

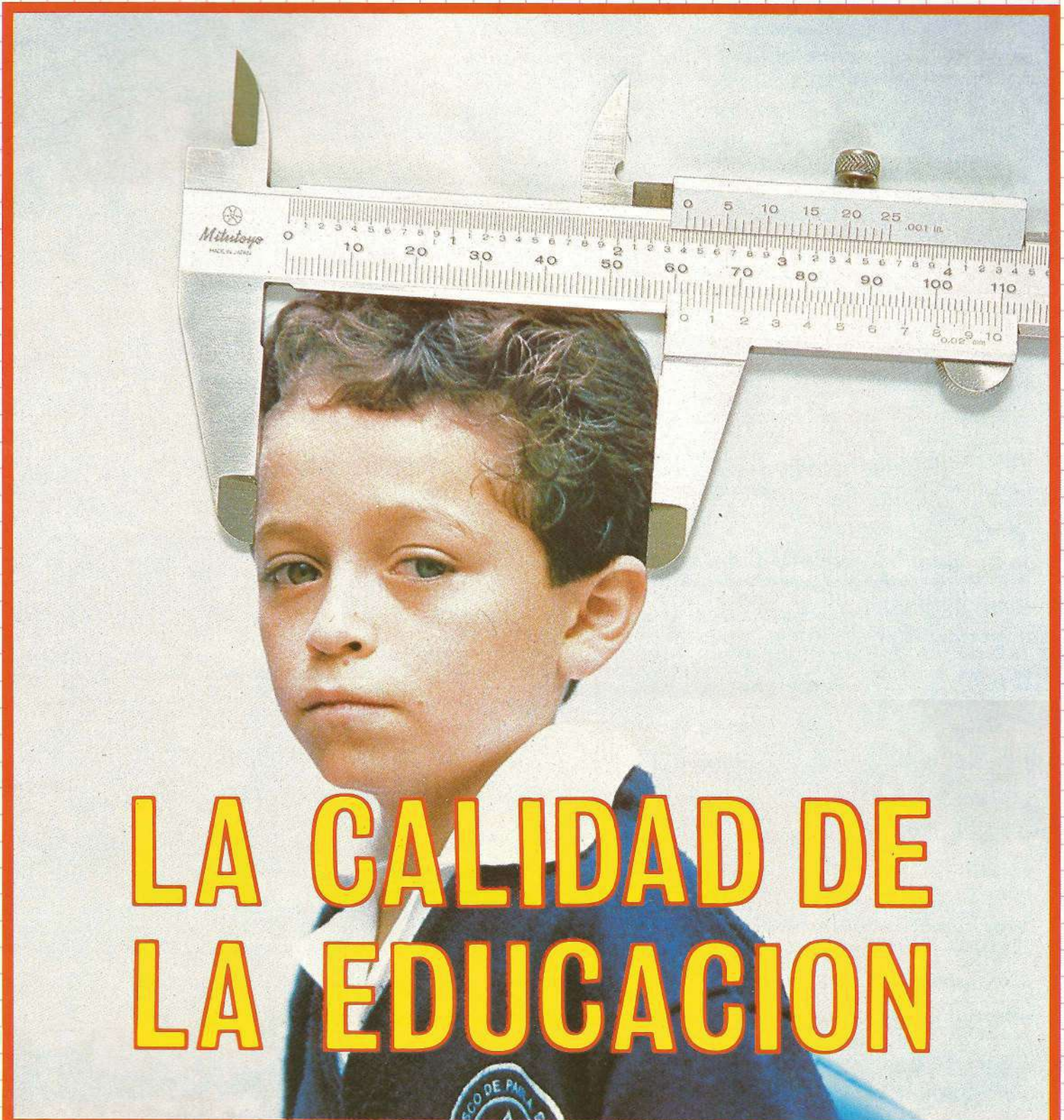
educación y cultura

Nº 8

BOGOTÁ · COLOMBIA
JULIO DE 1986

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

\$ 150



LA CALIDAD DE LA EDUCACION

educación y cultura

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

BOGOTA

JULIO DE 1986

No. 8

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

Tarifa Postal Reducida No. 572

COMITE EJECUTIVO DE FECODE

Director: Abel Rodríguez Céspedes
Editor: Hernán Suárez J.
Comité de Redacción: Gustavo Escobar B.
Jorge Gantiva S.
Felipe A. Rojas M.
Gustavo Téllez I.

Consejo Directivo del CEID

Abel Rodríguez Céspedes
Arnulfo Bayona
Felipe A. Rojas M.
Alvaro Villarraga
Gonzalo Arcila
Jorge Gantiva S.

Consejo Asesor del CEID-FECODE

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

Caricatura: Diego Herrera (YAYO)

Carátula: Lope Medina

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

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

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

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

Preparación litográfica: Servigraphic Ltda.

Tiraje: 20.000 ejemplares - Impreso en Lito Camargo Ltda.

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

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



CORREO DE COLOMBIA
llega seguro y a tiempo!
MAYOR INFORMACION: TELS. 2415531 Y 2826842



EDITORIAL		2
DEL LECTOR		4
INFORME ESPECIAL: LA CALIDAD DE LA EDUCACION		
El maestro y la calidad de la educación	Leonor Zubieta Iga Lucía González	8
Investigaciones sobre calidad de la educación	Angel H. Facundo	14
Las pruebas del ICFES: Evaluemos al evaluador	Carlos E. Correa	17
Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela	Antanas Mockus José Granés Jorge Charum	22
Acerca de la calidad de la educación	Hernando A. Romero	30
EDUCACION Y SOCIEDAD		
La educación en las fronteras patrias	Edmundo Delgado M.	34
Problemas de la educación en la provincia	Angel Ma. Ocampo C.	38
TRIBUNA PEDAGOGICA		
La escuela agoniza	Alfonso López Villate	41
Por una alternativa pedagógica democrática	Julio César Carrión	43
REFLEXIONES PEDAGOGICAS		
Los modelos pedagógicos (2a. parte)	Mario Díaz	45
La imagen del maestro en la historia	José A. Pernet	50
MOVIMIENTO PEDAGOGICO		
El movimiento en las regiones	Felipe Rojas	54
ACTUALIDAD EDUCATIVA		
Mi maestro es un policía	Gustavo Escobar	56
LA ALEGRIA DE LEER... Y PENSAR		64
DEL EDITOR		
Dos años de vida y ocho dientes de leche	Hernán Suárez J.	68

EL MOVIMIENTO PEDAGOGICO Y LA CALIDAD DE LA EDUCACION

La Federación Colombiana de Educadores ha convocado al Congreso Pedagógico Nacional alrededor del tema del Movimiento Pedagógico y la Calidad de la Educación, por considerarlo la perspectiva más adecuada para analizar los orígenes de la actual crisis educativa y el papel de los planes estatales y los proyectos del magisterio para superarla.

Después de veinte años de crecimiento sostenido del sistema educativo nacional, a mediados de los años setentas comenzaron a manifestarse problemas que no habían sido previstos por los planeadores del Ministerio de Educación: Cada año más niños y jóvenes no lograban completar su primaria o su bachillerato, muchos cursaban una y otra vez el mismo grado y la minoría que terminaba obtenía unos resultados insatisfactorios para sí mismos, para sus educadores y familiares y para el país. Estos problemas fueron llamados "deserción", "repetencia" y "bajo rendimiento académico" y sirvieron para diagnosticar una crisis de calidad educativa.

La política de crecimiento acelerado llevó a proponer la "doble jornada": Producir el doble o el triple de cupos en las mismas instalaciones existentes y sin nombrar más maestros. Así se aumentó la capacidad del sistema sin subir demasiado los costos financieros. Todos los interesados aceptaron esta reducción del tiempo real de enseñanza y la sobrecarga de trabajo voluntariamente aceptada por los educadores, obligados a sacrificar a las necesidades inmediatas los intereses colectivos a largo plazo.

El análisis de la calidad de la educación se realizó desde una perspectiva administrativa: Cuántos alumnos "entran" y cuántos "salen", cuántos alumnos "pasan" de un grado a otro y cuánto "rendimiento" tienen. Y las soluciones propuestas también tienen una perspectiva fundamentalmente administrativa: Encargar a un selecto grupo de especialistas el diseño de una Reforma Curricular para "actualizar" los contenidos y "modernizar" las formas de enseñanza; preparar un proceso de capacitación para que los educadores aprendieran a "administrar" el nuevo currículo; conseguir un conjunto de "medios y ayudas educativas" para facilitar el trabajo docente y por último establecer un sistema de "control de calidad" al final de cada ciclo educativo, por medio de la aplicación obligatoria de las "pruebas objetivas" del ICFES. Esta fue la Estrategia de Mejoramiento Cualitativo pensada y desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional.

Los efectos de estas medidas están a la vista de todos: La comunidad educativa ha abandonado sus propios criterios de calidad para asumir como único criterio válido los "puntajes" numéricos del ICFES, produciéndose una reorientación de la labor educativa en función de su presentación anual; el magisterio desconcertado ante la "generalización" improvisada de una reforma curricular, la cual desconoce porque fue realizada ignorando su experiencia colectiva y sus puntos de vista; el país entre indiferente y escéptico frente a las inconsistencias de la política educativa y la dirección errática e irresponsable del Ministerio de Educación Nacional.

Los funcionarios educativos y sus asesores no pueden seguir ignorando indefinidamente que son responsables de dirigir un proceso CULTURAL, porque la Educación es fundamentalmente actividad cultural y quienes participan como educadores y como alumnos son sujetos que tienen propósitos para enseñar y para aprender, que han desarrollado ideas sobre su trabajo y han acumulado una experiencia colectiva. Por esta razón el magisterio está construyendo un Movimiento Pedagógico cuyo propósito central es generar una reflexión colectiva y permanente sobre su experiencia y sus ideas que le permita participar activamente en los análisis y diagnósticos educativos, en la formulación de planes y así asumir consciente y voluntariamente la transformación de su práctica diaria en relación con el conocimiento y con los niños y jóvenes a los cuales enseña.

Y los funcionarios educativos y sus asesores también tendrán que comprender que cualquier actividad cultural necesita condiciones materiales mínimas para poder realizarse adecuadamente. Por esta razón son necesarias unas finanzas educativas saneadas, una administración responsable, unas condiciones locativas decentes y una calidad de vida de los alumnos y sus maestros que le vuelvan a dar sentido a sus esfuerzos. Por el logro de estas condiciones el magisterio impulsa el Movimiento por la Defensa de la Educación Pública, cuyas acciones son simultáneas y le dan materialidad al Movimiento Pedagógico.

Cuando el magisterio colombiano y los otros sectores de la comunidad educativa en formación logren articular sus esfuerzos para superar las verdaderas causas de la crisis educativa actual podremos plantear la posibilidad real de una educación de alta calidad para todos los niños y los jóvenes colombianos.

LA TIZA NEGRA DE NEIRA (Caldas)

Neira (Caldas) febrero 15 de 1986

Señores
Revista EDUCACION Y CULTURA

Aquí en Neira, provincia prototípica de olvido y desactualización para los maestros, estamos con ojo avizor al acecho de cada nuevo número de EDUCACION Y CULTURA. Portadas elegantes, excelente juego de imagen-palabra, mejor el rigor estético de Kekar, temas adecuados para el momento adecuado, como dijera Paz de la esencia poética: "... para hablar y oír con los ojos".

Nos gustaría ver reseñado este TIZA NEGRA edición No. 9 que les adjunto. Es dirigido y escrito por maestros de este municipio en todos los niveles, con una edición de 500 ejemplares cumple una misión educativa cultural que busca transformar y mejorar la estatura en la dignidad del maestro.

Además les adjunto un cuento inédito: "FELIZ, MUY FELIZ", mi primer trabajo cuentístico de este año, que me gustaría ver publicado en la revista. Ya en la edición No. 5 de EDUCACION Y CULTURA habían sugerido poblar el vacío literario con base en maestros.

Reciban un abrazo fraternal de los educadores que mueven el periódico TIZA NEGRA.

Cordialmente,

FLOBERT ZAPATA ARIAS
Director Tiza Negra
Escuela Normal Neira (Caldas)

DE ERNESTO SAMPER PIZANO

Bogotá, D.E., noviembre 20 de 1985

Centro de Estudios e Investigaciones Docentes
La ciudad

Estimado señor:

En nombre de la Fundación para el Desarrollo Popular quiero felicitarlos por la importante labor de divulgación e información que están realizando a través de la Revista EDUCACION Y CULTURA.

El material es de gran importancia para el área de investigación de nuestra institución y le agradeceríamos, en lo posible, nos continúen teniendo en cuenta como destinatarios de la publicación.

Cordial saludo,
ERNESTO SAMPER PIZANO

DE LA U. DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

Guatemala, enero 22 de 1986

Centro de Estudios e Investigaciones
Docentes CEID-FECODE

Con gran entusiasmo hemos recibido el ejemplar No. 5 de la Revista EDUCACION Y CULTURA, que usted nos enviara a nombre de tan importante Institución.

Tenga por seguro, que los artículos allí publicados, serán de gran utilidad para el desarrollo de los programas que realizan las secciones de Actualización y Perfeccionamiento Docente del Departamento de Educación, así como el Departamento de Investigaciones de este Instituto.

Mucho le agradeceré nos siga enviando tal publicación en calidad de canje o donación. De no ser posible, le ruego se sirva indicarnos la forma de obtenerla

EDGAR ROBERTO HERNANDEZ R.
Jefe Centro de Documentación
Universidad de San Carlos
Guatemala, Guatemala.

LA REVISTA LLEGA POCO A LAS ZONAS RURALES

El Aguila, 18 de octubre de 1985

Señores
Revista EDUCACION Y CULTURA

La presente tiene por objeto solicitar nos envíen todos los números que hasta la fecha han publicado de la Revista EDUCACION Y CULTURA (3 ejemplares de cada uno), pues es un buen medio de consulta, que además nos permitiría estar actualizados en muchos de los aspectos que conciernen al magisterio.

Sería muy positivo que hicieran una mayor divulgación de esta publicación, lo mismo que de todo el material que editan, especialmente en el área rural, en donde por diversos factores los maestros carecen de información acerca de nuevas disposiciones y técnicas que les permita superarse como docentes y como personas.

Esperando nos cuenten como miembros de la gran familia de suscriptores quedo de ustedes

Cordialmente,

JAIRO FRANCO PATIÑO
Director Concentración de Desarrollo Rural
El Aguila, Valle

ACLARACION

Por una lamentable equivocación en nuestra pasada edición de EDUCACION Y CULTURA omitimos los créditos correspondientes al material fotográfico utilizado en la entrevista al maestro José Francisco Socarrás. Dicho material fue tomado del Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República, amablemente cedido por Angela María Pérez, a quien agradecemos su colaboración. Las fotografías son de la autoría de Mario Rivera.

La débil presencia y distribución de la Revista en las escuelas y colegios rurales es también una preocupación nuestra. Para resolverla estamos preparando un plan especial de suscripciones y de distribución. Aprovechamos la oportunidad para solicitar la colaboración de los sindicatos regionales a fin de prestar especial atención a la distribución de la Revista entre el magisterio de las zonas rurales y los municipios, un sector de gran importancia, el cual no puede estar al margen de los propósitos de EDUCACION Y CULTURA y el Movimiento Pedagógico. E. y C.

Tunja, enero 30 de 1986

Señores
Revista EDUCACION Y CULTURA
Bogotá, D.E.

Atentamente me dirijo a ustedes para presentarles mis sinceras felicitaciones por su revista, órgano cultural de indiscutible trascendencia, con especial énfasis en el aspecto pedagógico, que dicho sea de paso, constituye valioso instrumento de penetración en el ámbito magisterial, en procura de la progresiva cualificación de la profesión docente y su consiguiente acrisolamiento.

Deseo ofrecer mi colaboración en tan prestigioso órgano de difusión del pensamiento, aportando algunos artículos de marcado cariz pedagógico que ofrecen un mensaje objetivo y fidedigno al magisterio, con el propósito de contribuir a la conquista de un mundo mejor.

