el orden es un significativo para su evocación de la estética. Anteriormente, la organización celebraba su posición de clasificación muy fuerte. La práctica asociada con este principio celebraba la limpieza, la cual reforzaba el principio de clasificación. Ahora, el principio de clasificación está oculto o al menos subordinado a una función estética. Ha habido un cambio en la función mediante la cual se realiza o manifiesta el poder. En otras palabras, en el micro-análisis del espacio podemos ver que la distribución del poder permanece igual aunque ha habido un cambio en la retórica del control.

Esta misma situación se observa si analizamos dentro de la reforma la reubicación de la familia/comunidad dentro de las relaciones del discurso pedagógico. La comunidad se convierte en un nuevo con-



Tomado de la Revista Pedagógica DEGRES (Francia)

tenido del currículum, su cultura, sus normas se convierten en objeto del discurso regulativo. Este cambio en lo que parece corresponder únicamente a las prácticas instruccionales de la escuela, y a las prácticas instruccionales entre la escuela y la familia es un buen ejemplo de cómo el discurso regulativo se apropia de los discursos instruccionales para colonizar la familia y la comunidad. El discurso pedagógico oficial sobre la familia/comunidad puede ser el medio por el cual los principios nacionales dominantes penetran el contexto primario de la socialización y se tornan más ocultos en éste.

## CÓNCLUSIONES

Podemos sintetizar las contradicciones expresadas anteriormente:

1. El discurso instruccional oficial en Colombia está estructuralmente determinado por los niveles políticos e ideológicos del discurso regulativo. Esto hace que la práctica pedagógica oficial manifieste en sí misma las contradicciones entre lo instruccional y lo regulativo.
2. El discurso instruccional genera una contradicción fundamental entre la lógica de la adquisición y la lógica de la transmisión. Si por una parte la teoría de la adquisición explica el proceso de aprendizaje

y constituye discursivamente al aprendiz con su propia lógica de adquisición, por la otra, dicha lógica del aprendizaje está subordinada a la teoría behaviorista de la transmisión. Sin embargo, vemos que el énfasis de la reforma continuamente se hace en el desarrollo del aprendiz, de sus intereses, actividades y capacidad. Aparentemente en la retórica oficial el código que controla la adquisición está marcado por una clasificación débil y una enmarcación débil (+C -F), lo cual presupone que el alumno tiene un amplio control sobre sus actividades, movimientos y comunicaciones que circulan en la relación pedagógica. Por otra parte, la teoría de la transmisión es básicamente behaviorista y da origen a una lógica explícita de la transmisión, la cual se basa fundamentalmente en objetivos específicos, criterios y procedimientos de evaluación específicos. Desde esta perspectiva, el código que controla la lógica de la transmisión envuelve particularmente una clasificación fuerte y una enmarcación que varía de muy fuerte a relativamente fuerte. (+C -F). Vemos aquí una contradicción entre dos lógicas propuestas. En el caso de la transmisión vemos una segunda contradicción, aquella que se da entre la enmarcación de las reglas discursivas, que son explícitas y las reglas de relación social que tienden a relajar la jerarquía entre maestros y alumnos.

3. Las contradicciones entre el código de transmisión y el código de adquisición del discurso instruccional es el resultado de la clasificación fuerte entre la teoría y lógica de la adquisición y la teoría y lógica de la transmisión. Esta clasificación fuerte ha hecho a la lógica de la adquisición dependiente y controlada por las regulaciones explícitas previstas por la teoría oficial de la transmisión, la cual es un resultado de la correspondencia entre la teoría behaviorista de la transmisión y los principios jerárquicos requeridos por el discurso regulativo. Esto significa que en el proceso de adquisición del saber no es ésta sino la transmisión la que juega un papel fundamental.
4. La retórica pública del discurso pedagógico oficial presenta una contradicción entre las posiciones progresistas con respecto al contexto de interacción y las relaciones de adquisición, y el mantenimiento de las relaciones jerárquicas, fijas y explícitas del orden social estratificado de la escuela. Por una parte, el orden aparentemente implícito del discurso regulativo que controla las relaciones sociales de adquisición celebra la participación, la cooperación y la integración e inter-dependencia entre los grupos. Por otra parte, los principios generales de la organización de los alumnos en la escuela permanece inflexible y celebra la clasificación fuerte. Esto necesariamente afecta las relaciones sociales dentro de la transmisión. Nues-

tro análisis apunta aquí a las consecuencias regulativas que para la relación social maestro-alumno tiene la estructura posicional de la escuela, fuertemente clasificada en relación con la edad, género y discurso. Nos referimos explícitamente a las implicaciones que una clasificación fuerte (+C) en el macro-nivel de la escuela tiene para la enmarcación de las relaciones sociales en el micro-nivel del salón de clases. Evidentemente, la clasificación fuerte en el macro-nivel presenta serias limitaciones para la enmarcación del orden regulativo en los micro-niveles.

Podemos observar una segunda contradicción subordinada a la anterior. Hemos visto que las reglas del discurso regulativo que enfatizan la participación, negociación, integración, cooperación se asimilan a las reglas del discurso instruccional que enfatiza un espacio disponible a los alumnos para la autorregulación de su aprendizaje. Aquí, no hay contradicción. La contradicción aparece sólo cuando examinamos a la resonancia que tiene la cultura regulativa implícita en las prácticas instruccionales y explícita en los rasgos macro de la escuela, lo cual, pensamos, produce una orientación subyacente hacia la enmarcación fuerte del contexto social de adquisición.

Finalmente podríamos plantear algunos interrogantes susceptibles de exploraciones posteriores:

1. ¿Cómo es que una teoría de la adquisición que enfatiza la participación, la auto-regulación, y el auto-aprendizaje en un contexto de relaciones sociales negociables entre maestros y alumnos, se ha insertado en el discurso pedagógico oficial, producido en las agencias pedagógicas del Estado, las cuales asignan muy poca autonomía al nivel de educación primaria?
2. ¿Cuáles la función de este discurso pedagógico que articula mensajes tan discordantes?
3. ¿Cuáles el interés del aparente cambio en los principios y reglas que subyacen a las prácticas pedagógicas?

MARIO DIAZ  
Abril 19/85

## DISTRIBUIDORES Y VENDEDORES DE EDUCACION Y CULTURA

EDUCACION Y CULTURA está interesada en contratar con personas naturales o jurídicas la distribución y venta de la Revista en todas las capitales de departamento y principales ciudades del país. A los interesados les solicitamos enviar hoja de vida y propuestas al A.A.14373 o a la Carrera 13 A No. 34-36, Bogotá. Teléfonos 2851427 y 2851298.

Asimismo solicitamos vendedores de suscripciones para Bogotá y las capitales de Departamento. Enviar Hoja de Vida.

# LA REFORMA CURRICULAR Y LOS PROGRAMAS DE LECTO-ESCRITURA

CARMEN ROSA ORTIZ\* - GLORIA RINCON B.\*\*

Como docentes de educación primaria oficial y estudiantes de lingüística, realizamos este trabajo, con el fin de conocer y analizar los nuevos programas que está implementando el Ministerio de Educación Nacional, para la enseñanza del Español y Literatura en la educación primaria y secundaria. Nos parece prioritario este estudio en los actuales momentos, cuando se decreta su imposición por parte del Gobierno Nacional.

Pretendemos entonces, contribuir en el debate que se ha generado sobre la conveniencia o no de los nuevos programas y las fundamentaciones teóricas, pedagógicas y epistemológicas que les subyacen.

Nos interesa por lo tanto, que nuestro trabajo sea discutido, ampliado y enriquecido con las observaciones que usted pueda plantearnos, para así profundizar este estudio y darlo a conocer a los docentes que como nosotros estén interesados en realizar una enseñanza de la lengua desde posiciones lingüísticas y pedagógicas, acordes con el desarrollo teórico actual.

## 2. MARCO TEORICO PARA EL AREA DE ESPAÑOL Y LITERATURA DEL NUEVO CURRICULUM: ENFOQUE SEMANTICO COMUNICATIVO

Los programas anteriores de Español y Literatura (aún vigentes) no se presentaban a partir de unos fundamentos teóricos que enmarcaran la pedagogía del idioma, sino con base en unos objetivos generales y específicos y unas actividades llamadas actividades del lenguaje.

El hecho de fundamentar los programas en unos objetivos y no en una base teórica conlleva a plantear unos contenidos superficiales basados en normas y definiciones cuya única finalidad es evaluar en forma inmediata la capacidad memorística y repetitiva del alumno. La práctica pedagógica se reduce a una transmisión de conocimientos por parte del maestro donde el alumno es un receptor, sin oportunidad para ambos de exponer sus ideas o reflexionar sobre la cotidianeidad del habla. En esta forma el lenguaje dentro del aula es algo tedioso, ajeno, diferente a la lengua que se maneja en todas las situaciones de la vida, cuando debiera ser más bien la oportunidad de ampliar, descubrir algo que de algún modo el alumno conoce, sabe cómo se utiliza y que puede con ella comunicarse cuando lo necesita (para qué sirve).

Los objetivos formulados eran de tal amplitud que muy difícilmente se lograban cumplir a lo largo de los 5 años de estudios

primarios, produciendo desconcierto en los maestros que desconocedores de las concepciones a vehiculizar en la enseñanza, se limitaban a seguir un texto. Por ejemplo un objetivo dice: "Ayudar al desenvolvimiento de las capacidades del niño para que alcance una correcta expresión oral y escrita y para que presente en forma ordenada y lógica sus pensamientos". El tema para este objetivo sugiere al maestro valerse de cuentos, leyendas, aventuras, diálogos; sin embargo, éste sólo piensa en los textos que aparecen en los libros y en ningún momento en el niño como creador, lo que ayudaría más al desarrollo de sus capacidades.

En las indicaciones metodológicas se proponía la enseñanza del lenguaje en todos los momentos del trabajo escolar, sin concebir esas enseñanzas aisladas sino ligadas a las diversas actividades escolares; pero, pasando ya a los contenidos se observa una

NOTA: El aspecto literario merece un análisis más profundo y detallado el cual esperamos realizarlo posteriormente.

\* CARMEN ROSA ORTIZ M. Maestra de la Escuela Honorio Villegas, afiliada a la Normal Departamental para varones, Cali, Valle.

\*\* GLORIA RINCON B. Maestra de primer grado de la Escuela Julio Arboleda de la ciudad de Cali.

incongruencia, pues todos estos son presentados de tal manera que en ningún momento se pueden correlacionar con el resto del trabajo escolar.

Además cada aspecto de esta área no mantenía una relación con las demás, pues se presentaban en forma aislada: por un lado la gramática, por otro lado ortografía, la composición oral, la composición escrita, etc., es decir, en ningún momento un tema contenía todos los aspectos del lenguaje.

Los nuevos programas curriculares de Español y Literatura parte de un marco teórico que dice:

“Los programas de Español y Literatura para la educación primaria están basados en una concepción de la producción lingüística humana que consideran la lengua desde el punto de vista de la significación, y no sólo de su funcionamiento”.

(Marco teórico de los programas, Ministerio de Educación Nacional, 1984, pág 40).

Veamos si realmente en el Marco Teórico se observan estos fundamentos:

— Se trata de desarrollar las cuatro habilidades comunicativas que son escuchar, hablar, leer y escribir, planteando la realización de actividades en las cuales estén presente todas ellas en forma correlacionada, de manera que sea más integrado su desarrollo. La aplicación de estas habilidades debe conllevar a pensar en la lengua como instrumento de comunicación, de pensamiento y conocimiento, es decir con una función específica.

— Parte de la realidad comunicativa del alumno, o sea, tiene en cuenta los conocimientos que sobre su lengua posee el niño al llegar a la escuela, buscando ampliar y desarrollar esas habilida-



Gloria Rincón

des. No se hace por lo tanto, una separación tajante entre el lenguaje ordinario del alumno y el de la escuela (el de la norma), permitiendo de esta manera una reflexión directa sobre la lengua de uso habitual.

— Al tener en cuenta la enseñanza de la lengua, “basados en una concepción de la producción lingüística humana”, se pretende estudiar la lengua no sólo en lo que ella es, y como funciona sino también para que sirva.

— Se parte en la enseñanza de la lengua del nivel referencial, porque este tiene relación directa con la realidad que se maneja: para el niño es más fácil distinguir objetos, cualidades, proce-



Carmen Rosa Ortiz

sos, relaciones; conocimientos empíricos que maneja en su lengua y que se dan en la realidad objetiva. A medida que avanza (en el nivel referencial) empieza a hacer abstracciones de su lengua pasando al nivel gramatical, el cual se le dificulta, puesto que las categorías de la realidad no corresponden una a una a las categorías gramaticales.

— Tiene en cuenta correlacionar la enseñanza del lenguaje con las otras áreas de estudio, para que el alumno comprenda el que el conocimiento no se da aislado del lenguaje y en gran medida está mediatizado por el discurso que lo expone.

Este Marco Teórico, como vemos, está orientado hacia una práctica pedagógica donde el alumno no sea un simple receptor sino que participe en forma activa en la producción y creación del saber; pretendiendo cambiar la relación unilateral que se maneja en la escuela, donde el alumno es un experto en repetir conceptos y definiciones sacadas por otros. Esta nueva práctica permite al niño hacer sus nuevas creaciones, pensar, participar en la elaboración de conceptos y definiciones, es decir, reconocerlo como un “constructor” de su propio saber.

Nos parece entonces, que los programas tienen una fundamentación teórica que posibilitaría una verdadera “transformación” en la práctica pedagógica en esta área, lo cual hace pensar que se trata de una redención para la educación, pero más adelante cuando se analicen los programas veremos las fallas que se presentan y las incongruencias entre el Marco Teórico y el quehacer educativo que se institucionaliza.

### 3. IMPLICACIONES DE UN ENFOQUE SEMANTICO COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Adoptar un enfoque de esta

naturaleza, conlleva una serie de adecuaciones y exigencias en todo el funcionamiento de la educación, por cuanto rebasa el estrecho marco conceptual y pragmático que rige nuestra práctica docente, implicando por lo tanto:

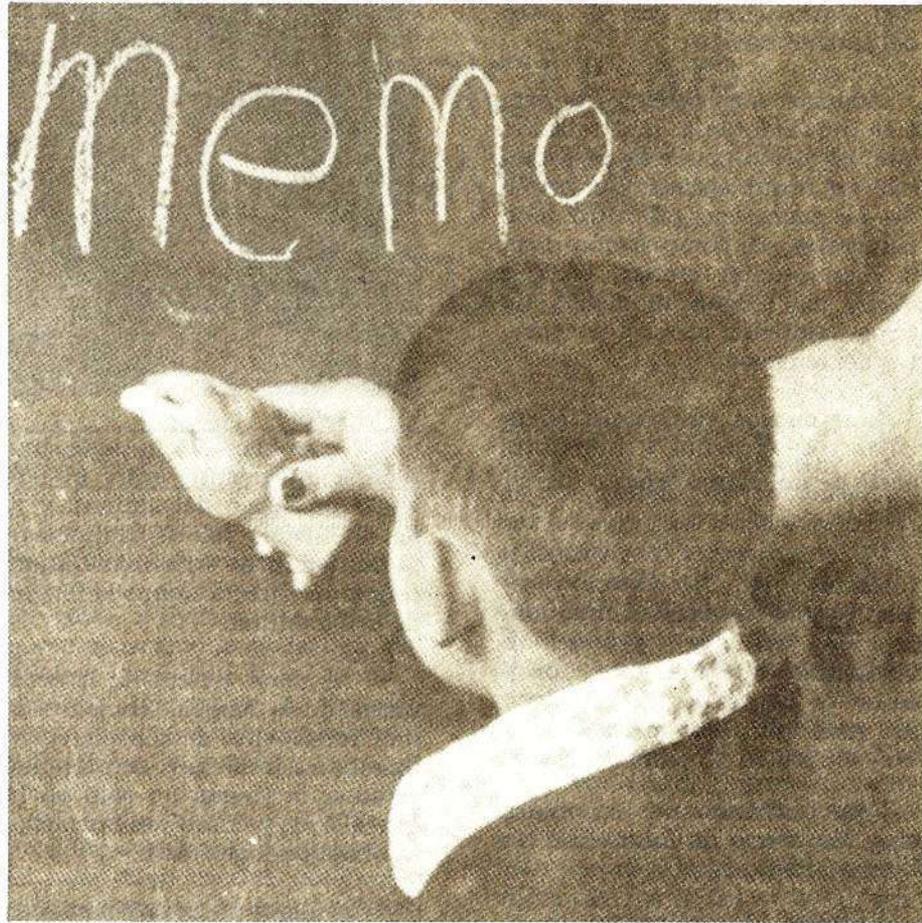
3.1. Un docente con una formación tal que le permita conocer el mundo lingüístico-cultural del niño, sus prácticas comunicativas, las valoraciones, usos y funciones de la comunidad circundante; que lo faculten para proponerle actividades y prácticas que le posibiliten su aprendizaje y reflexión sobre su lengua, planteando así ésta como instrumento de comunicación y conocimiento para el niño: es decir, un docente investigador-productor.

3.2. Una nueva metodología en la enseñanza, según la cual los temas, actividades y formas de expresión, son productos de la integración maestro-niño-comunidad y no un programa único y tan detallado como el "Nuevo Currículo".

3.3. El abandono de textos únicos supuestamente aptos para todo sitio, por cuanto debe partirse de textos auténticos, es decir que recojan su manera de expresar, sentir y significar su realidad, que, en últimas debe llevar a la utilización de materiales diversos de lectura y aun a la producción de ellos en el aula.

3.4. La evaluación, no podrá hacerse entonces a partir de situaciones ficticias totalmente: todo acto comunicativo debe ser tenido en cuenta no como corrección con los parámetros del habla dominante, sino como uso, función y efectividad comunicativa.

3.5. Se plantea un trabajo casi que personalizado con los niños, por cuanto se trata de un trabajo eminentemente práctico,



diferenciado, que no puede realizarse con los cursos tan numerosos que auspicia la famosa "racionalización" de recursos educativos.

3.6. Se requiere por lo tanto, en lo posible, la existencia de medios para producción y reproducción de materiales de escritura y lectura, en intercambio con otros centros, ciudades, y no la parcelación y atomización actual de los "conocimientos" impartidos en la escuela.

En fin, implementar un modelo semántico-comunicativo, no consiste solamente (como errónea y tranquilamente lo toman los Centros Experimentales Pilotos y el Ministerio de Educación Nacional) en un cambio de terminología, en el reemplazo de un discurso por otro: implica una nueva concepción sobre el proceso pedagógico en el

área de Español y en general en toda la enseñanza.

#### 4. ANALISIS DEL PROGRAMA CURRICULAR DE PRIMERO PARA EL AREA DE ESPAÑOL Y LITERATURA

Un programa de enseñanza, se supone, es el instrumento de concreción de las concepciones que se defienden sobre un área de conocimiento ya en su etapa de realización pedagógica en un espacio concreto, en este caso, el curso primero de educación primaria.

Sin embargo, otra es la realidad que se nos presenta cuando comparamos las concepciones planteadas en el marco teórico para la enseñanza del Español y los programas curriculares para esta área; realidad no fortuita, sino producida por evidentes incongruencias:

1) Quienes intervinieron en la definición del marco teórico, no participaron en la elaboración de los programas.

2) Los programas, se elaboraron primero que el marco teórico y sólo, a través de "reformas", se adicionaron posteriormente algunos "objetivos" que recogen elementos presentados en el marco teórico. (Ejemplo: relación pensamiento-realidad, que aparece como un contenido y no como una concepción generadora de una forma de enseñanza).

3) La reforma curricular (en general) se fundamenta en dos direcciones:

a) Asimilación del proceso educativo a un proceso técnico fundamentalmente: es decir un diseño detallado del proceso y mecanismos permanentes de control "objetivo" sobre los resultados alcanzados para garantizar el logro de los "objetivos" propuesto.

b) Una tajante subdivisión del trabajo educativo: por un lado los programadores quienes conciben, diseñan y dicen el QUE, COMO y la EVALUACION de la educación y por otro los educadores quienes sólo deben ejecutar, aplicar. (Véase Antanas Mokus, Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública en revista "Educación y Cultura" No. 2, pág.27).

¿Será posible, bajo estas premisas, pensar entonces en un programa consecuente con un enfoque semántico-comunicativista? Personalmente pensamos que ello es imposible: como lo habíamos dicho antes ("Implicaciones del marco teórico"), bajo esta concepción no se puede pensar siquiera en una atomización de la enseñanza, en una separación por objetivos "evaluables, medibles", independientes, donde el contexto general se pierde y donde el maestro es un simple administrador de ellos. Todo lo contra-

rio: El docente, en un enfoque semántico-comunicativo, debe ser un investigador de su lengua, del contexto social y situacional de sus alumnos y por lo tanto productor de las actividades y estrategias a sugerir en un contexto particular, es decir "un proceso complejo de comunicación que implica el mutuo reconocimiento y la recuperación del sentido de la relación pedagógica" (Fernández Carlos A. "Cientificismo y Taylorización" en revista Educación y Cultura No. 2, pág. 35).

Por ello, en el programa de primero especialmente, todo el enfoque se olvida, para concretar nuevamente una concepción conductual de la iniciación en la lecto-escritura, adornadas con frases del MARCO teórico (curiosamente con esta función: enmarcar, adornar el cuadro anterior): es así como la lectura y la escritura, aparecen presentadas como productos de una serie de destrezas y habilidades (motrices, fónicas, visuales y auditivas) desarrolladas en el pre-escolar (del cual erróneamente se supone, es continuación este programa) o aprestamiento ("como es posible que se presenten casos de niños que no han pasado este nivel") "preparación en la cual se intensifiquen las actividades que conduzca al desarrollo de destrezas, nociones espacio-temporales y demás habilidades indispensables para abordar el aprendizaje formal y sistemático de la lectura y la escritura" (programa, pág. 18), es decir ejercicios perceptivos -motrices, con ausencia casi que total de signos escritos (en su exacto sentido, es decir significantes unidos a significados), porque se considera que éstos sólo pueden aparecer ante el niño después de que él domina estas destrezas, o sea está maduro (léase presión del tiempo y de los padres) para enfrentarse a ellos: "Presentar inicialmente palabras que no tengan más de dos elementos desconocidos para el niño porque hay que tener en

cuenta que él no tiene un entrenamiento adecuado para aprender a leer y a escribir y que, además, hasta ese momento inicia su contacto con los signos lingüísticos escritos" (Programa, pág. 42).

Evidentemente, así se digan otras cosas, la concepción que guía todo este procedimiento metodológico, riñe con las concepciones esbozadas en el Marco Teórico, cuando se afirma:

"El hombre es esencialmente un ser social y el lenguaje, como facultad netamente humana, responde a las necesidades de comunicación, necesidad que surge de la interacción del hombre con sus semejantes y se concreta en una lengua determinada propia de un grupo social" (Marco Teórico, pág.36).

Detengámonos entonces a examinar las concepciones epistemológicas, teóricas y pedagógicas que subyacen a este programa:

4.1. El niño, por ningún motivo, aparece como ser creativo y productor de sus propios conocimientos, sino simplemente una tábula rasa que la escuela (aparato especializado para este fin), se encargaría de ALFABETIZAR (es decir inundar de letras y sonidos surgidos a partir de toda la lista de actividades que pueden leerse en las págs.34 y 35) y no "un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original) (Emilia Ferreiro, "Los sistemas de escritura" siglo XXI, 1979).

4.2 Pensar que sólo en la escuela, el niño inicia su contacto con los signos lingüísticos-escritos, es ser consecuente con la

anterior concepción del niño, pero no con la realidad: El niño no necesita que la escuela le abra sus puertas para relacionarse con lo lecto-escrito: mucho antes, él comienza sus elaboraciones, precisamente porque no es un ser pasivo, receptor y reproductor fiel de estímulos internos o externos separadamente, sino que vive en un mundo donde hoy, es imposible pensar que no haya visto signos escritos y por lo tanto no se haya interrogado sobre ellos.

Por esto, la lecto-escritura no puede concebirse como de origen escolar e independiente histórica y socialmente: Es ante todo una práctica socio-cultural.

4.3. El proceso de aprendizaje sólo puede ser pensado como entrenamiento si pensamos en niños receptores pasivos, acorde con una concepción conductista, de aplicación casi que hegemónica en nuestro sistema educativo, y que riñe con los planteamientos piagetanos esbozados en el marco teórico, según el cual y especialmente en relación con el aprendizaje de la lengua "La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones. Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos, es decir, que pueda recibir información y transformarla en conocimiento: "Un esquema conceptual que permita procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas en un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo que es anticipado y lo que es verificado". (Ferreiro, Emilia: *Procesos de Adquisición...*).

4.4. Lógicamente por toda esta concepción conductista del proceso de lecto-escritura, se llega a la conclusión de que el método es el encargado de solucionar el aprendizaje de lo lecto-escrito, como proceso que todos los niños tienen que abor-

dar en igual forma y sin relación alguna con su necesidad comunicativa personal y social, que es en esencia el germen de existencia de estas actividades lingüísticas. Se considera entonces el método como panacea del problema escolar, olvidando todos los otros aspectos que intervienen en él, por una consideración simplista y reduccionista del proceso, donde se confunde el proceso de producción de conocimientos con el proceso de enseñanza. Así, en el programa en mención todo el proceso llega a concretarse en un modelo combinado (de los métodos global y palabras normales



Los métodos tradicionales siguen campeando en la lecto-escritura.

según se afirma) que parte de una palabra, para presentarla luego en frases y luego realizar un proceso de análisis y síntesis. ¿Cuáles son los motivos que guían la elección de las palabras? Se dice:

... Aprender a leer y escribir simultáneamente.

— Partir del contexto lingüístico y de la situación del niño.

— Atender a los intereses del niño.

— Enseñar palabras en oraciones con sentido y no sílabas.

— Máximo dos elementos desconocidos en una palabra.

Orden:

— Afectivo.

— Frecuencia de uso.

— Oraciones fáciles y con sentido.

— Combinaciones al final.

— Sonidos aprendidos en la metodología.

Pasos Metodológicos:

1- Introducción

2- Palabra.

3- Frases.

4- Análisis

5- Síntesis.

Sin embargo, a pesar que se presenta como una "alternativa hasta cierto punto coherente con el modelo semántico-comunicativo planteado por el área" (programa, pág. 42). Son protuberantes los hechos que lo niegan:

1. La "necesidad" de la lectura y la escritura como formas comunicativas, es decir utilizadas con una función especial, bien sea para comunicarnos a distancia, como forma de evitar el olvido, como fuente de información, etc. no aparecen por ningún lado: Hay que aprender a leer y escribir porque para esto se va a la escuela, porque el profesor lo dice, porque... pero no

como habilidad comunicativa. (De Halliday, M. AK "El lenguaje como semiótica social", pág. 268 : "Pero si la lectura y la escritura están desvinculadas de lo que el niño quiere significar, de las exigencias funcionales que llega a presentar el lenguaje, entonces la lectura y la escritura tendrán poco sentido, como lo son para tantos niños, ejercicios aislados y carentes de significado", o como ellos mismos lo llaman: TAREAS.

2. Se dice "El conocimiento del contexto en el cual se mueve el niño sirve también para seleccionar los temas y mensajes de lectura, ya que partiendo de lo que el niño conoce se logra una mejor asimilación y comprensión de los signos y símbolos. Debe ser claro que determinando las necesidades y propósitos de la comunidad, la lectura cobra sentido ya que será una acción vinculada a sus necesidades y no una simple actividad mecánica que por falta de aplicabilidad hace correr el riesgo de que el alumno engrose las filas de semi-alfabetos" (pág.35).

Pero, además de lo dicho antes, lo que vemos es un listado de palabras guiados por una semejanza fonética: repetición de m, p, c, l, n, porque lo que sigue primando es un valor fonético ("no más de dos elementos desconocidos") y no comunicativo: Así no debe extrañarnos las frases que se presentan como "significativas" para el niño:

— La mula lame la miel.

-- Lilia lee como mi mamá (a quien tal vez nunca ve leer).

Así se diga que éstas son sólo "sugerencias", en la práctica esto no es así: Las editoriales están produciendo las cartillas con estas frasesitas, los materiales también los traen y todo está "friamente calculado" para que se enseñen así y de esta manera.

Sin embargo, la imposibilidad de concretar en las actuales circunstancias del sistema educativo colombiano, un programa de enseñanza del Español y Literatura y específicamente de la iniciación en la lecto-escritura, consecuente con un modelo semántico-comunicativo no tiene orígenes sólo en el programa que analizamos: NO; el problema es profundo y estructural: Los maestros mismos, que infortunadamente nos hemos dejado ganar por nuestras condiciones convirtiéndonos en meros empleados, las situaciones infraestructurales tan pésimas, etc.

Ahora bien, el programa trae algunos aspectos positivos; avances con respeto a los programas anteriores:

— Se habla de la corrección en la expresión, pero no tomando como parámetro la Real Academia de la Lengua con sus normatividades, sino como el desempeño comunicativo tanto de emisor como receptor de mensajes.

— Se trata de trabajar las cuatro habilidades comunicativas, haciendo énfasis en el aspecto oral (lo cual es bastante importante), aunque sin embargo, no se retoma esto en la lecto-escritura: Lo que se escribe y lee no tiene que ver con el habla cotidiana.

La gramática como descripción y definición de elementos formales o sintácticos, se olvida como contenido del programa. Igualmente se pide al profesor no colocar planas ni utilizar la lecto-escritura como castigo.

Nos llama la atención sin embargo, ver cómo contenidos del programa de primero los siguientes:

— El abecedario en lectura: para qué? ¿No se plantea que deben enseñarse elementos con sentido para el niño?

— El punto como único signo de puntuación. Y los otros; ¿se ocultan al niño? ¿O es que se consideran elementos que pueden no escribirse en un diálogo por ejemplo? Claro que si la escritura y la lectura se restringen a las frasesitas mencionadas, no van a aparecer más que puntos.

— Relación realidad-pensamiento-lengua, en Semántica y morfosintaxis: Específicamente, esto se concreta en el objetivo No. 21 : "Discriminar palabras que designan objetos y palabras que designan cualidades". Es decir, toda una concepción de la lengua como instrumento de comunicación y conocimiento se transforma en una actividad de una clase, evaluada mediante la separación de palabras-objeto y palabras-cualidades en un texto sencillo.