Al efecto, inserto un artículo de prensa que perguañé "en mis ratos de suesca" y que si tiene algún mérito, podría ser publicado en la revista que ustedes dirigen.

Sin otro particular por el momento, y anticipando mis agradecimientos por su fina atención, me suscribo de la junta directiva con sentimientos de alta consideración.

ALFONSO LOPEZ VILLATE
Supervisor de Educación

Agradecemos las voces de estímulo del profesor Alfonso López, supervisor de educación de Boyacá y gustosos publicamos su colaboración en la sección TRIBUNA PEDAGOGICA, al tiempo que le recomendamos seguir utilizando creadoramente sus "ratos de suesca" E. y C.

Tuluá, enero 15 de 1986

Señores
Revista EDUCACION Y CULTURA
Fecode
Bogotá

Cordialmente envío a ustedes un caluroso saludo por la actividad desarrollada con la revista.

Soy estudiante de una facultad de educación y estoy muy interesado en recibir la revista.

Recientemente tuve oportunidad de conseguir los números 4 y 5.

Quisiera poder conseguir las números 1, 2 y 3. Espero su respuesta para saber qué debo hacer para conseguirlas.

Cordialmente,

ALONSO YEPES U.

No se preocupe, tenemos ya la solución. Estamos ofreciendo una suscripción especial que incluye los 8 números publicados hasta el momento y los 2 restantes a publicar en este año. Si usted es suscriptor puede pedir por correo los números del 1 al 3 que le hacen falta. Esperamos su pedido y éxitos en su trabajo educativo. E. y C.

DE LA UNION DE TRABAJADORES DE COLOMBIA (U.T.C.)

Apreciado compañero:

Reciba en nombre de la UTC un cordial saludo.

Es indudable que una publicación de los alcances de EDUCACION Y CULTURA editada por el Ceid-Fecode, es digna de aplauso porque sabemos los diferentes problemas y esfuerzos que ello implica. Los temas que allí son expuestos corresponden a la actualidad que vive la educación colombiana y que ustedes tratan con autorizado acierto.

Les deseamos muchos éxitos en el futuro de la revista que esperamos recibir con señalado interés.

Atentamente,

ALFONSO VARGAS T.
Unión de Trabajadores de Colombia

NO HAY DONDE GUARDAR LA REVISTA

Providencia, Isla, enero 13 de 1986

Señor Doctor
ABEL RODRIGUEZ CESPEDES

Respetado señor director:

Después de un cordial saludo para el año nuevo y deseo que tengan paz y tranquilidad en Cristo Jesús.

Acuso recibo del material enviado por usted a título de la "Casa de la Cultura" y como presidente de esa institución expreso mis más altos sentimientos de gratitud y aprecio por habernos tenido en cuenta. Le cuento que aún no tenemos sede para poder guardar los materiales en forma apropiada. Pero le prometo que tan pronto logremos un lugar propio donde guardar estos materiales tan interesantes haré un pedido con la debida descripción.

Sin otro particular me suscribo de usted,

Atenta y cordialmente,

VIRGINIA ARCHBOLD ARCHBOLD

Agradecemos la carta de doña Virginia Archbold enviada desde la isla de Providencia. Nos alegra que allí esté también EDUCACION Y CULTURA. Lamentamos, aunque no es de extrañar, que no cuente aún con una sede para poder guardar esta y otras revistas. Es el trato cotidiano que recibe la cultura y la educación en nuestro país y contra lo cual luchamos en el Movimiento Pedagógico. Hacemos votos por que muy pronto nos cuente que ya tiene una sede y ojalá podamos conocerla y disfrutar de la belleza sin igual de esa bella isla. E. y C.

DE LA FUNDACION PARA LA EDUCACION SUPERIOR (F.E.S.)

Bogotá, diciembre 16, 1985

Señores
CENTRO DE ESTUDIOS E
INVESTIGACIONES DOCENTES

Apreciados señores:

Hemos recibido su atenta comunicación del 6 de noviembre de 1985, con la cual nos envían un ejemplar de la Revista EDUCACION Y CULTURA N° 5 del mes de septiembre del año en curso.

Reciban nuestras sinceras felicitaciones por la buena presentación de la revista, además de los temas de gran interés e importancia que en ella se encuentran.

Agradecemos su envío y esperamos sigan cosechando éxitos con sus nuevas publicaciones.

Cordialmente,

GUILLERMO CARVAJALINO S.
Jefe Regional División Social
FES, Bogotá

DE LABRANZAGRANDE (BOYACA)

Labranzagrande, junio 5 de 1986

Señores
Revista EDUCACION Y CULTURA
CEID-FECODE

Apreciados amigos:

Reciban un cordial saludo y mis deseos porque la labor que ustedes desempeñan en pro de la educación, la cultura y en especial del magisterio colombiano siga siendo fructífera como hasta ahora lo ha sido.

Sinceras felicitaciones por su magnífica revista, por cuanto sus artículos en ella publicados son valiosísimos y contribuyen a reflexionar, como material de apoyo y análisis frente a la problemática de la educación colombiana.

Infortunadamente no había hecho la renovación de suscripción pero lo estoy haciendo con gusto. Ustedes comprenderán que esta región es una de las más apartadas del departamento y a veces se hace difícil las comunicaciones, por lo tanto les ruego me disculpen y me envíen la No. 7.

Atentamente,

FLORENTINO CASTRO NEITA
C. C. 6759.935 de Tunja

... PERDONEN LA LETRA

El Rosario (Nariño) abril 19 de 1986

Estimados amigos y compañeros:

Reciban un cordial saludo, unido al deseo de bienestar y tranquilidad.

La presente lleva el fin de solicitarles a ustedes, se dignen enviarme material relacionado con la docencia y otros de carácter cultural, yo soy maestro nacionalizado, y espero tener aportes para mi formación personal.

El CEID, es Centro de Estudios de Investigación Docente, cualquier material que posean hagan el favor de enviármelo, como también sobre el Congreso de Educadores Americanos realizado en Nicaragua del 22 al 25 de noviembre de 1985 y si tienen material sobre el Caribe, Nicaragua, etc. también espero me envíen.

En la próxima les enviaré unos poemas míos.

Perdonen la letra, pero en otra carta les hablaré de mi región y qué labor desarrollamos los maestros a nivel social acá.

Atentamente,

RODRIGO RODRIGUEZ ROSERO
El Rosario (Nariño)

Presentación

La presente edición de EDUCACION Y CULTURA tiene una doble significación: con ella arribamos al segundo año de existencia ininterrumpida, gracias al respaldo y acogida brindados por el magisterio y la comunidad educativa, y en segundo lugar, la dedicamos a uno de los temas que mayor preocupación y expectativa ha generado en las filas del magisterio y el Movimiento Pedagógico: la calidad de la educación.

De la calidad de la educación hablan tirios y troyanos: el Estado y el Ministerio de Educación, desde su particular concepción, han venido insistiendo en que su preocupación central es y será la calidad de la educación. El Magisterio ha reafirmado su propósito de luchar por la calidad de la educación como parte sustancial del Movimiento Pedagógico. Centros de Investigación han dedicado significativos esfuerzos y recursos al tema y en el transcurso de estas preocupaciones una opinión pública que se queja y reclama una mejora de la calidad de la educación.

A pesar de la imprecisión en su definición y alcances, todos estamos de acuerdo en la existencia del problema de la calidad de la educación, sólo que diferimos en la ubicación de sus causas y en mayor medida en las posibles soluciones.

Con el fin de contribuir al esclarecimiento de este importante tema, y especialmente, suscitar una amplia y fecunda reflexión entre el magisterio y demás sectores educativos, hemos dedicado el Informe Central de este número al tema, contando para ello con el concurso de profesores e investigadores.

Abrimos el informe especial con el artículo Los maestros y la calidad de la educación de las investigadoras Leonor Zubieta y Olga Lucía González, dedicado a examinar el papel del magisterio y su formación docente en la problemática de la calidad de la educación, deteniéndose en la transformación sufrida por la profesión docente en su rol social y cultural, las estrategias estatales de capacitación y formación de educadores y en el examen de las funciones atribuidas al compromiso ético y cultural del magisterio en su acción pedagógica y educativa.

El sociólogo e investigador Angel Facundo, en su artículo Las investigaciones sobre la calidad de la educación, realiza a manera de síntesis una presentación de las diferentes concepciones sobre la calidad de la educación y de los factores que intervienen en la valoración de cada una de ellas, tomando como base las conclusiones de una de las comisiones de trabajo del reciente Seminario Nacional sobre Investigación Educativa, realizado por la U. Pedagógica Nacional.

Las pruebas del ICFES como instrumento de valoración de la calidad de la educación son analizadas por el psicólogo Carlos E. Correa, mediante un análisis técnico de los procedimientos e instrumentos utilizados por el Servicio Nacional de Pruebas del Icfes. El autor destaca el enorme poder que concentra el Estado a través de dichas pruebas para calificar o descalificar el esfuerzo y resultados de los educandos y los educadores.

Los profesores Antanas Mockus, José Granés y Jorge Charum, del grupo de investigación de la Universidad Nacional que dirige el profesor Carlo Federici, desarrollan algunos de los conceptos sobre la calidad de la educación, formulados inicialmente en el artículo Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública (EDUCACION Y CULTURA No. 2). Su atención se centra esta vez en la posibilidad que representa la escuela de adquirir ciertas formas de conocimiento y de llegar a dominar ciertas formas de comunicación, que precisamente dependen de la escuela para su existencia y reproducción.

Esa adquisición y ese dominio representan tal vez, la dimensión más profunda de la calidad de la educación y demandan una larga práctica cotidiana, particularmente ardua en la escuela de hoy. La formación actual de los docentes no contempla suficientemente los problemas de contradicción (y de articulación) entre los modos de conocer y de comunicarse que existen fuera y dentro de la escuela. Los autores subrayan el fuerte parentesco existente entre las formas de conocimiento y de comunicación propias de las disciplinas científicas y las formas de conocimiento y de comunicación propias de la escuela.

El Informe Especial se complementa con nuestras secciones habituales de las cuales destacamos la publicación de la segunda parte del trabajo del profesor Mario Díaz, dedicado al análisis de los Modelos Pedagógicos y sus procesos de apropiación y reproducción por parte de las agencias estatales educativas y en la práctica cotidiana de la escuela.

La Educación en las zonas de frontera, caso de Nariño, es analizado por el profesor Edmundo Delgado, aportando información y elementos de juicio sobre una realidad educativa tan caótica como desconocida por buena parte del magisterio nacional.

Finalmente destacamos la reveladora crónica sobre los "kínderes" de la policía en la ciudad de Villavicencio, realizado por Gustavo Escobar, miembro del Comité de Redacción, que cuenta con detalle una realidad que obliga a pensar sobre las distorsiones que está sufriendo el sistema educativo en todos sus niveles.



El maestro y la calidad de la educación*

LEONOR ZUBIETA** OLGA LUCIA GONZALEZ ***

La "calidad de la educación" es un tema difícil de abordar, ya que no obstante haber sido estudiado desde muy diversas ópticas teóricas, es poco lo que se ha profundizado en su significado

En términos generales, la "calidad de la educación" se ha medido a través de indicadores como cobertura del sistema, infraestructura, presupuesto, coherencia entre la educación y el modelo de desarrollo, la relación costo-beneficio, el rendimiento académico, la retención, la deserción escolar, la repitencia, la relación maestro-alumno por aula, la calidad del maestro evaluada en términos de títulos, cursos de capacitación y manejo de técnicas pedagógicas, etc.

Recientemente se ha realizado un estudio titulado "El concepto de calidad de la educación" (Rojas, Facundo, 1983) en el cual se adopta una definición proveniente del sector industrial, en la que la escuela es la industria, la educación el servicio, los estudiantes la materia prima, la enseñanza el proceso y los graduados el producto. La calidad se entiende aquí como "aptitud para el uso" y el mejoramiento de la calidad como un "programa de eliminación y prevención de defectos..." "Una educación puede considerarse de calidad cuando satisface las necesidades de la comunidad para la cual presta el servicio..." "Ahora bien, si el término educación hace referencia tanto al proceso como al producto, una educación es de calidad, cuando en cada una

de las fases del proceso se han controlado y previenen los defectos esporádicos y crónicos que afectan en últimas la calidad del producto final".

Calidad vs. cantidad

La calidad de la educación se ha definido más en términos cuantitativos que en su aspecto cualitativo. Se mide de acuerdo con factores internos o externos que la determinan, pero sin definirla previamente. Cuando se dice que una educación es de calidad "cuando satisface las necesidades de la comunidad para la cual presta el servicio", habría que pensar en quién determina esas necesidades y en base a qué concepción de sociedad y de desarrollo, porque en un país como el nuestro, donde su característica fundamental es la heterogeneidad estructural, la diversidad de ambientes socioeconómicos y culturales, no es posible pensar en la educación como un ente homogéneo por encima de las diferencias existen-

* El presente artículo fue extractado de la Investigación El maestro y la calidad de la educación: una experiencia de lectura, patrocinada por el Centro de Investigación de la U. Pedagógica (CIUP), y la Fundación para la Investigación de la Educación Superior (FES), Bogotá, julio de 1984.

** Trabajadora social. Universidad Externado de Colombia. Maestría en Investigación Socio-Educativa. Universidad Pedagógica Nacional

*** Socióloga. Universidad INDESCO. Maestría en Política Social. Universidad Externado de Colombia.

la calidad de
la educación

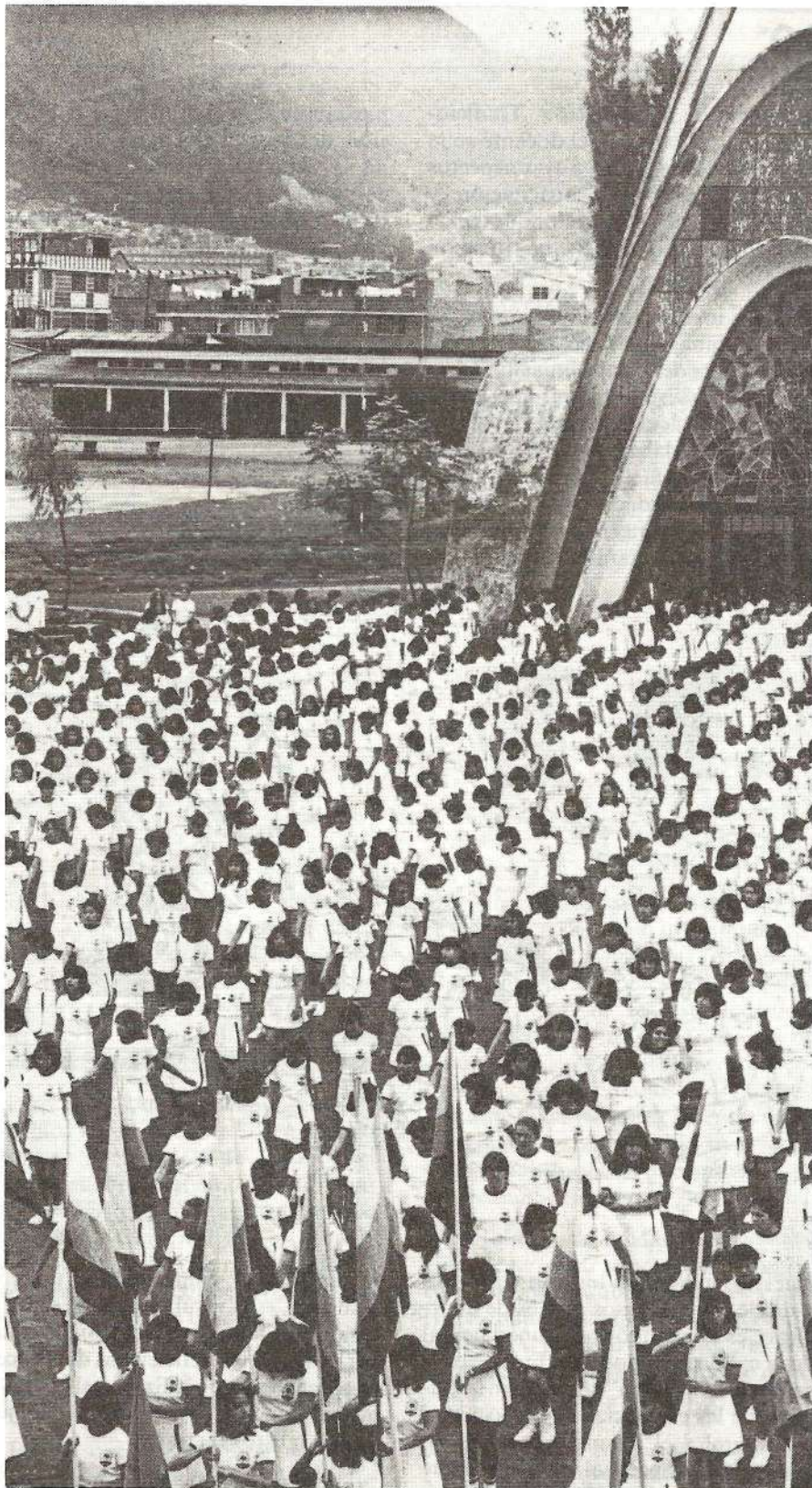
tes. De la definición de calidad como “aptitud para el uso”, que pretende lograr un nivel de generalidad, “ya que al hacer referencia a un uso, puede ser aplicable a cualquier formación social”, y un nivel de especificidad, “ya que en situaciones concretas, todo uso es históricamente determinado”, no es posible tener una definición general de calidad. Teniendo en cuenta que la educación no es la misma a través de su historia y que los objetivos y proyectos educativos varían a la par que cambian los proyectos sociales, lo que resulta de esta definición es una gama de “tipos de calidad” que se dan de acuerdo con estas variaciones.

Creemos que hace falta un concepto de calidad, valga la redundancia, más cualitativo, si no como una definición que abarque la totalidad de sus componentes, sí como un complemento a las diferentes formas en que se ha intentado definirla.

Este concepto estaría dado específicamente en el nivel en que los sujetos se relacionan con los saberes, con el conocimiento y con la vida en general. En la institución educativa, este nivel se concretiza en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la interacción que lo determina: la relación maestro-alumno.

La manera como el maestro apropia el conocimiento y lo transmite a sus alumnos, más allá de los instrumentos técnicos y metodológicos que utilice, así como la forma en que el estudiante apropie y transforme esos conocimientos, es un punto de vital importancia en la construcción del concepto de “calidad de la educación”. Desde esta perspectiva, el maestro cobra especial importancia como un factor decisivo de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin negar la existencia de factores externos que en gran medida están determinando el “ser” del maestro, como su origen socioeconómico, su procedencia geográfica, su historia familiar y su capital cultural, creemos que hay componentes específicos del sistema educativo, y mejor, de la forma más generalizada de entender el concepto de aprender, que están incidiendo directamente en el maestro y por ende en



El crecimiento cuantitativo de la educación en las dos últimas décadas ha provocado una pérdida significativa de su calidad.

la calidad de la educación. Tradicionalmente, la calidad del docente se la ha evaluado en torno a tres aspectos centrales: vocación, capacitación y formación y como un factor que incide en la labor pedagógica, la situación laboral.

En las investigaciones revisadas para este trabajo se hace un marcado énfasis en la deficiente situación laboral de los maestros, como uno de los mayores obstáculos para la eficaz realización de la labor pedagógica y con ello, como un factor que va en detrimento de la calidad de la educación.

Otro aspecto muy reiterado es lo que se ha dado en llamar la "vocación" del

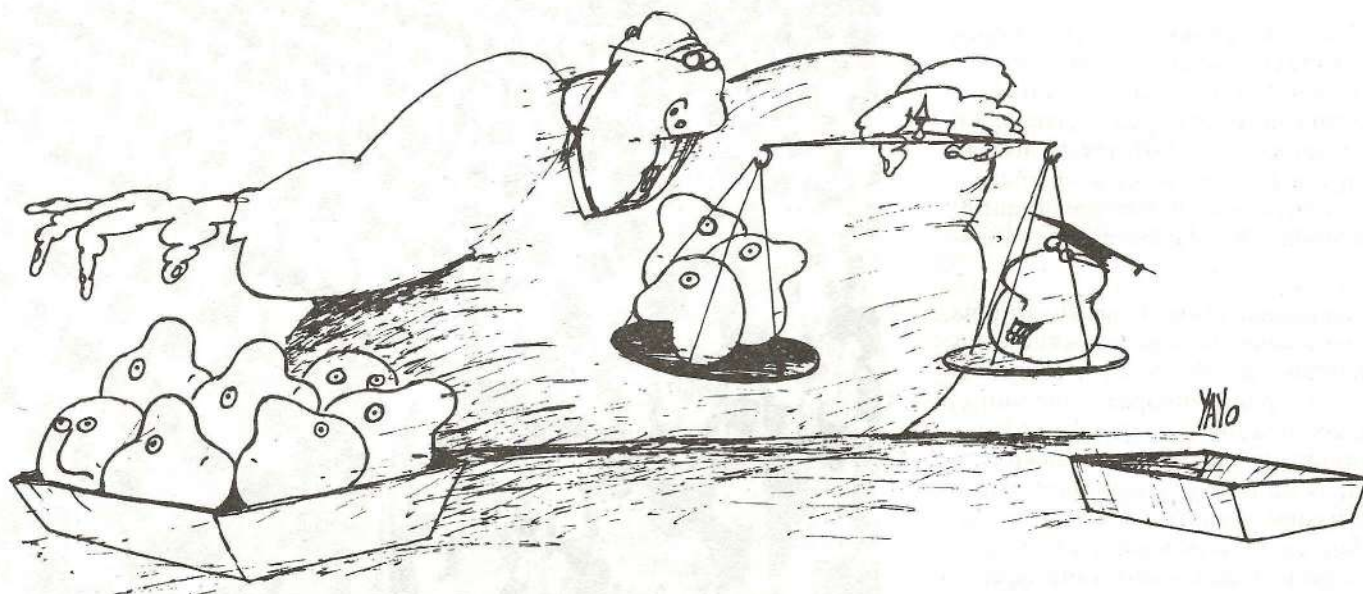
puedan girar la actitud hacia la profesión docente tales como: aceptación de la profesión, aprecio y deseo de comprender a la juventud, conciencia de cumplir una responsabilidad social, interés por los demás, conocimiento de la ocupación y dedicación total o parcial de la misma, sacrificio económico como reflejo de una escala personal de valores, posiciones frente al sistema educativo y sus dirigentes, entendimiento de las relaciones entre colegas, alumnos y superiores en pro de la educación, etc..."¹.

Por otro lado, uno de los mayores problemas, puesto de presente por los

remunerados", los maestros "ya no tienen vocación", los maestros "no tienen formación", "no están capacitados".

Los maestros: Apóstoles o forjadores culturales

Sin embargo, es necesario señalar que a la sombra de estos eternos planteamientos, de esta situación siempre sentida, se han descuidado los problemas propios del quehacer pedagógico tanto por parte de los mismos maestros, como de los investigadores que se ocupan del tema. Obviamente estamos de acuerdo con que los maestros tienen



maestro, que según los investigadores y desde muy diversos modos de abordarlo, es un componente fundamental de la calidad del docente. En este concepto de "vocación" se agrupan la mayoría de las exigencias que la sociedad en general y el sistema educativo en particular le hacen al maestro y que van desde aspectos propios de la personalidad y de su aspecto físico, hasta la adopción de rasgos de apostolado. La siguiente cita ilustra un poco este aspecto:

"Se han tomado algunos indicadores objetivos alrededor de los cuales

investigadores y muy sentido por los maestros, es la insuficiencia de capacitación y la falta de formación. La mayor parte de las deficiencias del proceso enseñanza, aprendizaje, así como la mediocridad de los docentes, es adjudicada a estos factores.

Después de la revisión bibliográfica realizada, el balance que queda con respecto a la calidad de la educación de acuerdo con los aspectos señalados, es que ésta es muy deficiente, por lo menos en lo que de ella corresponde al docente. Los maestros "están muy mal

que ser bien remunerados si se quiere de ellos un cumplimiento de sus responsabilidades, en que deben tener una "ética" profesional o mejor, gusto por la actividad que realizan, en que deben estar formados para realizar su labor. Pero... ¿por qué no reflexionar un poco sobre cómo es que los maestros se relacionan con el saber? Alvaro Recio² nos dice en su estudio lo siguiente:

1. Giraldo G., Antonio José; Ruíz G. Jorge Eliécer. *Escala de actitudes hacia el magisterio como profesión*. CIED, Medellín, 1971.

“El bachillerato en América no capacita al adolescente para el ingreso a la universidad. No le forma una personalidad. No le habilita para ganarse la vida. Le inhibe el pensamiento. Le atrofia su personalidad y le paraliza su inteligencia. Carece de lógica; todo en él es imagen y esquema. Aquí es donde el apostolado de la pedagogía es un imperativo. ¿Tenemos los apóstoles para la doctrina de la humanización del hombre?”.

¿Por qué en vez de pedir apóstoles, hombres inculcadores de una determinada moral, no pedimos hombres cultos, reflexivos, hombres que piensen la vida y que a sí mismos desmenuen los conocimientos para que un día puedan “recrearlos” con sus alumnos?

A pesar de que los nuevos enfoques pedagógicos y las políticas educativas presentan al maestro como un “guía”, como alguien que “conduce” a los alumnos hacia una auto-reflexión y una apropiación de los conocimientos para la comprensión de su propia realidad, la situación que existe de hecho se aleja completamente de esta propuesta. Muchas de las investigaciones revisadas para este trabajo señalan cómo los maestros siguen siendo autoritarios, memoristas y repetitivos. En el estudio “Escuela y comunidad un problema de sentido”, Aracely de Tezanos anota, con base en observaciones de clase, lo siguiente:

“Para los maestros el alumno que aprende es el que responde con certeza y en el tiempo preciso el acertijo presentado. Aprender entonces se transforma en sinónimo de adivinar. Los métodos del maestro se transforman así en procesos memorísticos y de adivinación. Estas son, pues, las características del trabajo al interior del salón de clase que median las relaciones entre maestros y alumnos”.

Esta parte de la educación que creemos vital, el proceso enseñanza-aprendizaje, la relación con el saber, ha sido evaluada en términos de “resultados”, de “calidad del producto” que se mide a través de “calificaciones” que tienen una determinada jerar-

quía. En este sentido puede entenderse, por ejemplo, que la calidad de la educación secundaria en nuestro país es excelente cuando un alto porcentaje de egresados o su totalidad obtienen puntajes que les permita en un momento dado ingresar a la educación superior.

Pero la calidad entendida en estos términos se ubica dentro del esquema señalado por Aracely de Tezanos, el esquema del memorismo y la adivinación. Quizás el mejor alumno, el que más puntos obtiene, no es el más “auto-crítico” o el que mejor entiende su mundo, sino el que mayor capacidad para acumular datos posee.

Eficiencia o calidad de la educación

Habría que intentar diferenciar entre lo que es eficiencia del sistema educativo y lo que es calidad de la educación. Un sistema educativo puede ser eficiente cuando tiene una asignación

presupuestal adecuada, un manejo racional de los recursos, una amplia cobertura, la infraestructura física necesaria, una buena dotación de materiales didácticos en los establecimientos educativos, una planeación de las actividades a desarrollar, suficiencia de recursos humanos, etc. Pero, no obstante una excelente eficiencia de un determinado sistema educativo, la calidad de la educación que imparte puede ser muy deficiente.

La función de la educación no debe entenderse solamente como proporcionar al individuo habilidades y destrezas para desempeñar un oficio, o realizar un proceso de socialización, o “formar” personas para que se inser-

2. Recio B., Alvaro. *Unas consideraciones básicas necesarias para elaborar un sistema de evaluación del aprendizaje y administración y de los resultados en los colegios de enseñanza media.* División de Educación, Universidad del Valle, Cali, 1970.



Una educación es de calidad cuando es capaz de producir en los individuos "gusto" por el saber, gusto por descubrir y redefinir conocimientos, intereses por encontrar una explicación y el entendimiento de la realidad y los fenómenos naturales, sociales, culturales, artísticos.

ten en un determinado proceso productivo, sino también como la que "ilustra" individuos, la que abre el mundo de la ciencia y del arte a mentes dispuestas a ingresar en él.

Desde esta perspectiva, una educación es de calidad cuando es capaz de producir en los individuos "gusto" por el saber, gusto por descubrir y redefinir conocimientos, interés por encontrar una explicación e intentar un entendimiento de la realidad, de los fenómenos ya sean naturales, sociales, culturales, artísticos, etc. Y esta calidad, en la institución educativa, se logra en el proceso enseñanza-aprendizaje, cobrando un significado especial el papel del maestro, cuya función debe irse transformando a medida que se avanza en los niveles educativos, pasando de ser un formador de bases firmes para el conocimiento, en los primeros años, a un asesor en los últimos, permitiendo así la autonomía y el auto-desarrollo de los estudiantes.

Desde este punto de vista, ya no tendría que hablarse tanto de aumentar los cursos de capacitación para los docentes, como de cambiar su concepción. La formación y la capacitación docente estaría más orientada a ejercitar el pensamiento y la imaginación que a memorizar distintos, conocimientos, a "enseñarle" lo que va a enseñar, que a "inculcarle" lo que va a transmitir.

Y aunque creemos en el lema de que "hay maestros sin título y títulos sin maestros" pensamos que debería existir un criterio de selección que acabara con la idea muy generalizada en nuestro país de que todo el mundo puede ser maestro.

Para efectos de lograr un entendimiento y una interpretación de la calidad de la educación en Colombia, vista desde la perspectiva aquí planteada,

los estudios etnográficos y cualitativos se constituyen como la posibilidad investigativa más adecuada por su forma de aproximación al objeto de estudio y por su apertura con respecto a éste. No es gratuito que, en el momento en que la calidad de la educación se plantea como un problema al que prioritariamente hay que darle atención, haya un desarrollo y tome fuerza la investigación cualitativa.

La crisis de identidad del maestro y la calidad de la educación

Después de la revisión bibliográfica realizada con el objeto de encontrar en la documentación de la investigación educativa una idea de lo que puede ser el maestro, nos hallamos ante la imagen de un personaje anodino que en algún momento de la historia reciente perdió su identidad y que se define hoy sobre todo por su *no lugar* en la estructura social.

Esto es por lo menos lo que parece pensar sobre el docente un sector de la sociedad. El constituido por los investigadores de la educación que desde los años setentas y con mayor énfasis a partir de los ochentas, se han ocupado del estudio del maestro pues se le identifica cada vez más insistentemente como uno de los factores responsables de los resultados no siempre deseados del sistema educativo.

Un reclamo común recorre la investigación educativa para decirle al maestro que, por diversas razones, no ha estado a la altura de las exigencias sociales, a la de las necesidades del desarrollo o a las de los adelantos científicos y técnicos. Saber si esta imagen es compartida por todo el conjunto social habría requerido una investigación mucho más exhaustiva de la mis-

ma serie documental y de otras conformadas, por ejemplo, por la legislación educativa, la prensa, los documentos de las organizaciones gremiales de los docentes, la literatura..., diversas investigaciones que deberían realizarse a fin de tener una idea más concreta sobre lo que piensa y espera la sociedad colombiana del docente de hoy. Por el momento tenemos noticia de lo que le propone la política educativa para la década: que se convierta en un trabajador eficiente, que contribuya con su actividad al logro de los objetivos que desde la reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe realizada en México en 1979, se han establecido como metas del proyecto general del "mejoramiento cualitativo de la educación": disminución de la deserción, de la repitencia, de la extrariedad; aumento del rendimiento académico e incremento de la participación activa de los padres en la tarea educativa y una colaboración más cercana de los mismos con la escuela. En el caso de la secundaria, una diversificación apropiada, en el sentido de alcanzar una articulación efectiva entre las habilidades y destrezas obtenidas y desarrolladas en el sistema escolar y la demanda de las mismas efectuadas desde el sistema productivo.