— Las separaciones o atomizaciones que en los objetivos se hace de aspectos inseparables en una comunicación: La entonación, la comprensión, la economía del lenguaje (pedir respuestas que repiten las preguntas) y la consideración de la correlación de Areas como relaciones entre objetivos meramente; nos demuestran cómo el objetivo es en últimas el centro del proceso educativo.

Por último, es bastante curioso el tono imperativo adoptado como forma dominante del programa, a pesar de que se diga que no es una camisa de fuerza la cual deba someterse el profesor.

Consideramos por lo tanto, que el programa que se analiza, no introduce cambios de fondos en la iniciación en el aprendizaje escolar de la lecto-escritura y en ningún momento es consecuente con el modelo Semántico-comunicativo planteado en el marco teórico, el cual, personalmente pensamos, es una alternativa necesaria y fundamental en la transformación de la práctica pedagógica en el área de Español y Literatura. ■

Entrevista a Estanislao Zuleta

## LA EDUCACION: UN CAMPO DE COMBATE

---

HERNAN SUAREZ J.

---

*El maestro Estanislao Zuleta, escritor, ensayista, psicoanalista y profesor de la Universidad del Valle, considerado uno de los principales divulgadores y exponentes de las teorías psicoanalíticas en el país, concedió amablemente a EDUCACION Y CULTURA la presente entrevista realizada por nuestro Editor, Hernán Suárez en la ciudad de Cali, en la cual formula sus opiniones sobre la educación y sus fines, así como la situación del bachillerato colombiano. De la extensa y fecunda entrevista, hemos extratado sus partes esenciales y de mayor interés para el magisterio, ante las limitaciones de espacio para publicarla en su totalidad. Queremos iniciar con ella una serie de entrevistas, con el fin de conocer las opiniones y reflexiones de estudiosos y entendidos de la problemática educativa, que desde diversas perspectivas y concepciones contribuyan al examen que el magisterio debe hacer de las orientaciones y fines de la escuela en Colombia, uno de los propósitos del Movimiento Pedagógico.*

**EDUCACION Y CULTURA:**Cuál es su impresión sobre la formación escolar de los jóvenes en Colombia y particularmente sobre el bachillerato.

**ESTANISLAO ZULETA:** Pienso que el bachillerato es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación en el país. Es una ensalada extraordinaria, en la cual se pasa de la clase de geografía a la de geometría y de ésta a la de leyenda o historia patria.

Paradójicamente, el bachillerato es una educación al mismo tiempo muy elemental y muy especializada. Lo que se enseña en matemáticas o en geografía es, por una parte, muy elemental; tan elemental que cuando el estudiante termina sus estudios, ya no le sirve para nada práctico en la vida, ni en sus actividades educativas posteriores, cuando no suele ocurrir que olvide todo lo visto.

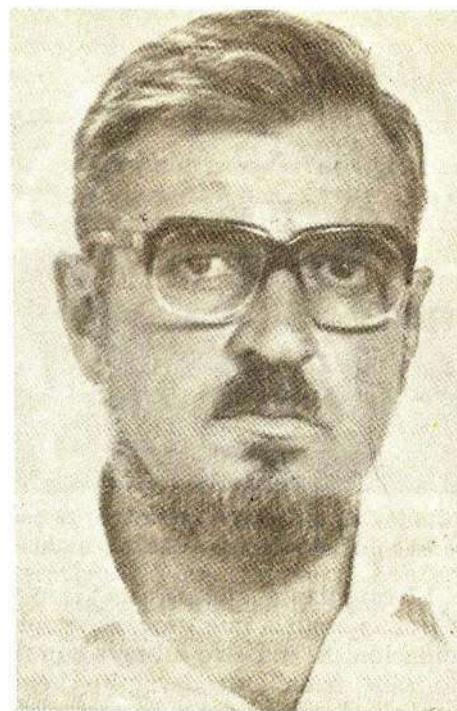
Esta ensalada del bachillerato se la come el estudiante durante seis años y en el examen final, hoy de estado o del ICFES, vomita todo y queda limpio. Por fortuna se libera de toda aquella pesada carga de información y confusión. Pero al mismo tiempo que es elemental, es una educación muy especializada. Tomemos el caso de la historia en el período de la independencia. El estudiante tiene que aprender una cantidad de acontecimientos, que son de detalle, yo diría que de especialistas. Tal es el caso de las batallas, en la cual se estudia la ubicación de las tropas y sus generales, el ataque de los flancos, la ubicación y función de la retaguardia y la vanguardia, etc., etc., con un grado tal de especialización y detalle que se necesitaría ser un especialista en historia y estrategia militar.

En cambio, no se enseña qué fue lo que pasó desde el punto de vista histórico, qué es lo que interesa a un estudiante de secundaria recién iniciado en el estudio de la historia de su país. Poco se dice sobre el tipo de sociedad de la época; cómo vivían los indios, los negros, los criollos, la nobleza; el tipo de tensiones y rivalidades que existían entre la nobleza terrateniente criolla y la corona española; los conflictos sociales entre las distintas clases y grupos. No se enseña, por ejemplo, las razones del hundimiento del imperio español frente a Napoleón, como resultado de la derrota de la Armada Invencible española frente a la armada inglesa. Que un imperio, al otro lado del mar y sin flota, tenía que perder fácilmente sus colonias. Es decir, sino sale Bolívar, hubiera salido cualquier otro. Lo que perdió España fueron las condiciones para sostener su imperio en ultramar.

Lo que se enseña son toda clase de discursos, proclamas bobas y frases altisonantes de don Camilo Torres, José Acevedo y Gómez, etc. No se enseña cuál era el problema realmente; cuál el sentido de las luchas de independencia; cuál era el dilema del país: tomar una dirección influenciado por los ideales de la Revolución Francesa o por el contrario, cerrarse sobre la tradición y el colonialismo, reafirmando la dominación española. Es una historia que tras el detalle y la minucia olvida lo esencial, lo global, lo que importa.

Asuntos como las rivalidades entre Bolívar y Santander son detalles, pero los detalles de un gran drama histórico en la suerte y destino de un pueblo. Este hecho queda por fuera de la historia que se "enseña" en el bachillerato, queda oculto. El detalle, la anécdota, el listado de presidente y próceres siguen dominando la enseñanza e interpretación de la historia.

Igual cosa ocurre en el caso de la enseñanza de la geografía. A un estudiante de bachillerato le enseñan los afluentes principales de los grandes ríos como el Magdalena, el Cauca, el Amazonas, etc.; si no los



*Estanislao  
Zuleta*

aprende, puede llegar a perder el año. En cambio no es fundamental, ni se enseñan aspectos como: ¿Qué significa ser del trópico y no de un país de estaciones, desde el punto de vista cultural, social, económico?

¿Qué ha significado la montaña en la vida económica y cultural del país?

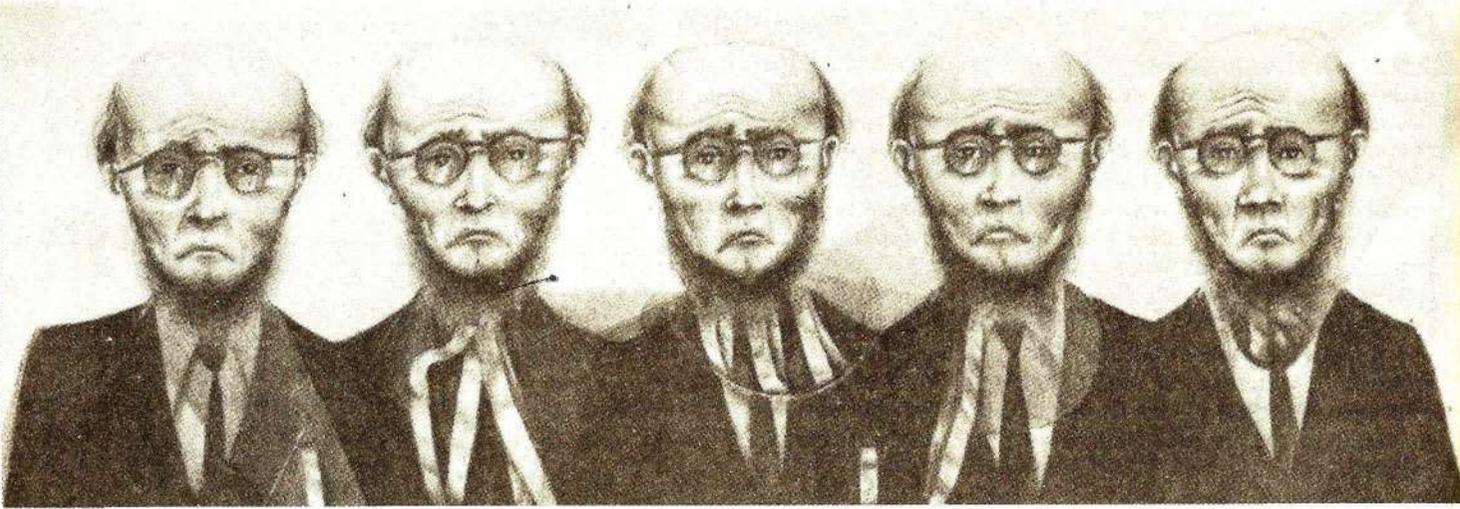
Los sectores montañosos, donde no hay una aristocracia de la tierra, sino campesinos y colonos y una particular distribución de la propiedad territorial, en contraposición a la distribución de la tierra de la región de los grandes valles y los grandes ríos, tienen una conformación y un desarrollo social y económico diferente.

En el bachillerato tampoco se examina los ritmos de la historia en función del espacio geográfico, cómo llega primero a los grandes puertos que a la montaña.

En una palabra, pensar la geografía no sólo como espacio sino ante todo como condición de vida humana.

**EDUCACION Y CULTURA:** En alguna oportunidad usted afirmaba que la educación es una acción intimidadora del pensamiento. ¿Cuál es el por qué de su afirmación?

**ESTANISLAO ZULETA:** Sencillamente porque la educación, tal como ella está, reprime el pensamiento, así no se lo proponga. Su acción se reduce a transmitir datos, saberes, conocimientos, conclusiones o re-



sultados de procesos que otros pensaron. No enseña a pensar por sí mismo, a sacar conclusiones propias.

El estudiante adquiere un “respeto” por el maestro y por la escuela que procede simplemente de la intimidación. El maestro subraya con frecuencia: “usted no sabe nada”; “todavía no hemos llegado a ese punto”; “eso lo sabrá o entenderá más adelante, mientras tanto tome nota”; “esto es así y así lo dijeron gentes que saben más que usted”.

Al estudiante no se le reconoce ni respeta como pensador, y el niño es un pensador. La definición de Freud hay que repetirla una y mil veces: “El niño es un investigador”. Si lo reprimen y lo ponen a repetir y a aprender cosas que no le interesan y que no investigue, eso no se puede llamar educar.

Confieso que personalmente no sirvo como ejemplo paradigmático de buen estudiante. Yo no soporto hasta el fin, llegué a gatas hasta cuarto de bachillerato y tire la toalla, no pude más.

Para mí la educación es un tema que me apasiona, lo he vivido como drama con mis hijos, que en parte han sido víctimas de este tipo de educación. Mientras el alumno y el profesor estén convencidos que hay uno que sabe y otro que no sabe; que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro (el alumno) tenga su propio juego, su propio pensamiento, sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido.

Un aspecto de interés es el examen de la enseñanza de las matemáticas en la secundaria. Al estudiante le parecía que la enseñanza de las matemáticas era un asunto claro. Al pasar al álgebra se siente uno un poco extrañado. La impresión que tuve era que empezábamos a hacer lo mismo pero con letras. Lo que nunca se nos enseñó y se nos creó la inquietud, era que significaba pensar las matemáticas.

Las matemáticas enseñaban, hasta cierto punto, que sus contenidos era algo que se debía aceptar, no porque alguien lo hubiera dicho, sino porque era susceptible de demostración. Eso era algo atractivo

en ese mundo de la autoridad tan generalizada, la cual no es siempre visible y que constituye la realidad y cotidianidad de la escuela.

En la escuela a uno le enseñan que dos más dos son cuatro, que menos por menos da más; pueda que el alumno no entienda ni comprenda por qué, él sólo sabe que si lo hace así resulta y obtiene buenas calificaciones. Mientras uno no sepa porque menos por menos da más, no hay una aprobación del proceso que conduce a dicho resultado, lo cual demuestra que también las matemáticas pueden ser un dogma, al igual que la religión o la historia sagrada.

El álgebra que tiene el atractivo de despejar, reducir, asimilar y finalmente obtener X, se convierte para la mayoría en una pesadilla, porque nunca se nos enseñó, no sé si ahora sea lo mismo, un hecho esencial: que el álgebra es una manera de pensar que tenemos todos los hombres.

El álgebra no es más que un desarrollo formalizado de un pensamiento que es nuestro pensamiento. Descubrir las relaciones necesarias entre términos conocidos, me permite encontrar términos desconocidos, eso es el álgebra. Es algo que todos los días estamos haciendo, cuando vamos por la calle, cuando conversamos.

Los profesores tendrían que decirle a sus alumnos que el álgebra es el modo corriente de pensar; que no es algo que simplemente esté en el tablero o en los problemas del texto, sino que está en nosotros y en la realidad.

Es posible que el alumno saque cinco en algebra pero la olvidará en seguida, porque no la vinculará a procesos posteriores. Puede que la recuerde después, si decide estudiar ingeniería o cualquier otra carrera, pero entonces ya no necesitará entender, le bastará con aprender las fórmulas, los resultados, con ellos podrá operar.

La educación crea una incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese “algo” es el resul-

tado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir.

La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar.

**EDUCACION Y CULTURA:** En los últimos años ha tomado fuerza desde las esferas oficiales la llamada Tecnología Educativa y los anuncios de incorporar la informática a la educación. Cuál es su opinión sobre esta teoría educativa.

**ESTANISLAO ZULETA:** La educación hoy en día se "hace lenguas" con los avances de la tecnología educativa y los métodos audiovisuales. La educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Dar una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo. Hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería.

El que educa con estos sistemas no sabe lo que está haciendo, pero lo hace en el mínimo de tiempo, de la manera más rápida y menos costosa; a ello se quiere llegar con la tecnología educativa y los métodos de enseñanza audiovisuales, confundiendo educación con información.

La ideología de la informática ha producido una revolución en el campo educativo, que es prácticamente una peste. Es allí donde queda más radicalmente reprimido el pensamiento como actividad.

Un ejemplo tomado de la enseñanza de la biología podría ilustrar mi afirmación: En cierto momento de mi bachillerato nos tocó estudiar la célula. El profesor apoyado en el tablero nos pintó un

círculo y explicó: "Esta es la célula". Más por fe que por la razón aceptamos que "eso" era una célula. Se nos decía también que era microscópica, pero allí se veía.

"Esto que ustedes ven aquí es la membrana, dentro de la membrana está el plasma y en el plasma está el núcleo y poco a poco se van formando los cromosomas hasta que se ahorcan y se forman dos células". Entonces el maestro pintaba dos bolitas en el tablero.

Lo que resulta interesante de este procedimiento, es que uno como estudiante tenía la ilusión de aprender, pero precisamente porque no pensaba, se limitaba a ver, oír y repetir.

Si el maestro aceptara que el niño o el joven es inteligente y que puede enfrentarse con problemas complejos, entonces, en lugar de tanta figurita o imágenes, el maestro tendría que exponer el concepto de célula, no la imagen, porque la imagen no es el concepto. Se puede o no apoyar en un dibujo, lo cual es secundario.

El maestro debería entonces explicar que la membrana es la piel de la célula, es lo que la separa del mundo que la rodea, así como nuestra piel separa nuestro cuerpo del mundo que lo rodea; también es lo que la protege e individualiza, si no tuviera membrana la célula no sería más que parte de un charco o de otros líquidos. Pero al mismo tiempo que la membrana es la piel es también la comunicación con el mundo, la membrana es la boca, por allí come; pero también es el ano, porque por allí expulsa lo que no le sirve.

Imaginémonos qué complicación: una cosa que es al mismo tiempo la piel, la boca, el ano, y a la vez es



Ilustración de Juan Carlos Valderrama



con lo que siente; es su gran ojo. Entonces la célula es una piel, una boca, un ano, un ojo, una membrana, el sistema sensitivo. El niño quedaría asombrado de una célula que es todo eso a la vez. Posiblemente no se le olvidaría y sería fuente de muchas preguntas e inquietudes; sería más fácil explicarle cómo después las células se van especializando en una boca, en un ojo, en una piel, en un ano, etc.

Lo que me interesa resaltar es que los métodos audiovisuales o las imágenes crean en el estudiante la ilusión de que sabe que es una célula, pero lo que ve es una raya en el tablero y un conjunto de nombres. Una célula es un conjunto de funciones que habría necesidad de explicar e interrelacionar.

Se cree que con la magia de los nombres y de las imágenes el alumno entendió un concepto del cual no se ha apropiado; de nada le va a servir lo que no ha entendido.

Además del problema de enseñar resultados del conocimiento sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: En la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación.

Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, entendiéndose por filosofía la posibilidad de pensar la cosa, de hacer preguntas, de ver contradicciones.

**EDUCACION Y CULTURA: Por qué la Educación actual es una educación sin filosofía.**

**ESTANISLAO ZULETA:** Porque es una educación para que el individuo rinda cuentas sobre resultados del saber y no para que acceda a pensar en los procesos que condujeron a ese saber o a los resultados de ese saber. Le ahorran a uno la angustia de conocer, lo cual es un

pésimo negocio, tanto en la educación como en cualquier otro campo del saber.

Al alumno, por ejemplo, se le enseña el sistema solar y la teoría de Galileo. Si está en un colegio de clase alta, le muestran con ayuda del betamax o equipos audiovisuales el movimiento del sistema solar y los planetas. Es decir se le muestran los resultados del saber de Galileo pero no el proceso que condujo a dicho saber, las angustias y conflictos que enfrentó Galileo al formular su teoría.

Al niño le imponen dogmáticamente que todo lo que él vive es falso, que lo verdadero es lo que está en el betamax, en el cine o en la lámina didáctica. Lo que él ha pensado, lo que él siente es considerado falso, él queda discontinuado.

No hay un enseñar partiendo de los ejemplos de lo que el niño conoce a través de su experiencia para mostrarle que lo que a él le "parece" o ha vivido son también problemas, sino que se prescindía de el saber y la experiencia del niño y se le dan los resultados finales del conocimiento, que no son más que verdades dogmáticas, carentes de vida e interés.

Lo que el estudiante ha vivido, la manera como él ve las cosas espontáneamente, lo que él piensa, todo ello no cuenta. En cambio se le imponen resultados que supuestamente refutan su propia vivencia y que son considerados y deben ser considerados como la verdad por el alumno.

Yo no sé al detalle cómo funcionará la educación en la actualidad, pero en mi época de estudiante una persona muy inquieta dificultaba las clases. Una persona poca dada a aceptar la verdad del maestro dificultaba las labores escolares. En cambio un individuo que tuviera una aptitud competitiva por tener mejores notas que sus compañeros, sin preguntarse mucho por el sentido de su afán, se llevaba sistemáticamente el primer puesto. Es algo sobre lo cual no se han realizado estadísticas, pero así lo viví yo en mi época, no sé si siga siendo así hoy en día.

**EDUCACION Y CULTURA:** Las políticas educativas en los últimos años han señalado como uno de sus fines ligar la educación a las necesidades de la producción. Concentrando su atención en la relación educación-economía, educación-producción, dejando de lado la definición de un proyecto o propósito cultural definido. Cuál es su valoración de dicho enfoque.

**ESTANISLAO ZULETA:** Voy a considerar la educación como uno de los elementos del proceso económico, es decir me acojo a los textos e inter-

pretaciones de Marx que me son más familiares. Desde esta perspectiva, se analiza la educación como la producción de una mercancía que denominamos fuerza de trabajo calificada que tiene una demanda en el mercado. La educación se ocupa de preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía.

La eficacia de la educación para preparar los futuros obreros, contabilistas, ingenieros, médicos o administradores, se mide por las habilidades que el individuo adquiera para realizar tareas, funciones u oficios dentro de un aparato burocrático o productivo. Su eficacia depende también del dominio de determinadas técnicas, poco importa que la realización de las tareas productivas coincida con los proyectos o expectativas del hombre que las realiza.

Se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital, por lo tanto, no es muy importante que piense o que no piense los procesos productivos del saber, sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan producir resultados determinados.

El profesor norteamericano Gintis\*, al analizar la educación norteamericana, sostiene que para el sistema capitalista es necesario formar no solamente un conjunto de individuos con determinados conocimientos sino también con una determinada aptitud y ella básicamente es la renuncia a toda iniciativa.

Gintis afirma, de manera brillante, que la crítica a la educación, generalmente proveniente de los sectores que tradicionalmente se llaman de izquierda, es una crítica que supone que la educación debería formar pensadores pero no lo logra a pesar del costo inmenso en tiempo, recursos humanos, ayudas y equipos. Lo que finalmente logra producir es una especie de técnico con conocimientos parciales, particulares, especializados.

Gintis hace notar que ese es el tipo de técnico que la sociedad necesita. No en una forma voluntarista y para llevar a cabo determinadas intenciones, sencillamente lo que resulta es también lo que necesita.

Vivimos en una sociedad que es altamente burocratizada —señala Gintis— para referirse no sólo a las sociedades capitalistas sino también a las sociedades que hoy se consideran socialistas. En estas sociedades altamente burocratizadas el individuo va a participar en empresas (públicas o privadas) en las cuales existe una rígida jerarquía en dos sentidos: el trabajo que manda y el trabajo que obedece; el trabajo que planifica y el trabajo que ejecuta.

Nos enfrentamos ante una delegación general de la iniciativa. El trabajador de base carece de toda iniciativa, obedece órdenes; el supervisor del obrero obedece también órdenes; el ingeniero y el subgerente administrativo obedecen también. Sin embargo, la iniciativa no la tiene el gerente, como pudiera pensarse, él también obedece al mercado y a las conveniencias del capital, es decir, el gerente también ejecuta. En síntesis, nos enfrentamos a un proceso, a una cadena de despersonalización generalizada por delegación general de la iniciativa. Hay un gran planificador que no es una persona, es el mercado y las conveniencias del capital.

Gintis se pregunta qué clase de hombre se necesita para estar adaptado a este tipo de trabajo; pues no sería bueno que en una empresa burocratizada se vincularan personas que tengan la rara costumbre de tomar iniciativas, de poner objeciones, de pensar por sí mismos. No encajarían bien en dicho sistema, por el contrario, crearían problemas.

En este sentido, nuestra educación es, por una parte, desastrosa en cuanto a la formación de individuos que piensen, que tengan autonomía y creatividad, pero no es nada desastrosa en cuanto a la producción de personas que se ajusten a tareas o empresas que nos les interesan; personas que tienen que ganar el examen de álgebra sin que le interese el álgebra; personas que tienen que estudiar sin que les interese el estudio. Para producir este tipo de personas la escuela que tenemos es la ideal, está hecha para tal fin.

**EDUCACION Y CULTURA:** Si ello es así cómo se explica que aun los propios empresarios se quejen de las pocas habilidades para el trabajo que se observa en los bachilleres y egresados de centros de formación tecnológica.

**ESTANISLAO ZULETA:** Yo creo que no sólo es el bachillerato, también las Universidades. Lo que ocurre es que desde la primaria a la gente se le educa en función de un examen, sin que la enseñanza y el saber le interese al estudiante o se relacione con sus expectativas personales, situación que se va a repetir una vez termine sus estudios, es lo que va a encontrar en la vida.

Al terminar sus estudios, el individuo no va a salir a expresar sus inquietudes, sus tendencias, sus aspiraciones, sino que se va a enganchar en un aparato o sistema burocrático que ya tiene su propio movimiento y que le va a pedir determinadas tareas o actividades sin preguntarle si está de acuerdo o no con los fines que se persiguen.



Ilustración de Juan Carlos Valderrama

Es un sistema educativo en el cual la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa ganar; de competir por una nota; de estudiar por miedo a perder el año, de la misma manera que va a trabajar por miedo a perder el puesto.

Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos.

Para producir un "buen estudiante", que no le interesa aprender pero sí sacar cinco; que le da miedo perder el año y sólo por esa razón estudia, puede que el tipo de educación actual sea muy mala desde el punto de vista del conocimiento, pero es la ideal para el sistema y sus intereses.

Por ejemplo, a nadie dentro del actual sistema le va a interesar tener un cajero que tenga un crítica del dinero, sería peligroso para los intereses del banco y de los banqueros.

En cambio, si se les prepara de tal manera que sepan contar bien y rápidamente grandes fajos de dinero, que sepan hacer cuentas, que al final del mes sepan hacen un balance de pérdidas y ganancias, son más útiles que si supieran la teoría marxista del valor y del funcionamiento de la economía. Serían muy peligrosos incluso en la Unión Soviética.

Es decir, el sistema necesita formar gentes que hayan interiorizado una relación de humildad con el saber, la educación lo logra y ese es nuestro sistema educativo.

**EDUCACION Y CULTURA:** Sus reflexiones hasta ahora dejan entrever una concepción que reivindica una dimensión humanista para la educación. Por qué no profundizar sobre el tema.

**ESTANISLAO ZULETA:** Lo que considero una educación humanista, para utilizar el término de su pregunta, es una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén relacionadas y determinadas por el mercado. Desgraciadamente en nuestra sociedad el hombre no va a vivir de sus posibilidades, sino de la venta de su fuerza de trabajo.

Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya individualizado la humildad frente a sí mismo.

Si usted es buen subgerente de cartería, no le presta a los pobres pero sí a los ricos, podrá llegar a ser gerente. Un individuo así no le puede interesar sino una cosa: el éxito, la diferenciación, la promoción, pero no la realización de sus posibilidades. Mientras menos las realice y tenga una mentalidad "técnicamente" lacayuna, más éxito tendrá.

La educación, y el maestro sin saberlo, están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema, está preparando burócratas, en el sentido amplio de la palabra.

Nuestros niños, que a veces juegan, o hacen juegos de palabras, pintan con cierto talento, les interesa jugar con los números, queremos hacer de ellos perfectos burócratas, se reprime su pensamiento para poder mantener una fábrica de microburócratas que puedan "funcionar" en todas partes.

La educación en últimas, tiende a producir un individuo heterónomo, es decir, alguien que tenga el máximo de heteronomía (dependencia de los demás) y el mínimo de autonomía.

Un individuo que no sepa qué le pasa y qué puede hacer cuando tiene niguas; sino que tenga que contratar un médico, pagar una consulta para que le saquen una nigua. Un individuo que no sepa qué pasa cuando se apaga el fogón, sino que tiene que contratar un electricista, porque él no sabe cómo funciona un fogón eléctrico.

La producción de un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía y que además tenga

fe en el resto, en los que saben hacer otras cosas, a los cuales "alquila" para resolver problemas que él no puede, ello conduce a que todos nos necesitemos como mercancías, que el mundo mercancía domine la vida.

Para lograrlo la escuela forma una actitud ante la división social del trabajo, hecha de fe ciega en el otro y de ignorancia asumida sobre sí mismo.

No es extraño entonces que hoy en día al niño no se le enseñe cómo es la casa donde vive, como proponía un ruso inicial, Lenin. Que se le enseñe cómo funciona el reloj, la estufa, cómo se hacen los muebles, etc. En últimas, que se le enseñe al niño dónde vive y por lo tanto no esté rodeado de fantasmas y misterios que otros saben.

El profesor Gintis se preguntaba: ¿Es un mal resultado? ¿O es el resultado de una educación para una sociedad en que la forma mercancía rige todo el mundo?

En una sociedad como la nuestra a muy pocos se les ocurre hacerse esta pregunta e intentar una respuesta, no les resulta necesario. Sencillamente porque la sociedad necesita que la gente no sepa nada de su cuerpo y de su funcionamiento, porque para eso está la medicina, para citar sólo un ejemplo.

La medicina es una profesión en la cual el médico va a trabajar para una clientela. Se dice que hay necesidad de cerrar las facultades de medicina porque supuestamente hay un exceso de médicos, lo cual es una aberración afirmarlo, ya que no hay un exceso de médicos en el sentido de la cantidad de enfermos que se necesita atender, sino un exceso de candidatos a burgueses por medio de la medicina, de eso sí hay efectivamente un exceso.

Si se preparara personal que supiera tratar la malaria, la tuberculosis, la parasitosis; que enseñaran a la gente, al menos, a hervir el agua, faltarían muchos médicos, pero eso no convertiría a nadie en burgués. Todo lo que invirtió la familia y el Estado en el privilegio de formar un médico, es pagado por éste convirtiéndose en burgués.

La relación actual de la medicina es una relación con la clientela, más que una relación con la enfermedad. El médico puede estar rodeado de enfermos pero no de clientes. El no necesita tener una gran sensibilidad social para vivir en medio de los barrios y las gentes pobres, él sabe cuáles son las causas de la enfermedad en estos sectores. Sabe que hay falta de higiene, de agua potable, de alimentación adecuada, sabe que es un fenómeno social y económico, pero él se limita a su consultorio; él lo que sabe y va a tratar es un hígado y por tanto se especializa en el tratamiento del hígado.

Si este individuo se decide a pensar por sí mismo y reflexiona: "Yo decidí ser médico porque era un combate contra la enfermedad, porque era un combate en favor de la vida y contra la muerte innecesaria"; pero él lo que se encuentra es con la injusticia social, con la explotación, con la marginalidad y ese no es su "oficio", o para ello no ha sido formado.

La educación, de la que hemos venido hablando, le ayuda mucho a no pensar; a no problematizarse; a dedicarse a lo suyo; a ser eficiente como médico-burócrata, cómo le ayuda también a otros profesionales de otras disciplinas.

**EDUCACION Y CULTURA:** Si la educación produce unos resultados tan catastróficos y desalentadores cómo se explica la "fe ciega" en la educación por parte de todos los sectores sociales y del propio Estado. Por qué una "equivocación" tan socialmente extendida y aceptada.

**ESTANISLAO ZULETA:** Nuestra sociedad necesita no sólo formar burócratas, necesita también crearle a todo mundo la ilusión de que es una persona con posibilidades, con futuro y que la educación es un ascensor social.

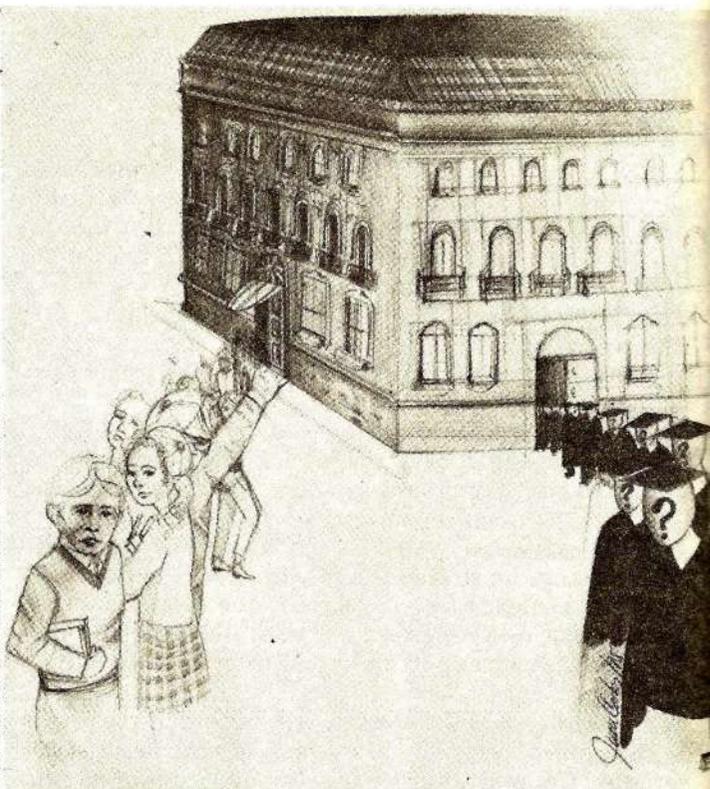
La educación pública probablemente se podría suprimir y llegar a una situación en la cual el que quiera ser médico que pague el costo, lo cual significaría que sólo los hijos de los ricos podrían ser médicos, y con estos médicos bastaría.

Pero nuestra sociedad necesita crear y alimentar la ilusión de la cual vive: la ilusión de que es una sociedad democrática, una sociedad en la cual hay movilidad social e igualdad de oportunidades. El manido cuento de que un individuo llegó a ser lo que sus padres no eran y demostrar con ello que la nuestra no es una sociedad cerrada, sin movilidad social.

Esa ilusión cuesta mucho, es el costo de mantener la educación pública. Ella es importantísima para sostener el sistema, porque le sería muy difícil a las clases dominantes confesar que no es una sociedad democrática con igualdad real de oportunidades como pregonan los liberales.

Desmontar la educación pública significaría desmontar las ilusiones, es el costo que están pagando por mantener esa ilusión. Gran parte de la educación

Ilustración de Juan Carlos Valderrama



pública es lo que le cuesta a la burguesía sostener la ilusión de la mayoría de la población de que su destino no está dado por su nacimiento sino que se debe o resulta de la adecuada utilización y aprovechamiento de las oportunidades que brinda el sistema a través de la educación.

Nuestra sociedad, que se precia de liberal, democrática, con movilidad social e igualdad de oportunidades tiene que pagar un costo altísimo por este discurso y cada vez le costará más. Sin embargo para los maestros este costo significa un espacio político. Tenemos que emplearlo para crear un espacio desde el cual podamos combatir el sistema en su conjunto. No es el único, pero es uno en el cual el magisterio tiene grandes posibilidades.

Quiero precisar que mis opiniones no quieren decir que se liquide entonces la educación. Es un mal negocio para las clases dominantes y allá ellos con sus negocios e inversiones.

El campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria hasta el profesor de física atómica de la Universidad.

Combatir en el sentido de que mientras más busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que educan más estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se eduque a las demandas impersonales del sistema más le ayuda a su sostenimiento y perpetuación. Este es el campo de combate de los educadores, tienen un campo abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y posibilidades. ■

# EL M.P. EN EL VALLE DEL CAUCA

## CEID – CAPITULO VALLE

En nuestro departamento el inicio del movimiento pedagógico es reciente. Sólo a principios de 1984 por iniciativa de un núcleo de educadores, fue posible la realización de las primeras reuniones para conocer y debatir sus propósitos y fundamentos.

La conformación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes —CEID— Capítulo Valle contó con dificultades tales como la existencia de 3 organizaciones sindicales Ceneducadores, Apes y Umavalca, y el poco interés de la mayor parte de los directivos sindicales por sacarlo adelante.

Se constituyó entonces un núcleo de educadores de base y algunos directivos que con su esfuerzo y dedicación desarrollaron importantes actividades en este sentido, entre las que podríamos mencionar:

— Un ciclo de conferencias sobre: Reforma Curricular, Movimiento Pedagógico, Mapa Educativo, normas del Estatuto Docente, etc.

— Mesas redondas sobre el Proyecto de Ley 038 que se refiere al Servicio Colombiano de Educación.

Igualmente la realización de un encuentro de comisiones pedagógicas con la participación de educadores de Nariño, Tolima y Valle el cual permitió intercambiar experiencias para el trabajo futuro en este campo.

El más reciente evento fue “El Seminario sobre Educación y Pe-

dagogía” realizado los días 26 y 27 de Abril, realizado conjuntamente con la Fundación Foro Nacional por Colombia que sin duda fué exitoso no sólo por la calidad de las ponencias y materiales presentados sino también por la gran acogida que tuvo en las bases del magisterio.

En el Valle el Movimiento Pedagógico no ha llegado a amplios sectores del magisterio y a la mayoría de los municipios del departamento.

**EL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES (CEID) CAPITULO VALLE,** debe entenderse fundamentalmente como un grupo de trabajo al interior del cual no existen jerarquías, ni autoridades, sino ante todo una distribución de funciones entre sus miembros según las necesidades y perspectivas de las tareas a realizar. La Junta Directiva designará uno o dos de sus miembros, como representantes al CEID para que se vinculen a sus actividades y permitan un trabajo coordinado.

No consideramos necesario centralizar un número considerable de activistas en un lugar y tiempo determinado, lo cual sólo coadyudaría a la inmovilidad. Creemos que de lo que se trata es de generar grupos de reflexión, de estudio, de trabajo e investigación en los propios lugares de labor, permitiendo el conocimiento y existencia de ellos al CEID-VALLE, para poder cumplir los objetivos propuestos, los cuales son:

movimiento  
pedagógico

— Ser un mecanismo útil para impulsar, asesorar, colaborar y difundir las investigaciones que los docentes u otros investigadores realicen sobre el quehacer pedagógico cotidiano, sobre los problemas que afectan a la educación pública, sobre las concepciones teóricas subyacentes en las tendencias dominantes en la enseñanza.

— Permitir el intercambio y fomento de aquellas experiencias motivadas por docentes investigadores y profesionales que hayan aceptado cumplir y reivindicar el papel de motores y trabajadores de la Cultura y por tanto inicien el proceso a negarse a ser repetidores de un saber acrítico, establecido.

— Promover actividades culturales y deportivas para cualificar e integrar al magisterio vallecaucano.

— Estudiar las políticas educativas oficiales (decretos, resoluciones y proyectos) para contribuir con el estudio y análisis a la confrontación de los mismos.

— Impulsar el conocimiento, estudio y análisis del contexto geográfico y social para hacer efectiva la interacción del maestro con la comunidad.

— Propugnar por garantizar una capacitación y formación para el magisterio acorde con los principios del Movimiento Pedagógico y con las necesidades y expectativas de las bases magisteriales.

— Crear los espacios que permitan el impulso y la concreción del Movimiento Pedagógico en el Valle del Cauca.

— EL CEID VALLE estará estrechamente vinculado a las luchas que libra el magisterio a Nivel Nacional y Regional contra la arremetida del régimen.



Aspecto del Seminario Pedagogía y Educación, organizado por el CEID-Capítulo Valle.

El trabajo del CEID VALLE estará orientado por los siguientes criterios:

1) Participación amplia, independiente de concepciones ideológicas, políticas o pedagógicas.

2) No es condición indispensable ser docente. La pedagogía y su quehacer como tema de estudio, reflexión y trabajo será el elemento cohesionador.

3) Permanente relación y coordinación con la Junta Directiva del Sutev. Autonomía interna para definir actividades, delegados a eventos o temas de estudio y trabajo. A su vez, las comisiones o grupos que se creen tendrán autonomía para definir los problemas o temas de trabajo y la forma de afrontarlos.

4) Funcionamiento democrático, permitiendo las diferentes expresiones, las cuales no serán desechadas por procedimientos administrativos sino mediante el examen crítico y práctico.

5) Los trabajos de los grupos no serán tomados como objetos académicos, sino como elemen-

tos o aportes para las luchas sindicales, políticas y teóricas del magisterio.

6) Partir de la cotidianeidad escolar, de la práctica pedagógica existente, en un esfuerzo por reflexionar sobre ella, para producir su transformación, como procesos de crítica y reelaboración colectivos.

7) Concebir los proyectos como procesos a largo plazo, para lo cual es indispensable la búsqueda y la consolidación de condiciones que garanticen su continuidad y relativa autonomía.

8) Evaluación constante y crítica de las actividades y el replanteamiento de ellas cuando sea necesario.

9) Particularizar lo general, sin descuidar el contexto general que lo produce.

10) "La apertura hacia la comunidad y el intercambio de experiencias con todas aquellas instancias que participan en el desarrollo del Movimiento Pedagógico en el país" (Expedición Pedagógica de Caldas). ■

# ANÁLISIS DE UN REGLAMENTO ESCOLAR

PATRICIA CALONJE – HUMBERTO QUICENO

El régimen disciplinario es una de las modalidades mediante las cuales se ejerce el poder en la escuela. Otras son las prácticas estatales, la moral, la religión, las prácticas de control sexual, el civismo, la ética, etc. La disciplina sirve de soporte y de ayuda eficaz porque impone un orden, una distribución de los individuos, permite su vigilancia constante y establece el control de la actividad, definiendo los medios y modos de encauzamiento de la conducta y una organización de tipo jerárquico<sup>1</sup>. Las normas, reglas, funciones, formas de inculcación y divulgación del saber, pautas de comportamiento y valores, significaciones y prácticas ideológicas se constituyen en formas disciplinarias a través de las cuales se regula la vida escolar.

Este régimen disciplinario es definido desde diferentes instituciones políticas, culturales, económicas, administrativas, etc. De esta manera a la vida escolar se pretende organizarla y definirla desde diversidad de documentos tales como "leyes, órdenes, decretos y resoluciones sobre objetivos, contenidos y programas, métodos, horarios, calendarios, niveles, lugares, edificios, dimensiones, instrumentos y libros de texto, títulos, requisitos para pasar de un nivel a otro, normativas sobre acceso a la docencia, planes de estudio, asignaturas, activida-

des recreativas, sistemas de evaluación y exámenes, recuperaciones, gestión, administración y dirección, supervisión e inspección, cuotas, becas, subvenciones y salarios"<sup>2</sup>. La institución escolar cuenta de esta forma con una estructura organizacional propia que varía según la forma como cada escuela, en particular, asume la tarea normativa, es decir de cómo se define frente a lo dispuesto y de cómo efectivamente lo lleva a cabo. La escuela difunde normas, patrones de comportamiento, obligaciones definidas en función de los diferentes modelos ideales de individuos que tiene la institución escolar. La pretensión de manuales, reglamentos, estatutos, decretos, etc., es la de proporcionar modelos para la formación del individuo.

Es importante precisar que las prácticas escolares, las maneras de actuar, de pensar, de expresarse, de relacionarse los individuos no están regidas exclusivamente desde los documentos, sino también por las costumbres, por las tradiciones. Las formas habituales de actuar, características de cada sector social o grupo según

1 CF. FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores, México, 1981.

2 TRILLA, Jaume. El aprendizaje de la disciplina en la escuela disciplinada en El Viejo Topo. Julio-Agosto 1979. Edición Extra No. 7, p.51

Durkheim "quieren ser sustituidas, por maneras de actuar obligatorias que se sustraigan de cierta manera a la arbitrariedad individual"<sup>3</sup>. Esto significa un intento por racionalizar las conductas para que todos los actos desde los más generales hasta los particulares puedan ser objeto de la enseñanza, puedan ser estandarizados, uniformados. Sin embargo, aunque la institución escolar busque su propia reproducción y cohesión por medio de los valores que propone y difunde, no están ausentes ni las resistencias ni las luchas, ni los conflictos, expresados en prácticas escolares situadas al margen de la institución, que pretenden establecerse por fuera de los controles.

#### UN REGLAMENTO PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS\*

Este ensayo concibe el reglamento escolar como uno de los discursos que habla de la escuela y que incluye algunas de las leyes enunciadas para regirla. Existen también otros discursos y prácticas que hablan de ella y que además, tomados en conjunto, definen lo que es una escuela.

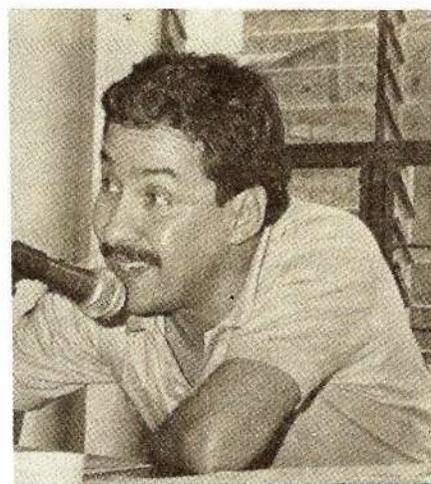
Un reglamento escolar incluye juicios de valor y define normas, reglas y preceptos. Al igual que otros mecanismos y formas de control, legisla a través de decretos, resoluciones y objetivos con los cuales se busca definir las reglas de organización y funcionamiento de una escuela. Intenta normalizar las prácticas y los discursos y como todo dispositivo disciplinario es altamente ritualizado. A través de él se organizan el tiempo, el espacio, la actividad, el lenguaje y el cuerpo a partir de un conjunto de normas que se pretenden universales, válidas para un número indeterminado de individuos y situaciones. Organizar la vida en la escuela supone proponer un orden, introducir una regularidad en las prácticas escolares, planteando



Patricia Calonje C.

unas líneas directrices de conducta. Cada individuo tiene unas funciones asignadas, un estatuto definido. El sistema de reglas estipula relaciones de tipo jerárquico donde cada cual, por decirlo con las palabras empleadas por un reglamento escolar, tiene "diferentes deberes y derechos" o lo que es lo mismo, funciones. Este conjunto de disposiciones le dice a cada maestro, a cada alumno, a cada director lo que debe o no hacer, cuándo y dónde hacerlo y cómo hacerlo, lo que comporta una definición de los lugares, de los momentos, de los ritos y de los papeles asignados a cada uno.

El reglamento propone una serie de procedimientos, de reglas que han de ser aplicadas e institucionalizadas con miras a alcanzar el modelo ideal de escuela en él propuesto. Este documento funciona al estilo de una norma, hace referencia al sentido mismo de la institución escolar y a las condiciones de normalidad por ella propuestas. A propósito de esto dice Canguilhem: "Cuando se sabe que norma es la traducción latina de "escuadra" y que normales significa "perpendicular" se sabe casi todo lo que hay que saber acerca del dominio del que surge el sentido de los términos "norma" y "normal", trasladados luego a una gran variedad de otros dominios. Una norma, una



Humberto Quiceno

regla, es aquello que sirve para hacer justicia, instruir, enderezar. "Normar", "normalizar", significa imponer una exigencia a una existencia. . . Concepto polémico, en efecto, aquel que califica negativamente al sector del dato que no entra en su extensión, aunque corresponde sin embargo a su comprensión"<sup>4</sup>.

El reglamento escolar, que nos ocupa está enunciado por medio de objetivos<sup>5</sup>. Incluye disposiciones, capítulos y artículos. Los capítulos contienen funciones, deberes y derechos para el director, el subdirector, el consejo de

\* El documento estudiado es el "Reglamento para las escuelas primarias oficiales del Departamento del Valle del Cauca". Mediante una pequeña indagación se logró establecer que el reglamento resume algunas de las disposiciones del gobierno departamental incluidas en el Decreto 244 de 1943, así como también algunas de las contenidas en la Resolución 1998 de 1968 y en el Decreto 2239 de 1964. En el primero se establecen criterios para organización del trabajo escolar, la disciplina y control de la enseñanza; en la segunda se establecen pautas para la asignación de tareas y en el tercero se establecen sanciones para los alumnos.

3 Cit. por BOLTANSKY, Luc. *Puericultura y Moral de Clase*, Editorial Laia, Barcelona, 1974 p.14

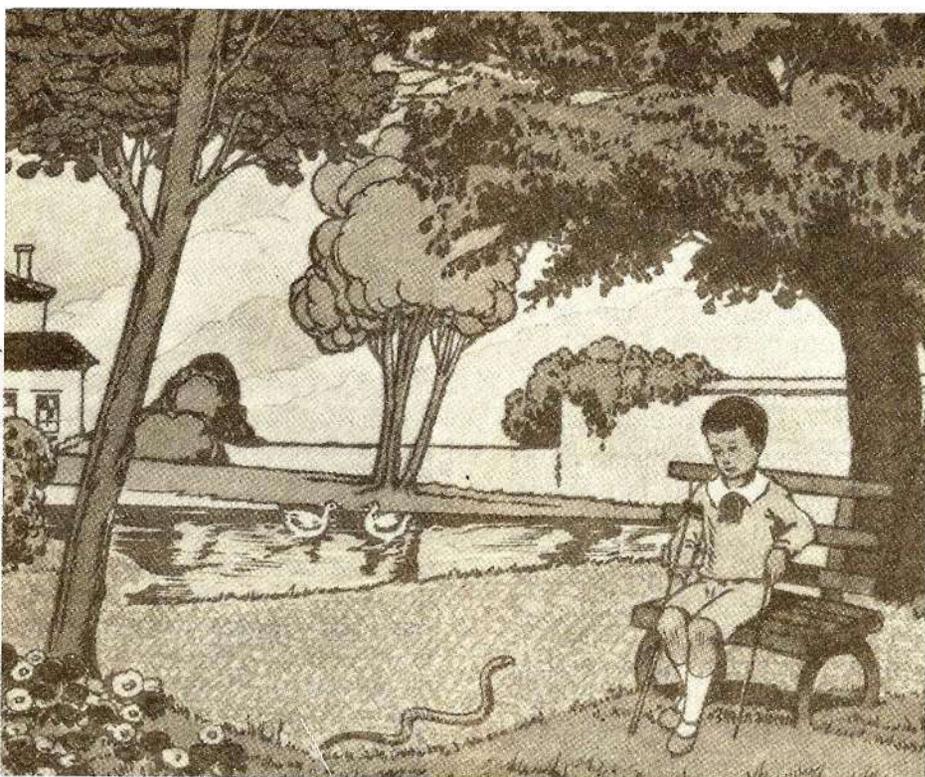
4 CANGUILHEM, Georges. *Lo normal y lo patológico*, Siglo XXI Editores, México, 1978, p.187

maestros, los maestros, los alumnos e inclusive para los padres de familia.

Este documento caracteriza de manera explícita en uno de sus dos objetivos principales lo que se considerará la normalidad escolar: "permitir el normal desempeño de las actividades escolares de un ambiente de libertad basado en el autocontrol" (el subrayado es nuestro). El modelo propuesto dispone que "la disciplina debe ser ante todo ejemplarizante por parte del maestro, procurando inculcar en los alumnos hábitos de trabajo, buenos modales, orden y aseo personal." Están definidos, igualmente, los términos en que han de darse las relaciones entre el maestro, representante de la escuela, y el alumno: "El maestro y la escuela deben estimular al alumno mediante normas que la realicen íntegramente y animen tratando de sostener su espíritu de colaboración". El segundo de los objetivos principales plantea el sentido de la escuela "alcanzar el desarrollo de la máxima potencialidad del profesorado como del alumno"<sup>6</sup>

De lo que se trata en estas disposiciones es de definir un modelo de comportamiento que se constituya en el referente obligado desde el cual se delimita lo normal. En este sentido la normalidad está definida, en el caso particular de este reglamento, por una instancia gubernamental: La Secretaría de Educación. La existencia de diversidad de reglamentos creados con la pretensión de distanciarse con respecto al oficial, o de no acatarlo, podría indicar una variedad de matices dentro de lo que se define en diferentes instituciones escolares como lo normal. Cabría afirmar entonces que la escuela primaria como institución homogénea y única no existe real sino idealmente. Existen en cambio diversidad de escuelas que coexisten diferenciadas por las formas có-

La Alegría de Leer (Editorial Voluntad)



mo se definen y materializan las reglas que definen a la institución escolar como tal. De ahí se desprende la importancia de reparar en las particularidades que tiene la documentación escolar y las variaciones producidas en cada escuela.

En la primera parte del reglamento están enunciadas cuatro disposiciones que tienen el carácter de normas en tanto definen los términos en los cuales ha de organizarse y controlarse la práctica educativa. Se especifica el empleo del tiempo al definirse un horario de trabajo tanto para la jornada regular como para la doble acción, al delimitarse horarios de entrada tanto para los maestros como para aquellos a quienes semanal o quincenalmente se encarga de la disciplina "los maestros de turno", como los denomina el reglamento. Igualmente se establece las formas como el maestro habrá de asumir la función disciplinaria, proponiéndose, además, cómo ha de ser un alumno y cómo ha de ser un docente.

El reglamento establece deberes y derechos para quienes integran la institución escolar. Están minuciosamente definidas las funciones del consejo de maestros, los deberes y derechos del director, las funciones y derechos del subdirector, las funciones, deberes y derechos de los maestros (o como se los llama también: seccionales)<sup>7</sup>, las obliga-

5 Todo parece indicar que los objetivos fueron incorporados recientemente a los reglamentos escolares, parece ser que desde la introducción de la Tecnología Educativa en Colombia.

6 Reglamento escolar para las escuelas primarias oficiales del Valle del Cauca, Op. cit., p.1

7 A los maestros se los denomina "seccionales" a partir de una conceptualización en torno a la escuela, que parece expresarse en el Valle desde la década del cuarenta, en la que se entiende a esta institución como un cuerpo y a los maestros como parte de él, como sus "secciones". Esta denominación es corriente en la actualidad en el lenguaje administrativo escolar pues los cheques de los maestros salen a nombre de los seccionales.

ciones y los derechos de los alumnos, las prohibiciones establecidas para ellos y sus correspondientes sanciones y finalmente los deberes y los derechos de los padres de familia.<sup>8</sup>

El vocabulario utilizado en el reglamento pertenece a los dominios de la biología, de la psicología conductista y de la administración<sup>9</sup>. Así, por ejemplo, habla de "autocontrol, ambiente de libertad, desarrollo de la máxima potencialidad, espíritu de rendimiento, comportamiento ejemplarizante". Igualmente plantea actividades como "ordenar, clasificar, diligenciar, plantear, licenciar, controlar, vigilar, gestionar, entregar, rendir informes, convocar, establecer, revisar, cumplir y hacer cumplir, organizar, elaborar, aprobar o desaprobado". Enuncia otras como "inculcar, estimular, velar, fomentar, desarrollar, orientar, colaborar, influir, ostentar veracidad, honradez, ser cordial, respetuoso de la autoridad, ser un ejemplo"<sup>10</sup>.

Toda la escuela misma es descrita a través de este vocabulario.

Los tres aspectos enunciados a saber: presencia en el reglamento escolar de objetivos conductuales, de un vocabulario tomado de tres disciplinas, a partir del cual se enuncian las funciones de los individuos y el carácter disciplinante de la escuela, sirven para mostrar que la escuela tal como esta planteada no puede ser libre, ni activa, sino todo lo contrario, rígida desde la especificación de objetivos hasta las formas como establece derechos, deberes, prohibiciones, sanciones, definiendo jerarquías donde el director es la autoridad por excelencia. Es decir, dos modelos de funcionamiento escolar, el psicológico y el administrativo al servicio de la disciplina.

Ahora bien, es preciso destacar algunos puntos sobresalientes del reglamento que permiten demos-



La Alegría de Leer (Editorial Voluntad)

trar esta tesis. Ya ha sido señalado cómo este dispone y distribuye el tiempo de manera minuciosa fijando horarios de entrada y salida para alumnos, maestros y maestros encargados de la disciplina. Es importante subrayar el hecho de que todos los docentes deben estar presentes en la escuela antes de las horas fijadas para la entrada, ya sea porque se lo considere obligatorio en tanto permite que "se ambienten y olviden sus problemas personales" y también porque está estipulado que "el maestro de turno debe estar presente media hora antes para recibir el personal, controlar el aseo, etc." Está dispuesto igualmente, que el docente no podrá ausentarse de la escuela "sino una vez haya licenciado al personal de alumnos"<sup>11</sup>.

Desde este documento el maestro es visto y pensado no como un sujeto social y cultural sino como un ser eminentemente biológico, como un cuerpo que puede ser regulado a voluntad. Se le pide hacer abstracción de sus preocupaciones, de sus sentimientos, de sus angustias, que son parte esencial de sí mismo, de su condición de sujeto síquico. Se le pide se despoje de ellos como si fueran vestidos que puedan quitarse y ponerse a voluntad dependiendo del gusto de quien los lleva, y, aún más, se lo enuncia como un individuo que depende del "am-

biente" para resolver sus problemas. El reglamento es reiterativo en esta forma de concebir al maestro, pues le pide "no alterarse y guardar siempre un (sic) sentido del humor"<sup>12</sup>. Concibe al maestro y al alumno como conductas, organismos que se relacionan ambientalmente, que responden a estímulos. El maestro debe estar siempre alegre, no debe traer sus problemas a la escuela y se espera de él un comportamiento pasivo y sumiso<sup>13</sup>. Debe estar dispuesto a acatar, en todo momento, la autoridad y a aceptar las funciones previamente designadas para él. Con esta forma de pensar al maestro no se le están reconociendo sus posibilidades como individuo ni se le entiende como un ser problematizado, ni como alguien dispuesto a pensar su trabajo, a proponer alternativas. En el reglamento no se hallan como ciencias fundamentales, que en otro tiempo lo fueron, ni la sociología, ni la antropología, y menos aún la filosofía.

El documento en cuestión, enuncia obligaciones y somete a los sujetos a través de prohibiciones, deberes y aún mediante los derechos. Nietzsche plantea a este respecto que tanto los unos como los otros suponen obligatoriedad. Es decir, mues-

8 Como dato curioso se observa que en todos los casos el número de deberes siempre es mayor que el de los derechos.

9 A principios de este siglo los discursos que estaban presentes en los reglamentos eran otros: la lógica, la gramática, la religión, la higiene, etc.

10 Reglamento para las escuelas primarias oficiales del Valle del Cauca. Op. Cit., La revisión de todo este documento permite enunciar el vocabulario que aquí se incluye.

11 Op.Cit. Reglamento para las escuelas primarias Oficiales. . . p.1

12 Op.Cit., Reglamento para las escuelas primarias Oficiales. . . p.5

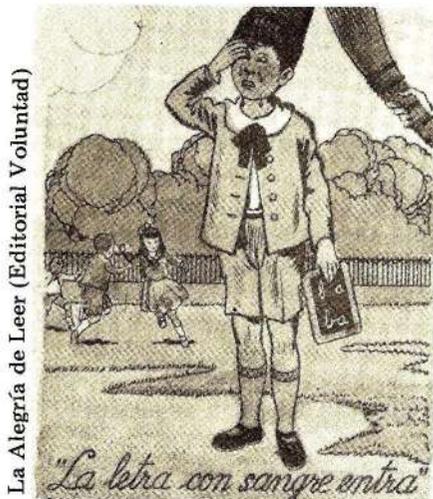
13 Ibid., p.5

tra la vana ilusión que supone el creer que son los deberes los que aprisionan y obligan al individuo y que por el contrario son los derechos los que lo liberan, lo que les permiten hacer infinidad de cosas: "Nuestros derechos son aquella parte de nuestro poder que los demás nos han reconocido y que quieren que conservemos. . .

Los derechos son grados de poder reconocidos y garantizados. Si las relaciones entre los poderes mutuos se alteran de un modo importante, desaparecen unos derechos y se forman otros, como lo muestra el vaivén incesante del derecho de los pueblos. Si nuestro poder disminuye mucho, varía el sentir de los que garantizaban hasta entonces nuestros derechos; pesan las razones que tenían antes para otorgarnos nuestra posesión anterior, y si este examen es desfavorable, niegan en lo sucesivo nuestros derechos. Si, por el contrario, crece nuestro poder. . . también se transforman los sentimientos de los que nos reconocían ese poder: . . . procurarán seguramente reducir nuestro poder a sus límites primeros, querrán intervenir en nuestro negocio. . . El derecho que reconocemos a los demás es una concesión del sentimiento del poder ajeno. Cesan nuestros derechos cuando nuestro poder vacila, y al revés, cuando nos tornamos más poderosos, los derechos ajenos dejan de ser para nosotros lo que eran hasta entonces".<sup>14</sup>

La obediencia es una referencia fundamental en el reglamento. El director encarna la autoridad. A él se le pide identificarse con los principios que orientan su trabajo, pero igualmente se le concibe como alguien que debe inspirar en sus seguidores la obediencia a los principios que encarna. "El director es la cabeza o autoridad principal de un plantel de enseñanza primaria". El director "debe cumplir y hacer cumplir las disposiciones

oficiales. . . debe fomentar en el profesorado, alumnado y padres de familia un espíritu de confianza, cordialidad y mutuo entendimiento, sin olvidar que el principio de autoridad y de deber priman sobre los nexos de amistad"<sup>15</sup> (el subrayado es nuestro). Pero no sólo al director se le exige que haga valer el principio de autoridad. El maestro tiene entre sus deberes "ser cordial sin desconocer el principio de autoridad. . ." y más adelante, para que no quede duda de las exigencias que se le hacen, se lo hace responsable del éxito o fracaso de la institución (que) depende de la interrelación entre director y seccionales"<sup>16</sup>.



La Alegría de Leer (Editorial Voluntad)

En el reglamento y en la forma como enuncia las funciones están dados los rasgos distintivos de todo aparato disciplinario: la autoridad, el control, la subordinación a la autoridad y la supresión de cuestionamientos en relación a lo que se está haciendo.