En ese proyecto nos encontramos desde mediados de la década del setenta. Desde entonces estamos discutiendo la viabilidad de la reforma curricular, las necesidades de capacitación de los docentes para que por fin se pongan a tono con la época y con las exigencias planteadas por el aparato escolar, las relaciones de la institución educativa con el mercado laboral, etc... Y el problema educativo se ha redefinido en los mismos límites propuestos por esa política. Límites por supuesto estrechos pero pragmáticos. ¿Para qué discutir el sentido y los fines

de una institución que como la escolar, ya tiene reconocimiento social, ha logrado hacerse "imprescindible" y se mira como una conquista social indiscutible, y si de lo que se trata es de hacerla más "productiva" y de "racionalizar" su funcionamiento?

No obstante la problemática puede no ser tan simple, inclusive al interior mismo de los marcos de interpretación del aparato educativo, como la instancia social determinada para realizar el propósito de la cualificación de la mano de obra. ¿No se han gestado simultánea y paralelamente otras formas institucionales que bajo la denominación de "educación no formal" o de "capacitación en el trabajo" realizarían ese mismo propósito y al parecer con mejores resultados? (Es el caso del SENA en nuestro medio, por ejemplo, o de los programas de capacitación y entrenamiento que administra directamente el sector empresarial a sus trabajadores). ¿No se multiplican los proyectos de educación desescolarizada y a distancia con el empleo intensivo de los medios de comunicación? Y estos que pueden ser por el momento programas complementarios de educación ¿no podrían llegar a constituirse en un futuro más o menos próximo en los sustitutos de la escuela presencial y en un escenario en el que el "animador" del proceso ocupará el lugar que antes, en la otra forma de institución educativa, ocupara el docente?

Por tendencias como las anteriores creemos que el análisis de la "crisis de identidad" del docente nos debe remitir, y desde las mismas condiciones del desarrollo de la sociedad colombiana y de los de la organización social capitalista en general, hasta el análisis de la "crisis de identidad" de la misma institución educativa como tal. Pensamos que entre las diversas condiciones que han hecho posible la pérdida del sentido de la labor educativa para quienes la realizan hay algo más que razones de mala voluntad o de características particulares de la formación de los docentes, condiciones tales como la dispersión de las funciones sociales que antaño parecía cumplir la escuela de manera específica en diversas instancias de la estructura social.

La reflexión sobre la crisis de la institución educativa a su vez nos debería orientar hacia la problemática social que se vive con mayor intensidad en nuestro tiempo: la crisis de los modelos de la organización social existentes, trátase de los capitalistas o de los socialistas, en la medida en que ninguno de ellos ha logrado construir una realidad que pueda decirse efectivamente democrática y en la cual se hayan establecido las condiciones necesarias para posibilitar el desarrollo integral y múltiple del ser humano. La búsqueda en esa dirección tal vez sea ahora como siempre la razón de la historia concreta de naciones y pueblos, y tendría que

ser un tema central de preocupación para todos aquellos que hoy se preguntan, a todos los niveles del sistema educativo, cuál es el tipo de escuela que necesitamos y cuál el tipo de docente que se debería formar. Pero preguntas como esas se dirigen al cuestionamiento de los fines y del valor de la institución educativa a partir de una particular concepción del hombre "en cuanto ser de posibles que siempre es más de lo que es aquí y ahora", y difícilmente puede suponerse que sean recogidas en las instancias decisorias del aparato escolar vigente, afanado tan sólo por alcanzar las "metas" definidas por los organismos internacionales como indicadores del logro de la política de "mejoramiento cualitativo de la educación". ¿Se habrá entonces mejorado también "cualitativamente" la vida? ¿Y no debería ser ese también el sentido de la actividad investigativa? ¿Interesarse por comprender la realidad de hoy y preguntarse por aquella que sería necesario crear según nuestras posibilidades para hacer más próxima esa utopía? Será reflexionando sobre el presente y pensando en el futuro que la investigación educativa pueda llegar a proponer alguna alternativa para la capacitación y formación del docente que vaya más allá de una crítica moralista al maestro o de la instrumentación de la práctica investigativa y de los investigadores mismos a nombre de la "política educativa de la década". ■

— **Proyección** —
La educación tiene la palabra
Programa Radial de la Federación
Colombiana de Educadores

Sábados de 8:00 A.M. a 9:00 A.M.

Sintonícelo en las emisoras locales del
GRUPO RADIAL COLOMBIANO

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

Investigaciones sobre calidad de la educación*

ANGEL H. FACUNDO DIAZ **

Hace unas semanas los organizadores del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación me encomendaron la no fácil tarea de comentar los trabajos presentados por los asistentes y clasificados por los organizadores dentro del tema de la calidad de la educación.

Para cumplir esta tarea me entregaron, de una parte, treinta y seis trabajos presentados al seminario y seleccionados para esta mesa; y, de otra parte, me entregaron los resúmenes analíticos elaborados por el CIUP para que, no obstante sus autores no hubieran presentado oficialmente al seminario sus trabajos, éstos fueran tenidos en cuenta en unas notas sobre el desarrollo de las investigaciones sobre calidad de la educación.

El hecho más significativo que debe resaltarse en materia de la investigación educativa, es el que finalmente un grupo, todavía pequeño de investigadores, haya comenzado a tomar como objeto directo y principal de sus estudios el tema de la calidad de la educación. Sin temor a equivocarme y aunque parezca sorprendente, debo afirmar que, independientemente de la calidad y el rigor de los trabajos realizados sobre este tema, este hecho constituye por sí mismo un logro investigativo importante, porque a pesar de haber sido la preocupación por la calidad de la educación una de las constantes históricas tanto a nivel personal, familiar, estatal o general, las investigaciones sobre la calidad de la educación no alcanzan a contar con un lustro de existencia.

Basta recordar que en el pasado seminario realizado en 1980, este tema brilló por su ausencia. Una cuidadosa revisión de los trabajos realizados entre 1955-1980, pudo mostrar que esa ausencia no obedecía a olvidos u otras razones diferentes a la inexistencia de trabajos específicos¹. Y si hoy podemos considerar como positivo el hecho de la existencia de algunos trabajos sobre el particular, a juzgar por la situación que a continuación trataré de analizar, no podría afirmarse que se cuenta todavía con un grupo consolidado de investigadores en esta materia, ni mucho menos con un cuerpo conceptual sólido, a partir del cual puedan realizarse múltiples investigaciones empíricas que arrojen las necesarias evidencias para continuar avanzando. En uno y otro sentido, apenas si se ha comenzado ese difícil y largo camino que debe recorrer la investigación.

Es conveniente tener presente que las investigaciones sobre esta materia se encuentran en su primera etapa de desarrollo, en la cual se comienzan a precisar y discutir los conceptos básicos, así como a realizar las primeras investigaciones de campo y, que por lo tanto, es prematuro exigir desde ya resultados de gran alcance. Ello pudiera tener consecuencias nefastas en este nivel de desarrollo embrionario. Por tal razón, estos comentarios, más que pretender evaluar los trabajos realizados, intentan fundamentalmente presentarlos dentro de un determinado marco conceptual de la calidad de la educación, para estimular con ello un cons-

tructivo debate que permita a los autores continuar avanzando de manera sistemática en esta importante línea de investigación.

1. La calidad de la educación: El concepto

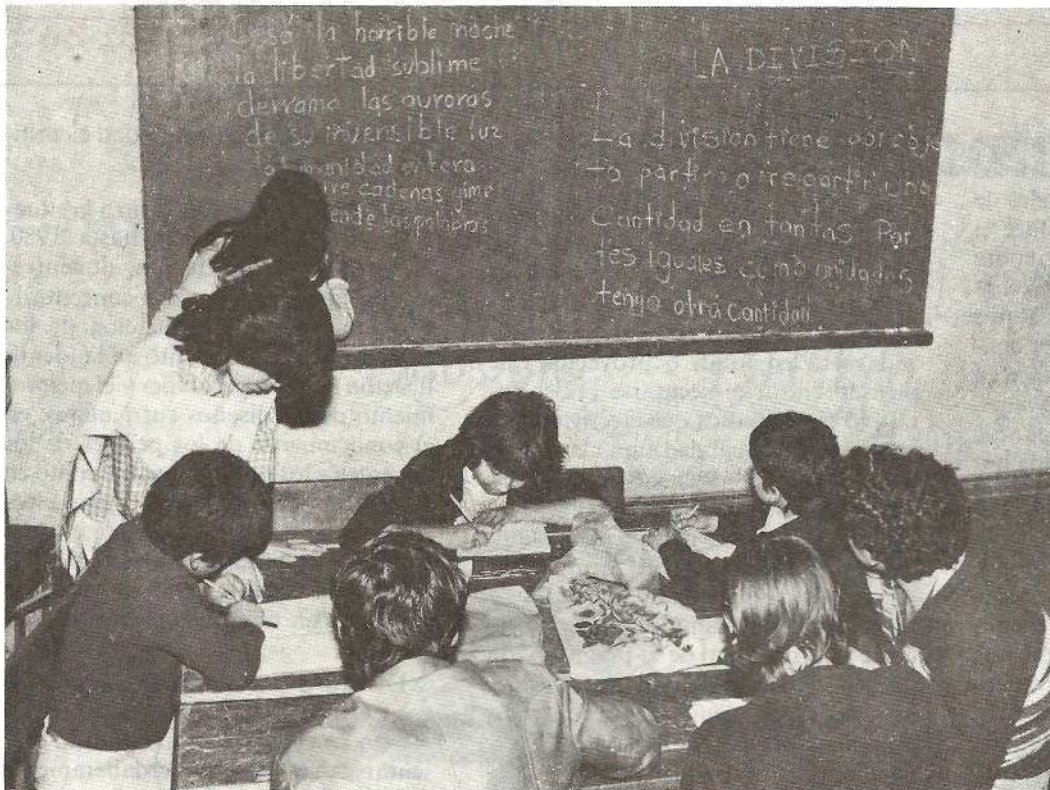
Cuando en el campo educativo se hace referencia a la calidad de la educación, existe en la mayoría de los casos una gran imprecisión conceptual. En algunos casos se identifica este término con los de rendimiento académico, o la eficiencia externa o interna del sistema educativo; en otros, se lo reduce a la categoría de logro educativo, cualquiera que sea el significado que se le dé a esta última acepción. Casi siempre se identifica el concepto de calidad con el resultado y no tanto con la totalidad del proceso educativo.

Como todos los conceptos, el concepto general de "calidad" refleja en las diferentes definiciones que se han venido dando, las características del momento histórico en el cual se hace. Durante muchos siglos, la calidad fue entendida solamente como lo opuesto a la cantidad y, por lo tanto, como algo no sujeto a mensurabilidad objetiva, sino a simple apreciación subjetiva. Lentamente, a partir de la época renacentista con su rescate de la naturaleza como realidad objetiva y mensurable, comienza a hablarse de "cualidades mensurables" como la figura, el lugar, el tiempo, el movimiento, el reposo o la distancia; pero se niega aun objetividad y mensurabilidad a otras como el color, el sabor, el olor o el sonido. En la actualidad, cualquier diccionario involucra en la definición de calidad los

* Apartes del trabajo realizado por el autor como documento base para el debate de la Mesa III sobre calidad de la Educación, dentro del 3er. Seminario Nacional de Investigación en Educación, realizado en Bogotá durante los días 14, 15 y 16 de abril de 1986.

** Sociólogo, Secretario Ejecutivo de la Asociación Colombiana de Sociología y Jefe de la División de Educación del Depto. Nacional de Planeación.

¹ FACUNDO, Angel y Carlos Rojas. *La Calidad de la Educación Secundaria. Lo que dice la Investigación*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional / Fondo Editorial, 1982.



Para que una educación sea de calidad debe comenzar por identificar las necesidades sociales mínimas a satisfacer y a partir de ellas definir el sentido y los objetivos de la educación.

conceptos de comparación y medida, al entenderla como la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que otras de su especie.

En el campo educativo, sin embargo, no se ha avanzado más allá de esa vaga definición general. Se piensa que una educación es de calidad cuando posee ciertas características que permiten, al compararla, afirmar que es mejor, que otra que no las posea.

Pero, asumiendo que eso sea así, ¿cuáles son esas características? ¿Con qué criterio objetivo se seleccionan? ¿Son siempre y en todas partes las mismas características?

Para resolver estos interrogantes que aunque aparentemente sencillos encierran toda una complejidad y una determinación epistemológica al momento de entrar a resolverlos de una u otra manera, se ha propuesto tomar al concepto sociológico básico de "necesidad social" como el núcleo central para responder esos interrogantes y poder definir con base en un referente objetivo, medible y, lo que es más im-

portante, histórico, lo que puede entenderse como calidad. Un objeto o un servicio es de calidad si tienen en sí mismos una serie de propiedades a través de las cuales puedan dar satisfacción a las necesidades sociales de la sociedad que los demanda. Así las cosas, una educación de calidad es aquella cuyas características básicas permiten satisfacer las necesidades sociales de *formación* y *capacitación* que le plantea la sociedad en la cual esa educación se da².

Como cada sociedad concreta o cada formación económico social o comunidad tiene sus propias necesidades sociales, formadas sobre la base de sus condicionamientos naturales, materiales, históricos y culturales concretos, expresión de elementos tanto objetivos como subjetivos, pues habrá que conocer cuáles son esas necesidades sociales particulares de esa sociedad, para ver en qué grado o medida la educación se las satisface. Es decir, que una educación puede ser de calidad en un determinado tiempo y para un determinado sitio, pero eso no implica que lo sea en todo sitio y lugar. Todo depende de las necesidades de la sociedad a la cual

sirve. Ahora bien, no hay nada más dinámico que las necesidades sociales. Entre más se satisfacen más se acrecientan. Por tanto, la educación que pretenda ser de calidad debe ser tan dinámica como la sociedad, marchar al ritmo de sus necesidades sociales. Si se acepta este marco teórico para definir la calidad de la educación, viene inmediatamente la pregunta metodológica por excelencia: ¿Y cómo determinar en una sociedad conformada por grupos sociales diferentes y antagónicos, cuáles son las necesidades que deben ser satisfechas, pues es evidente que cada grupo tiene sus propias necesidades? Es decir, ¿cómo llegar a un "consenso social" sobre las necesidades sociales?

El problema del *consenso social* es uno de los más complejos en las ciencias sociales y existen múltiples formas de tratarlo. Una de las formas que se proponen es la de tomar el "mínimo

2. FACUNDO, Angel y Carlos Rojas. *La Calidad de la Educación o la Satisfacción de las necesidades sociales por medio de la Educación*. V Congreso Nacional de Sociología, Medellín, 1985.

consensual” como criterio de clasificación de los grados de satisfacción de las necesidades para definir los niveles de calidad. Si una educación satisface el mínimo de necesidades sociales sobre el cual hay consenso entre los diferentes grupos sociales, clases y estratos sociales, etc., entonces merece ser considerada de calidad. Si los satisface en mayor cuantía, será de calidad superior; si los satisface en menor cuantía, será de calidad inferior a la exigida por esa sociedad.

Esta concepción de calidad de la educación que se ha constituido en línea de trabajo de un grupo de investigadores³, implica, además, un reconocimiento fundamental: para que una educación sea de calidad debe comenzar por auscultar las necesidades sociales mínimas consensuales a satisfacer, y a partir de ellas plantearse el sentido y los objetivos de formación y la instrucción y, por consiguiente, todo el *diseño curricular* a seguir para poder alcanzarlos⁴. Es decir, que el concepto de la calidad de la educación tiene que ver con la *totalidad de los momentos del proceso educativo*, desde la identificación de las necesidades y el diseño mismo, hasta su programación, ejecución y su evaluación final. La calidad de la educación es así un *concepto integral*, que no puede referirse exclusivamente a la etapa de los resultados finales y su evaluación. Es también, desde esta concepción, un concepto social, históricamente determinado. Y si se especifica más, es un concepto esencialmente *comunitario*, puesto que no sólo parte de las necesidades de la comunidad e involucra a la totalidad de la comunidad en su acción, sino que tiene como meta la satisfacción de las necesidades sociales de esa comunidad concreta a la cual sirve.