Igualmente habla de prohibiciones y sanciones. Menciona la manera cómo pueden ser controlados los individuos. Pero la forma propuesta no contempla el castigo físico sino otros mecanismos como llamadas de atención, rebajas en la calificación, informes escritos a padres de familia, retiros de la escuela. No está permitido en cambio "privar al alumno de los recreos o descan-

sos, ni aislarlo de sus compañeros, ni dar planas o tareas como castigo. . . Está prohibido regresar al niño a su hogar por retrasos. . . sacar al niño del aula o suspenderlo por faltas cometidas"<sup>17</sup>. Se trata más bien de plantear la aplicación de una disciplina de tipo preventiva que involucra una labor de persuasión donde el maestro debe tratar de "corregir, llamar la atención, vigilar y controlar recreos"<sup>18</sup>. El maestro debe ser un ejemplo para el niño, es quien difunde las normas, es quien "educa" al niño haciéndolas cumplir. La difusión de las reglas debe hacerla mediante "llamados de atención", aplicando lo que se enuncia como disciplina preventiva. Esta disciplina toma su modelo del maestro, de aquel que debe convertirse en el ideal que los alumnos deben imitar. El discurso del trabajo, de la ética y la higiene son formas disciplinarias que tienen como principio el ejemplo. Este ha sido siempre una norma de educación, y desde la perspectiva de este reglamento se interrelaciona con el orden, con el aseo, con el trabajo, con el estímulo como práctica y discurso de la escuela: "la disciplina debe ser ante todo ejemplarizante por parte del maestro, procurando inculcar en los alumnos hábitos de trabajo, buenos modales, orden y aseo personal"<sup>19</sup>. El ejemplo se debe inculcar bajo

<sup>14</sup> NIETZCHE, Federico, Aurora, Editorial Bedout, Colección Bolsilibros. Volumen 113, Medellín 1978, pp. 89-90.

<sup>15</sup> Op.Cit., Reglamento para las escuelas primarias. . . p.1

<sup>16</sup> Op.Cit., Reglamento para las escuelas primarias . . . p.4

<sup>17</sup> Ibid., p.7

<sup>18</sup> Op.Cit., Reglamento para las escuelas. . . p.5

<sup>19</sup> Ibid., p.1.

la modalidad de estímulos. Al maestro ya no se lo enuncia como un individuo autoritario. Se cambian las formas de ejercicio de la autoridad y las de control. Esto no quiere decir, sin embargo, que la escuela de hoy no funcione desde la perspectiva disciplinaria y que ella no puede ser ejercida autoritariamente sino que es enunciada por medios diferentes a los tradicionales. Las técnicas ahora sugeridas son el condicionamiento y el refuerzo: la negación del alumno, imposibilidad para que se pueda expresar libremente, para que piense, para que pueda obrar espontáneamente,

¿Qué otras cosas dice el reglamento con respecto a los maestros? El maestro es pensado como una actividad, actividad que es controlada por el director. De esta manera se le pide "seguir horarios y guías, trabajar de acuerdo con la disciplina, velar por su cumplimiento, estimular el adelanto de los niños, diligenciar libros, suministrar datos, dialogar, aplicar disciplina preventiva, parcelar su trabajo, informar a los padres sobre los niños, asistir a reuniones, recibir y entregar inventarios, elaborar el horario de clases, establecer la responsabilidad entre los alumnos... etc.<sup>20</sup>".

El director controla lo que el maestro hace. De esta forma éste último no es sino un medio y el primero un fin. En tanta actividad el maestro no es ni persona, ni deseo, ni espíritu, y se confunde con todas las cosas de la escuela.

El docente, según este documento, es una figura que no está para pensar, ni para escribir, ni para ejercer un poder. Está concebido para vivir una dualidad, contradictoria porque como sujeto individual se le pide que funcione de una manera, y co-

mo sujero integrado a un consejo de maestros del cual debe formar parte se le exige asumir funciones disciplinarias, entre las cuales están: "conocer problemas de disciplina y rendimiento y proponer soluciones, retiro con el fin de conservar las buenas relaciones y la armonía en definitivo de niños que han cometido faltas graves, recibir información detallada sobre las actividades desarrolladas por los maestros en sus respectivos campos"<sup>21</sup>. Se espera que el consejo de maestros lleve a cabo labores de selección, de exclusión, de sanción para con los alumnos, su opinión en relación con su "rendimiento" y además que funciones como organismos vigilante de la labor desarrollada por todo el conjunto de maestros que trabajan en la escuela. Todos estos elementos muestran otra faceta de los maestros, ya no individual sino colectiva. El maestro está obligado a vestir un ropaje, un disfraz con el que seguramente muchos no estarán de acuerdo: someterse, no ser autónomo en su trabajo porque el reglamento mismo le plantea que debe "informar toda inquietud y proyectos a la dirección,

el plantel, no rompiéndose (sic) por atropello a la autoridad ni faltar al conducto regular"<sup>22</sup>.

El consejo de maestros, además de funcionar como instancia disciplinaria, debe ser la instancia asesora permanente del director, fundamentalmente en lo relacionado con la administración. El maestro es concebido no solamente como directivo de la disciplina sino como asesor en administración. Estas funciones debe ejercerlas como individuo y no como actividad.

El maestro tampoco está pensado para relacionarse con la ciencia ni con la cultura, pues como le dice el propio reglamento: "antes que transmitir ideas, ciencia y sabiduría, el maestro debe comunicar alegría, optimismo, justicia y sembrar el amor, la esperanza y la paz..."<sup>23</sup> (el subrayado es nuestro). Más bien se trata de que se relacione exclusivamente con la moral, con la justicia. Cabría preguntarse en nombre de quién, para qué?

¿Cómo habla el reglamento del director? Primero que todo ha de tener como persona ciertas características: prudencia, cordialidad, humanidad, madurez, pero como director de la escuela, como sujeto de una institución disciplinadora, debe realizar, entre otras, las siguientes funciones; control sobre todas las actividades lo que quiere decir tener poder en toda la escuela. Esto se da de la siguiente forma: Sobre los horarios, porque debe controlar las salidas de alumnos y porque es quien concede permisos a los maestros que lo soliciten; sobre



La Alegría de Leer (Editorial Voluntad)

<sup>20</sup> Op.Cit., Reglamento para las escuelas... p.5

<sup>21</sup> Ibid., p.1

<sup>22</sup> Op.Cit., Reglamento para las escuelas... p.5

<sup>23</sup> Ibid., p.5



La Alegría de Leer (Editorial Voluntad)

la enseñanza, porque es quien orienta la elaboración y actualización del material didáctico, es quien conoce la evaluación que cada maestro hace de sus alumnos. El director tiene control sobre estos porque es quien "debe establecer medidas coercitivas por faltas cometidas por los alumnos" y porque le corresponde "clasificar los niños teniendo en cuenta características de homogeneidad"<sup>24</sup>. El reglamento le otorga poderes para decidir en relación con los libros, las guías, los programas, la asociación de padres, el consejo de maestros, las estadísticas de la escuela, las faltas, la moral, el dinero, los maestros, el subdirector, las matrículas. Desde la perspectiva de este reglamento el director tiene poder sobre absolutamente todo lo que se denomina escolar. Estando concentrado gran parte del poder en el director, no es posible pensar en la existencia de relaciones armónicas en la escuela, ni en la posibilidad de lazos de colaboración entre los sujetos que la integran.

El reglamento divide al director en el hombre y en el funcio-

nario. La dirección de la escuela descansa sobre dos tipos de funciones que parecen complementarias. De un lado, debe controlar, expulsar, vigilar, hacer cumplir lo dispuesto, establecer medidas coercitivas y de otro debe ser un administrador, con todo lo que ello comporta. Pareciera ser que lo primero es efecto de la disciplina y lo segundo no. Queda, no obstante, una duda y una pregunta: ¿No será que administrar es el nombre que habría que darle a la otra cara de la disciplina? Hacer la ficha de los maestros, que parece una función eminentemente administrativa, podría interpretarse desde otra perspectiva bien diferente: llenarla equivaldría a buscar ejercer una vigilancia sobre el maestro, saber quién es, ficharlo como se hace con todo ciudadano a quien se le da un número de identificación. ¿No se hará, acaso, esto para encuadrar al maestro en técnicas y procedimientos de registro que permitan su rendimiento, su eficacia y su control?

Podría afirmarse que este reglamento define el papel del maestro desde la disciplina, entendida esta no como una forma

directa de represión, sino más bien camuflada en diferentes mecanismos. Esta función disciplinaria habrá de ejercerla en tres sentidos, no excluyentes ni contradictorios, desde los cuales es posible configurar al maestro tal y como lo piensa las autoridades educativas. El ha sido definido como una actividad, como un seccional, y como un administrador. En ningún momento como un individuo enfrentado a problemas, al saber, a su destino y mucho menos al poder.

Este reglamento es un modelo ideal que propone normas y la normalidad es la realización de lo allí dispuesto. Esto implica que todo está enunciado en términos de deberes y derechos, pero también que su infracción esta supuesta. Por ello es imprescindible adelantar estudios que analicen y estudien los matices, los detalles, las superficies en los reglamentos y en general en todos los documentos que dan la idea de la forma cómo se quiere normatizar a la escuela, a los maestros, los alumnos y el director. Estudiar igualmente las diversas formas mediante las cuales los sujetos interpretan las disposiciones y normas, se resisten o se identifican con ellas y conocer y develar las prácticas escolares donde se expresan estas formas disciplinarias. Ello equivale a indagar en relación con aceptaciones y rechazos a la ley, a la norma, a lo normal; medir muy bien el carácter de estas resistencias, de los conflictos, de las luchas que se expresan cotidianamente en las escuelas y aprender de Canguilhem cuando en una especie de advertencia afirma: "La regla sólo comienza a ser regla cuando arregla y esta función de corrección surge de la infracción misma"<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Op. Cit., Reglamento para las escuelas. . . p. 3

<sup>25</sup> CANGUILHEM, Georges, Op. Cit., p.188

## El Decreto 1002:

# UNA PERDIDA DE IDENTIDAD CULTURAL DEL MAESTRO

ALONSO QUIROZ Q.\*

*No es posible que un maestro con necesidades a todo nivel, eduque a un hombre nuevo para la sociedad que origina su mal, sólo es posible que eduque a los hombres para la sociedad que erradica su mal.*

Recientemente se ha puesto en marcha la imposición del Decreto 1002 a nivel nacional, como una forma de control sistemático sobre la educación a través de un resumen de concepciones de la psicología, tecnología y sociología educativa, influenciadas con la concepción que de la sociedad tiene el Estado colombiano, quien a través de esta reforma pretende asegurar el control sobre el sistema educativo nacional.

El Decreto 1002, que oficializa la reforma curricular es resultado del trabajo que realizaron los tecnólogos educativos de la Universidad Estatal de Florida, Tallahassee, Estados Unidos, dentro del marco del proyecto multinacional de tecnología educativa de la OEA, cuyo enfoque teórico y metodológico es el "diseño instruccional" que en última instancia propone un nuevo currículo que ha sido definido así:

El currículo ha sido definido como un "sistema dinámico", que tiene los siguientes componentes:

1. Objetivos a largo y corto plazo, descritos en términos de conductas observables.
2. Actividades coherentes con los objetivos.
3. Material didáctico para desarrollar las actividades.
4. Indicadores de evaluación de los objetivos.\*

En el plan se entiende por currículo el conjunto planeado y organizado de actividades, para cuyo desarrollo es necesaria la participación de la comunidad educativa para el logro de los fines, que se reducen en dos: unos generales, que sustentan la

\* Profesor del Idem Fe y Alegría San Blas y estudiante del post-grado en Docencia de la U. de A.

\* Este ensayo recoge el estudio del autor, y muchas ideas y sugerencias que lo enriquecieron cuando se expuso a los maestros en Comuna de Aranjuez, Comuna de Amalfi, Escuela Juan de Dios Aranzazu -San Javier, Escuela Guillermo Barrientos -Zamora, grupo de estudio y trabajo pedagógico, Idem Industrial San Juan de la Luz -Zamora y el aporte de algunos maestros que no solamente lo leyeron, sino que lo analizaron críticamente.

Este ensayo está expuesto a la reproducción y en especial a las sugerencias y críticas de los maestros.



filosofía del sistema (ver Decreto 1419 de 1978) y que implican la participación de la comunidad, otros específicos, que se logran en el proceso enseñanza-aprendizaje y que se orientan a la modificación y control de conductas, formas de sentir y pensar del sujeto que se somete al proceso.

Se pretende controlar la forma como el sujeto conoce y transforma la naturaleza y la sociedad, que ya está programada y se le da al maestro como instrumento para controlar la producción del pensamiento, le limita el espacio que le permitía organizar el currículo con autonomía en el manejo e interpretación de los contenidos; si observamos más detenidamente el Decreto, podemos descubrir que institucionaliza el control sobre la forma conoce el sujeto y la conceptualización que construye sobre el

objeto conocido, no es más que la enajenación del método como los sujetos nos apropiamos del saber o mejor del espacio y del discurso en que discurren las ciencias.

Sutilmente se ha pasado de un listado de contenidos a un listado de actividades. El currículo es definido ahora como el conjunto de actividades necesarias para impartir una determinada enseñanza. Se pasa del qué se enseña, al cómo se enseña, y lo que tenemos ahora es un diseño instruccional, un conjunto de actividades que el maestro deberá desarrollar en su clase, las cuales se dan como "sugerencias" al maestro.

Lo que hay ahora es una serie de actividades que tienen una evaluación. La enseñanza se

atomiza, se separa en una serie de fragmentos cada uno de los cuales va a contener objetivos, actividad y evaluación.\*

El currículo se presenta fraccionado de tal manera que el maestro no encuentre ninguna coherencia, perdiendo la visión del contexto general que antes era fundamental, además perdió el control sobre la forma de presentar, organizar y jerarquizar los contenidos.

Con el nuevo currículo, el maestro es sólo un ejecutor de lo que otros han programado desde arriba, él sólo recibe la instrucción para impartir la instrucción y no solamente esto, la mayoría de los maestros no saben de qué se trata, desconocen el fondo de lo que tienen que hacer y en otros casos aceptan las instrucciones sin ninguna objeción; él es el instrumentalizador de un proceso estandarizado a través de objetivos que son medibles, controlables y evaluables con una serie de actividades que ya están dadas en su mayoría respondiendo a los objetivos que ya se programaron, al fin la evaluación dice el grado de asimilación que los estudiantes tuvieron de los objetivos.

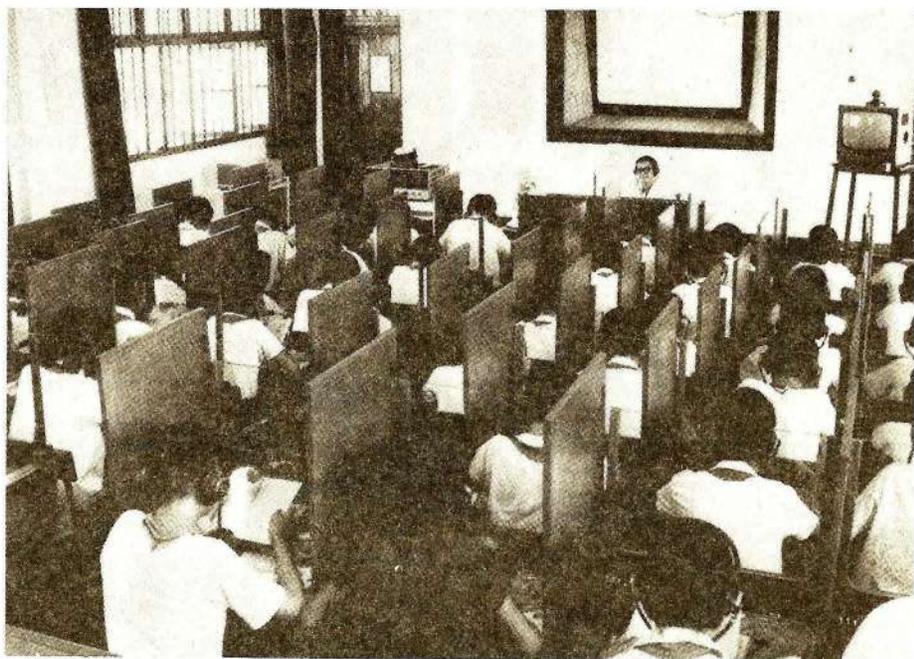
En la concepción tayloriana el obrero no debe actuar sobre el conjunto del proceso de producción, sólo debe participar de un proceso de actividades en un espacio y tiempo dados, el obrero es sólo un instrumento programado dentro de ese proceso, despojado de toda comunicación y marginado del conocimiento general del proceso de producción, así concibe la reforma al maestro, como un operario asignado a un oficio dado en un espacio y tiempo determinado, se estandariza la enseñanza-aprendizaje de tal manera que los resultados se evalúan en términos de la calidad del producto (medida en términos de objetivos) y del proceso, así la educación puede produ-

cir porque antes no producía nada.

Pero para poder controlarla, debo pensar la educación sencillamente como un proceso de modificación de conductas, un proceso técnico en el cual se somete un material a una serie de modificaciones verificables, siguiendo propósitos muy precisos. La educación será pensada en términos de "insumos" y "productos", de una conducta de entrada y una de salida.\*

El maestro requiere de creatividad, ingenio y conocimiento de los instrumentos teóricos y prácticos, necesarios para plantear y solucionar problemas, lo que requiere gran dominio del método de las ciencias y de la pedagogía tan necesario para avanzar cultural e intelectualmente dentro de su medio social, el cual, no solamente es el territorio para acomodarse sin ninguna reflexión, o simplemente como lo concibe la reforma, como el lugar para extraer recursos y establecer relaciones de cooperación en torno a objetivos constitucionalmente establecidos.

Como maestros debemos ubicarnos en unas relaciones sociales concretas que delimitan nuestra labor en la escuela, lo que implica que el maestro debe poseer plena conciencia de su papel transformador en la sociedad y en la escuela, especialmente en el campo de sus saberes y la pedagogía, lo mismo que la transformación de su posición de clase tan importante para que vaya comprendiendo su práctica en la enseñanza con el movimiento social, cultural y político; en el fondo las condiciones del maestro no son las mejores como para pensar en el "gran cambio" educativo que propone la reforma, examinemos y comprobemos que las posibilidades de promoción y progreso dentro de la estructu-



Compartimentos educativos: el gran sueño de la Reforma Curricular.

ra son nulas y más ahora con la falta de capacitación y la privatización de la poca que se ofrece, la carencia de talleres y centros de construcción y recuperación de recursos didácticos, la saturación de los cursos en la mayoría de los establecimientos, la falta de bibliotecas y centros de información y asesoría pedagógica, y lo más grave el problema económico que afecta a la educación pública oficial; como vemos los problemas son muchos y la intención de la reforma no es resolverlos sino agudizarlos porque la pretensión no se logra hasta tanto el maestro no recupere su papel como intelectual de la cultura y como trabajador que tiene derecho a que se le pague dignamente.

El plan curricular se sustenta con una teoría sociológica aparentemente amplia, pero al fin, lo que subyace es, la intención de un control sistemático de la actividad del maestro, teoría sociológica que discurre dentro de un mar de improvisaciones porque los recursos necesarios para sacar el plan adelante no existen, no porque el maestro no sea recursivo y creativo, sino por-

que los recursos exigen disposición y control de acuerdo con lo que el maestro programó para la enseñanza.

En conclusión, la elaboración de un programa verdaderamente democrático que beneficie realmente la educación, debe tener en cuenta:

1. Que para su elaboración, no sólo se recoja la experiencia de las escuelas sometidas a la experimentación, sino de todo el magisterio del país organizado por regiones y expresándose a través de foros y talleres pedagógicos.
2. Tener en cuenta la experiencia de las comisiones de investigación de las universidades colombianas, la FECODE y de otros centros de estudio.

La elaboración del currículo no contó con la participación de los maestros y mucho menos ahora que se impone, pues ya sabemos que se sanciona a los maestros que no lo aceptan y más aún en muchas escuelas y colegios se está pagando del bolsillo de los maestros el cur-

sillo sobre currículo, cursillo que por demás, carece de fundamentación teórica, dedicándose exclusivamente a la explicación de la parte mecánica y funcional, lo que nos puede permitir afirmar que tampoco para quienes lo imparten existió capacitación para sustentarlo en todos sus aspectos.

El currículo llega como "salvación" cuando las condiciones de vida del magisterio han empeorado, lo que significa que el plan tiene un fin político concreto: control del saber y la autonomía a través del hostigamiento económico y disciplinario. El maestro es clave en la educación de las nuevas generaciones, por lo tanto, no hay que dejarlo hacer de acuerdo con sus condiciones, sino obligarlo a actuar bajo unos parámetros establecidos; aunque se diga que el plan es flexible y fácil de acomodar, no es más que la creación de condiciones para que el maestro ponga en operación el control del saber, en últimas, no subyace un criterio de científicidad, sino un interés de control técnico de la actividad de la enseñanza, en donde los distintos problemas de los estudiantes se reducen a un simple problema de administración o de la psicología de la conducta.

La educación es una práctica social concreta que no puede ser delimitada ni comprendida por modelos de la tecnología educativa a partir de los cuales se explican sus problemas; como práctica social concreta tiene una historia y ha elaborado unos objetos y teorizado sus problemas cuyo análisis y estudio corresponden a la pedagogía, ya no es la escuela para la vida, sino los objetivos que deben cumplirse en la escuela.

"Pensar el problema de la educación en términos de una eficiencia exterior que nos la presenta como un sistema estructurado con el fin de obtener

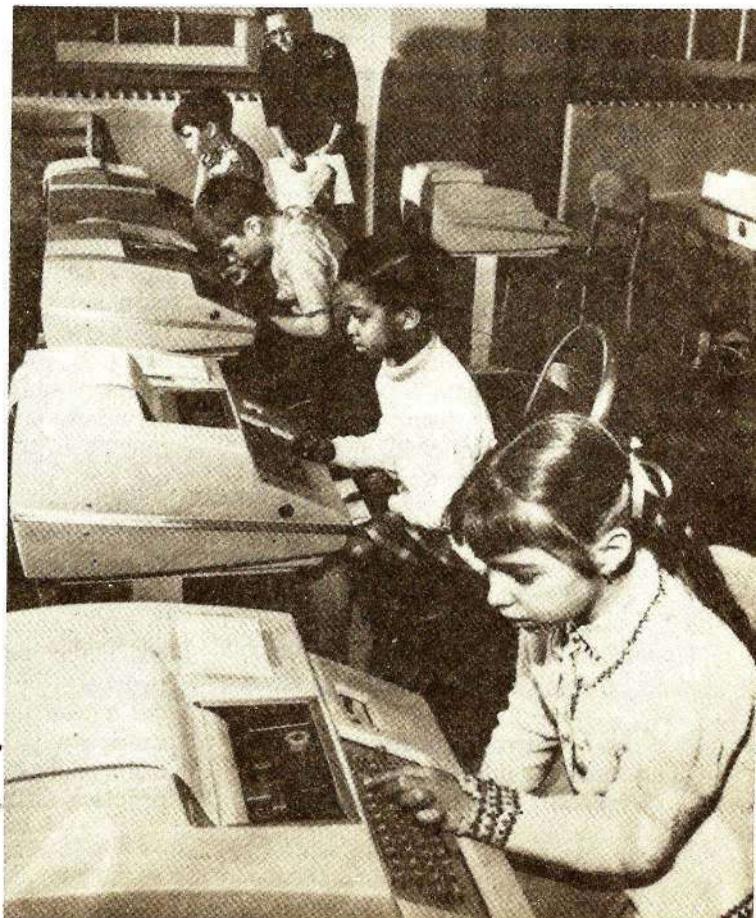
determinados resultados preestablecidos significa hipotecar la vida de la escuela a un objetivo que le es ajeno. Es la experiencia misma, a lo largo de un período definitivo de la existencia, el período de la socialización de los individuos en la escuela lo que está en juego.

La educación no puede ser pensada simplemente como un medio, es una parte real y fundamental de la vida de los que están involucrados en ella. Preguntémonos cuántas cosas ignoramos de la relación efectiva entre el maestro y los alumnos cuando pensamos esa relación en el estrecho marco de unos objetivos que deben cumplirse."\*

La actividad escolar pierde sentido en la medida en que el maestro y el alumno son sustraídos de su propia realidad y son llevados a una que se les da desde los mismos objetivos, si bien el decreto plantea que el maestro debe conocer el medio en que trabaja, comprendiéndolo como el conjunto de relaciones

que se establecen en la comunidad educativa, pero en la práctica se puede observar que el tiempo de que dispone el maestro es poco porque está sometido al funcionamiento administrativo y al cumplimiento estrecho de un horario y de unas actividades programadas; el contacto con la comunidad y en especial con los padres de familia se da mínimamente en las reuniones y en las actividades que se organizan para la financiación de las necesidades de la escuela; los padres de familia no tienen participación real en la práctica educativa de la escuela, y en muchos sectores sólo participan como fiscalizadores de la actividad del maestro; en las condiciones que ofrece el currículo el maestro no puede más que limitarse al cumplimiento de los objetivos que fueron programados y que en última instancia social éste no va a tener el tiempo necesario para la actividad social que se le exige, debido a que existe un mecanismo de control que es el mismo currículo, el cual coloca al maestro en un espacio dado, con un programa para elaborar que consiste en la utiliza-

Reemplazar maestros por máquinas de enseñar: otro de los propósitos de la Tecnología Educativa.



**El maestro requiere de creatividad, ingenio y conocimiento de los instrumentos teóricos y prácticos, necesarios para plantear y solucionar problemas, lo que requiere gran dominio del método de las ciencias y de la pedagogía tan necesario para avanzar cultural e intelectualmente dentro de su medio social.**

ción de la mayoría de su tiempo en la instrumentalización de éste. La relación social del maestro debe orientarse hacia la conformación de los centros de orientación y ayuda educativa, con la participación de los padres de familia, estudiantes y comunidad en general, los que deben crearse en cada escuela y liceo para que funcione en tiempo de jornada escolar, en ellos se discuten los problemas de la educación, plantean soluciones y se proyectan como formas organizativas concretas.

Ahora bien, esta reforma es algo que pone en crisis la imagen que los maestros tienen de su práctica. Es, entonces un momento importante de esta práctica porque brinda la oportunidad para un análisis crítico. La crítica de la reforma curricular no puede ser simplemente una defensa de la educación tradicional. No es aceptable la falsa alternativa de acomodarse a la negación de la autonomía del maestro y la identificación de la educación con un puro proceso de corte capitalista o permanecer en el autoritarismo y la repetición. No todo lo que se ha hecho hasta ahora está mal hecho, tampoco puede imaginarse que el educador debe ser educado, que hay siempre cosas nuevas que aprender de los niños y de los libros y que las condiciones de vida cambian con la historia. . .\*

La reforma cuestiona a los educadores que siguen utilizando el método autoritario y repetiti-



Los padres de familia: los otros invitados de piedra de la Reforma Curricular.

vo tradicional, en donde el centro del proceso es el maestro como individuo que posee todo el "saber" y no el alumno —Paidocentrismo\*\*— también permite que el conjunto del magisterio profundice en el estudio e investigación de la reforma curricular, tratando de no ejercer oposición o aceptación sin conocimiento de ésta u oponerse radicalmente sólo por ser una medida del Estado; es nuestra obligación abordar con seriedad la reflexión colectiva que permita confrontar la medida con posiciones críticas que confronte ideas y plantee nuevas alternativas a la realidad educativa que vivimos.

En resumen, la renovación curricular pretende impulsar un proceso en donde la atención del maestro se oriente al procedimiento y la evaluación, alejándolo del conocimiento de su práctica cultural que sucede en

unas condiciones sociales y políticas las cuales debe conocer y transformar en unas circunstancias históricas determinadas.

La dinámica que se expresa coloca a la educación en proceso en el cual el educador manipula un insumo para lograr un producto con medios que le son dados desde otras instancias y donde éste sólo se limita a servir actividades enmarcada en un modelo programado hacia los fines impuestos por el Estado, en donde la educación no tiene ninguna autonomía frente a éste.

Nuestra respuesta debe ser consciente y clara y no únicamente la manifestación de inconformidad sobre aspectos funcionales y mecánicos que si bien merecen atención, no pueden ser el centro de la oposición a la reforma curricular. ■

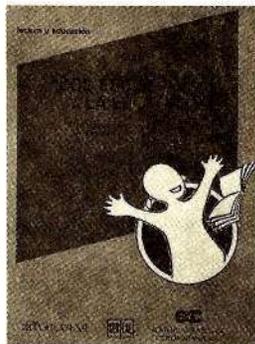


# La alegría de leer... y pensar

## LOS ESCOLARES Y LA LECTURA

El comportamiento del lector en la escuela primaria en Colombia.

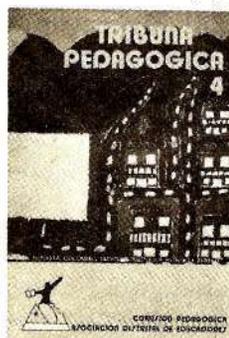
*Investigación de CERAL*



## REVISTA TRIBUNA PEDAGOGICA No. 4

Comisión Pedagógica

Asociación Distrital de Educadores (A.D.E.)



El último número de Tribuna Pedagógica entrega como Tema Central: LA REFORMA CURRICULAR, vista por los maestros de Bogotá que han venido aplicándola y por el Asesor del Ministerio de Educación, doctor Carlos E. Vasco.

La publicación presenta bajo el título ¿Qué pasa con la Reforma Curricular en nuestras escuelas?, los primeros análisis de la investigación realizada por la Comisión Pedagógica de la A.D.E. en un intento de evaluar la Reforma desde el maestro mismo y su aplicación en las escuelas de Bogotá.

El divulgar los pasos seguidos así como también las dificultades encontradas en algunos momentos, intenta servir para experiencias posteriores de otros maestros o comisiones pedagógicas, como se señala en la presentación. Los resultados de las entrevistas grupales, una de las técnicas utilizadas por la Comisión Pedagógica de la ADE, son presentados en forma de una "entrevista ficticia" que recupera la voz de los maestros, es decir entrega transcripciones textuales de las opiniones y afirmaciones más comunes recogidas en las escuelas.

En el artículo "Los maestros tienen la palabra", nos hablan de la capacitación, de la parcelación y de las dificultades que encuentran en su trabajo en el aula; discurren sobre el diseño instruccional y la flexibilidad que dice tener el currículo, de sus ventajas y desventajas, así como también de la actitud del maestro frente a la Reforma. La selección de estos temas aborda de hecho sus aspectos más problemáticos, permitiendo contrastar lo que ha sido la experiencia de los maestros en su aplicación con los resultados favorables que pregonan los funcionarios del MEN.

Este volumen recoge los resultados de una investigación llevada a cabo por el CERAL y financiada por el Centro Internacional para Investigaciones del Desarrollo —CIID—: en 1980 se realizó una encuesta sobre una muestra de escolares de 3o., 4o. y 5o. de primaria de zonas urbanas en Colombia, simultáneamente se entrevistó a los padres y maestros de los escolares.

La investigación parte de considerar que una de las misiones fundamentales de la escuela es la de formar lectores. Pero... ¿en qué medida sucede esto en las escuelas colombianas? ¿Tienen estas escuelas instrumentos, materiales y conceptos que les permitan realizar una estimulación sistemática de la lectura? ¿Qué resultados logran? ¿Cuáles son las características que diferencian a un buen lector de uno malo? La investigación que aquí se presenta responde parcialmente a algunos de estos interrogantes y permite precisar el planteamiento de otros. Sus resultados más que dar respuestas concluyentes abren una línea de problemas que deben ser investigados sucesivamente por otras investigaciones.

En general la perspectiva que se presenta no es halagadora: por regla general los escolares son malos lectores en cuanto a la frecuencia de esta actividad. Sus intereses se orientan fundamentalmente hacia las revistas de tiras cómicas, los periódicos y otras revistas. La lectura de libros, excepto el libro de texto es extremadamente baja. La escuela produce una mejoría en las destrezas de lectura paralela al avance en grado escolar y en edad, lo cual es de esperar. Pero simultáneamente no se mejora la frecuencia con que los niños acuden a la lectura como actividad voluntaria.

Tanto la investigación realizada como los otros artículos alrededor de la Reforma, igualmente elaborados por la Comisión, "La historia de la Reforma Curricular" ¿DE DONDE VIENE. . . PARA DONDE VA? y "Reflexiones sobre el proyecto Padres de Familia" son un aporte al conocimiento y estudio que los maestros de todo el país vienen adelantando en este momento, cuando el gobierno a través del Decreto 1002 implementó la Reforma a nivel nacional. Se hace una primera lectura de sus resultados y la misma Comisión Pedagógica estima necesario continuar el análisis también desde los maestros, dando a la vez la posibilidad de confrontarlo con las experiencias de otras regiones y de otras escuelas.

#### REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION No. 14

Bogotá, Centro de Investigaciones de la  
Universidad Pedagógica Nacional —CIUP—  
Segundo Semestre 1984

ISSN 0120-3916  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
CENTRO DE INVESTIGACIONES



Revista  
Colombiana  
de  
Educación



Está en circulación la REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION No. 14, correspondiente al segundo semestre de 1984, entre los estudios que presenta merecen destacarse los siguientes:

**CORRIENTES IDEOLÓGICAS EN LA EDUCACION COMPARADA.** Artículo del profesor Epstein en el cual analiza los enfoques neomarxistas, neopositivistas, neorealistas, mostrando los aspectos ideológicos de cada uno de ellos y haciendo énfasis en la necesidad de evitar querellas inútiles con el fin de lograr una mayor madurez en el análisis epistemológico de la educación comparada.

**EDUCACION Y DIFERENCIACION SOCIAL EN COLOMBIA.** Trabajo del profesor Gonzalo Castaño en el cual plantea la relación entre educación y clase social como elemento fundamental para la comprensión de la dinámica del sistema educativo colombiano.

Complementa esta sección de ENSAYOS, los artículos de Luis Enrique Orozco FINES DE LA EDUCACION EN EL FUTURO y el de Carlos Gerardo Molina, LA EDUCACION SECUNDARIA TECNICA EN COLOMBIA: SU ACCESO, ESCOGENCIA E INFLUENCIA SOBRE LOS SALARIOS.

Dentro de las POLEMICAS, la Revista No. 14, recoge los debates de los Profesores C. Federici, A. Mockus, M. Charum,

J. Granéz, C.A. Hernández, C.C. Castro y Berenice Guerrero sobre los LIMITES DEL CIENTIFICISMO EN EDUCACION.

Vale la pena destacar la interesante revisión documental sobre el problema de la cultura escolar, realizado por Malcon Lewin, la cual ofrece una amplia gama de trabajos sobre el tema.

#### Revista EL TIZON Promotora Cultural del Sur-Oriente



Desde las páginas de Educación y Cultura queremos dar un saludo de bienvenida a la revista EL TIZON de la Promotora Cultural del Sur-Oriente capitalino.

No todos los días el desprevenido (¿alegre?, ¿inquieto?, ¿aburrido?, ¿preocupado?, ¿apurado?. . .?) transeúnte bogotano tiene ocasión de sorprenderse con una publicación de esta naturaleza y con el ingente esfuerzo que significa el emprender de manera continua y persistente esa labor de recuperación, recreación, creación y difusión de la cultura y de nuestro medio, y el no dejarse asfixiar por las toneladas de papel impreso que cotidianamente inundan las aceras, librerías, supermercados, droguerías, tiendas y demás espacios públicos en la mayoría de los casos más con ánimo colonizador que libertario.

Y volviendo a EL TIZON, no queremos suplantar el aliento de sus gestores ni sus voces. Aquí están:

"Nosotros, lo que hoy hacemos parte de la PROMOTORA CULTURAL DEL SUR-ORIENTE, nos proponemos integrar esa actividad ricamente cultural, ya de los grupos, ya de los artistas independientes. Queremos comunicarlos y comunicarnos con otros grupos y personas que quieran participar su trabajo cultural; promover encuentros, estimular el estudio de nuestra historia y forjarnos nuevos caminos de la expresión bella de nuestros sucesos y nuestras contradicciones".

Para los interesados, EL TIZON se puede adquirir en la Librería El Mimo, de la avenida 19, en las calles de los barrios del sur y en la papelería Macondo, Diag. 39 A Sur No. 3 A 58 Este.

Leonor Zubieta

# LA REFORMA CURRICULAR Y EL MAGISTERIO

---

ANTANAS MOCKUS, CARLOS AUGUSTO HERNANDEZ,  
BERENICE GUERRERO, JOSE GRANES,  
MARIA CLEMENCIA CASTRO,  
JORGE CHARUM Y CARLO FEDERICI

---

*El documento que a continuación publicamos fue presentado como ponencial al XII congreso de la Federación Colombiana de Educadores, realizado en Bucaramanga en agosto de 1982. A pesar de haber transcurrido 3 años desde su publicación inicial mantiene toda su vigencia y recobra especial actualidad para el magisterio y el Movimiento Pedagógico, ahora que el Ministerio de Educación ha decidido implantar la Reforma Curricular en todo el país. Por considerarlo un material de obligada referencia y estudio en el debate nacional que se abre sobre la Reforma, lo incluimos en esta edición de EDUCACION Y CULTURA.*

La Redacción

## INTRODUCCION

El presente trabajo, que tiene un carácter eminentemente crítico, pretende contribuir al análisis y a la discusión por parte del magisterio de los cambios que implica la reforma curricular que actualmente adelanta el Ministerio de Educación Nacional.

Comúnmente se ve en la crítica, o la obstinación en la negación ("crítica destructiva"), o la corrección de detalle ("crítica constructiva"), y se desconoce así el sentido mismo de la crítica. Criticar es sobre todo destacar lo que merece ser destacado, llevar a un primer plano y hacer visible aquello que, no apareciendo a primera vista, es sin embargo decisivo.

En este sentido nuestra crítica de la tecnología educativa, y de lo que de ésta incorpora la propuesta curricular elaborada en los últimos años por el Ministerio, destaca, como característica esencial de la misma, una subdivisión del trabajo en el campo de la educación: la separación entre quienes conciben en detalle el proceso educativo en su qué y en su cómo y quienes ejecutan lo así diseñado; entre programadores y asesores por un lado y educadores por el otro.

Importa comprender hasta qué punto esa subdivisión expresa el desinterés del Estado por asegurar una mejor calificación del magisterio y unas mejores condiciones de trabajo; hasta qué punto representa una solución "realista" frente a las necesidades de un mayor "control de calidad" (pedagógico e ideológico) sobre la labor del magisterio.

Pero lo que más importa es que, con el diseño detallado del proceso educativo por parte de expertos y programadores, se opera una transformación radical de la identidad cultural y de las funciones del maestro: como bien lo dicen los Programas del Ministerio, éste se convierte en "administrador del currículo".

Esa transformación afecta radicalmente la identidad del maestro decantada a través de siglos de historia. Aunque fuese idealmente, el maestro era portador de saber ("sabía lo que enseñaba") y de métodos para enseñar ese saber ("sabía cómo enseñar"). Con base en estos presupuestos tenía un poder —socialmente aceptado— sobre su quehacer.

Esas características ideales reconocidas al maestro (conocer lo que enseña y saber cómo enseñarlo), delimitan un espacio de autonomía, dentro del cual podía orientar sus esfuerzos por aprender más y por enseñar mejor. En manos del educador quedaba incluso cierta libertad para determinar los criterios según los cuales consideraría una enseñanza mejor que otra. Ello le confería una importancia social al educador y, al mismo tiempo, convertía a la educación en un eje cultural provisto de una vida propia relativamente independiente.

El que esta autonomía haya sido hasta ahora más posibilidad que realidad no es una razón para aceptar su supresión en el momento mismo en que ella debería realmente ejercerse. En este sentido nuestra crítica de la tecnología educativa y de la propuesta curricular del Ministerio no es una defensa de la enseñanza tradicional sin más; es una defensa de las posibilidades que esa enseñanza tradicional entrañaba. Precisamente este aspecto de nuestra crítica es el que nos impide entrar en el rol de expertos y programadores.

Defendemos la posibilidad de que sean los maestros, recuperando el derecho de dirigir consciente y responsablemente su propia práctica quienes produzcan —de manera más o menos explícita— no una, sino muchas alternativas; de que los maestros y no el Estado, ni los expertos, sean el sujeto central del cambio educativo; y defendemos esa posibilidad independientemente de que se realice o no a corto plazo. Con esto, en el fondo, no hacemos más que defender la libertad de enseñanza, libertad por la cual la burguesía luchó con ahínco durante su ascen-

so, libertad a la cual actualmente parece temer más que al propio demonio.

## 1. UBICACION DE LA REFORMA CURRICULAR EN EL CONTEXTO NACIONAL

### Algunos antecedentes político-legales.

Aunque en el diagnóstico y en las recomendaciones para el sector educativo del plan "Para cerrar la brecha" (1975) no se hace alusión alguna a los programas vigentes (Decreto 1710 de 1963) ni se propone una revisión o cambio de los mismos, en el "Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación" (también 1975)<sup>(1)</sup> aparece, como uno de los tres programas básicos, el de "Mejoramiento del Currículo"<sup>(2)</sup>

Según el M.E.N.:

"La ejecución del Programa de Mejoramiento Cualitativo de la educación implica una **tecnificación** y **modernización** del sistema educativo, una **integración** de servicios y una **racionalización** de los recursos de que dispone el país"<sup>(3)</sup> (M.E.N., Manual de Administración Curricular-Educación Básica Primaria, Bogotá, D.E. 1979, p. 2).

(1) Documento conjunto del M.E.N. y del Departamento de Planeación Nacional que sienta las orientaciones para los posteriores cambios legislativos.

(2) Los otros dos serían la capacitación y perfeccionamiento de docentes en servicio y la distribución de materiales educativos.

(3) Examinemos un ejemplo importante de lo que puede significar esa "racionalización" de recursos. El investigador norteamericano Schultz, en sus estudios para el Departamento de Planeación Nacional, habría mostrado que la "inversión" en Educación Superior era "irracional" por cuanto, según la "Teoría del Capital Humano", la educación no es un gasto social, sino una inversión, cuyo "rendimiento" hay que "optimizar". Marcelo Selowsky, en un trabajo para el mismo Departamento de Planeación habría demostrado que las tasas de retorno que mide el rendimiento de la inversión sería mucho más elevada en la primaria, justificando así el progresivo recorte de los recursos destinados a la educación pública superior, puesto que, cuando los recursos son escasos, las inversiones deben ir al sector más "productivo". Sin embargo, para Bernardo Kugler, investigador del Centro Regional de Población, los datos demasiado imprecisos e inadecuados que sirven de base para la investigación de Selowsky no justifican sus conclusiones. Queda, pues, la sospecha de que las investigaciones de Schultz y Selowsky sirvieron para dar una aparente justificación científica a decisiones políticas cuyas razones reales habría que establecer.

Y más adelante se establece, como uno de los lineamientos del programa:

“La modernización del sistema educativo mediante la aplicación de tecnología educativa, con el propósito de obtener rendimiento óptimo tanto cualitativo como cuantitativo en la operación de todo el sistema, racionalizando los recursos y reduciendo los costos”. (Ibid.p.3)<sup>(4)</sup>

A pesar de su nombre, esta Dirección, a cuya cabeza estuvo Pilar Santamaría de Reyes desde 1976 hasta 1978, centró sus tareas en el Diseño y la Programación Curricular.

### Cambios de la concepción del currículo

Ya sobre la marcha de la elaboración de los nuevos programas se dictó el Decreto 1419 de 1978 que en el Artículo 2o. define el currículo como “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”, y en el artículo 5o. determina la estructura de los programas curriculares: éstos deben incluir objetivos específicos, actividades orientadas a su logro e indicadores de evaluación.

De este modo, lo que en un principio se llamaba “mejoramiento de currículo” terminó siendo un cambio radical del concepto mismo del currículo. Mientras que los anteriores programas se limitaban a hacer un listado más o menos coherente de contenidos mínimos para cada curso, es decir, especificaban en términos generales lo que debía enseñarse, el qué, los nuevos programas no sólo especifican los contenidos de manera más precisa y los traducen en términos de objetivos conductuales, sino que además indican en detalle, mediante una actividad “sugerida”, y un indicador de evaluación cómo se debe enseñar y evaluar cada contenido, es decir determinan el cómo<sup>(5)</sup>. Este prediseño detallado del proceso educativo, corresponde al llamado “diseño instruccional”, una de las ramas más importantes de la tecnología educativa.

### La tecnología educativa en el país

De ninguna manera ha sido el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la O.E.A. el único de transferencia de tecnología educativa al país. Los comienzos de la transferencia coinciden con el momento de auge teórico de la tecnología educativa en los Estados Unidos.

Ya en una primera reorganización de la educación normalista (Decreto 1955 de 1963), que plantea aún como primera finalidad de la escuela normal la de “proporcionar formación cristiana y democrática”, se sugiere como parte de la “formación profesional y técnica adecuada” que debe proporcionar la Escuela Normal, la necesidad de “intensificar el estudio de las ciencias y las técnicas pedagógicas y psicológicas con el fin de que el maestro pueda comprender y orientar la conducta del niño. . . y la de “enseñar los principios y las técnicas de la organización, ejecución, supervisión y evaluación de las actividades escolares”.

Desde el mismo año de 1963, se empieza a gestar el sistema INEM que es legalizado por el Decreto 1962 de 1969 cuyos dos primeros considerandos señalan:

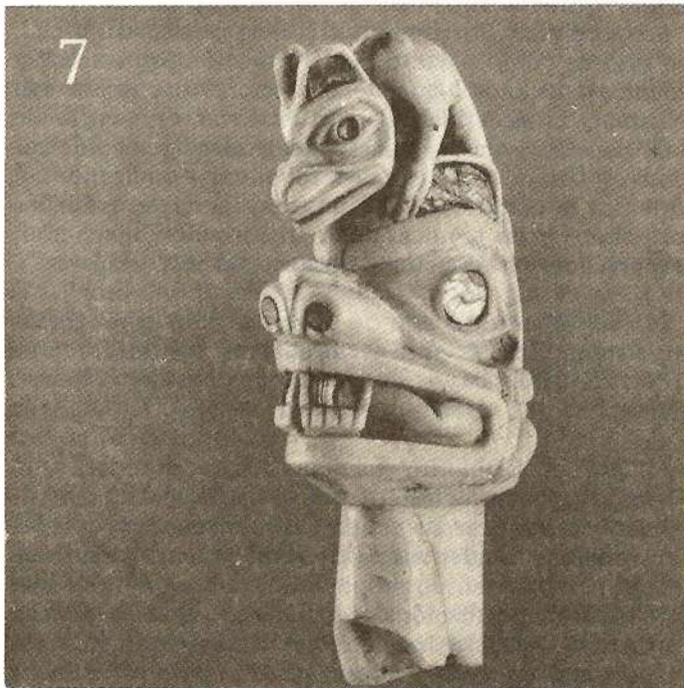
“Que el Gobierno nacional, para atender a la mayor demanda de educación media y a la necesidad de mejorar su calidad en consonancia con las modernas tendencias educativas y las necesidades del país, ha venido preparando un programa de institutos de educación diversificada; “Que en la tarea de investigación, programación y preparación de personal docente y administrativo para estos institutos se ha tenido la asistencia técnica y financiera del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento —BIRF— y de la Agencia Internacional de Desarrollo AID”<sup>(6)</sup>

Los INEM no sólo fueron el traslado a Colombia de los “comprehensive schools” norteamericanos, fueron también uno de los primeros lugares en que se implementó la tecnología educativa a través de la “enseñanza por objetivos”. Para implementar el nuevo enfoque fueron nombrados como rectores de los primeros INEM, post-graduados en tecnología educativa de universidades norteamericanas.

(4) Salvo indicación contraria todos los subrayados son nuestros.

(5) Sobre el margen de autonomía que permite el hecho de que la actividad aparezca como “sugerida”, véase la sección 3.

(6) Por su parte, el equipo de la Universidad de Nuevo México (EE.UU.), asesor del gobierno colombiano para el planeamiento de los INEM afirma que “a través de estas instituciones se busca que pueda ser subsanado el desajuste existentes entre las necesidades de mano de obra de calificación media y la oferta. En segundo lugar que se complemente el esfuerzo que está haciendo la nación para asegurar una comunidad de valores, fines y normas. En tercer lugar, deben servir para asegurar que cada generación acepte la estructura de poder, reforzando así la nacionalidad”. (Documento publicado por ICOLPE en 1974, citado por Myriam Zúñiga, Juan E. León y Guillermo Salazar en “Institutos Nacionales de Educación Media INEM” incluido en *Transferencias de Tecnología Educativa en Colombia*, p.133).



Form and Freedom (William Reid)



Para esta época, las facultades de educación ya comenzaban a sufrir el impacto de la nueva moda. Desde 1967, por ejemplo, la facultad de educación de la Universidad de Antioquia emprendió, conjuntamente con la Secretaria de Educación de Antioquia, el Programa de la Escuela Unitaria, en el curso del cual se han experimentado programas detallados, sustentados por varios modelos instruccionales: EPL-Winnetka (1967-1970), Skinner-Dich-Gagné (1971-1973) y Sucre (1974-1976).

El impacto en las facultades de educación, asociado al regreso de los Estados Unidos de varios becados en el área, tuvo efectos importantes. El conductismo tendió a convertirse en el enfoque hegemónico. Un discurso de pretensiones científicas, asociado a una sobrevaloración de los métodos experimentales, pretendió descalificar y desplazar los tradicionales intentos de fundamentación filosófica de la educación y las diversas opciones pedagógicas anteriormente existentes.

En 1974, en las postrimerías del gobierno de Pastana, la fuerza que cobraba la Tecnología Educativa se manifestó en la reglamentación de la Formación Normalista (Resolución 4785 de 1974). En ésta, so pretexto de "preparar al magisterio para la enseñanza elemental, en armonía con las tendencias contemporáneas y la tecnología educativa", se acentúa la importancia concedida a "la aplicación de los principios y técnicas científicas" y en la práctica docente de los normalistas (que se cumple en escuelas anexas o afiliadas), se pone énfasis en una perspectiva experimental. Finalmente, en el Artículo 10 del Decreto 1419 de 1978, la Formación Normalista desaparece y queda sustituida por una de las modalidades de la "Educación Media Vocacional", que conduce al gra-

do de Bachiller en Tecnología, modalidad Pedagógica. Con este cambio, que no es una simple sustitución de palabras, culmina el proceso de disolución de toda una tradición.

En efecto, las Normales eran instituciones educativas inspiradas de las "Ecoles Normales" creadas después de la Revolución Francesa, que se orientaban fundamentalmente hacia la formación cultural e intelectual de los futuros maestros. La historia de estas instituciones en nuestro país es una historia política, en la cual los modelos franceses, belgas y alemanes se contrapusieron a la influencia española y estadounidense, y los "métodos racionalistas" libraron una dura lucha contra la hegemonía de las concepciones clericales. La tradición liberal de las Normales, que vinculaban al magisterio a los grandes movimientos políticos e ideológicos que acompañaron el ascenso de la burguesía, sufrió los efectos de la restauración conservadora a partir de 1946. En la Reforma de Normales de 1951, se pretendió volver a subordinar la educación a la propagación de la "mística cristiana y patriótica". Paralelamente fue creciendo la influencia norteamericana, a través del otorgamiento de becas (desde los años 40) y de múltiples préstamos y asesorías (a partir de los años 60). La "mística cristiana" se vió obligada a ceder su lugar, en la ideología dominante, no al racionalismo liberal —su tradicional oponente—, sino al discurso de la "eficiencia", de la "rentabilidad" y del ajuste de la educación a las "necesidades de mano de obra". Así se abría el camino, en la ideología y en la realidad, para introducir la tecnología educativa. Con ésta, el viejo nombre de Escuela Normal pierde sentido.

Por supuesto el proceso de introducción y difusión de tecnología educativa en el país no ha estado exento de contradicciones. En las Facultades de Educación se han librado grandes debates sobre los fundamentos científicos y filosóficos, así como sobre las implicaciones éticas y políticas del conductismo. En las propias instancias ministeriales, encargadas de poner en marcha la reforma, ha habido disidencias y cuestionamientos. Incluso, algunos de los graduados en Tallahassee han tomado distancia frente a la instrucción allí recibida. Uno de ellos llegó a denunciar cómo, en el HACER de la tecnología educativa, el Enfoque de Sistemas y el Análisis de Sistemas se convertía en "pantalla científica que dejaba paso, en la práctica, a un "eficientismo pseudocientífico"(7)

## 2. UBICACION DE LA REFORMA CURRICULAR EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

### Relación con las políticas norteamericanas para América Latina.

Lo que no aparece en ningún lugar en los materiales que el M.E.N. distribuye a los maestros, aunque sí se puede rastrear en otros documentos y en la Revista de Tecnología Educativa de la O E A,, es el nexo existente entre la reforma curricular en curso y el "Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la O E A ".

Los orígenes de este proyecto pueden ubicarse en las políticas con las que los Estados Unidos pretendieron responder a las repercusiones en América Latina del triunfo de la Revolución Cubana. En 1961 los Estados Unidos crearon la A.I.D. con el fin de proporcionar ayuda técnica y préstamos condicionados. La prevención de revoluciones comunistas en el continente exigía la "modernización" de las estructuras socio-económicas de nuestros países. En este contexto la expansión y modernización de la educación básica es uno de los pilares de la política norteamericana para América Latina, política que algunos han calificado acertadamente de "contrarrevolución preventiva". Kennedy, en mensaje dirigido a los diplomáticos latinoamericanos en Washington, prometió "extender los programas americanos de entrenamiento de profesores a Latinoamérica y facilitar la tecnología educativa revolucionaria de los Estados Unidos (Department of State, 1965)"(8) En agosto de 1961, en reunión celebrada en Punta del Este, se constituyó la Alianza para el Progreso, que tenía entre sus objetivos la reorientación de estructura, contenido y métodos de la educación en América Latina.

Por recomendación de la reunión de Presidentes realizada también en Punta del Este en 1967, la O.E.A. inició en 1968 el Proyecto Multinacional

de Televisión Educativa en cuatro países sede: Argentina, Colombia, Chile y México.

Posteriormente, "y, con base en el desarrollo del concepto y la utilización de Tecnología Educativa, el Proyecto evolucionó conceptual y operativamente, ampliando su campo de acción a la Tecnología Educativa en general. Se incorporaron además dos nuevos países."

(Pilar Santamaría de Reyes y Fabián Bonet Vélez, "Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa-O E A ", incluido en M.E.N., O E A , Colciencias, Transferencia. . .)

(7) Hipólito González Z., Tecnología Educativa hacia una "optimización" del proceso de subdesarrollo en Revista de Tecnología Educativa Vol.2, No. 4-1976, p.456. A este artículo pertenece también la siguiente cita que ilustra los destructivos efectos culturales de la televisión educativa en Samoa:

"Robert Dahl, jefe del proyecto Samoa, se expresa en la siguiente forma cuando se refiere a las condiciones anteriores y a los resultados de la experiencia realizada utilizando tecnología educativa en la isla Samoa; refiriéndose a la situación anterior a la experiencia dice: "El sistema educacional original de Samoa era basado totalmente en la ceremonia. Son verdaderamente grandes, muy grandes, cuando están en ceremonia. Su vida diaria es construída alrededor del trabajo, no de la educación. . . Su sistema original se basaba únicamente en la lengua nativa, su historia y su cultura. Aprendían relativamente poco del resto del mundo. De hecho, para ellos no había otro mundo. Samoa era algo como un ghetto. Cada uno vivía en la igualdad. Si una persona estaba viviendo en un pueblo de Samoa, recibía un jornal por su trabajo y lo entregaba al jefe del pueblo, el Matai. Cada familia en el pueblo, hacía exactamente la misma cosa, cada uno tenía por tanto la misma suma de alimentos y ropa". Y refiriéndose a los resultados del proyecto en el cual se utilizó la televisión para "proporcionar a Samoa un mejor sistema educacional", dice: "En el principio nada era importado. Ahora están empezando a completar sus dietas con cosas de fuera. Usted no puede vivir para siempre de cocos, papayas y plátanos. Están empezando a ver que hay cosas que pueden hacer más fácil la vida, como máquinas de lavado . velomotores y automóviles. Están empezando a gozar de estas comodidades modernas y sus estilos de vida hasta cierto punto están cambiando. En el pasado tenían que entregar su dinero al jefe del pueblo, que no les daba dichas comodidades. Ahora tienen que tener dinero para conseguir estas comodidades, y están escapándose de las antiguas costumbres. Están diciendo: Mira, gano el dinero. Quiero el dinero, porque puedo salir y comprar yo mismo un automóvil e ir de un lado a otro de la isla en un mismo día. El sistema de Samoa ha sido saludado como el sistema de televisión educativa quizá más exitoso del mundo. Durante el tiempo de mi permanencia allá, recibimos la visita de varios países y de organizaciones gubernamentales que estaban procurando averiguar, por qué esto funciona allá y por qué no funciona en Iowa Estados Unidos". (p.468-9).

(8) Citado por Myriam Zúñiga, Juan E. León y Guillermo Salazar en "Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada - INEM", ponencia incluida en M.E.N., O E A y Colciencias, *Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia*, Centro Don Bosco, Bogotá, 1979, (p.132).

## De la televisión educativa al diseño instruccional

Esta evolución del Proyecto Multinacional de la O E A de la Televisión Educativa a la Tecnología Educativa, merece una breve explicación. En un primer momento, la televisión educativa aparece como solución ideal por las siguientes razones:

- Permite extender la educación a muy bajo costo.
- Permite controlar, de manera centralizada, a nivel nacional e internacional, los contenidos y las formas de la educación;
- Permite sustituir "trabajo vivo", es decir, educadores de carne y hueso, que devengan un salario y que siempre conservan algún grado de autonomía, por "trabajo muerto", es decir, capital.

Esta primera época de la tecnología educativa se desarrolló sobre el supuesto, muy cuestionable, de que la educación seguiría el mismo desarrollo histórico que la manufactura, de modo que los medios educativos vendrían a multiplicar la efectividad del trabajo humano en educación, sustituyendo, aunque fuera parcialmente, el trabajo de los educadores.

Algunos tecnólogos se refieren a esta etapa de énfasis en la producción de medios con la expresión "tecnología para la educación". Otros hablan simplemente del "audiovisualismo", por la importancia que en esa época adquirieron los medios audiovisuales.

En realidad, esa sustitución mostró pronto sus limitaciones tanto en países "desarrollados" como en países del tercer mundo<sup>(9)</sup> Este fracaso puede deberse, entre otras cosas, a que la relación educador-educando, en la cual hay una interacción directa entre personas y una posibilidad siempre abierta a que lo no previsto irrumpa y sea incorporado al proceso de educación, se pierde en la relación con la máquina.

Después de experimentar ese fracaso, la tecnología educativa tenderá a redefinirse como tecnología de la educación. Esta, a través de sus múltiples definiciones, se presenta como la reorganización sistemática del proceso educativo, mediante la aplicación de conocimientos provenientes fundamentalmente de la llamada ciencia de la conducta y de la administración. En el fondo, se trata del traspaso a la educación de técnicas de organización del trabajo industrial desarrolladas por el capital desde principios de siglo (taylorismo). Para hacer ese traspaso, en primer lugar, se asimila la educación a un proceso de producción industrial, lo que conlleva al enorme problema de "definir" con precisión

los "productos" de la educación que, para poder determinarse en forma "objetiva y medible" acabaran reducidas a simples conductas. La reorganización comienza entonces con un inventario de las conductas que se quieren "producir". En segundo lugar se buscan los medios para hacer más eficiente esa "producción". Una de las formas de incrementar la eficiencia, surgida en la industria norteamericana a comienzos de siglo, consistente en separar radicalmente concepción y ejecución; se trata de que algunos piensen, decidan y planeen hasta el último detalle y que los otros ejecuten.