2. Los trabajos presentados al Seminario de Investigación Educativa

Desde esta concepción, tratemos de introducir para la discusión, los trabajos presentados a este seminario. Recurramos inicialmente al cuadro N° 1 para mostrar las áreas específicas en las cuales han concentrado su atención

los docentes-investigadores, así como el tipo de trabajos enviados.

Del cuadro No. 1 se desprende que la mayoría de los trabajos recibidos y clasificados por los organizadores del seminario como referente a la calidad de la educación, son investigaciones realizadas (15 en total) o proyectos que piensan entrar a ejecutarse (12 en total), lo que significa que efectivamente existe en la actualidad una clara preocupación de los docentes e investigadores de concentrarse en el tema. Este hecho resulta tanto más positivo cuando estos proyectos son formulados, contrario a lo que algunos comentaristas de forma bastante rápida consideran como un ritual de la planificación que en vez de fomentar, impediría la investigación, siguiendo las normas mínimas de la metodología de la investigación científica, que garantiza trabajar de una manera seria y cumplir

que acrecientan la comunidad científica nacional.

De otra parte, y contrario a la situación que se encontraba hasta 1980, la preocupación de los docentes-investigadores comienza a concentrarse no tanto en la evaluación de los resultados finales, cuanto en la identificación de las necesidades y el mejoramiento de los diseños curriculares; en el conocimiento de los perfiles de los docentes y los estudiantes, así como en el mejoramiento de los sistemas de instrucción, o de los sistemas de evaluación, que son etapas en las cuales los correctivos que puedan introducirse mejoran, sin duda, los posteriores resultados.

De existir claras políticas de incentivos y estímulos a estas líneas de investigación en el corto tiempo podrán presentarse resultados verdaderamente satisfactorios.

Cuadro No. 1
Relación de trabajos presentados al 3er. Seminario de Investigación en Educación, mesa III: calidad de la educación. Clasificación según área específica de trabajo y tipo de documento recibido

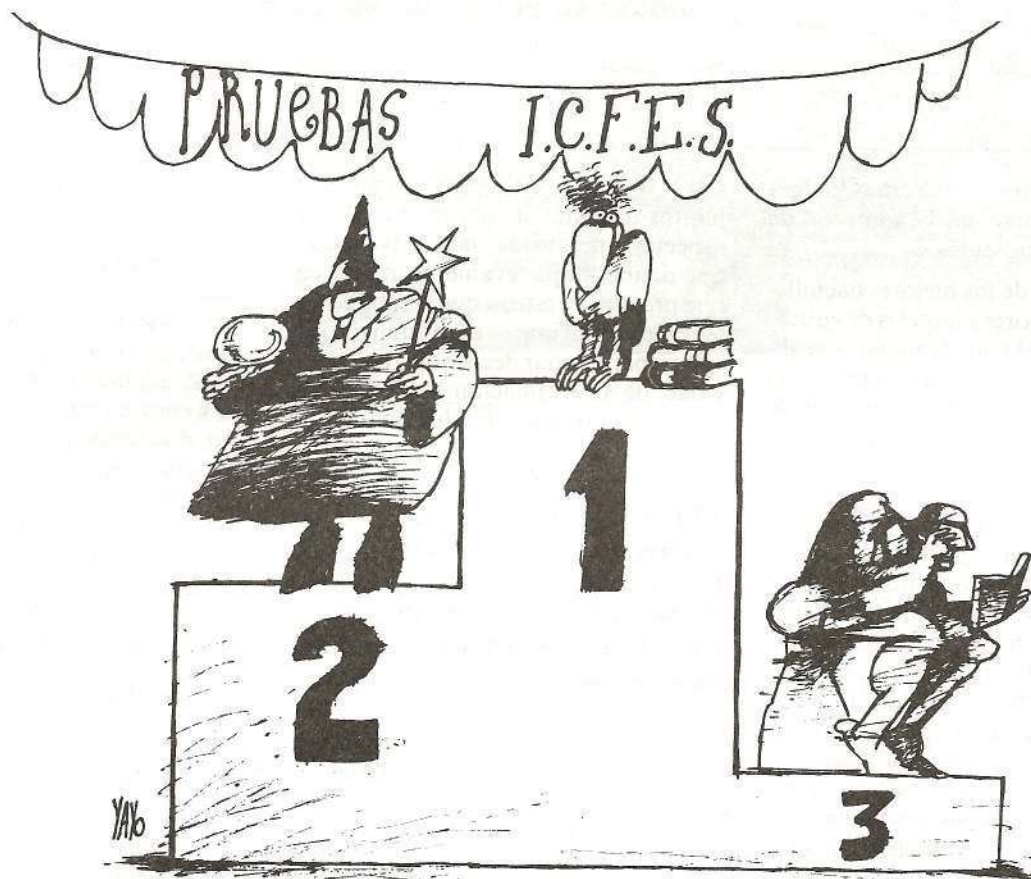
No. Tipo documento	Área de trabajo	Identific. necesidades y diseño curricular	Conocim. docentes y alumnos	Mejoram. capacitación docente	Mejoram. sistemas de evaluación	Varios	Tot.
1	Informes de investigaciones realizadas o en proceso	5	4	4	2	—	15
2	Ensayos breves	2	—	1	2	1	6
3	Propuestas o proyectos de investigación por realizar	2	1	3	1	5	12
4	Informes de otras actividades diferentes a investigación	1	—	1	—	1	3
Total		10	5	9	5	7	36

con los objetivos que se proponen, sin desviarse inútilmente del problema que se estudia, como tantas veces sucede. Y, aunque no se disponía de la hoja de vida de los autores de estos proyectos realizados o por realizar, buena parte de ellos son docentes universitarios o de bachillerato que se decidieron a dar el paso de la simple reproducción, hacia la producción de nuevos conocimientos. Son nuevos investigadores

3. Un ejemplo claro es la tesis de magister de: PRADA, José y Rafael Arteaga. *Programa de Filosofía del INEM y Necesidades de la Sociedad Colombiana*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1983.

4. El *currículum* es un término amplio que comprende la totalidad de las acciones educativas, que van desde la concepción (sentido) que se le dé a la educación como proceso tanto formativo como informativo; y no se puede confundir como muchas veces, de forma errónea, se hace, con el “programa académico”, que es sólo uno de sus momentos componentes.

Evaluemos al evaluador



CARLOS ERNESTO CORREA BELTRAN

El ICFES-SNP concentra un gran poder de decisión sobre la educación colombiana

En el curso de un año, aproximadamente 250.000 estudiantes presentan exámenes de validación¹ o admisión² a la educación media o superior ante el ICFES-SNP. Cualquiera que sea la clase de examen presentado, el estudiante obtiene un puntaje, y únicamente con base en él, el mismo ICFES-SNP, los planteles públicos de educación media o las universidades, toman

decisiones que afectan profundamente la vida de este cuarto de millón de estudiantes colombianos. El ICFES-SNP con base en los exámenes de validación³, decide si el estudiante pasa o no pasa un curso o ciclo o nivel de la educación primaria o secundaria; los planteles públicos de educación media del Distrito Especial de Bogotá y algunos de otras partes del país, deciden sobre el ingreso de sus estudiantes a 6º grado (1º de bachillerato), con base en los puntajes obtenidos por los candidatos en el llamado examen de admi-

sión a colegios oficiales; y todas las universidades por su parte, toman el puntaje obtenido en el examen de Esta-

1. Un *examen de validación* es un procedimiento mediante el cual se identifican y certifican logros de aprendizaje previamente definidos, adquiribles generalmente mediante el desarrollo de uno o varios programas académicos.
2. Un *examen de admisión* a un nivel educativo es el procedimiento mediante el cual se eligen los estudiantes que probablemente se desempeñarían mejor en el nivel para el cual se seleccionan.
3. Los *programas de validación del ICFES-SNP* son:
 - Validación del Bachillerato Académico en un solo Examen General.
 - Validación del Bachillerato Pedagógico en un solo Examen General.

Que los resultados del Examen de Estado se haya constituido en un objetivo tan importante de la educación media permite afirmar que el ICFES está dotado de un inmenso poder en el sistema educativo.

do como criterio, preselectivo y algunas veces selectivo, en la admisión de sus futuros estudiantes.

La selección de los mejores bachilleres y de los mejores planteles de educación media en el país, también se realiza tomando como único criterio el puntaje obtenido en los exámenes de Estado, con el resultado de que buena parte de los colegios de educación media, especialmente privados, están comprometidos en una competencia por lograr mejores posiciones de año en año y con este propósito están concentrando los esfuerzos de la orientación educativa hacia el entrenamiento de sus bachilleres en la técnica de resolución de pruebas de selección múltiple, muchas veces a costa de aspectos como la orientación profesional-vocacional, o la adaptación de los estudiantes al medio educativo o la integración del colegio a la comunidad.

Determinar y controlar los criterios para la toma de decisiones que afectan significativamente la vida de tantos estudiantes colombianos y que el puntaje en el examen de Estado se haya constituido en un objetivo tan importante de la educación media, permite afirmar que el ICFES-SNP está dotado de un inmenso poder de decisión en relación con el aparato educativo colombiano.

A continuación haremos un análisis de la calidad de la evaluación realizada

por el ICFES-SNP desde los siguientes puntos de vista: el cubrimiento de los aspectos que evalúa, la precisión con que define lo que evalúa, la forma en que pregunta y espera que el estudiante le responda, el marco de referencia que utiliza para tomar decisiones, la objetividad de su evaluación y la retroalimentación al aparato educativo.

El ICFES-SNP centra su evaluación en lo cognoscitivo (aptitudes y conocimientos), descuidando los valores, actitudes, habilidades y destrezas de los estudiantes

Los programas académicos de la educación primaria y secundaria declaran objetivos de aprendizaje relacionados no solamente con la adquisición y manejo de información, sino con el logro de valores, actitudes, habilidades y destrezas. El docente en la práctica sospecha que las pautas metodológicas y las actividades sugeridas en los programas, no son suficientes para lograr muchos de estos objetivos, particularmente los de tipo afectivo o psicomotor. Sin embargo no sabe con certeza, si estos objetivos han sido logrados o no, porque carece de los medios para evaluar su logro y en esta misma situación se encuentra el ICFES-SNP. No sabemos a ciencia cierta si nuestros estudiantes de educación primaria y secundaria desarrollan valores morales y cívicos o hábitos y actitudes favorables hacia su estudio o hacia sus compañeros, o habilidades mínimas definidas en los programas de educación física, o destrezas específicas resultantes de las diversas modalidades del bachillerato. Si unos objetivos de aprendizaje se enuncian en un programa académico, es para lograrlos mediante procesos educativos orien-

tados con este propósito y para verificar su logro es necesario evaluarlos.

No basta con reconocer que la formación integral de nuestros estudiantes requiere de un desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor equilibrados; además de reconocerlo hay que ser consecuentes con este planteamiento, diseñando programas que realmente conduzcan a esta educación integral (lo cual es competencia del Ministerio de Educación Nacional, MEN) y diseñando instrumentos que permitan realizar evaluaciones integrales del aprendizaje (lo que sería responsabilidad del ICFES-SNP).

El ICFES-SNP necesita definir con mayor precisión lo que evalúa, particularmente en los exámenes de validación, dado que su propósito es certificar la suficiencia e insuficiencia de los estudiantes, en cursos, ciclos o niveles de la educación básica e intermedia profesional.

Los resultados de aprendizaje del proceso educativo deben ser definidos ampliamente a diferentes niveles de generalidad-especificidad: a niveles generales, en términos de competencias complejas realmente valiosas y significativas en cuanto a las posibilidades de transformación del entorno del estudiante, como la capacidad crítica y a niveles específicos que permitan desglosar dichas competencias en términos de actividades indicativas de las mismas. Una prueba que se utilice con propósitos de certificar competencia o incompetencia en un aprendizaje complejo, debe dar lugar a que el estudiante realice unas actividades que sean representativas del mismo. Como no es posible en la mayoría de los casos, evaluar la totalidad de actividades indicativas de una competencia compleja especificada, es necesario que la prueba estimule la manifestación de

- Validación de la Educación Básica Primaria (1º a 5º elemental) en un solo Examen General.
- Validación del ciclo de Educación Media Vocacional (Grados 10º a 11º) en un solo examen.
- Validación del ciclo de Educación Básica Secundaria (Grados 6º a 9º) en un solo examen.
- Validación de Grados (Cursos) completos del Bachillerato Académico.
- Evaluación de Conocimientos del Bachillerato por Radio.

una muestra representativa de las mismas. Así como para hacer un muestreo en estadística es necesario haber definido previamente su correspondiente población, en la evaluación del aprendizaje con propósitos de certificación es necesario definir ampliamente el resultado de aprendizaje antes de construir la prueba.

Actualmente el ICFES-SNP define unas especificaciones de prueba (una descripción de lo que evalúa la prueba) y las sintetiza en una estructura de prueba (un cuadro resumen de la descripción anterior), pero lo hace a un nivel de generalidad tan amplio como lo son las grandes categorías de Bloom⁴ o temas muy extensos y heterogéneos insuficientemente desglosados. A propósito de estas categorías, valdría la pena pensar si no se justificaría una investigación permanente en el ICFES-SNP, que nos permitiera ir definiendo propósitos de aprendizaje estrictamente relacionados con los objetivos de sus correspondientes niveles y ciclos educativos y que consulten prioritariamente los resultados que realmente logran nuestros estudiantes en nuestro sistema educativo y aun otras taxonomías de objetivos educacionales como marco de referencia conceptual.

Es cierto que los programas académicos los define el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y que los mismos, aun los novedosos programas de la renovación curricular de la educación básica primaria, adolecen de fallas técnicas y de falta de coherencia interna, así como de falta de consulta de la realidad del aula de clase y que en buena medida esto limita la posibilidad de definir buenos y pertinentes dominios de aprendizaje por parte del ICFES-SNP; pero aun así debería definir con mayor precisión los resultados de aprendizaje que evalúa, sin desmedro de la evaluación de aprendizajes de alto nivel como la resolución de problemas o la capacidad de síntesis.

4. Benjamin Bloom y colaboradores agrupan los objetivos educacionales del sistema educativo estadounidense en la década del 50 en seis categorías llamadas: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, que son las actualmente utilizadas por el ICFES-SNP.



El ICFES ha ido adquiriendo un enorme poder de decisión sobre los destinos de la educación colombiana.

El ICFES-SNP no adapta la forma de la pregunta a lo que pregunta sino lo que pregunta a la forma de preguntar, que se encuentra predeterminada

Cuando se ha definido un propósito de aprendizaje y es necesario evaluarlo, una pregunta clave es "¿cuál es la forma que mejor indicaría la posesión de la competencia a evaluar?". Probablemente en un caso específico la mejor forma sea la resolución de unos ejercicios de selección múltiple; pero no debería definirse a ultranza que esta sea la única forma de evaluar como lo es para el ICFES-SNP, que solamente utiliza esta forma con una serie de variantes llamadas tipos de preguntas, como: con única respuesta, con múltiple respuesta, de información suficiente y análisis de relación. Por ejemplo: la capacidad de "sacar conclusiones derivadas de textos presentados" puede ser evaluada de diferentes formas:

— presentando varias posibles conclusiones para que el estudiante elija la correcta;

— haciendo que el estudiante escriba la información que hace falta en una conclusión dada;

— pidiendo al estudiante que escriba o diga con sus propias palabras una conclusión con base en el texto.

Nuestro concepto es que la última es la mejor forma de evaluar esta capacidad.

Hay una razón poderosa para que el ICFES-SNP solamente utilice la forma de selección múltiple y es que permite la calificación mediante una lectora óptica. Pero este desarrollo tecnológico no debería constituirse en un freno a la calidad de la evaluación.

Si queremos evaluar aspectos tan importantes como la capacidad de expresión verbal oral y escrita, del estudiante, que podría ser un buen predictor de éxito académico, no tenemos otro remedio que escuchar lo que el estudiante dice o leer lo que escribe y no debemos dejar de evaluarlo porque no lo pueda hacer la máquina. Evidentemente la evaluación de un aspecto tal desbordaría la capacidad administrativo-financiera del ICFES-SNP y esto sugiere que habría que delegar en maestros competentes buena parte de la evaluación con fines de admisión a la educación media o superior.

En los exámenes de validación del Bachillerato Académico, Pedagógico y de la Educación Básica Primaria, el ICFES-SNP decide que un estudiante pasa o no pasa, de acuerdo con lo que el

estudiante sabe en relación con lo que saben los demás y no de acuerdo con lo que el estudiante sabe en relación con lo que debería saber

Cuando una prueba se utiliza con propósitos de certificación de competencia (sinónimo de suficiencia, maestría o dominio), que es lo que caracteriza a los exámenes de validación, lo que la prueba mide debe ser tan clara y suficientemente definido, que el puntaje obtenido en la prueba represente fielmente el nivel de logro del estudiante con respecto a lo que debió haber aprendido. Ya hemos visto que los dominios de aprendizaje del ICFES-SNP están insuficientemente definidos, de tal manera que aun los puntajes obtenidos por los estudiantes en los otros exámenes de validación, tal como están definidas actualmente sus especificaciones de prueba, no reflejan con fidelidad los niveles de logro de los estudiantes.

En los exámenes de validación del Bachillerato Académico, Pedagógico y de la Educación Básica Primaria, el ICFES-SNP no ha buscado que el puntaje refleje fielmente el nivel de aprendizaje del estudiante. Lo que el puntaje representa en primera instancia es la posición relativa del estudiante con respecto a los otros estudiantes, de tal manera que si los otros estudiantes saben poco él aparece como si supiera más y si los otros estudiantes saben mucho él aparece como si supiera menos. En consecuencia, la decisión de si aprueba o no el nivel que valida, depende en buena parte y de manera inversa de lo que saben los demás, particularmente cuando su puntaje está cercano al puntaje mínimo aprobatorio. Esta práctica convencional se denomina medición referida a la norma; la alternativa técnica es la llamada medición referida al criterio. No obstante conviene aclarar que uno de los criterios para definir el puntaje mínimo aprobatorio es el rendimiento del grupo de referencia.

La objetividad de las pruebas del ICFES-SNP está por demostrarse de manera directa,



desde el punto de vista de que las mismas realmente midan lo que se supone que deben medir

La objetividad de una prueba depende en buena parte de que diferentes personas o mecanismos competentes para ello, asignen el mismo puntaje a las preguntas que la componen y en consecuencia a la prueba como un todo, como resultado de la calificación. Desde este punto de vista, las pruebas del ICFES-SNP son objetivas.

También depende la objetividad, de que la prueba sea resuelta por los estudiantes en circunstancias y condiciones parecidas; esto en buena medida se logra mediante la utilización de las mismas instrucciones y salones de clase semejantes para todos los estudiantes. Pero indudablemente hay otros múltiples factores circunstanciales y personales del estudiante que afectan su rendimiento durante el examen: el comportamiento del examinador, el estado de salud del estudiante, sus problemas personales, etc., pueden en algunos casos afectar significativamente el rendimiento de un estudiante en una

prueba. Dada la dificultad y en algunos casos la imposibilidad de controlar estos factores o de cuantificar su incidencia, tenemos que reconocer que la objetividad está siendo bombardeada desde la aplicación de la prueba.

Pero no basta con garantizar la objetividad en la calificación y con tratar de controlar la objetividad en la aplicación; es necesario controlar la validez de la prueba.

Una prueba es válida cuando realmente mide lo que se supone que debe medir y la forma más directa de demostrarlo es mediante estudios de validación de contenido, cuando las pruebas son de conocimientos y mediante estudios de validación de constructo cuando las pruebas son de aptitud. Un estudio de *validez de contenido* da cuenta de la medida en que la prueba es una muestra representativa del dominio de aprendizaje definido. La *validación de constructo* consiste en acumular evidencias de que la aptitud, en este caso, definida, es una buena conceptualización de los comportamientos que agrupa y de que la prueba es un

buen signo o señal de la aptitud definida.

El ICFES-SNP ha realizado otra clase de estudios de validación muy importantes, como confrontar los resultados obtenidos en sus pruebas con calificaciones asignadas por profesores o cuantificar el poder de predicción de las pruebas del examen de Estado con respecto al éxito académico en la universidad; pero esta clase de estudios no aportan de manera directa a la validez de la prueba: los primeros porque toman como criterio de validación otro procedimiento que a su vez no ha demostrado su validez de contenido, como es la asignación de calificaciones por parte de los profesores; y los segundos, los de predicción, porque toman como criterio de validez un evento ajeno e independiente de la prueba, como es el éxito académico universitario.

En consecuencia, el ICFES-SNP está por demostrar la objetividad de sus pruebas de conocimientos desde el punto de vista de la validez de contenido y de sus pruebas de aptitud desde el punto de vista de la validez de constructo.

La evaluación realizada por el ICFES-SNP podría retroalimentar más ampliamente el aparato educativo colombiano

En el proceso de evaluación realizado por el ICFES-SNP, hay especialmente dos momentos en los cuales su interacción con otras instituciones y estamentos educativos sería muy valiosa: en el momento de definir lo que se va a evaluar y en el de suministro y análisis de resultados de la evaluación.

La definición de lo que se va a evaluar en las pruebas de conocimientos, es realizada con base en los programas del Ministerio de Educación Nacional, por maestros coordinados por expertos en evaluación, en talleres que dan lugar a debates en los que colateralmente se cuestionan, sin quedar memoria de ello, los programas diseñados por el MEN. ¿Por qué no acumular las experiencias de estos talleres, para que reviertan en su oportu-

nidad, como un aporte del ICFES-SNP a la educación de los programas académicos?

En cuanto al suministro y análisis de los resultados de la evaluación, son de reconocer los informes sobre el nivel académico de los planteles de educación media del país, no obstante su limitación de ser realizados únicamente con base en los resultados de los exámenes de Estado, así como los encuentros de rectores para analizar dichos documentos. Algo semejante debería hacerse con el suministro y análisis de información resultante de los mismos exámenes y de los exámenes de validación, por parte de estudiantes y maestros.

A manera de *resumen* podemos afirmar que la calidad de la evaluación realizada por el ICFES-SNP necesita ser mejorada, por las siguientes razones: porque solamente evalúa aptitudes y conocimientos, descuidando la evaluación de valores, actitudes, habilidades y destrezas; porque lo que evalúa está insuficientemente definido; porque no adapta la forma de la pregunta a lo que pregunta, sino a la inversa, adaptando lo que pregunta al formato de selección múltiple, priorizando así la forma y no el contenido; porque en los exámenes de validación del bachillerato académico, pedagógico y de la educación básica primaria decide si un estudiante pasa o no pasa con base en lo que el estudiante sabe en relación con lo que saben los demás y no con base en lo que sabe en relación con lo que debería saber; porque está por demostrarse, de manera directa, con estudios de validación, si sus pruebas realmente miden lo que se supone que deben medir; y porque los resultados de su evaluación no han retroalimentado ampliamente al aparato educativo.

Como *conclusión* y retomando el propósito del artículo, podemos afirmar que el ICFES-SNP tiene un poder de decisión muy grande, en relación con el aparato educativo, y que este poder ameritaría la realización de esfuerzos más decididos que los que actualmente lleva a cabo, conducentes al mejoramiento de la evaluación que realiza de los estudiantes colombianos. ■



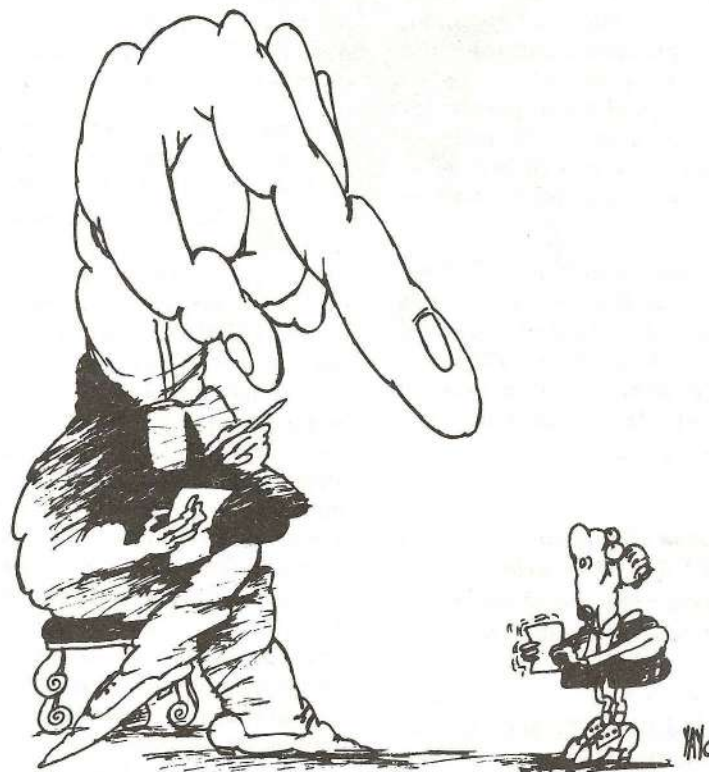
Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela

A. MOCKUS, J. GRANES
y J. CHARUM
Universidad Nacional¹

INTRODUCCION

En la escuela se accede a conocimientos que no se adquieren fácilmente fuera de ella. Además, en ella se conoce de un modo distinto a como se conoce en la vida de todos los días. La calidad de la educación no se reduce en modo alguno a sus resultados (y menos aún a lo que miden pruebas como las del ICFES). La calidad de la educación es fundamentalmente la calidad del conocimiento y de la comunicación que ella posibilita diariamente. La escuela abriga y cultiva ciertas formas de conocimiento y de comunicación emparentadas con las de las ciencias en varios aspectos: su desprendimiento con respecto a la experiencia inmediata, su énfasis en relaciones de tipo universal y su dependencia de una argumentación que se somete a crítica y que por lo general se apoya en un lenguaje escrito (o impreso). Por ello el trabajo diario, así como sus efectos más importantes a largo plazo, pueden juzgarse más que por la cantidad o novedad de los contenidos, por el grado de acceso al dominio de esas formas de comunicación y de conocimiento.

1. El presente trabajo es una versión ampliada del presentado al Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación que tuvo lugar en Bogotá en el pasado mes de abril. Se inscribe en el proyecto "Articulación entre conocimiento común y conocimiento escolar y sus implicaciones sobre la formación de la voluntad de saber y la relación del alumno con las formas de conocimiento racional propias de las matemáticas y de las ciencias naturales" apoyado por la Universidad Nacional (CINDEC PR-1413-01) y Colciencias (10000-5-19-83) y adelantado por un grupo de profesores de dicha universidad coordinado por el Dr. Carlo Federici.



En la primera parte de este artículo se explicita la concepción de la educación que la Reforma Curricular hereda del diseño instruccional y se ubican algunas concepciones alternativas que se expresan en el Movimiento Pedagógico y que privilegian el conocimiento y la comunicación. En la segunda parte se destaca la estrecha relación en la investigación científica entre las formas de comunicación y las de conocimiento, sugiriéndose una relación similar en la escuela. En la tercer parte, se señalan dos perspectivas para el análisis de la comunicación y se propone una articulación entre ellas. En la última parte se explicita un paralelismo sugestivo entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar y entre

la regulación de los procesos de comunicación que tienen lugar en el seno de una comunidad científica y la regulación de los que tienen lugar en la escuela.

Reforma Curricular, Movimiento Pedagógico y concepciones sobre lo que es la educación

Dos iniciativas ocupan actualmente un primer plano en el terreno de la educación en el país, al menos en lo que respecta a la educación básica: la Reforma Curricular y el Movimiento Pedagógico. No sólo se diferencian por el papel que otorgan al maestro y los

límites que atribuyen a la intervención del Estado en la práctica pedagógica; tienden a distinguirse también por el modo en que conciben el carácter mismo del proceso educativo.

En la Reforma Curricular se conserva la asimilación, proveniente del diseño instruccional, de la educación a un *obrar instrumental*. Esta asimilación que se manifiesta en la estructura misma de los nuevos programas, hace de la práctica educativa un conjunto de actividades dispuestas como medios para alcanzar una serie de logros pre-establecidos. La radical subordinación del proceso al logro de resultados tangibles es en el caso de la educación una opción muy cuestionable. Pero esta arbitraria opción se adopta porque sirve como presuposición necesaria para introducir y justificar una drástica subdivisión del trabajo en la educación. Como hemos señalado en otros trabajos, esta subdivisión *separa* en forma tajante la concepción y el diseño sobre el papel del proceso educativo (tarea de programadores y asesores) de su ejecución en la realidad (tarea de los maestros). La asimilación del educar a un obrar instrumental permite justificar en términos de un supuesto incremento de eficiencia, no sólo esa *separación* sino también la *subordinación* de la ejecución al diseño. En efecto, esa asimilación justifica, en primer lugar, la total reorganización del proceso para supeditar al logro de objetivos pre-establecidos. En segundo lugar, permite que el derecho constitucional del Estado (particularmente del Poder Ejecutivo) de intervenir en la educación sea interpretado como derecho a fijar el conjunto de objetivos específicos y a controlar los correspondientes procedimientos de evaluación. Por último, posibilita la presentación de los otros elementos del diseño instruccional (actividades y sugerencias metodológicas) como un conjunto de simples *medios* elaborado por un grupo de técnicos para "ayudarle" al maestro a lograr esos objetivos específicos.

De esa manera, se opera una notable concentración de poder en manos de los expertos y/o del gobierno. Tal vez un grupo de técnicos, relativamente dispuesto a defender sus propios criterios sobre la educación, encuentra así

la posibilidad de utilizar el poder y los mecanismos y recursos del Estado para promover o imponer sus propuestas. O, tal vez, a través de la propia división del trabajo entre los expertos y a través de la imposición de la opción por el diseño instruccional (opción que el Estado nunca sometió a un debate público), es el Ministerio de Educación el que subordina ese conjunto de intenciones y propuestas al diseño instruccional, inscribiéndolas en un esquema que transforma su sentido.

Para hacerse realidad, la subordinación del proceso educativo a objetivos específicos (tal y como la pretende el diseño instruccional) requiere un consenso entre maestros y Ministerio de Educación centrado en la búsqueda de la eficiencia. Ahora bien, en un país en el que los consensos, hasta hace pocos años, se constituían desde la tradición, la religión o la ideología, un tal acuerdo en torno a la eficiencia no puede presuponerse. Quienes quieren ese consenso deben fomentarlo, construirlo. Pero precisamente, a través de la manera en que organiza las actividades cotidianas, el diseño instruccional promueve, en docentes y alumnos el privilegio de la eficiencia. En este sentido, el mensaje más profundo de la Reforma Curricular es la "racionalidad instrumental"². Es posible que en lo que se refiere a la economía y a la producción haya en nuestro país deficiencias de "racionalidad instrumental". Pero fomentarla introduciéndola como eje de las relaciones entre sujetos humanos en la escuela es favorecer su lado pernicioso. Intentar convertir al niño en objeto de acción técnica y a la relación maestro-alumno en instrumento y organizar, y dar sentido a su actividad desde esa doble conversión es una *reificación* del hombre más temprana y más directa que la que ha sido denunciada como resultado tendencial del intercambio mercantil y de la administración anónima. Además, la subordinación del proceso a objetivos específicos, que para los expertos significa búsqueda de la eficiencia, puede adquirir para un Estado autoritario el sentido de un puro instrumento de control.