El proceso educativo es diseñado en su integridad, convirtiendo a maestros y alumnos en simples ejecutores de instrucciones. Este tipo de educación prepara además a los alumnos de la escuela pública para el tipo de relación laboral a la cual están en su mayoría socialmente condenados. Esta reorganización del proceso educativo puede ser presentada como ventajosa para el maestro: "Usted no necesita pensar, los programadores han pensado por usted, siga simplemente las instrucciones y controle los resultados. . ." (10)

En resumen, en la tecnología de la educación, al imponer el cómo, se pretende, por un lado, garantizar un aumento de la eficiencia del maestro, y por otro lado, ahorrar los costos de una mejor preparación del mismo. Por otra parte, el diseño, detallado del proceso educativo permite ejercer un control centralizado (o regionalizado) sobre el maestro. Reducido así el maestro a simple ejecutor, su autonomía queda recordada, incluso en sus aspectos pedagógicos: al Estado le basta con ejercer su poder monopolizando y controlando la elaboración de las instrucciones.

Por todo esto, por lo menos en teoría, la tecnología educativa entendida como tecnología de la educación, aparece como una solución "ideal" para nuestros países.

(9) Véase, por ejemplo, el informe sobre el experimento de televisión educativa en Corea del Sur, incluido en la Revista de Tecnología Educativa, No. 3, Vol. 4 - 1978, pp. 316-320.

(10) En Estados Unidos, lugar donde nació, este prediseño sistemático y detallado del proceso educativo tuvo cierto auge en la década de los sesenta. Sin embargo, los defectos de calidad y la falta de eficiencia de los programas educativos, la estructura descentralizada del sistema educativo norteamericano y la resistencia de los propios educadores limitaron fuertemente su difusión. Según el famoso "credo del programador" con un buen programa cualquier alumno con cualquier maestro, aprende, lo que se resumió en los Estados Unidos como una simple expresión "teacher proof currículo": currículo "a prueba de maestros". Esta expresión es importante porque condensa la descalificación del maestro que implica el diseño instruccional.

## Vínculo entre la reforma y el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la O E A (11)

Como ya se ha indicado, ninguno de los materiales que el M.E.N. distribuye a los maestros habla de este vínculo. Sin embargo, su existencia e importancia puede establecerse con certeza a partir de dos documentos de los que es coautora precisamente una de las personas más vinculadas al proceso de reforma curricular: Pilar Santamaría de Reyes, exdirectora de la División General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del M.E.N. y ex-Secretaria de Educación del Distrito, vinculada al Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa desde sus comienzos. (12)

En el Seminario sobre "Política en Transferencia de Tecnología Educativa", realizado bajo los auspicios del Ministerio de Educación Nacional, de la O E A y de Colciencias en Bogotá, en 1978, se presentaron, entre otras, las dos ponencias "Fundamentos teóricos de tecnología educativa en los programas de mejoramiento cualitativo que adelanta el Ministerio de Educación Nacional" (por Clara Franco de Machado y Pilar Santamaría de Reyes) y "Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa O E A" (por Pilar Santamaría Reyes y Fabián Bonnet Vélez) (13).

En la segunda de dichas ponencias se nos aclara que:

"El proyecto consta de seis (6) Centros ubicados en los países latinoamericanos de mayor desarrollo en el área de Tecnología Educativa: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela, y una Unidad de Tecnología Educativa ubicada como Sede Central en la Organización de Estados Americanos, Washington. Los Centros están adscritos a instituciones nacionales del Sector Educativo, así: ( . . . ) Colombia: Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional". (p.230).

"A través de veinte cursos multinacionales se han entrenado cerca de cuatrocientos técnicos y profesionales latinoamericanos vinculados a la educación, que se desempeñan en campos tan variados como la administración educativa, el diseño de la programación curricular, la evaluación del rendimiento escolar, la selección y producción de materiales y medios de comunicación". (p.231).

Más adelante, se especifica que la transferencia se ha dado, entre otras cosas, a través de:

"La formación a nivel de posgrado de latinoamericanos en el Centro de Tecnología Educativa de

la Universidad de Florida de Tallahassee, EE.UU. En este Centro se ha desarrollado la concepción de tecnología educativa que aplica el enfoque de análisis de sistemas a la solución de problemas educativos. Especialmente se han llegado a diseñar y probar varios modelos para el diseño y evaluación instruccional, bajo la dirección de personalidades en la materia como Robert Gagné y Walter Dick".

Acto seguido la propia ponencia concluye:

"Podemos decir que la transferencia se genera de Estados Unidos a Latinoamérica, mediante la transmisión de teorías y enfoques metodológicos específicos."

Otra de las formas de "transferencia" ha sido:

"El entrenamiento a nivel informativo de personal de Ministerios, Universidades y otras Instituciones educativas, mediante Seminarios sobre Tecnología Educativa y Diseño Instruccional, denominado TEIDY" (p.233) (14)

Por medio de éstos y del entrenamiento "in situ", que se halla en "proceso de diseño", se continúa:

" . . . el proceso de transferencia pero se tiene como constante referencia al usuario de nivel intermedio y al contexto con el cual trabaja en el sector educativo. De esta manera se pretende que el personal capacitado influya directa o indirectamente desde su posición de técnico en las decisiones políticas y técnicas de más alto nivel y que a la vez genere, a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos durante el entrenamiento, tecnologías educativas propias" . (p.234). (15)

(11) En este punto transcribiremos, con algunas modificaciones, el aparte correspondiente de la ponencia: "Examen de la Reforma Curricular en Matemáticas y Ciencias Naturales en la Educación Básica Primaria propuesta por el Ministerio de Educación Nacional", presentada por el Grupo de Investigación que en la Universidad Nacional dirige el doctor Carlo Federici al Primer Simposio Nacional sobre Enseñanza de las Ciencias, Bogotá, 1981.

(12) Véase John S. Clayton, "El rol de una organización internacional en la transferencia de tecnología en educación: un estudio de caso", *Revista de Tecnología Educativa* Vol.4 No. 1, 1978, p.21 (Se trata de la revista del Proyecto, editada en Santiago de Chile).

(13) Se encuentran ambas en el texto editado por M.E.N., O E A y Colciencias: *Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia*, Don Bosco, Bogotá, 1979, pp.225-238.

(14) Los materiales TEIDY son utilizados como guías por los programadores en el M.E.N.

(15) Cada país puede diseñar sus propios procesos de instrucción. El cómo hacerlo es lo que se aprende en Tallahassee

“La aplicación del Proyecto ha tenido repercusión en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas de algunos países (. . .). En primer lugar la influencia del Proyecto ha tenido trascendencia en las reformas educativas y en las reorganizaciones técnicas y administrativas de Ministerios de Educación y otras instituciones educativas en algunos países. (El caso de Colombia se pudo apreciar en la primera exposición dentro de este Seminario)” (P.237).<sup>(16)</sup>

Finalmente, se afirma que la fase actual del Proyecto tiene como uno de sus aspectos de interés para el mismo y para la región, el que

“. . .se podrá comprobar en qué medida la Tecnología —ya sea transferida o generada— es útil y adecuada a las necesidades, características y recursos de los países de la región”. (p.238).

Nuestro país se convierte así en lugar de un **PROCESO DE EXPERIMENTACION EN GRAN ESCALA**. El interés sobre su evolución no se circunscribe al ámbito nacional o latinoamericano. En efecto entre el 5 y 9 de marzo de 1979, en la Reunión Anual de la **Association for Educational Communication & Technology**, se incluyó “una sesión de gran interés en el campo internacional. ‘Lecciones aprendidas’”, en la que se presentaron los siguientes trabajos:

- “Desarrollo de Instituciones para la Tecnología Educativa en Dos Países en vías de Desarrollo”, de Dennis Globber de la Universidad de Syracuse.
- “Análisis de Programas Sistemáticos de Desarrollo Educativo en Corea del Sur y Colombia”, del doctor Robert Morgan de la Universidad Estatal de Florida<sup>(17)</sup>  
(Fuente: Revista de Tecnología Educativa, No.3 Vol. 4, 1978, pág. 355).

En el mismo número de la **Revista de Tecnología Educativa** R. Morgan y C.B. Chadwick (director de la revista) hacen un balance del caso coreano, en el artículo “Tecnología educativa y Desarrollo Educativo en la República de Corea (1970-1979)”.

Un grupo de la Universidad de Florida, invitado por el gobierno coreano, realizó en 1970 un “Estudio de Sistemas de la Educación Coreana” que llevó a la propuesta de un “Nuevo Modelo Educativo” en 1971. Este modelo fue desarrollado e implementado a partir de la aprobación del correspondiente préstamo internacional, con la creación del KEDI (Instituto de Desarrollo Educativo Coreano), como uno de los ejes de la Reforma Educativa Surcoreana, aplicando “el enfoque de sistemas, la tecnología educativa y los conceptos de diseño instruccional y metodología” (art. cit., p.301).

El balance de “las útiles pruebas en el terreno, a gran escala” (231.000 alumnos de 1978) parece ser favorable, “a pesar (de) que ha habido una cantidad de cambios en el sistema originalmente concebido” (art. cit. p. 343)<sup>(18)</sup>

En particular:

“Con la reducción de la presión para ahorrarse dinero, algunas de las recomendaciones del informe de la Universidad Estatal de Florida que política y socialmente causaban problemas, fueron abandonadas al comienzo del proyecto. Estas incluían la doble jornada en las escuelas, la diferenciación de las funciones del personal docente y la agrupación de los estudiantes en grupos más grandes”. (art. cit., p.316).

Una primera interpretación de la situación puede ser la siguiente: Un grupo de instituciones del área de tecnología educativa y de “expertos” al servicio de esas instituciones, ansiosos de poner a prueba la potencia de un rediseño técnico-sistemático de la educación a nivel global, enfrenta insuperables trabas culturales y políticas (e incluso restricciones dictadas por la misma prudencia tecnocrática) para someterlo a experimentación en gran escala en su propio país, los EE.UU. Se reorienta entonces hacia los países del “Tercer Mundo”, donde halla campos de experimentación a gran escala y puede hacer “útiles pruebas en el terreno”, quedando la experimentación “legitimada” con los siguientes argumentos:

- La experimentación es presentada como ventajosa para el país en vía de desarrollo “favorecido”: lo nuevo puede ser presentado como “mejor” que lo poco o malo existente;
- La experimentación no implica mayores costos para el país escogido, pues de antemano se ha asumido un criterio de reducción o conservación del costo por alumno-año, y por otra parte los costos de implementación y adaptación inicial de la reforma son sufragados con préstamos o ayudas “internacionales” condicionadas a la aceptación de la “asesoría” en Tecnología Educativa.

(16) La de Clara Franco de Machado y Pilar Santamaría de Reyes; en ella se reseña la reestructuración del M.E.N. y el proceso de diseño y experimentación de los nuevos programas.

(17) Piénsese en la urgencia política de controlar la educación en Corea del Sur y en el tipo de régimen que allá ha asegurado la contrarrevolución, para ver la similitud y al mismo tiempo la diferencia entre los dos procesos.

(18) Dentro del inquietante paralelismo seguramente es una coincidencia el que en Colombia en enero de 1982, según la D.I.E., la “experimentación” cubría a 229.273 alumnos.

Citamos en apoyo a esta interpretación, según la cual nuestros países son elegidos como terreno óptimo para la innovación en educación, otro artículo de Chadwick: "En el caso del Aprendizaje para el Dominio, los resultados han sido mejores, no en los Estados Unidos, sino en países en vía de desarrollo como Corea del Sur. Y en este sitio el texto hace la siguiente nota:

"La sugerencia hecha con respecto a que los países menos desarrollados ofrecen mejores oportunidades para la innovación, ha sido hecha por Morgan y Chadwick (1971)

("Por qué está fracasando la Tecnología Educativa?". Revista de Tecnología Educativa Vo.2, No. , 1976, p.436).

En ese artículo Chadwick hace algunas consideraciones interesantes a propósito de las formas tradicionales de enseñar:

"Este modelo tradicional que ofrece la situación de enseñanza-aprendizaje es algo que ha estado con nosotros durante milenios. Aquí hacemos una revisión de él porque todavía está con nosotros y parece que tiene segura su subsistencia aún después de que la tecnología educativa haya desaparecido. Es el modelo que se practica en más del 95 por ciento de las escuelas de todo el mundo, y el que la tecnología educativa no ha podido afectar". (p.424).

Y un poco más adelante, aporta una información relevante para la argumentación en términos de costos:

"La enseñanza tradicional se lleva a cabo casi siempre en forma grupal. El promedio estadounidense corriente es de 19.2 estudiantes por maestro, con ciertas fluctuaciones en torno a esta cifra ("Statistical Profile", 1975). En los países menos desarrollados, esa relación fluctúa entre 30 y 70 alumnos por maestro o algo peor". (p.425).

Explicitemos las implicaciones de estas citas:

Primero: por algo la enseñanza tradicional sigue predominando en los propios Estados Unidos. Segundo: ¿Si se quiere mejorar su calidad en nuestro medio, no serían medidas de sentido común disminuir el número de estudiantes, aumentar el tiempo de interacción maestro-alumnos y el tiempo requerido por el maestro para su propia formación?

Una segunda interpretación plantea el problema en términos de imposición de modelos culturales

(¡que ni siquiera operan en el país de origen!): se trata de una intromisión en la vida nacional, que afecta uno de los pocos ejes culturales relativamente autónomos, y que corresponde a la solución propuesta desde los Estados Unidos a los problemas originados por el debilitamiento del control eclesiástico sobre la educación y la incipiente politización del magisterio de países como el nuestro.

En realidad las dos interpretaciones no son incompatibles: simplemente se daría una convergencia de intereses que abriría la posibilidad de pensar que muchos de los agentes de esta "transferencia" hayan obrado con buena voluntad "tecnocrática".

A favor de la segunda de las interpretaciones señaladas vale la pena recordar que uno de los más importantes personajes de la política educativa nacional, Augusto Franco Arbeláez (ex-director del ICETEX y ex-rector de la Universidad Pedagógica), escribió, en un trabajo presentado en la misma Universidad de Florida en 1969, refiriéndose a las resistencias que despertaban a nivel universitario los programas de "asistencia técnica" o "ayuda externa" norteamericana-

"Cuando existen percepciones de esta naturaleza y susceptibilidades claras contra un programa, es aconsejable buscar caminos temporales diferentes a los directos. Tal vez uno de ellos fuera la cooperación internacional a través de los organismos de las Naciones Unidas. Dentro de estos organismos el gobierno de Estados Unidos cooperaría por prestar su ayuda a las universidades latinoamericanas. Los organismos de las Naciones Unidas provocan menos controversias que el gobierno de los Estados Unidos en nuestras universidades: las órdenes procedentes de París o de Santiago no crean las sospechas a que estarían sometidas las directivas de Washington. . . ." (El gobierno de los Estados Unidos y las universidades latinoamericanas en "Mundo Universitario", Revista de ASCUN, Nos. 1 y 2, 1972-73, Bogotá, p. 115, citado en 16, p.158).

**El argumento de los "expertos": la supuesta neutralidad de los "medios".**

Los expertos de la Universidad de Florida no niegan su ingerencia en las reformas educativas de países como Corea del Sur o Colombia. Al reconocerla la presentan como una ayuda neutral: ellos sólo ayudarían a encontrar los mejores medios, las mejores formas de realizar más metas nacionales que cada país autónomamente se fije. El país pone los fines y el contenido, ellos los medios.

Por ejemplo, John S. Clayton en el artículo citado escribe que:

"Hago notar que no dijimos, "les enseñaremos lo que tienen que enseñar. Tampoco les indicaremos cuáles son sus objetivos". Solamente proporcionaremos a ustedes los recursos que les permitan resolver el problema que ustedes elijan resolver —cómo diseñar la instrucción que producirá el aprendizaje deseado. Ese será el único recurso que ofreceremos".

Chadwick aclara:

"Los fines están en el área de CURRICULUM y es del dominio de los Ministros, Políticos, Educadores de cada país. ¿Por qué AID/AED y Dieuzeide (y yo en varios de mis artículos) hablan del Hacer?, en parte porque el QUE y para QUIEN son asuntos internos de cada país. Tú dices que algo anda mal con fines, entonces que los nacionales reconozcan sus responsabilidades"(19)

Sin embargo, transferir medios como el diseño instruccional, implica irremediablemente transferir concepciones que están a su base:

- La asimilación de la educación a un proceso productivo, regido además por los mismos criterios de eficiencia y de rentabilidad que rigen cualquier producción capitalista.
- La división tajante entre el trabajo de concepción y diseño del proceso educativo y el trabajo de los educadores, reducidos así a simples ejecutores.

Transferir los medios es también transferir la filosofía de fondo desde la cual esos medios aparecen como aceptables y adecuados: el pragmatismo.

Esta crítica vale también para los "agentes nacionales de la transferencia", quienes pretenden ponerse al abrigo de la crítica insitiendo en que ellos transfieren el enfoque y la metodología y no los productos. (Véase la mayor parte de las ponencias y relatorías del Seminario sobre Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia, op.cit). Desde nuestro punto de vista esa transferencia del enfoque y la metodología es precisamente la que mayores implicaciones culturales, ideológicas y políticas tienen. —

### 3. EL DISEÑO INSTRUCCIONAL Y SUS IMPLICACIONES SOBRE LA PRACTICA PEDAGOGICA Y EL APRENDIZAJE (20)

En primer lugar, el diseño instruccional fragmenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en átomos "objetivo-actividad-evaluación". La conexión entre éstos puede ser clara —no siempre lo es— para los "programadores, es decir, para quienes pensaron, diseñaron y escribieron los programas. Sin embargo

una vez realizado el diseño, esa conexión se convierte de hecho, para el maestro y aún más para el alumno, en una sucesión a veces ligeramente alterable de "eventos de instrucción". En últimas, de lo que se trata entonces, para maestros y alumnos, es de "lograr" (o "cumplir") unos objetivos tras otros. Esto corresponde a una concepción del aprendizaje como adquisición de un "repertorio" de comportamientos, actitudes, conocimientos, aptitudes y destrezas (o simplemente de conductas, como originariamente pretendían los reformadores cuando no tenían ser vistos como "conductistas").

Basta con leer los listados de "objetivos específicos" correspondientes a cada uno de los grados, para reconocer la atomización y desintegración resultantes de este modo de fragmentar el trabajo de un curso. Cuando la ha habido, la concepción global, capaz de dar sentido y coherencia interna al proceso, se pierde desplazada por la sucesión de actividades e indicadores de evaluación.

En las circunstancias impuestas por el formato curricular, aunque se hable mucho de "integración", esta tiende a reducirse a una combinatoria finita de los átomos propuestos: "juntar" tal objetivo con tal otro, etc. . . Se tiende a razonar, enseñar y actuar a partir de estos átomos; típicas a este respecto, son las "unidades integradas", así como el tipo de parcelación que están obligados a hacer los maestros y que se reduce a repartir entre los días de la semana, los objetivos por cumplir y las actividades que les corresponden.

En segundo lugar, la rígida estructura que el diseño instruccional impone a los programas y su énfasis en el logro de los objetivos taxativamente fijados, desmiente las afirmaciones de que se trata de un currículo "abierto", "dinámico", y "flexible". Toda sugerencia y todo cambio debe hacerse respetando el formato curricular escogido y, por tanto sometiendo conscientemente o inconscientemente, a las concepciones de la educación subyacentes a este formato (educación como actividad instrumental prediseñada subordinada al logro de objetivos tangibles). La invitación a los maestros para que ayuden a "ajustar" los programas o para que comuniquen modificaciones puntuales de los mismos constituye —en este sentido— una verdadera trampa. La autonomía que ofrecen los programas al maestro es una caricatura: éste no sólo enfrenta un listado taxativo de objetivos por "cumplir", y de indi-

(19) Citado por J. Hipólito González, Z. en "Tecnología Educativa: ¿hacia una "optimización" del proceso de subdesarrollo?, REVISTA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA, Vol. 2, No. 4 - 1976, p.477.

(20) Para la elaboración de este punto sirvió de base la sección 3.3 de la ya citada ponencia al Primer Simposio Nacional sobre la enseñanza de las Ciencias.

cadres de evaluación para "verificar" los logros, sino que además encuentra las correspondientes actividades ya diseñadas (con frecuencia una sola para varios objetivos). La indicación de que se trata simplemente de actividades "sugeridas" y de que el maestro está en libertad de ejercer su creatividad buscando actividades alternas sólo posibilita cambios puntuales, y se encuentra esencialmente limitada por el imperativo de cumplir los mismos objetivos y de completar el programa en el tiempo propuesto. En estas condiciones el maestro no puede apersonarse de los fines y de los "objetivos generales" para organizar su actividad desde su interpretación de esos fines y objetivos (individual o colectiva).

En tercer lugar, el privilegio concedido a la evaluación tiene, a nuestro parecer, efectos corruptores sobre el proceso educativo y sobre la vida escolar como forma de socialización (de establecimiento de relaciones sociales y de apropiación, dentro de éstas, de una historia cultural). En efecto, las actividades colectivas, que tanto se enfatizan a nivel de las introducciones y de los marcos teóricos, quedan subordinadas en los programas al logro de los objetivos; en otras palabras, se hallan instrumentalizadas, no tienen un sentido y una finalidad en sí, sino que son medios para alcanzar unos logros que la evaluación debe luego certificar. La actividad de maestros y alumnos está explícita o implícitamente, orientada por el deseo y la necesidad de satisfacer los indicadores de evaluación ("El alumno deberá . . .", "El niño hará . . .", etc.).

Según postula la Tecnología Educativa, el cumplimiento de los objetivos específicos garantizaría el de los objetivos generales, pero un proceso orientado por la omnipresencia de la evaluación no puede lograr en forma paralela, y menos aún en forma automática, fines que trasciendan lo pragmático como "adquirir independencia en la actividad intelectual". El sentido mismo de la educación se ve prácticamente subordinado a las actividades de evaluación: "Cumplir los objetivos es lo que importa", aceptan ya algunos maestros.

A nivel de introducciones y marcos teóricos los programas reiteran la voluntad de formar un hombre responsable, pero luego las condiciones prácticas de ejercicio de la responsabilidad se reducen a ejecutar las instrucciones y a "responsabilizarse" por el logro de los objetivos (21)

Por otra parte la psicología norteamericana ha reconocido, en años recientes, que los objetivos "son tediosos para construir y frecuentemente constriñen a los maestros a estrechar su instrucción conceptualmente orientada, dirigiéndola hacia el logro de fines medibles pero triviales" (22). Los objetivos específicos desvían la atención hacia ellos y empobrecen el aprendizaje.

Asimismo, la relación entre alumnos y maestros se empobrece, al concentrarse la vida escolar en perma-

nente ejecución de las instrucciones consignadas en los programas.

#### 4. LA ESENCIA DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL: LA DESCALIFICACION DEL MAESTRO.

Según lo expuesto hasta ahora, el diseño instruccional corresponde a un diseño detallado del proceso educativo y a una reorientación de éste hacia el logro de objetivos medibles, y supone fundamentalmente una subdivisión del trabajo en el campo educativo. Ese intento de subdivisión entre diseñadores y educadores no tuvo mayor incidencia en la educación en países en el cual surgió; sin embargo, fue escogida como una de las alternativas claves para resolver los problemas de la educación popular en países del tercer mundo. Además, a los ojos de los tecnólogos norteamericanos, estos países "ofrecían mejores oportunidades para la innovación" en educación, es decir, para experimentos que no eran posibles en su país (23);

En esta parte del presente trabajo, hemos de preguntarnos qué razones económicas y políticas pueden animar la implantación del diseño instruccional en nuestros países. Esto nos permitirá mostrar cuán profundamente afecta el diseño instruccional el oficio del maestro.

#### Los fundamentos económicos del diseño instruccional

Al comienzo hemos citado un texto del M.E.N. en el cual el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (Programa cuyo eje es la reforma curricular) es presentado como tecnificación y "racionalización" del proceso educativo.

(21) Los efectos "corruptores" de una sobrevaloración de los mecanismos de evaluación sobre procesos sociales de gran complejidad (como es el caso de la educación), han sido señalados en los propios Estados Unidos: "Cuanto más sea empleado un indicador cuantitativo social para la toma de decisiones sociales, tanto más estará sujeto a presiones corruptoras, y tanto más apto será para distorsionar y corromper los procesos sociales que intenta supervisar". (Campbell, D.T., "Assessing the Impact of Planned Social Change" en "CURSO SOBRE EVALUACION DE PROYECTOS EN EDUCACION, Hernando Gómez Duque, recop. Colciencias, Bogotá, 1979, p.29).

(22) Wittrock, M.C., Lumsdaine, A.A., "Instructional Psychology" en Ann. Rev. Psychol. 1977, 28: p.422).

(23) Por contraste con los Estados Unidos, en nuestro país existe un sistema educativo centralizado que cobija fundamentalmente las clases más populares; no existe una tradición cultural y teórica fuerte que pueda contrarrestar el discurso modernista y cientificista de la tecnología educativa, ni existe tampoco una amplia conciencia social de los riesgos que implica una experimentación en educación como la que se adelanta. Parece razonarse también con la idea de que es mejor recibir una educación experimental a no recibir ninguna.

Si atendemos simplemente a la palabra "racionalizar" significa "hacer más racional". Pero esto es demasiado vago. falta determinar en qué sentido, o según qué criterio, el resultado será más "racional". El propósito declarado en el texto es el de "obtener un rendimiento óptimo" y la forma de hacerlo es "racionalizando los recursos y reduciendo los costos". Se trata pues, en una primera aproximación, de "aprovechar" mejor, de hacer "rendir" más los recursos que el país posee en el campo de la educación.<sup>(24)</sup>

Racionalizar significará pues, en particular, modificar el empleo de los recursos con el fin de reducir costos. Pero en la educación, los recursos que hasta ahora han sido los más importantes, y que probablemente seguirán siéndolo (en vista de los fracasos de la "tecnología para la educación"), son los llamados "recursos humanos". En efecto, la parte más importante de gastos en educación corresponde a los salarios de los educadores<sup>(25)</sup>

El diseño instruccional constituye una forma radical de reducir los costos a través de dos estrategias desarrolladas y perfeccionadas en la ya larga historia del modo de producción capitalista: la subdivisión del trabajo y la estandarización de las tareas.

Siempre que la escala de la producción lo permita, el capital subdivide el trabajo para repartir los fragmentos de trabajo simple así obtenidos entre trabajadores contratables por un salario menor (trabajadores no calificados, niños, mujeres, etc.). Así, en vez de contratar, digamos, veinte trabajadores calificados puede, mediante la fragmentación del proceso de trabajo, contratar cinco calificados y quince no calificados. Realizando permanentemente los primeros la fracción más compleja del proceso y los otros encargándose de las tareas más simples, pueden en conjunto, asegurar una producción semejante a la que correspondía a los veinte calificados, pero a un menor costo en lo que a salarios se refiere. De este modo los antiguos oficios se rompen creándose una serie de tareas especializadas complejas atribuidas a unos pocos y una serie de tareas parcelarias simples a las que se ve condenada la mayoría de los trabajadores.

Lo que está en juego es lo que Alfred Marshall llamaba "el gran principio" de Babbage de la producción económica", que el propio Babbage presenta así:

"... Me parece que toda explicación de lo barato de los artículos manufacturados, y por consecuencia acerca de la división del trabajo, sería incompleta si se omitiera la enunciación del siguiente principio:

El dueño manufacturero, al dividir el trabajo que va a ser ejecutado en diferentes procesos, cada uno requiriendo diferentes grados de pericia y fuerza, puede comprar exactamente la precisa cantidad de ambas que sea necesaria para cada proceso; mientras que por otra parte, si todo el trabajo fuera ejecutado por un solo obrero, éste debería poseer la suficiente pericia para ejecutar hasta lo más difícil y la suficiente fuer-

za para realizar lo más pesado de las operaciones en que dicho trabajo está dividido"<sup>(26)</sup>

El diseño instruccional aplica este principio a la educación separando, en el interior de cada una de las fases usuales del trabajo de enseñanza, las labores de concepción y de ejecución y atribuyendo las tareas de concepción al grupo de programadores, expertos y asesores, por un lado, y las tareas de ejecución de las instrucciones por ellos redactadas a los maestros, por el otro. No es que al maestro se le suprima toda posibilidad de preparación de la clase, ni todo pensar en el curso de la misma, o en el curso de la evaluación. Sin embargo, su participación en esos niveles se simplifica y abarca únicamente los aspectos mecánicos.<sup>(27)</sup>

(24) Por ejemplo, la doble jornada, vista desde las necesidades de aulas requeridas para extender la educación primaria, es una "racionalización" del empleo de las instalaciones existentes. Sin gastar un peso más en instalaciones, se puede cubrir una población doble. La doble jornada, precisamente una de las recomendaciones de la misión norteamericana en Corea del Sur que "política y socialmente causaban problema", logró sin embargo ser implantada en Colombia. Sus múltiples efectos colaterales hasta donde sabemos, no han sido estudiados.

(25) La voluntad de reducir costos llega a manifestarse en formas tan burdas como la siguiente: "Un indicador eficiente de la eficiencia interna es el de la relación de alumnos por profesor. En la educación primaria la relación fue de 31.4 en 1980, por debajo del índice aceptable de 35, lo cual necesariamente afecta los costos de funcionamiento. En la educación secundaria tal relación, si bien aumentó en los últimos 16 años hasta llegar a 20 en 1980, se mantiene muy por debajo del índice aceptable. En otras palabras, si el sistema educativo de primaria y secundaria estuviera en 1981 en una relación de 35 alumnos por profesor, 11.475 profesores de primaria y 11.559 de secundaria serían innecesarios, y con ello disminuirían los gastos de funcionamiento en \$1.671 y \$2.692 millones respectivamente, para un total de \$4.363 millones". (Estudio reciente de Planeación Nacional citado por Antonio Panesso en EL ESPECTADOR del 19 de junio de 1982). El día 24 de junio, el propio Ministro de Hacienda, en declaraciones a la prensa, intentó atribuir el déficit fiscal al pago del magisterio.

(26) Esta formulación la hace Babbage en el Capítulo 19, intitolado "Sobre la división del trabajo" de su libro ACERCA DE LA ECONOMIA DE MAQUINAS Y MANUFACTURAS publicado por primera vez en 1832. A esta obra pertenece también un capítulo profético: "Sobre la división del trabajo intelectual" a cuyo comienzo afirma lo siguiente:

"Ya hemos señalado lo que tal vez puede parecer paradójico a algunos de nuestros lectores: el que la división del trabajo pueda ser aplicada con un éxito igual al obtenido en las operaciones mecánicas, al trabajo intelectual, y que ello asegura, en ambos casos, el mismo ahorro de tiempo".