Por otra parte, existen flagrantes contradicciones entre la adopción, por

parte de la Reforma Curricular, del diseño instruccional como fórmula de bajo costo para el "mejoramiento de la calidad de la educación" y una serie de elementos de los discursos que hacen parte del dispositivo de presentación de la reforma ("lineamientos generales" y "marcos teóricos")³. Este dispositivo de presentación tiene un carácter predominantemente defensivo y puede interpretarse como una concesión de los expertos (tecnocráticamente orientados) a sectores (más "humanistas") que consideran necesario que los maestros accedan al dominio de principios teóricos más profundos desde los cuales puedan juzgar y eventualmente estructurar ellos mismos su propia práctica. Desde el punto de vista de los técnicos parece poco realista esperar que el maestro alcance ese dominio. Por ello, ellos prefieren poner al maestro a seguir una serie de instrucciones muy detalladas (ofreciendo en el caso límite un "currículo a prueba de maestro"). Aunque lamentablemente los discursos de presentación de la reforma esquivan cualquier referencia seria, argumentada, a la opción por el diseño instruccional, las contradicciones entre esa opción y los mensajes explícitos (pedagogía activa, niño como sujeto de procesos de conocimiento) pueden generar interesantes procesos de cuestionamiento, discusión e interpretación.

Resulta muy revelador comparar la Reforma Curricular adelantada por el Ministerio de Educación Nacional con

2. "Debes asumir toda actividad como un medio para el logro de metas pre-establecidas y concentrar tus esfuerzos racionales en la búsqueda de los medios más eficaces" es el monótono mensaje que el maestro colombiano recibió *verbalmente* a lo largo de estas décadas de influencia de la tecnología educativa. La reforma —acompañada de mensajes distintos en sus discursos explícitos— promueve ahora en forma *práctica* ese mismo mensaje. Elementos de una crítica de la racionalidad instrumental pueden encontrarse, por ejemplo, en: Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional - Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Seix Barral, Barcelona, 1972; Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, Sur Buenos Aires, 1973 y Jürgen Habermas, *Ciencia y técnica como "ideología"*, Tecnos Madrid, 1984.
3. Estas contradicciones han sido destacadas también por Mario Díaz en su artículo "Contradicciones de una Pedagogía Retórica", *Educación y Cultura* No. 4, pp. 22-33.

la reforma de la educación primaria realizada en Francia en abril de 1985. Las orientaciones y los programas correspondientes a todas las materias para el conjunto de los cinco años caben en menos de setenta páginas. Como lo indica el ministro Jean-Pierre Chevènement en la presentación, "se trata de instrucciones generales y no de métodos particulares que corresponde a los maestros escoger, de acuerdo con su experiencia y teniendo en cuenta las características propias del curso y de los alumnos (...) Se trata de los conocimientos indispensables que los niños deben adquirir durante los cinco años de escuela elemental. Si condiciones favorables lo permiten, si los maestros lo juzgan posible, pueden ir más lejos. Pero deberán dedicarse primero a enseñar lo esencial que está consignado en los programas"⁴.

Aunque los maestros poseen actualmente tres años de formación después del bachillerato (que serán cuatro a partir de 1986), el lenguaje de los programas es simple y claro y no hay ninguna alusión científicista a corrientes psicológicas, sociológicas, epistemológicas, etc. Hay un énfasis radical, en las orientaciones y en el horario, en el dominio del lenguaje oral y escrito. Es claro que no se da ni un diseño minucioso de la actividad del maestro ni una asimilación de la actividad escolar a una acción instrumental gobernada por el logro de objetivos específicos predeterminados.

En el seno del movimiento pedagógico comienzan a formularse concepciones que tienden a destacar la primordialidad del conocimiento en la escuela (contra todo el énfasis reciente en la adquisición de habilidades, destrezas y actitudes⁵) y que, en vez de ver en la educación a un sujeto actuando sobre un objeto según procedimientos gobernados por reglas técnicas, reconocen en ella sujetos comunicándose entre sí e interactuando según pautas y normas culturales.

En su orientación teórica, las propuestas que aparecen en el marco del movimiento pedagógico tienden a diferenciarse según pongan el acento sobre el conocimiento o sobre la relación entre docentes y alumnos y la interacción que en torno a esta relación tiene lugar. Además, aquellas propuestas que privilegian la interacción comunicativa en la escuela pueden, o destacar la regulación social e institucional de esa interacción, o destacar lo que esa interacción puede tener de universal

(reconstruyendo condiciones o posibilidades necesariamente ligadas al desarrollo del conocimiento escolar, condiciones y posibilidades que podrían ser punto de partida para la reflexión pedagógica y que deberían ser tenidas en cuenta en cualquier intento de transformación de la práctica educativa⁶).

2. Comunicación y conocimiento en la investigación científica y en la educación.

Se puede mostrar que la primera oposición (prioridad del conocimiento versus prioridad de la interacción) es menos profunda de lo que parece y que, tal vez, la marcada separación usual entre conocimiento y comunicación no es más que el resultado de una larga tradición cultural que desemboca en teorías del conocimiento que aíslan al sujeto y que abren campo a toda clase de psicologismos.

Se puede considerar, en primer lugar, esa oposición en relación con el trabajo en ciencias. En un sentido muy fundamental, el conocimiento propio de una disciplina científica nace y adquiere una dinámica relativamente estable gracias a procesos de comunicación provistos de características muy



4. Ministère de l'Éducation Nationale. *École élémentaire. Programmes et instructions*, C.N.D.P. et Le Livre de Poche, Paris, 1985, pp. 8-9.

5. Nadie puede negar que en la educación se adquieren habilidades, destrezas y actitudes. El reconocimiento de este hecho y el deseo de acomodar a la economía la expansión de la escuela tendieron a producir desde comienzos de siglo una reorientación de la educación hacia esa adquisición. Lo que había sido un efecto colateral de la educación pasaba a ser reconocido o como un resultado valioso en sí mismo o como un requisito para posteriores momentos del proceso de formación, mereciendo en ambos casos un esfuerzo educativo específico orientado hacia su adquisición. Al mismo tiempo, ciertos propósitos fundamentales de la educación como el acceso a la

lectura y la escritura fueron reinterpretados como habilidades y destrezas. La reorientación descrita debilita algo que, por cierto, es especialmente difícil de asegurar en épocas de ampliación acelerada de la cobertura escolar: el arraigo en las modalidades extra-cotidianas de saber y de comunicación que abriga la escuela. El análisis en términos de habilidades, destrezas y actitudes puede ser relevante para comprender ciertas dificultades pero tiene consecuencias disolutorias cuando se abroga el derecho a postular para la educación finalidades distintas del conocimiento. El énfasis en habilidades, destrezas y actitudes puede llevar, en efecto, a hacer de los saberes objeto de enseñanza un mero pretexto, desplazando a un segundo plano el reconocimiento de las pretensiones de verdad y de coherencia que acompañan necesariamente a

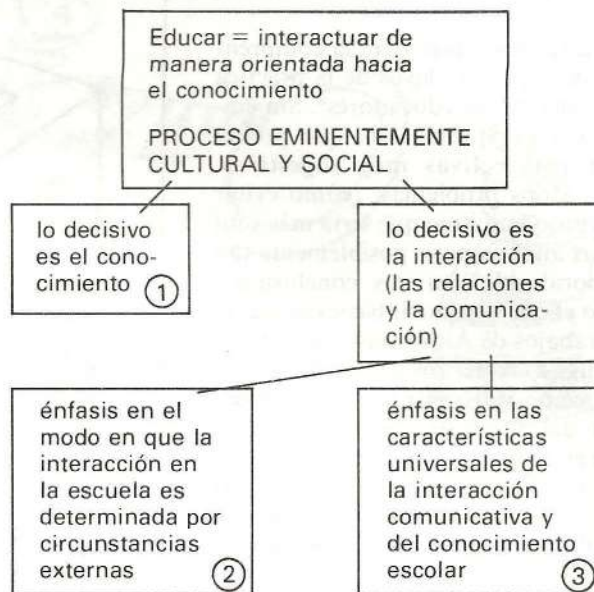
CONCEPCIONES PRESENTES EN LA REFORMA CURRICULAR

<i>Concepción explícita</i>	Predomina en los marcos teóricos (básicamente referencias a Piaget y a la pedagogía activa)	Educación = favorecer el desarrollo y el aprendizaje autónomos.
<i>Concepción implícita</i>	Predomina en los programas (proviene del diseño instruccional)	Educación = obrar instrumentalmente PROCESO EMINENTEMENTE TÉCNICO

Observaciones:

- este cuadro es esquemático y, en particular, no da cabida a todas las concepciones que se han expresado en el Movimiento Pedagógico y en sus publicaciones
- el presente artículo sugiere la posibilidad de articular entre sí las perspectivas ①, ② y ③.

CONCEPCIONES QUE SE EXPRESAN EN EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO



especiales. Un examen de la estrecha relación entre comunidades científicas y "paradigmas"⁷ lleva a reconocer el papel que en la constitución y el desarrollo de una disciplina particular juega la conformación de un grupo de interlocutores que comparten intensamente una serie de presupuestos, de orientaciones y de reglas de comunicación que les permite adelantar en forma particularmente fructífera:

- procesos de indagación y de discusión que desembocan con notoria facilidad en acuerdos basados en consenso no coactivo y
- procesos de formación que posibilitan la persistencia en el tiempo y el crecimiento, tanto de la comunidad así configurada, como del acervo de conocimientos por ella desarrollados.

Una paradigma regula muy fuertemente y, al mismo tiempo, potencia (potencia porque regula) ambas cosas: la investigación y la formación de nuevos miembros de la correspondiente comunidad científica. Un paradigma puede ser interpretado como un conjunto de restricciones muy marcadas sobre lo que merece ser considerado y discutido y sobre las formas en que ha de serlo. Delimita además claramente

un ámbito, un contexto muy especializado, como el legítimo (y casi exclusivamente adecuado) para cultivar esas consideraciones y discusiones citándose rigurosamente a las formas discursivas y a los métodos reconocidos como válidos.

En segundo lugar, se puede mostrar cómo, aun reconociendo todas las mediaciones que separan las disciplinas científicas de las disciplinas escolares, también en la escuela es posible reconstruir una correspondencia estrecha entre conocimientos ("escolares") y formas ("escolares") de comunicación. A pesar de todos sus fracasos, la escuela ofrece posibilidades de acceso a aquellas *modalidades de conocimiento* que más dependen para su desarrollo y difusión de *modalidades específicas de comunicación* (que, precisamente, son abrigadas y promovidas por la escuela). Tanto las más tradicionales teorías filosóficas del conocimiento como los diversos intentos de abordarlo desde la psicología tienden a desconocer o a subestimar el papel de la comunicación en la construcción y la apropiación del conocimiento, lo que resulta particularmente grave cuando se trata de conocimientos escolares, es decir

marcadamente dependientes —en su constitución y difusión— de modalidades específicas de comunicación. En cambio, por su particular sensibilidad frente a este problema, los trabajos adelantados por Basil Bernstein y sus colaboradores pueden resultar espe-

esos saberes. Se justifica entonces que algunos, irritados por el absurdo privilegio de lo que no debería ser nunca más que un efecto lateral de la educación, se sientan obligados a insistir: ¿de lo que se trata en la escuela es de *conocer*!

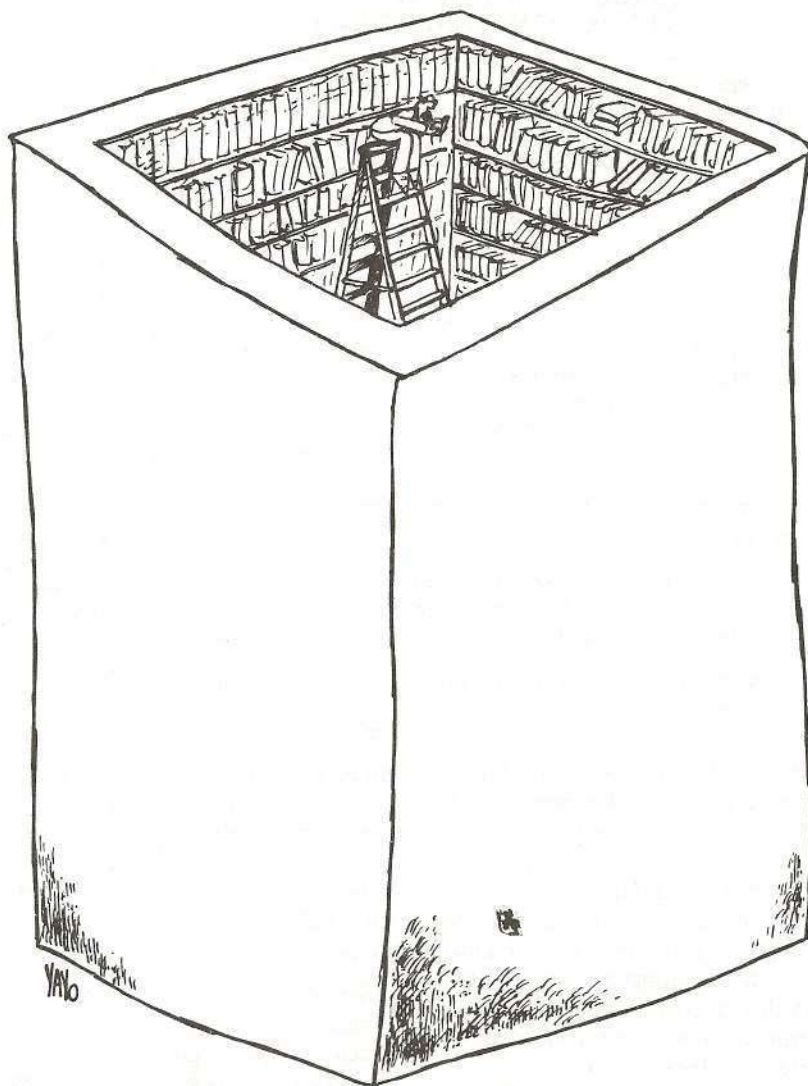
6. Por ejemplo, la orientación hacia procesos de comunicación no manipulativos que desembocan en una comprensión compartida es una de las condiciones de posibilidad del desarrollo del conocimiento escolar. Para una breve exposición de las condiciones universales de la acción comunicativa y una primera exploración de su relevancia para la educación puede verse el artículo: Carlo Federici y otros, "Límites del cientificismo en educación", *Revista Colombiana de Educación* No. 14 (1984).

7. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., México, 1971. En este trabajo "paradigma" y "comunidad científica" se interdefinen mutuamente. Kuhn discute explícitamente esta circularidad en la "Postdata: 1969" del mencionado texto (pp. 268-319) y en *Segundos pensamientos sobre paradigmas*, Tecnos, Madrid, 1978.

cialmente relevantes para la comprensión de aspectos claves de la práctica cotidiana de los educadores⁸. Sin embargo, esta apropiación, que podría abrir perspectivas muy sugestivas, plantea dos problemas: ¿cómo evitar un reproductivismo que sería más sutil en sus análisis pero posiblemente tan desmoralizador en sus conclusiones como el que —a partir básicamente de los trabajos de Althusser— tuvo notorio auge a comienzos de los años setentas? ¿cómo valerse de la mirada objetivista del sociólogo, interesado ante todo en la forma en que el orden de lo micro expresa el orden de lo macro, sin caer en un “sociologismo” que resulte estéril para la práctica del educador?