(27) Con frecuencia, la tecnología educativa se enseñó así en las facultades de educación. Parecía simplemente que cada maestro debía aprender las técnicas de programación para convertirse luego en su propio programador. Pero como veremos más adelante, no son necesarios tantos programadores. Entonces lo que muchos aprendieron mientras dominaban a medias las técnicas de la programación, era el principio mismo de la programación. Frente a las dificultades para "auto-programarse" con el riesgo tecnológico necesario, vendría luego la aceptación (e incluso el deseo) de ser programado.

Esta separación es particularmente problemática en la educación. En efecto, aún en el caso de que la concepción y la ejecución estuvieran a cargo de la misma persona, su separación radical en el tiempo sería excesivamente laboriosa y probablemente nociva.

Es propio del proceso educativo el no poder ser pensado una vez por todas, el necesitar ser repensado permanentemente y el exigir el que se piense en presente en el momento mismo en que acontece. (Todos hemos tenido la experiencia de lo que significa un profesor "ausente" en el momento en que lleva a cabo su clase. . .). La enseñanza exige un trabajo intelectual vivo en el momento de la interacción entre educador y alumno. De nada valen los mejores apuntes para el educador si lo que enseña no logra, en el momento mismo que es enseñado, el carácter de un saber vivo que se reconstruye en ese momento.

El otro problema es que el decurso que toma una buena clase no puede ser totalmente previsto. Precisamente un buen profesor es el que, sobre la marcha viva de la clase, logra reorganizar su enseñanza a partir, por ejemplo, de preguntas o errores surgidos en el transcurso de la misma. Evidentemente esta capacidad requiere una mayor formación del maestro.

Al "descargar" al maestro de una serie de labores relativamente complejas y autónomas, el diseño instruccional hace posible que el proceso educativo sea adelantado por personas menos calificadas (casi basta con saber leer las instrucciones). En el límite —según soñaba el propio Skinner, uno de los más importantes conductistas y pionero de la tecnología educativa— sería posible que alguien enseñara lo que no sabe, se ahorrarían las horas dedicadas a la preparación y el educador estaría libre de dedicarse a otras cosas "más interesantes". Aunque Skinner indica que de este modo la misma persona podría asumir más horas de enseñanza, no llega a considerar explícitamente que, por el mismo camino, el Estado (o el dueño de una institución educativa privada) podría perfectamente sustituir sistemáticamente "mano de obra" calificada por "mano de obra" no calificada. La supresión de una serie de responsabilidades del maestro y la limitación de sus posibilidades de autonomía corresponde a una delicada modificación de su papel social y de su identidad cultural. De poco vale que para consolarlo lo declaren —casi que con ironía— "orientador del proceso", o le den el pomposo título de "administrador del currículo".

En el polo opuesto, es decir, en el grupo de expertos programadores y asesores (para respetar la nomenclatura y la jerarquía del M.E.N.), se concentran una serie de responsabilidades y tareas que requieren un personal del máximo nivel<sup>28</sup> Estos tienen que diseñar el proceso en forma total, es decir, renunciando a la posibilidad —que sin lugar a dudas utilizarían en el caso de realizar ellos una clase real— de reajustar y reo-

rientar el proceso en el momento de su realización según las circunstancias y las situaciones particulares, con frecuencia irrepetibles, que surgen en los procesos de enseñanza concretos. Los altos costos involucrados en semejante diseño han sido reconocidos en los Estados Unidos como una de las grandes limitaciones del diseño instruccional.

Pero a este respecto es decisiva la escala: en efecto, disponer cincuenta programadores para que programen el trabajo de cincuenta maestros no significa ningún ahorro, aún en el caso de que se rebajen las exigencias de formación y experiencia para los segundos. El diseño detallado se vuelve rentable cuando el mismo grupo de programadores diseña el trabajo para decenas de miles de maestros. Pero esto implica la estandarización de las tareas del educador.

Para justificar los altísimos gastos involucrados en un diseño minucioso, éste no sólo ha de ejecutarse en gran escala, sino que debe garantizarse una ejecución fiel. Con esto entramos ya en el campo de los problemas de control, es decir, de poder, sobre el proceso educativo.

#### El diseño instruccional y el poder sobre el proceso educativo.

Cuando un proceso de trabajo es asegurado por trabajadores calificados (en el sentido de que poseen un "oficio"), la buena marcha del proceso depende en gran parte de la pericia y de la multitud de saberes y estrategias que esos trabajadores poseen y que han sido adquiridas por lo general a través de una larga experiencia. Todo ese saber "encarnado" en los trabajadores les confiere un relativo poder sobre el proceso de trabajo que está a su cargo. Esto tiene múltiples consecuencias: su trabajo no puede ser fácilmente sustituido por el de trabajadores no-calificados, ni puede ser fácilmente reorientado ni redefinido.

(28) Evidentemente la subdivisión del trabajo que significa el diseño curricular en el campo de la educación puede dar origen a jerarquías sociales. Ante la división entre "expertos" (programadores, tecnólogos educativos, administradores educativos) y "educadores rasos" (ejecutores) vinculada a la educación se sientan atraídos por la posibilidad de diferenciarse del "simple educador". No casualmente se habla, en el ámbito de la tecnología educativa y del diseño instruccional, de los futuros "ingenieros de la educación". Esta jerarquización es muy visible en la cantidad de artículos a través de los cuales la Tecnología Educativa busca reclutar "líderes" para su difusión. Sin embargo, a pesar de posibles ventajas salariales, la jerarquía no logra ser socialmente reconocida mientras la sociedad no reconozca globalmente la legitimidad de la subdivisión misma. Es así como en este momento, en nuestro medio, el oficio de programador no parece revestido de mayor prestigio. En realidad, los programadores, que aparecen ante los maestros como los diseñadores del proceso educativo, están obligados, en su propio trabajo, a seguir las instrucciones detalladas de los modelos diseñados por los Tecnólogos Educativos.

Aquí, antes de examinar lo que sucede con el oficio de educador, vale la pena examinar lo acontecido con otros oficios.

Históricamente la descalificación de gremios completos de trabajadores industriales (como los torneros, los fundidores, los soldadores) no fue nunca un proceso puramente tecnológico de mecanización de labores complejas. Por el contrario, la lucha contra el poder de los gremios condujo, incluso a veces más que la perspectiva de una ganancia económica inmediata, a los empresarios capitalistas a diseñar máquinas y técnicas que les permitieran prescindir de los trabajadores calificados. Dejar de depender del trabajador experimentado, de sus conocimientos y de sus artimañas, era una necesidad para garantizar el poder del capital en los talleres de las fábricas. Era incluso necesario para romper la posibilidad misma de una gestión del proceso productivo por parte de los propios obreros. A finales del siglo pasado el capital necesitaba también, en muchos casos, quebrar el monopolio por parte de los sindicatos generales de la formación y "acreditación profesional", y su imposición de salarios mínimos para sus afiliados.

Por otra parte, una proporción grande de trabajadores calificados en un taller suele significar que existen allí tradiciones de trabajo que se han decantado a lo largo de muchos años, tradiciones que, aunque no están formalizadas e incluso muchas veces son desconocidas por la dirección de la empresa, son indispensables para el desarrollo del trabajo. La importancia de estas tradiciones pone límites claros a la "rotación de personal" (el empresario no puede cambiar en un lapso corto una fracción importante del personal).

La separación radical entre concepción (planificación y diseño detallado) y ejecución fue la respuesta que F.W. Taylor, fundador del "Scientific Management" (Administración Científica) encontró a este problema. En efecto, según él, había que acabar con la situación en que los propios jefes y capataces "saben mejor que nadie que su propio conocimiento y habilidad se hallan muy por debajo del conocimiento y la destreza combinados de todos los obreros que se hallan bajo sus órdenes"<sup>29</sup>. Esa solución, que Taylor sintetizaba en el imperativo "Todo trabajo intelectual debe ser sustraído al taller para ser concentrado en las oficinas de planificación y de reorganización"<sup>(30)</sup>, implicaba también acabar con la diversidad de formas de trabajo, imponiendo formas estandarizadas, minuciosamente diseñadas escogidas por su máximo rendimiento.

Por otra parte, según el mismo Taylor el proceso de diseño y optimización es tan complejo que necesariamente escapa a la órbita de posibilidades de los trabajadores; "la ciencia que fundamenta cada uno de los actos del obrero es tan grande y tan compleja que el

obrero más capacitado en su tarea es incapaz, ya sea por falta de educación o por insuficiente capacidad mental, de comprender esta ciencia," insiste una y otra vez Taylor<sup>31</sup>. Así pretendía poner fin a una situación en que "el taller era realmente dirigido por los obreros y no por los patronos"<sup>32</sup>.

En el campo de la educación, la separación radical entre concepción y ejecución que entraña el diseño instruccional tiene las mismas implicaciones y parece responder a una problemática similar. Mientras el proceso educativo esté fundamentalmente en manos de educadores calificados relativamente autónomos en su trabajo, éstos disponen de un poder relativamente grande sobre la educación (otra cosa es que no lo empleen o cómo lo empleen). El diseño instruccional sustrae a los educadores la posibilidad de determinar ellos mismos muchos de los aspectos del proceso educativo, los descarga de responsabilidades como la de decidir cómo enseñar o la de interpretar indicaciones generales sobre los contenidos que deben enseñar. A largo plazo esta sustracción de tareas no sólo significa un mayor control centralizado sobre la educación; significa también una descalificación, una disminución de las capacidades de autogestión, lo que a su vez lleva a una subordinación mayor (en este sentido el antiguo educador puede llegar no sólo a aceptar sino incluso a exigir el prediseño detallado de sus actividades).

El diseño instruccional redistribuye tareas y responsabilidades y modifica así la naturaleza misma del trabajo del educador. Evidentemente entraña una serie de ventajas para la administración que visiblemente son desventajas para el educador:

- Los educadores se tornan más fácilmente intercambiables y trasladables,
- en cualquier momento se puede establecer un control externo que supervise el logro de los objetivos indicados, lo que incluso puede sentar las bases para que decisiones como las de renovación de contrato o promoción se tomen sobre la base de un rendimiento "objetivamente" medido<sup>33</sup>.

(29) Taylor, F.W. PRINCIPIOS DE LA ADMINISTRACION CIENTIFICA, El Ateneo, Buenos Aires, 1973, p.26.

(30) Taylor, F.W. SHOP MANAGEMENT Nueva York y Londres, 1947, pp.98-99.

(31) PRINCIPIOS DE LA ADMINISTRACION CIENTIFICA p.32 y 70.

(32) PRINCIPIOS DE LA ADMINISTRACION CIENTIFICA p.37. La exageración pone de manifiesto lo irritante que era el residuo de poder que conservaban los trabajadores.

(33) No es casual que Chadwick critique la tradición según la cual "Los maestros hablan de su trabajo y discuten los términos de sus contratos colectivos en función del número de horas en clase —no del número de alumnos que alcancen un criterio pre-determinado". (¿Por qué está fracasando la tecnología educativa?, Revista de Tecnología Educativa Vol. 2 No. 4, 1976 p.426).

El diseño curricular amenaza además la diversidad de educadores y de estilos de enseñanza. Las posibilidades de control señaladas en el párrafo anterior pueden ser utilizadas para detectar tanto educadores "lentos" como educadores "desviantes".

Finalmente, hay un problema esencial —que es problema desde todos los puntos de vista, para el educador, para el educando e incluso para los administradores de la educación: es el problema del SENTIDO. La educación y el aprendizaje dependen radicalmente del sentido que tengan para los involucrados. Lo sin sentido sólo puede enseñarse o aprenderse con enormes dificultades. La separación "nosotros pensamos y diseñamos, ustedes ejecutan" puede tal vez tener validez para "optimizar" (o racionalizar) actividades cuyo curso y cuya efectividad puedan independizarse de lo que esas actividades signifiquen para los individuos comprometidos. Pero en la educación —y máxime en el caso de niños, cuando las personalidades apenas se están formando— el problema del sentido subjetivo no puede evadirse, ni remediarse con "motivación" o "recompensas". En la interacción social que es primordialmente la educación, el sentido para el maestro y para los alumnos, de lo que se hace es fundamental, pues afecta decisivamente el rumbo, la intensidad, la perseverancia y el compromiso con la actividad. Y precisamente son estas variaciones las que en gran parte deciden la calidad de la educación.

## 5. EL PROBLEMA DE LOS ASPECTOS "PROGRESIVOS" DE LOS NUEVOS PROGRAMAS.

Por lo expuesto en el punto anterior, es apenas de esperar que los educadores se opongan al diseño instruccional.

Cuando más enraizada esté culturalmente la identidad del educador como trabajador de la cultura y como intelectual, menos aceptable le resulta la descalificación y la pérdida de autonomía. Y esto por más que exista la tentación de la comodidad (con un diseño detallado de las actividades, basta con seguir las instrucciones, no hay que pensar. . .).

Los tecnólogos de la educación tienen conciencia de esas "resistencias" por parte de los educadores y las han comprobado y sufrido en los propios Estados Unidos e incluso en países como Corea del Sur. No es casual que el informe sobre Corea del Sur, que hemos citado, termine enunciando como última de las "lecciones generalizables" de aquel proyecto la siguiente:

"Los laicos y los líderes gubernamentales son más sensibles a las ideas innovadoras que los educadores profesionales" (art. cit. p. 320).

El que los educadores profesionales sean poco receptivos es achacado a una especie de "conservadurismo

oscuro". Por otra parte, se intenta desvirtuar esas resistencias personalizándolas:

"Los problemas personales son los mayores impedimentos para un esfuerzo de desarrollo educacional exitoso". (íbid.).

Una primera estrategia empleada para vencer las resistencias de los educadores consiste en plantearle al educador el simple dilema: "¿Está usted por el cambio, o no?". (Subentendido: "No vaya a decir —sería vergonzoso— que está contra el cambio", para luego concluir: "Si está por el cambio, está con nosotros"). El secreto de este mecanismo de chantaje está en el juego con el artículo definido "el". Se dice "el cambio", como si hubiera un único cambio posible. ¡Como si el cambio deseado fuera el mismo para todos, Ministerio, programadores y magisterio!

Una estrategia complementaria, algo más sutil, consiste en reconocer que el maestro es "quien en la práctica decide en qué medida se aplica la reforma", para luego invitarlo a "participar". Mientras se hacen las cosas a espaldas de los educadores, florece la retórica de la participación. Incluso en algunos de los programas, se afirma que para que el maestro colabore, necesita "sentirse participante activo de la reforma que se hace". A falta de una participación real, se trata de crear un "sentimiento de participación" que favorezca una "actitud positiva", una "mentalidad abierta al cambio".

Además, la invitación a participar llega tarde, cuando ya lo fundamental, en particular la adopción del diseño instruccional como forma de programación, hace tiempo que está decidido. En realidad ese tipo de participación fragmentaria, puntual, aislada, que se solicita, después de que los lineamientos generales han sido fijados y la reforma se encuentra ya bien adelantada, corresponde más bien al retoque de detalle. Se invita a los maestros, a que sugieran una que otra variación del orden de los objetivos, a que cuenten sus "adaptaciones". Esta fase puede interpretarse también como una fase final en la que se pulen las asperezas que puedan resultar más molestas para los maestros. Retocando el detalle se van aceptando los presupuestos globales.

Evidentemente estas estrategias no son suficientes, y menos en un país como el nuestro, en el cual la reforma tiene que contar con un magisterio relativamente politizado y de antemano prevenido, desconfiado frente a cualquier iniciativa del Estado. Para superar las dificultades que esto implica, la reforma ha acudido a una doble estrategia: envolver los programas en presentaciones recargadas de consideraciones demagógicas e incorporar como contenidos algunos conocimientos considerados "progresistas".

A nivel de consideraciones introductorias y fines generales de la educación, los programas constituyen

un salpicón ideológico en el cual, infaliblemente, cualquier sector social puede reconocer elementos de su gusto. Esta es una forma de crear "consenso" característica de la demagogia. Además, se pasan totalmente por alto las contradicciones entre esos propósitos generales y la elección del diseño instruccional como forma de programación. Esas consideraciones, así como los denominados "marcos teóricos", fueron elaboradas cuando ya el trabajo de programación, hecho bajo el enfoque de "diseño instruccional", se hallaba adelantado. Lo anterior hace pensar que esos "marcos" tienen ante todo una función defensiva; que están hechos con el fin de atenuar posibles críticas de sectores que no compartan la opción por el diseño instruccional o que cuestionen sus fundamentos conductistas. (En particular en esos "marcos teóricos" se toma distancia frente al conductismo, que es la escuela psicológica estrechamente vinculada a la tecnología de la educación, y se pretende establecer un extraño y contradictorio maridaje entre el diseño detallado y la psicología piagetiana).

Por otra parte, algunos contenidos (por ejemplo, en la primera versión de los programas de ciencias sociales) son presentados con una orientación más o menos progresista. En algunos casos este carácter de los contenidos ha provocado el sobresalto de sectores conservadores que se han apresurado a denunciar y rechazar la reforma curricular por marxista.

También en el proceso de difusión a través de los Centros Experimentales, que ya corresponde al contacto del magisterio con los nuevos programas, se ha acudido más de una vez, para asesorías y cursos de capacitación a personas de reconocido prestigio o de posiciones políticas bien vistas por ciertos sectores del magisterio.

Finalmente, para vincular a los maestros a la experimentación de los nuevos programas se ha llegado incluso a ofrecer puntos acumulados para promoverse en el escalafón, por actividades ligadas a la experimentación.

## 6. DEFICIENCIAS EN LA CALIDAD Y EN LA FUNDAMENTACION PEDAGOGICA DE LOS PROGRAMAS

El Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias, organizado por ICFES, M.E.N., Colciencias y FES durante el segundo semestre de 1981, constituye probablemente la manifestación más notoria, aun que no la única decríticas en este sentido<sup>34</sup>

En sus conclusiones, el Simposio indica una serie de graves deficiencias en el proceso seguido para elaborar y experimentar los nuevos programas, censura la aplicación masiva de la reforma en el Distrito, cuestiona el formato de "diseño instruccional" adoptado,

tanto por sus efectos negativos sobre la iniciativa y la orientación racional y responsable del maestro, así como sobre la curiosidad y la creatividad de los alumnos. Los trabajos presentados al Simposio permitieron en particular concluir, en lo que se refiere a los programas de Ciencias Naturales, que éstos "presentan numerosos errores de contenido y su concepción, así como su fundamentación pedagógica, es insuficiente e incoherente". En cuanto a los programas de Matemáticas, el Simposio concluyó que "tienen una orientación formalista cuestionable y en su concepción se privilegia la lógica y los conjuntos, emplean innecesariamente el lenguaje formal y son probablemente de un nivel no adecuado, relegando a un lugar secundario el indispensable manejo de problemas de aplicación"<sup>35</sup>.

La Reforma Curricular presenta, en particular, una debilidad desde el punto de vista de la psicología. La tecnología educativa, entendida como diseño minucioso del proceso educativo acoplado a un control permanente de sus resultados, está vinculada, por sus orígenes mismos, con la psicología conductista. Resulta que en años recientes, y en los propios Estados Unidos, esta psicología ha sido desplazada cada vez más por una psicología cognitiva, dentro de la cual ejerce una influencia cada vez mayor la obra de Piaget.

En el Simposio se vio cómo la reforma curricular presenta un intento de combinar esta psicología con el diseño instruccional de origen conductista. En algunos casos, la referencia a Piaget es meramente formal y la inconsecuencia con las implicaciones pedagógicas de sus teorías es manifiesta. En otros casos se logra un híbrido que, para algunos de los conocedores de Piaget presentes en el Simposio, es un intento de combinar lo incombible.

(34) Para realizar el Simposio, el Comité Organizador del mismo convocó a 45 instituciones de educación superior con carreras y/o licenciaturas en Matemáticas, Física, Química, Biología y Geología, a las 9 asociaciones o sociedades científicas correspondientes y a otros 20 institutos que desarrollan trabajo científico en estas áreas, enviando los programas experimentales de ciencias naturales y de matemáticas de primero a quinto grado (no las "Unidades Integradas"), y solicitando trabajos escritos sobre los mismos. En el Simposio además de los autores de los trabajos enviados y de los programadores del M.E.N. participaron con ponencia expresamente solicitada por el Comité Organizador, científicos e investigadores con interés y/o trabajo previo en pedagogía y enseñanza de las ciencias.

(35) A lo largo del material hemos insistido en que el problema fundamental de la reforma curricular es la opción por el diseño instruccional. Pero además, en su mayor parte, los nuevos programas han sido impugnados por deficiencias en su calidad y/o en su enfoque pedagógico. Aun en el caso nefasto para el magisterio, de que se aceptara el diseño detallado del proceso educativo, esas deficiencias harán de la difusión de los actuales programas una verdadera irresponsabilidad.

Aunque este problema es interesante e importante, de ninguna manera puede la discusión de una reforma educativa limitarse a los aspectos que conciernen a la disputa entre dos escuelas psicológicas. (La propia Suiza, a pesar de haber contado entre sus ciudadanos a Piaget, se cuidó mucho de precipitarse en una reforma educativa "fundamentada teóricamente" en Piaget).

Por otra parte, el Simposio cuestionó radicalmente el que los esfuerzos de mejoramiento de la educación se hubieran concentrado en el currículo, siendo claro que existen otros aspectos más fundamentales como lo son la formación y la capacitación de los maestros. Se deploró la no participación de las organizaciones magistrales en el Simposio y se consideró que posiblemente lo decisivo para el mejoramiento de la educación era un fuerte movimiento pedagógico que en este sentido podría tener la cooperación entre universidades y magisterio (por ejemplo mediante la conformación de grupos mixtos de trabajo pedagógico).

## 7. POSIBILIDADES Y RESPONSABILIDADES DEL MAGISTERIO

### La reforma curricular y los cambios de "mentalidad" asociados a la consolidación del desarrollo capitalista

La reforma curricular ha de ser juzgada no únicamente por los cambios que implica en el oficio del maestro, y la reducción de posibilidades que esos cambios significan, sino también por sus efectos más profundos sobre la cultura. La asimilación de la educación a una producción industrial en la que el producto ha de estar predefinido en detalle y el proceso ha de gobernarse esencialmente por el logro de resultados tangibles, entraña cambios de "mentalidad" tanto en los educadores como en los alumnos. Aunque la reforma curricular fracase, si logra que en los educadores del país quede, como residuo, esa concepción de la educación, habrá contribuido a los cambios de "mentalidad" requeridos para la consolidación del capitalismo en el país.

En efecto, la sociología no-marxista atribuye la mayor parte de las contradicciones propias de una sociedad como la nuestra a desigualdades en el proceso de cambio económico-político-cultural a que está sometida. Desde esta perspectiva, nuestra cultura, nuestras instituciones (véase por ejemplo el informe Atcon) y nuestra "mentalidad" no logran cambiar al ritmo de los cambios económicos; de ese "retraso" resultan múltiples tensiones y contradicciones. Según esa concepción, que ha jugado un papel importante en los diagnósticos y las políticas norteamericanas

para América Latina, nuestra sociedad es una sociedad en transición: aunque incluye ya muchas de las características de la sociedad "moderna", conserva aún muchos elementos de la sociedad "tradicional" (36)

Los rezagos de "tradicionalismo" entorpecen y perturban el proceso de "modernización" (37)

Un alto grado de "tradicionalismo" por ejemplo en las formas de vida de las clases trabajadoras, puede coexistir hasta cierto punto con un alto desarrollo de

---

(36) Estas concepciones parecen tener su origen en la obra de Maz Weber, sociólogo alemán fallecido en 1920. Aunque Weber, no es responsable de las posteriores elaboraciones y utilizaciones de sus categorías, sus formulaciones originales son de enorme relevancia para la comprensión de esos desarrollos posteriores. Por esta razón, acudiremos a él (sin duda el más importante de los sociólogos no marxistas), para ilustrar aspectos fundamentales de esa perspectiva.

(37) "El adversario, pues, con el que en primer término necesitó luchar el "espíritu" del capitalismo —en el sentido de un nuevo estilo de vida sujeto a ciertas normas, sometido a una "ética" determinada— fue aquella especie de mentalidad y de conducta que se puede designar como "tradicionalismo". No intentaremos definir tampoco este fenómeno de modo concluyente, y nos limitaremos a aclararlo —de modo provisional también— con algunos ejemplos. Comencemos por los trabajadores.

Uno de los medios técnicos que acostumbra a emplear el moderno empresario para conseguir de "sus" trabajadores el máximo posible de rendimiento, para acrecer la intensidad de su trabajo, es el salario a destajo. En la economía agrícola, por ejemplo, un caso que exige imperiosamente acrecer en lo posible la intensidad del trabajo, es la recolección de la cosecha, ya que, dada la inseguridad del tiempo, de la mayor aceleración de la misma dependen posibilidades extraordinariamente grandes de ganancias o pérdidas. Por esa razón, se recurre entonces al trabajo a destajo. Como el empresario busca obtener el máximo de producto aumentando la intensidad del trabajo, trata de hacer coincidir al trabajador en su interés por acelerar la recolección alzando los destajos, ofreciéndole así el medio de obtener en poco tiempo una ganancia extraordinaria para él. Pero aquí surgen ciertas dificultades que son características de la mentalidad tradicionalista en el obrero: el alza de los salarios no aumentó en los trabajadores la intensidad de su rendimiento, sino que más bien hubo de disminuirla (. . .) (El obrero) no se preguntó cuánto podría ganar al día rindiendo el máximo posible de trabajo, sino cuánto tendría que trabajar para seguir ganando los dos marcos y medio que ha venido ganando hasta ahora y que le bastan para cubrir sus necesidades tradicionales. Esta conducta es un ejemplo de lo que he llamado "tradicionalismo": lo que el hombre quiere "por naturaleza" no es ganar más y más dinero, sino vivir pura y simplemente como siempre ha vivido, y ganar lo necesario para seguir viviendo. Cada vez que el moderno capitalismo intentó acrecentar la "productividad" del trabajo humano aumentando su intensidad, hubo de tropezar con la tenaz resistencia de este LEIT MOTIV precapitalista, con el que sigue luchando aún hoy en proporción directa del "retraso" (desde el punto de vista del capitalismo) en que se halla la clase trabajadora (. . .).

la racionalidad mercantil o industrial. Pero la consolidación de la sociedad capitalista requiere la hegemonía de esa racionalidad, y requiere por lo tanto la superación de los rezagos de tradicionalismo...

Por otra parte, todas las revoluciones socialistas triunfantes se han dado en países que precisamente se hallaban en la fase de transición, y los "rezagos de tradicionalismo" han jugado un papel importante en dichos movimientos sociales. Se entiende así la urgencia de la "modernización" que caracteriza las estrategias norteamericanas de contrarrevolución preventiva. El supuesto —que no vamos a analizar aquí— es el de que, una vez alcanzado cierto grado de "modernización", el desarrollo capitalista adquiere un carácter relativamente estable.

El "tradicionalismo" se expresaría en particular en una "mentalidad" conservadora que se aferra al actuar conforme a usos y costumbres. Este tipo de acción se caracterizaría no sólo por su resistencia a ser modificado sino también por su relativa indiferencia al éxito o al fracaso; en efecto, muchos usos y costumbres se perpetúan a pesar de no haber evidencias de "fracaso". El éxito, el logro de los resultados esperados, es en cambio, el criterio último, el criterio por excelencia, de la "mentalidad moderna". Buscar consciente y sistemáticamente el éxito, adecuar cada vez más los medios a las metas, sería el secreto del "progreso" característico de la sociedad moderna.

Sin embargo, el paso de una mentalidad "tradicionalista" a la mentalidad "moderna" no es un proceso simple. En efecto, en el momento de este paso, el intenso vínculo afectivo con la tradición y con la costumbre se debilita. Una serie de aspiraciones que la tradición mantenía confinadas en un espacio cultural circunscrito (por lo general en la esfera religiosa —en la cual la realización de esas aspiraciones era relegada al "más allá"—) se ven liberadas. Florecen utopías terrenales, y se desencadenan acciones y surgen organizaciones orientadas por la voluntad de hacerlas realidad. En el seno de estas organizaciones es posible una solidaridad inmediatamente sentida y "una actitud de conciencia extra-económicamente orientada" que han sido características de las comunidades comunistas y de los movimientos revolucionarios.

Cuando esa herencia ética se conjuga con una voluntad política fuerte y una lucidez estratégica adecuada (lucidez que por cierto pertenece más bien al ámbito de la sociedad moderna) el desarrollo capitalista corre peligro.

La sustitución de las aspiraciones éticas y políticas por aspiraciones "sensatas" e individuales, la formación de una actitud de conciencia económicamente orientada, que únicamente se plantee metas logrables

y que disponga sus acciones y medios con arreglo a un plan "realista", hacen parte del proceso de "modernización".

El establecimiento de esta mentalidad pragmática —para la cual es verdadero lo que es eficaz y útil— significa la renuncia a fines trascendentes, a fines cuya realización es incierta o pertenece a un futuro impreciso. El cálculo de conveniencias desplaza la elaboración de ideales y proyectos globales. El compromiso vital que no arroja dividendos inmediatos se convierte en una actitud supuestamente irracional que pertenece al pasado.

Una de las vías para favorecer y consolidar la hegemonía de esa nueva mentalidad es la educación. No tanto a través de los contenidos de la educación misma, sino a través de la forma de pensar y de actuar los propios educadores. Por eso la tecnología educativa y el diseño instruccional —que constituyen una expresión manifiesta de esa mentalidad— cumplen también una función ideológica: **sustituir la concepción y la orientación tradicional de la educación.**

En efecto, las normas tradicionales de educación se caracterizan por su relativa estabilidad. Presididas en su conjunto por una concepción global (por ejemplo religiosa), cambian relativamente poco con el tiempo. La práctica pedagógica termina siendo con frecuencia repetitiva. Sin embargo esa inmovilidad es incompatible con los grandes cambios actuales en nuestra sociedad: la tradición se desestabiliza y surge la posibilidad de un quehacer pedagógico más consciente, más decidido, que conservando una perspectiva global, se pone al servicio del proyecto de una nueva sociedad. Restablecer en ese momento incluso a la fuerza, el poder de la tradición es imposible. Entonces aparece la solución: ofrecer el cambio, ofrecer un cambio grande, pero en otra dirección, en la dirección de la mentalidad propia de la sociedad capitalista moderna. Olvidar la identidad de "formador", de guía ejemplar", de "figura de identificación" y convertir al maestro en experto en modificación de conductas, en experto en evaluación al que se le delegan hasta cierto punto, algunos dudosos privilegios de los psicólogos, como medir "edad mental" y deter-

(38) Dice al respecto Max Weber: "Las comunidades y sociedades comunistas, o sea, con servicios ajenos al cálculo, no están fundadas en el logro del óptimo de provisión, sino en una solidaridad inmediatamente SENTIDA (. . .). Dentro de estas comunidades tanto la disposición al trabajo como el consumo ajeno al cálculo son CONSECUENCIA de una actitud de conciencia extraeconómicamente orientada. . .". (Economía y Sociedad F.C.E., México, 1969, pp.123-4).

minar la "etapa de desarrollo moral", para que, armado con una serie de saberes pseudo-científicos, se convierta en alguien que trabaja **SOBRE** los niños, en vez de trabajar **CON** ellos.

El niño es ahora un objeto de trabajo, es materia prima portadora de conductas, de habilidades, o de un proceso de desarrollo que hay que aprender a detectar y facilitar. De este modo, en la educación como en otras actividades, la "modernización" significa el **paso de relaciones personales** (en las que es determinante la historia concreta, el mutuo reconocimiento el respeto, etc.), a **relaciones formales** (en las que predominan la frialdad y la uniformidad del trato, la objetividad y la disposición calculada de medios para el logro de determinados efectos). Por ejemplo, algo tan complejo y que durante siglos dio lugar a debates morales, como el castigo, se convierte en una mera técnica fría y racionalmente utilizada. La compleja relación entre maestro y discípulo, en la que cada uno de los polos lucha para ser reconocido por el otro, cede su lugar a la dominación administrativa que codifica sin sobresaltos uno de los polos de la relación.

En síntesis, a la tecnología educativa subyacen concepciones de profundo impacto cultural. Ello lo convierte en instrumento de ese cambio cultural que se esconde bajo el término aparentemente neutral de "modernización". A la luz de este cambio, el antiguo "conductor de almas" (que siempre tenía —aunque fuera en parte, la vista puesta en el más allá— debe ceder su lugar al "administrador del currículo" (que ha de atarearse en las minucias del más acá de los acá).

### Las resistencias culturales a la reforma

Si la reforma curricular entraña los profundos cambios que hemos intentado señalar, es apenas de esperar que se estrelle con fuertes obstáculos culturales y que despierte una resistencia más o menos consciente pero relativamente eficaz.

La sociedad posee ciertas representaciones y ciertas expectativas respecto a la escuela bastante arraigadas. Los contenidos y las formas de trabajo existentes en la escuela, así como las identidades culturales del "maestro" y del "alumno", son socialmente reconocidas y aceptadas en cuanto han sido decantadas a través de un largo proceso histórico. El qué se enseña, el cómo se enseña, incluso el cuándo se enseña, así como lo que significa ser maestro y lo que significa ser alumno, tienen respuestas profundamente enraizadas en la tradición cultural y por lo tanto no pueden ser modificadas abruptamente, redefinidas por un decreto. La única manera de que una reforma no encuentre resistencias culturales es que exprese tendencias reales de la vida social y aspiraciones reales de las clases sociales involucradas.

Evidentemente, las tradiciones actúan de manera conservadora. Pero, por ejemplo, en el caso de una intromisión cultural de un país extranjero, o en el caso de una moda psicológica pasajera, esas tradiciones son una defensa, una barrera contra un cambio injustificado.

El poder de resistencias de esas tradiciones frente a la reforma curricular se expresa, en el caso del maestro, por ejemplo cuando éste se limita a cumplir con las formalidades que acompañan la reforma mientras que en clase sigue enseñando "a su manera". Incluso, maestros que intentan seguir los nuevos programas deciden en cierto momento regresar —con frecuencia por responsabilidad con los niños— a su anterior forma de trabajo por cuanto ésta resulta mejor desde su punto de vista. Este tipo de "apreciación subjetiva" ha sido el blanco de múltiples críticas por parte de la tecnología educativa. En realidad expresa el derecho del maestro a atender el aprendizaje de sus alumnos de una manera que le es propia, y de jerarquizar lo que debe ser enseñado. Podría pensarse que esto significa otorgar poderes ilimitados al maestro. En realidad no es así: esa jerarquización, por ejemplo de lo que debe ser aprendido, no es arbitraria, puesto que se halla fuertemente determinada, por las tradiciones culturales, por la coherencia interna del proceso educativo, por las exigencias institucionales y por las expectativas de padres y colegas. Culturalmente están establecidas ciertas prioridades y el maestro que se aparte excesivamente o que desconozca esas exigencias es cuestionado e incluso marginado por compañeros, padres y alumnos.

Las responsabilidades del maestro se ven definidas y redefinidas en una tradición cultural que tiene su historia. La relativa flexibilidad de esas responsabilidades permite también que las contradicciones sociales que se manifiestan en formas distintas en los diversos barrios y en las diferentes zonas urbanas y rurales del país, incidan en su interpretación por parte del maestro.

La tecnología educativa busca prescindir de esa presencia —más o menos intensa y variable— de la responsabilidad cultural del magisterio, pretendiendo reorganizar el quehacer del maestro desde la lógica del control.

Para ilustrar el modo como el M.E.N. enfrenta "tecnológicamente" las resistencias culturales a la reforma, soslayando los problemas más importantes y esquivando cualquier discusión de sus fundamentos, examinemos algunos aspectos de las reuniones previstas con los padres de familia.

El M.E.N. ha diseñado un "Proyecto Padres de Familia" para acompañar la reforma. A este proyecto pertenece un material que "tiene como objeto respon-

der algunas preguntas que los padres se formulan sobre la actual experimentación curricular”<sup>39</sup> Se parte de que:

“Las reacciones negativas de los padres se deben a una inadecuada presentación de la reforma educativa. No basta decirles cuáles son los cambios sino además las razones que los motivan. Sobre ellos pesa una larga tradición en materia educativa que sólo empezarán a cuestionar cuando se les presente una concepción más o menos sustentada. No es necesario recurrir a exposiciones sofisticadas, antes por el contrario, sólo en la medida en que demos una explicación sencilla, asequible a todos, podemos esperar una respuesta positiva”.<sup>(40)</sup>

A continuación, después de una “Sustentación Teórica”, el documento contiene una sección “Contenidos a los padres (1) e indicaciones metodológicas” en la cual aparecen minuciosamente diseñadas dos reuniones con los padres de familia. Allí, por supuesto, están incluso escritas las explicaciones que el maestro dará a los padres. La justificación es notable (no solamente por el manejo del idioma castellano):

“Los contenidos a los padres los escribimos como si se hablara directamente con ellos, para evitar los problemas que se pueden presentar al tratar de explicárselos” (documento citado, Presentación).

Una vez más le evitan problemas al maestro. En primer lugar, se delimitan las preguntas que harán los padres y luego se diseña detalladamente el “parlamento” (las consideraciones y respuestas) del maestro. Obviamente no falta la lección de pragmatismo, el ABC de la racionalidad administrativa: objetivo, medios y evaluación.

Sin detenernos en la redacción del texto, citemos para comentarlo un fragmento:

“Evaluar es medir el logro del objetivo. Es respondernos a la pregunta de si llegamos o no a la meta fijada”.

Para evaluar un objetivo hay que buscar situaciones que nos permitan saber si se alcanzó o no. Por ejemplo, si alguno de ustedes sale de su casa con el OBJETIVO de conseguir \$50.00, ¿cómo sabrá si lo logró? . . . Eso, si logra conseguir los \$50.00. No lo logra cuando adquiere una gaseosa o cuando consigue menos dinero. Si usted se propone como objetivo aprender los números de 1 a 5, ¿cómo sabrá si lo logra? . . . Muy bien, lo logra cuando puede escribir los números del 1 al 5” (p.229).

Y más adelante:

“De la manera como lo hemos hecho hoy evaluamos el rendimiento de los niños. Nosotros llevamos unas hojas especiales donde vamos registrando si su hijo aprobó o no el objetivo. Aprobar el objetivo es lograrlo: o sea, que su niño sí aprendió lo que nos habíamos propuesto”. (p. 229)<sup>(41)</sup>

Nótese el esfuerzo por introducir a los padres el nuevo lenguaje. En particular en vez de usar el término tradicional, al calificar se habla de “evaluar”.

¿Simple moda de lenguaje? En realidad, el cambio, como veremos, no es gratuito. Aunque cualquiera que conozca la historia de las prácticas de medición, así como las discusiones teóricas que ha habido sobre el concepto de medición, rechazará por incorrecto este empleo de la palabra “medir”, se afirma que evaluar es medir porque “medición” tiene una connotación de exactitud y de objetividad, por oposición a “calificar”, que tiene la connotación de “juzgar”. En realidad, el paso de la calificación a la evaluación tiene repercusiones ideológicas y laborales: la “calificación” se circunscribía a la escuela; en cambio, la evaluación es una herramienta clave del moderno control de

(39) Esta cita y las siguientes, pertenecen al documento “Respuesta a algunas preguntas que los padres de familia formulan sobre la experimentación curricular —Proyecto Padres de Familia” incluido en: M.E.N., Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, Manual de Administración Curricular Educación Básica Primaria, Bogotá, D.E. 1979 (p.214).

(40) Más adelante se aclara:

“Recogiendo las inquietudes existentes en las escuelas donde se desarrolla el currículo en experimentación, se identifican los siguientes aspectos críticos:

- Los niños no aprenden a leer ni a escribir, y no conocen los números en el tiempo en que los padres están acostumbrados a que ello ocurra.
- Los niños juegan mucho.
- Los niños se mantienen mucho tiempo fuera del aula de clase.
- No llevan tareas para la casa.
- Llevan un solo cuaderno, en vez de uno por cada materia.
- No se entiende la nueva forma de calificación.

Al no comprender satisfactoriamente y de manera clara las situaciones anteriores, el padre de familia reacciona negativamente ante la tarea escolar y entraba el buen desarrollo de la experimentación”. (p.216).

(41) Recuérdese el “evaluamos el rendimiento” y el “llevamos unas hojas especiales donde vamos registrando . . .”. Lo que se afirma es el principio del control despersonalizado, del recurso a las planillas escritas que constituyen los elementos claves con que la industria moderna supera las relaciones personales de poder sustituyéndolas por relaciones formalizadas.

personal. El futuro trabajador debe aprender desde temprano que toda actividad orientada hacia algún fin debe ser evaluada, "medida". Este tipo de control individualizado, con todas sus pretensiones de objetividad, es un instrumento importante en las tendencias actuales de la administración. El vocablo "evaluación" es un puente más entre la escuela y la empresa.

Es de señalar que, en estas reuniones con los padres de familia, en ningún momento caben preguntas ni informaciones sobre los cambios más fundamentales que implica la reforma curricular. En particular, en ningún momento el maestro explica que ahora le dan a él todo diseñado (incluso las tres reuniones con padres de familia), y que él tiene que convertirse en lector y ejecutor de instrucciones.

Lo más notorio es que se esquiva la pregunta más importante de los padres a los cuales va dirigida, la pregunta de por qué y con qué derecho se experimenta con sus hijos. Algunos técnicos de los Centros Experimentales Pilotos confiesan el enorme trabajo requerido para vencer los temores de los padres que no quieren que sus hijos sean "conejillos de Indias" sobre los cuales se ponen a prueba los nuevos programas. En realidad, la forma en que se ha adelantado la "experimentación", plantea problemas que en otros países habrían suscitado un gran debate nacional.

¿Con qué derecho se experimentan cambios tan grandes con niños a semejante escala, y sin que los padres puedan decidir, después de una buena información, si aceptan o no aceptan que sus hijos participen en la experimentación? De hecho parece que ni los niños, ni los padres, ni los maestros tienen opción alguna: han sido los CEP, en acuerdo con las Secretarías de Educación, los que han escogido las escuelas donde se han impuesto los nuevos programas. ¿Quién sufrirá las consecuencias en el caso de que "las útiles pruebas en el terreno" a gran escala, que tanto complacen a los profesores de Tallahassee, fracasen? En este punto, los graves problemas éticos ligados a la "experimentación" se convierte en problemas políticos: ¿A qué clase social pertenecen los niños sobre los cuales se experimenta? En particular, por el hecho de que las clases dominantes y medias eduquen a sus hijos por fuera de la escuela pública, es experimentar con los niños de las otras clases sociales. ¿No será por esto mismo que la experimentación puede incluso ser descuidada e irresponsable?(42)

Mientras subsista la división de nuestro sistema escolar en dos sectores, uno privado y uno oficial, es fundamental que las clases populares, sus organizaciones y sus líderes políticos elaboren y defiendan sus concepciones, sus criterios de calidad y sus exigencias en el campo de la educación.

## Responsabilidad cultural del magisterio

Una posición fundamentada frente a la reforma curricular, debe partir de la conciencia de la responsabilidad cultural que, en nuestra situación histórica, recae sobre los educadores.

La amplitud de esta responsabilidad puede reconocerse a la luz de los grandes cambios que afectan en este momento nuestra cultura. Un examen de estos cambios debería contemplar entre otros los siguientes elementos:

1. Ya es un hecho en nuestro país el decisivo predominio de la relación salarial entre capital y trabajo como forma de relación social, y el desplazamiento del eje de las contradicciones de clase (de terratenientes vs. industriales y comerciantes a asalariados vs. propietarios de los medios de producción).
2. La omnipresencia de la mercancía y de las relaciones mercantilistas y la entrada del país en un proceso de decidido desarrollo capitalista vienen acompañadas por la consolidación del mercado nacional y por una marcada influencia del mercantilismo aun sobre las esferas aparentemente más ajenas a la economía. El auge de la educación como negocio es apenas una de las facetas de lo que puede llamarse industria cultural. En efecto, la cultura parece haberse convertido en un sector más de la producción industrial, regido por la exigencia de la ganancia y, por lo tanto, por una permanente adaptación a las demandas del mercado.
3. Un proceso indisolublemente ligado a los anteriores es el de la secularización: es el debilitamiento de la religiosidad y de la influencia de la religión y de la Iglesia en los asuntos mundanos.
4. El carácter mundial del mercado capitalista hace que se gesten entre nosotros deseos y modos de consumo de un cosmopolitismo de segundo orden. En vez de apropiarnos lo más valioso de la producción cultural mundial, asimilamos masivamente lo más pobre.
5. La importancia de los medios masivos de comunicación, crece vertiginosamente y a través de ellos se produce una perniciosa homogenización de la cultura. Bajo su influencia la cultura se convierte en objeto pasivo de consumo. Además, esos medios, de tanto impacto en la configuración

(42) Por otra parte, cierto es que en los colegios privados se prueban innovaciones. Pero allí precisamente la innovación es pensada y ejecutada por el propio innovador. Allí no se pone a los maestros a seguir un larguísimo libreto. Si se hace educación activa, no es ejecutando instrucciones, es porque el maestro ha comprendido y se ha apersonado de los principios de esa corriente pedagógica.

de la cultura están controlados por los poderes político-económicos. En nuestra situación actual la televisión no es únicamente un aparato de reproducción ideológica del sistema: más allá de la misma ideología reproduce la pasividad como forma de relación con la cultura. En los llamados "medios masivos de comunicación" se ha concentrado en forma desmesurada el polo activo de la comunicación, reduciendo a las inmensas mayorías a la condición de simples "receptores".

6. Indisociablemente ligado al auge de los medios masivos de comunicación —por ser su base económica— está la importancia creciente de la publicidad. Esta no sólo afecta la cultura a través de sus contenidos (por ejemplo por los modelos de felicidad que impone), la cambia también porque a través de la omnipresencia de la propaganda aceptamos que la comunicación sea un simple instrumento. En efecto, la publicidad nos acostumbra a la idea de que el lenguaje (en su sentido más amplio) que incluye el arte puede y debe ser utilizado como un simple medio para lograr efectos predeterminados (vender un producto). Esta reducción del lenguaje a un puro instrumento parece implicar el olvido de las exigencias éticas más elementales de la comunicación (no importa la verdad importa el efecto).
7. Se puede comprobar una creciente importancia —en cierto contextos legítima, en otros no— de los saberes científicos y tecnológicos. Al lado de las necesidades reales de conocimientos científicos y tecnológicos, se da también todo un intento tecnocrático de desplazar ciertos problemas y decisiones a un campo de análisis y discursos pseudo-científicos; esta maniobra, característica del cientificismo, logra, basándose en el respeto social a lo científico y a los progresos tecnológicos alcanzados gracias a las ciencias, excluir a amplios grupos de ciudadanos de las decisiones políticas más importantes.
8. También tienen grandes implicaciones culturales la politización de sectores más o menos amplios de la población, así como las respuestas agresivas y preventivas por parte de las clases dominantes.

A la luz de este conjunto de procesos y tendencias, se puede ver el carácter decisivo de la acción cultural del magisterio. En efecto, **el sector social conformado por los educadores representa prácticamente el único eje cultural relativamente autónomo de presencia nacional, dentro de nuestra sociedad.** De él depende, en buena parte, la resistencia a la penetración cultural de los modelos de vida promovidos por la publicidad del capitalismo avanzado, la preservación y elaboración de una cultura y de una identidad nacional, la capacidad del conjunto de la población para enfrentar

críticamente el poder de los medios masivos de comunicación y de la industria cultural y la posibilidad de enfrentar la crisis ética que entraña el proceso de desarrollo capitalista en nuestro medio.

Esa posición de relativa autonomía cultural de los educadores implica dos responsabilidades inmediatas. En primer lugar, la de esclarecer los procesos y las tendencias que se mueven en el ámbito de nuestra cultura, para poder incidir de manera más consciente y organizada en los procesos de cambio cultural que estamos viviendo. En segundo lugar, establecer lo que de nuestras tradiciones pedagógicas y culturales merece ser conservado en vistas a la preservación de nuestra autonomía cultural y en función de unas opciones culturales conscientes.

#### **El fortalecimiento cultural y un vigoroso movimiento pedagógico, condiciones de una verdadera autonomía del magisterio**

Para asumir las responsabilidades señaladas anteriormente (reconocer las tendencias culturales existentes e incidir coherentemente en el cambio cultural de la sociedad, preservando y desarrollando la identidad cultural del país en función de opciones conscientes) el magisterio debe emprender la recuperación del poder real que le confiere su presencia social y el carácter de su oficio. Las condiciones para la recuperación de ese poder cultural no están todas dadas, y contra su creación y preservación se ponen en marcha estrategias que golpean la autonomía y la identidad cultural de los educadores y contribuyen a la pérdida del reconomiento social de su trabajo.

Un factor a favor del poder cultural del magisterio es su crecimiento numérico y la ampliación de su campo de influencia a raíz del aumento de la cobertura escolar. Este crecimiento numérico es inevitable en la actual situación histórica del país. (Las políticas de estabilización de los regímenes de los países del Tercer Mundo contemplan una rápida expansión de la educación, que tiene, entre otras, la función de asegurar la apariencia de una igualdad de oportunidades educativas para toda la población<sup>(43)</sup>)

(43) El efecto estabilizador de la ampliación de la cobertura educativa parece ser relativamente independiente de la calidad de la educación. Incluso el deterioro de ésta, salvo en ciertos aspectos "operativos" y "formativos" requeridos para la preparación del futuro trabajador y consumidor, puede ser funcional desde el punto de vista del régimen, siempre y cuando no se perturben demasiado las ilusiones democráticas que esta ampliación debe crear. Uno de los deberes éticos y políticos del magisterio es impedir que la educación masiva, en particular la pública, se degrade y se convierta en un simple remedo de educación, que sólo servirá para legitimar el destino laboral de los alumnos.

La presencia social del magisterio depende también de su mayor o menor cohesión organizativa (cuanto más fuertes sean las organizaciones del magisterio, mayores serán sus posibilidades de una acción cultural coherente y eficaz).

Son de destacar los relativos logros alcanzados por estas organizaciones en la defensa de las condiciones laborales del magisterio. En particular, los logros en materia de escalafón y de estabilidad aseguran ya algunas de las condiciones indispensables para la preservación de la autonomía del magisterio.

Sin embargo, es la autoridad moral e intelectual del maestro la que, en forma directa, permite su incidencia cultural concreta en el ámbito social en que trabaja<sup>(44)</sup>

Una de las bases de esa autoridad, mucho más importante que el respeto de ciertas apariencias ligadas formalmente al rol del maestro, es el compromiso permanente del educador con su oficio y la calidad de su trabajo con los niños. También es de gran importancia la calidad de sus relaciones con los padres. El compromiso es una de las condiciones, tal vez la fundamental de esa calidad. Pero compromiso sólo no es suficiente. Se necesita FORMACION.

Esta necesidad de FORMACION implica en primer lugar, la permanente exigencia, por parte del magisterio, de profesionalización y capacitación. Es importante que la profesionalización y la capacitación tengan un reconocimiento laboral y económico, pero de ninguna manera se puede aceptar que las mejoras laborales se conviertan en el único fin del maestro que se capacita. Precisamente porque ese no es el único fin, el magisterio no puede seguir aceptando cualquier formación, cualquier profesionalización o cualquier capacitación. Su responsabilidad cultural y política lo obliga a elevarse por encima de la simple demanda de "estímulos" y de "oportunidades", para preocuparse por los contenidos y las orientaciones de esa formación institucionalizada.

La necesidad de formación significa, en segundo lugar que el magisterio debe exigirse (individual y colectivamente) una AUTO FORMACION constante. El término auto formación subraya el hecho de que en varios sentidos la formación del magisterio sólo puede ser obra del propio magisterio<sup>45</sup> Se trata de una labor permanente que pertenece esencialmente al oficio del educador: educarse para poder educar, estudiar para poder enseñar. La necesidad de esta labor ha sido ocultada en gran parte por la sobrevaloración de la educación formal confundiendo la formación con la obtención de títulos, solemos caer en la trampa de considerarnos educados de una vez por todas y no valoramos la autoformación permanente, por fuera de las instituciones de educación

formal, por medio de estudio, la lectura y las discusiones.<sup>(46)</sup>

Este imperativo de autoformación es el que le da sentido a todas las luchas de los educadores por más tiempo "libre". En efecto, la autoformación no se deja reducir a un proceso rutinario de "preparación de clases", aunque incida de manera decisiva en ésta. La disposición de tiempo es una de las condiciones básicas para que el educador se forme una cultura suficientemente sólida. Sólo mediante el cultivo y la satisfacción permanentes del interés de aprender y de comprender, puede mantener el educador viva su relación con el saber (y sólo así puede "enseñar lo que es carne de su carne", según la expresión del Profesor Carlo Federici). Esa relación viva con el conocimiento impide también que el educador se instale en un saber empobrecido por la repetición. La voluntad de conocer es constitutiva de la identidad del educador, y el cultivo de esa voluntad en los alumnos es tal vez su misión más específica. Esto significa una batalla permanente contra el desgano, el desinterés por el conocimiento (subproducto de los procesos de selección y exclusión propios de las instituciones educativas), contra la falsa idea, permanentemente reiterada, de que sólo unos pocos están llamados a conocer, y contra la engañosa solución de la industria cultural que ofrece una masa informe de conocimientos sueltos para consumo de los que aún conservan sus deseos de saber.

Este imperativo de autoformación que se manifiesta como escogencia interna en cada educador, sólo puede buscar su realización en las actuales circunstancias, a través de caminos colectivos. El trabajo individual y colectivo (en sus diversas formas) sólo puede trascender real y eficazmente en la medida en que se integre en un fuerte movimiento pedagógico.

---

(44) Aunque seguramente es obvio, es necesario repetirlo: un buen profesor, un profesor reconocido como bueno por el ámbito social en que trabaja, tiene una incidencia cultural y política muchísimo mayor que la del profesor que simplemente "cumple".

(45) Entre otras cosas sin esta autoformación, los educadores no estarán en condiciones de discutir, negociar e incidir de manera eficaz en la orientación y en la calidad de la formación y capacitación que ofrezcan el Estado y las instituciones.

(46) Esta capacidad de seguir la propia formación por fuera de los canales formales es una de las características tradicionales del educador y en general del intelectual. Es necesario reivindicar —y también demostrar en los hechos— que en ciertos campos (en forma especial, de la cultura) la autoformación puede ser superior a la formación especializada certificada por títulos. En particular, esta defensa es fácil en aquellos campos en que la experiencia y los saberes prácticos juegan un papel importante.

A este movimiento pedagógico han de contribuir en forma significativa todos los esfuerzos que, en forma relativamente aislada, se vienen adelantando, tanto por parte de grupos y organizaciones de maestros, como por parte de equipos de trabajo universidad-escuela.

Una de las bases de este movimiento pedagógico debe ser una reflexión sobre el propio oficio de maestro. Esta reflexión, que es un análisis y una explicitación de lo que es y de lo que puede ser la tarea del educador, no es tan simple como podría pensarse a primera vista. En primer lugar, se trata de rescatar y defender —tomando conciencia de ella— la complejidad del oficio. Para ello, es fundamental oponerse a las reducciones que han proliferado en los últimos tiempos (maestro igual modificador de conductas, maestro igual transmisor de información, maestro igual transmisor de ideología, etc.). Una cosa es que desde cierto punto de vista (el de una psicología, el de una sociología, etc.) el maestro pueda ser visto bajo alguno de estos aspectos, y otra, es que ese aspecto constituya la IDENTIDAD del maestro. Se trata pues de respetar la complejidad real del oficio, así como la multiplicidad de elementos históricos que han ido constituyendo la identidad más o menos consciente del educador. Esta identidad está en permanente elaboración, y su expresión consciente requiere de un esfuerzo colectivo de reflexión. La IDENTIDAD del maestro es, pues, algo históricamente constituido en la práctica colectiva social de la educación y de ninguna manera puede definirse desde el exterior, desde algún saber con pretensiones de científicidad.

En esta reflexión sobre la identidad del educador ha de rescatarse el aspecto intelectual del oficio: no para contraponerlo ideológicamente a los oficios manuales dentro de la posición jerárquica trabajo intelectual-trabajo manual, sino para resaltar una doble necesidad presente en la propia historia del término "intelectual". En efecto, los orígenes de esta palabra remiten al verbo "inteligir". Y etimológicamente inteligir es elegir entre, es optar, es escoger. Pero no de cualquier manera, sino —y esto una larga tradición histórica lo ha ligado en forma indisoluble al término— optar, escoger de manera consciente, según el entendimiento del asunto. Intelectual sería pues quien tiene libertad para elegir, racionalmente. Una connotación muy ligada a la anterior es que, intelectual es quien tiene la necesidad permanente de comprender lo que está haciendo y tiene la posibilidad de corregir su acción según esa comprensión<sup>(47)</sup>

Debe rescatarse también el papel de la experiencia en el oficio. Esta experiencia es la fuente de una serie de saberes prácticos (como estrategias personales para enfrentar ciertas situaciones, o para enseñar ciertos temas) que, aunque no sustituyen la autoformación,

inciden mucho sobre la calidad de la educación. Esta experiencia es también materia prima importante para la reflexión pedagógica. Elaborándola, esclareciéndola, difundiéndola, criticándola, se puede acceder a un discurso pedagógico reflexivo, dentro del cual puedan expresarse y trabajarse problemas pedagógicos que, surgidos de la experiencia, superan su inmediatez y acceden a cierto grado de universalidad. El rescate de los saberes prácticos y de la reflexión sobre su propia experiencia es indispensable para que los educadores no estén a la merced de las modas teóricas y de los discursos cientificistas que abundan en el área de la educación. En particular, es necesario contrarrestar todo un largo proceso por el cual han sido desconocidos los saberes propios de los educadores y menospreciadas sus formas de expresarse. Este ha sido un proceso de descalificación, en el cual los discursos con pretensiones cientificistas, provenientes de investigaciones parciales sobre la educación, convirtieron en ilegítimo el discurso de los educadores sobre su propia práctica. Que los tecnócratas y los investigadores no sean los únicos que hablen de la educación y de los problemas pedagógicos, es decisivo para la recuperación del poder sobre el propio trabajo. No se trata de rechazar la investigación educativa y sus resultados. Se trata de preservar un equilibrio, en el cual el discurso socialmente privilegiado sobre el quehacer educativo permanezca centrado, en su contenido y en su estilo, en los educadores. A partir del fortalecimiento de ese lenguaje propio del educador es posible que éste incorpore, asimilándolos, integrándolos a su reflexión, conocimientos parciales provenientes de la investigación. Ya es tiempo de que las famosas "ciencias de la educación", y en particular la psicología, renuncien a sus pretensiones hegemónicas y acepten un papel más modesto, aunque importante. La idea es que esas investigaciones, independientemente del grado de científicidad que pueda atribuirseles, influyan en el quehacer educativo a través de su asimilación reflexiva (no ingenua) por parte de los educadores, y no "pasando por encima" del educador, como sucede por ejemplo en el diseño instruccional.

Un vigoroso movimiento pedagógico, que debe restituir al magisterio su poder sobre la educación y sus posibilidades de incidir en los procesos de cambio cultural, es la condición de la recuperación, por parte de los educadores, del papel de sujetos conscientes de su propia historia. ■

(47) A la comprensión usual del sentido de "intelectual", comprensión que recoge toda una serie de prejuicios de la ideología dominante, se puede contraponer también la concepción de Gramsci de un intelectual de clase, enfrentando al intelectual al problema —intelectual y moral— de su posición ante y dentro de la lucha de clases.

Reciba  
**AHORA**  
en su casa  
y en su escuela

4 Números  
\$ 600  
Escuelas y  
Colegios  
\$ 500

UN (1) AÑO

# educación y cultura



INFORMES Y PEDIDOS

Cra. 13A N° 34-36 Tels. 245 44 33 - 288 05 59  
Apartado Aéreo 14373 Bogotá—Colombia

FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

**POR LA DEFENSA DE LA EDUCACION PUBLICA  
Y LA CULTURA POPULAR!**



**XIII**

**CONGRESO  
NACIONAL DE  
EDUCADORES**

**PASTO 16 AL 19 JULIO 1985**



**fecode**