3. Comunicación y conocimiento: Énfasis en la regulación social versus énfasis en las condiciones universales de posibilidad

Lo anterior conduce a retomar la oposición entre un acento opuesto sobre la regulación social de la interacción comunicativa (acento lícito y necesario en una aproximación desde la sociología) y un acento puesto sobre el reconocimiento de los elementos universales que toda interacción comunicativa presupone como condiciones o como posibilidades (acento seguramente legítimo en una aproximación desde la filosofía o desde la pedagogía). Es cierto que toda comunicación tiene lugar en un contexto específico y se halla regulada por el orden social. Pero, *al mismo tiempo*, toda comunicación abriga posibilidades de libertad y de ampliación de la conciencia. Es cierto que toda práctica pedagógica pone en juego un conjunto ubicado y ubicante de significados. Sin embargo, también es cierto que, aunque esa doble ubicación (recontextualización de los discursos en las instituciones educativas e inserción de los individuos en contextos y discursos específicos) no obedece a una lógica intrínseca del conocimiento⁹, debe poseer algún tipo de compatibilidad con la posibilidad de acceder a la apropiación y producción de conocimiento. En otras palabras, habría de ser posible poner en relación, en forma mutuamente esclarecedora, características “epistemológicas” del



(Del Editor para Antanas Mockus).

conocimiento escolar con rasgos “sociolingüísticos” de la comunicación escolar. Para los educadores podría ser muy pertinente analizar en forma detenida las interrelaciones entre esos aspectos y reconocer permanentemente que el modo en que se conoce en la escuela (y desde ella) tiene mucho que ver con el modo en que se habla, se lee y se escribe en ella. Tal análisis obligaría a formular explícitamente una articulación entre el reconocimiento de determinaciones externas que pesan sobre su práctica y la reconstrucción de las condiciones universales de esa práctica y de los saberes que ella pone en juego. Las primeras hacen de ellos unos agentes inconscientemente reproductores de determinados aspectos del

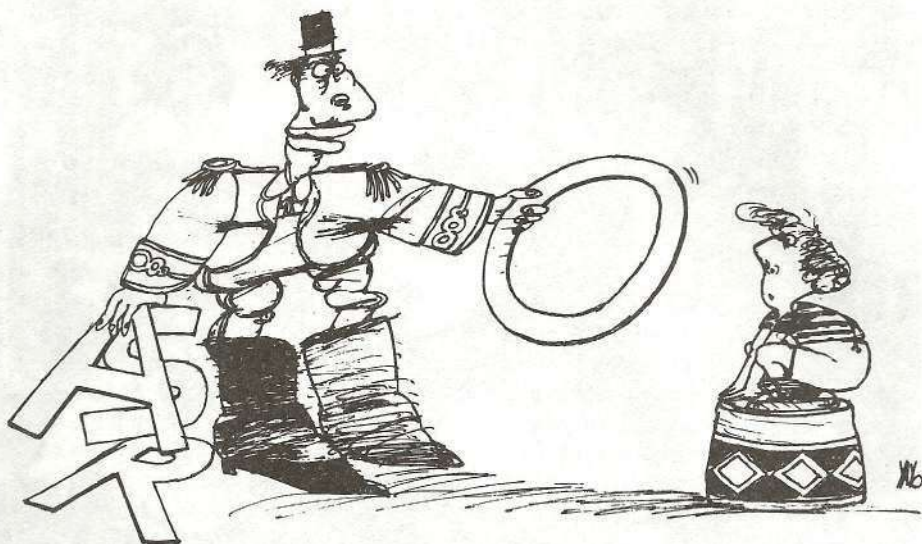
8. Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 1, *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1971; vol. 2, *Applied Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1973; vol. 3, *Towards a Theory of Educational Transmission*, Routledge and Kegan, Londres, 1975. Cuatro de los artículos que aparecen en estos volúmenes han sido publicados, en traducción de Mario Díaz, en la *Revista Colombiana de Educación* No. 15 (1985), número en el cual aparecen también una “Introducción al estudio de Bernstein” de Mario Díaz y un artículo conjunto de Bernstein y Díaz: “Hacia una teoría del discurso pedagógico”.
9. Por ejemplo, la selección, secuenciación y distribución en el tiempo de los contenidos y la fuerza de los límites con que se separan de conocimientos de otras disciplinas o de conocimientos extraescolares no son derivables ni de los métodos de trabajo ni del cuerpo teórico correspondiente a una disciplina.

orden social mientras que los segundos hacen de ellos y sus alumnos sujetos posibles de una comunicación y un conocimiento que pueden contribuir a emanciparlos de la ciega subordinación a los determinismos de la naturaleza y de la reproducción cultural. Una articulación como la propuesta puede esbozarse incorporando una reinterpretación selectiva de las contribuciones de Bernstein¹⁰.

4. Características "epistemológicas" del conocimiento escolar y códigos reguladores de la comunicación en la escuela

Los textos epistemológicos de Bachelard¹¹, por ejemplo, destacan ciertas características del conocimiento en ciencias naturales muy ligadas a aspectos fundamentales de los procesos de formación científica. La conciencia que pretende conocer científicamente se ve, por ejemplo, obligada a luchar contra las evidencias inmediatas del conocimiento común y contra la dogmatización del primer conocimiento conquistado. Recurrentemente debe desobjetivar y reorganizar discursivamente el saber que pone en juego, desdoblándose en una conciencia que conoce y una conciencia vigilante hacia los procesos de conocimiento¹².

Prácticamente todas las exigencias de Bachelard se refieren al proceso de pensamiento pero remiten (o pueden ser interpretadas como si remitieran) a procesos de comunicación. Sólo mediante un largo proceso de explicitaciones, rectificaciones y reorganizaciones discursivas puede el sujeto individual acceder a los campos de objetos, a las formas de evidencia y a los criterios de validez propios de una disciplina específica¹³. Además, quien se forma efectivamente en una disciplina científica llega a considerar indispensable ese proceso. A partir de cierto grado de formación es él mismo el que se exige hacer explícitas sus razones, es él mismo el que juega a tomarse en serio —para refutarlos racionalmente— los errores, los prejuicios, las metáforas fáciles y las evidencias inmediatas, es él mismo el que no se contenta con una



sola organización de su saber y explora y utiliza las interrelaciones entre los conceptos. Estas exigencias, que terminan gobernando la actividad intelectual individual del hombre de ciencia, se cultivan y se adquieren en la práctica de la enseñanza (que lo compromete como alumno y como docente) y en la comunicación entre científicos¹⁴. No es arbitrario el que desde Aristóteles hasta Bachelard se haya considerado que el verdadero dominio de un saber científico se expresa en la plena posibilidad de enseñarlo.

10. Un intento en esta dirección puede constituir una buena ilustración de los problemas que plantea una reinterpretación de saberes de tipo objetivante que deliberadamente busca subordinarlos a los intereses de la reflexión y la práctica pedagógica. Esta reinterpretación corresponde al tipo de relación que proponemos entre ciencias humanas y pedagogía (ver "Límites del científicismo en educación", *Revista Colombiana de Educación* No. 14, 1984). Por otra parte el reconocimiento de estos nexos entre modalidades de conocimiento y modalidades de comunicación puede ser un paso importante en la investigación sobre el problema de la formación de una "actitud científica". Es consistente con nuestra opción teórica que privilegia en la educación la interacción comunicativa. Permite precisar algunos de los límites con que tropieza o puede tropezar el proyecto que podría derivarse de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.

11. En particular: Gastón Bachelard, *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1976; *El racionalismo aplica-*

do, Paidós, Buenos Aires, 1971 y *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

12. Por más que el conocimiento científico se objeive en textos, técnicas y dispositivos experimentales, su apropiación siempre es una apropiación por parte de una persona específica y se da de una manera particular en vivencias de conocimiento. En estas vivencias la comprensión del conocimiento científico está permanentemente amenazada por interpretaciones arbitrariamente subjetivas. Es el esfuerzo de expresar articuladamente, en forma argumentada, esas interpretaciones el que puede hacer conscientes los aspectos en que se ha sustituido un conocimiento discursivo por evidencias de tipo inmediato cargadas de experiencia particular. Por ello conviene que el docente reconstruya permanentemente el ordenamiento racional del saber que enseña. Aunque puede ser más fácil retener y enseñar simplemente algunos resultados tal enseñanza no será nunca la enseñanza de una ciencia. La crítica de los elementos subjetivistas y la labor de permanente reconstrucción racional del saber requiere que la conciencia dedique parte de sus esfuerzos a la vigilancia y crítica de los procesos de conocimiento y de construcción del discurso que ella misma adelanta. Sobre lo anterior puede consultarse las obras citadas de Bachelard y también el trabajo de nuestro grupo: Carlo Federici y otros, *El problema de la formación de una actitud científica en el niño a través de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales en la escuela primaria*, Universidad Nacional de Colombia (mimeo), Bogotá, 1984, especialmente pp. 124-134.

13. Este acceso a campos de objetos, formas de evidencia y criterios de validez de una disciplina científica es tematizado en: Carlo Federici y otros, *op. cit.*, pp. 98-111.

14. Es difícilmente concebible un científico que no dedique una parte importantísima de su



La asimilación del educar a un obrar instrumental es justificado en términos de un pretendido incremento de la eficiencia del sistema educativo.

Estas consideraciones valen ante todo para la formación de científicos, la cual puede ser comprendida como un exigente proceso de socialización en la respectiva comunidad disciplinaria.

Sin embargo, elementos primeros y decisivos de lo que puede llegar a ser una formación científica se adquieren muy temprano, en la familia y en la educación básica. Lo importante aquí no es un pretendido acceso desde los primeros años a resultados científicos recientes; es la adquisición de algo que comparten, como su mismo suelo de posibilidad, la filosofía y las ciencias. Se trata de ciertas modalidades de conocimiento, de comunicación y de conciencia que se caracterizan por un desprendimiento muy regulado con respecto a los intereses de significación y a las formas de expresión característicos de la vida cotidiana. En efecto, la escuela ofrece, y no puede sino hacerlo, significados y formas de manifestación reconocidamente "ajenos" a la vida cotidiana y al contexto cultural de origen de amplias capas de la población¹⁵.

Las investigaciones de Bernstein so-

bre la regulación del habla en la familia y en la escuela y, en particular, su concepto de *código* y su oposición fundamental entre *códigos elaborados* y *restringidos*¹⁶ permiten plantear y discutir la idea de que, tal vez, un primer momento fundamental no sólo en la formación científica sino en toda forma-

trabajo al esfuerzo de comunicar en la enseñanza o de alguna otra manera los conocimientos que pone en juego en su labor de investigación. Una de las características del esfuerzo investigativo es que está encaminado a buscar conocimientos universales que puedan ser objeto de la apropiación de otros mediante formas académicas de comunicación (enseñanza y publicación).

15. Algunas reflexiones preliminares en esta dirección aparecen en: Antanas Mockus y otros, "La enseñanza de las ciencias naturales y de las matemáticas como escuela de racionalidad", *Notas de Matemática* No. 19, abril 1985, pp. 1-25.
16. Desde el punto de vista de Bernstein no es posible adquirir un lenguaje sin adquirir al mismo tiempo reglas que regulan su uso social y que limitan lo que mediante él puede ser expresado. Estas reglas separan y jerarquizan contextos privilegiando en algunos de ellos ciertos significados y ciertas formas de expresión. Un código es un principio que unifica esas reglas y que delimita en forma

coordinada qué puede ser dicho, cómo y cuándo y dónde. En términos de Bernstein un código es "un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) la forma de su realización y c) contextos evocadores". Bernstein distingue dos grandes clases de códigos atendiendo fundamentalmente a su orientación semántica. *Códigos elaborados* son los que privilegian significados que están en una relación indirecta con la base material. *Códigos restringidos* son los que privilegian significados directamente ligados a la base material. En los códigos restringidos la comunicación tiende a apoyarse en la experiencia compartida por los interlocutores, lo cual facilita el uso de metáforas y significados condensados. En los códigos elaborados la comunicación es relativamente independiente de la experiencia particular de los interlocutores y se apoya en significados articulados verbalmente. En los códigos restringidos muchos significados permanecen implícitos; en cambio, en los códigos elaborados se busca sistemáticamente explicitarlos. Mientras que en los códigos restringidos la componente extra-verbal de la comunicación puede ser muy importante, en los códigos elaborados predomina la comunicación verbal. Mientras que en los códigos restringidos la organización del habla suele ser la del relato, los códigos elaborados tienden a privilegiar la descripción y la argumentación. El metalenguaje y la comunicación sobre la comunicación serían más característicos de los códigos elaborados que de los códigos restringidos.

ción escolar es precisamente el acceso a códigos elaborados. En la medida en que este acceso requiere por lo general, una congruencia cultural entre familia y escuela, amplios sectores de la población se ven o excluidos de la posibilidad de dominar códigos elaborados o enfrentado a las contradicciones y a los problemas de articulación derivados de la divergencia entre sus procesos de socialización.

Entre la definición de los códigos elaborados y una caracterización epistemológica de las disciplinas científicas hay una serie de relaciones que explican por qué el acceso a códigos elaborados es un requisito ineludible para una formación científica y que sugieren que a cada disciplina científica particular se le puede hacer corresponder un código elaborado. Incluso se puede reconocer en cada paradigma científico una regulación tácita (de las preguntas relevantes, de las analogías pertinentes, de las formulaciones y argumentaciones válidas, etc.) que podría explicarse adecuadamente en términos de un código elaborado específico que estaría delimitando en forma particularmente drástica significados relevantes, formas de manifestación y contextos legítimos. De todas maneras un paradigma no se reduce a un código; contiene elementos adicionales como lo son presupuestos ontológicos implícitos, un cuerpo teórico explícito y procedimientos exitosos y resultados fundamentales reconocidos como ejemplares. Además es posible que contemporáneamente toda producción cultural significativa, científica, filosófica o artística, se inscriba o al menos se apoye en códigos elaborados.

Al mismo tiempo es posible reconocer que la definición de código elaborado puede ser interpretada como correspondiendo a una caracterización epistemológica general de aquellos conocimientos que para su desarrollo y apropiación dependen de las instituciones académicas (básicamente conocimientos científicos y filosóficos):

a) La orientación, característica de los códigos elaborados, hacia significados que están en una relación indirecta con la base material correspon-

dería al privilegio de saberes no directamente relacionados con la experiencia y desvinculados de toda utilidad inmediata;

b) El privilegio de significados universalistas correspondería a un imperativo de ruptura con los significados particularistas ligados a la empiria y a sus intereses locales;

c) La explicitación de principios y procedimientos, que es característica de los códigos elaborados, es un imperativo del conocimiento científico e incluso de la reflexión filosófica. Esa explicitación representa la posibilidad de relativizar las tradiciones en lo que se refiere a los conocimientos y a las prácticas;

d) El frecuente recurso a los meta-lenguajes, propio de los códigos elaborados, es un medio indispensable para el trabajo en la filosofía y en las ciencias;

e) La descripción sistemática y la argumentación racional tienden a desplazar el relato como estructura privilegiada del discurso. Esto se puede poner en relación, en particular, con la arquitectura de libros, artículos y manuales científicos y con el empleo de un lenguaje impersonal;

f) Tanto en los códigos elaborados como en las disciplinas filosóficas y científicas la argumentación racionalmente articulada tiende a desplazar las metáforas y las apelaciones condensadas a una experiencia compartida. Por ello, esos códigos y esas disciplinas, al no depender de experiencias particulares, permiten que todo hombre pueda, en principio, acceder a ellos. Aunque este acceso sólo es posible en el seno de instancias culturales muy específicas, se busca sistemáticamente un discurso relativamente independiente del contexto¹⁷.

Una atención cualificada del docente a las modalidades de comunicación (oral y escrita) en el aula y a sus relaciones de congruencia y de contradicción con las modalidades de comunicación fuera del aula puede ser el mejor medio

para luchar por el máximo compromiso posible con los conocimientos que dependen de la escuela para su difusión y con las exigencias de rigor que este tipo de conocimientos plantea.

Las didácticas especiales suelen apoyarse (implícita o explícitamente) en una concepción epistemológica de la correspondiente disciplina. De la caracterización epistemológica de un campo del saber se intenta derivar consecuencias para su comunicación. Podría probarse el camino inverso: caracterizar las disciplinas por las formas de comunicación que reinan en el interior de las correspondientes comunidades científicas. Las modalidades de conocimiento se reconocerían a partir de modalidades de comunicación. Esto permitiría —tal vez— reconocer más fácilmente lo que puede tener en común (a pesar de todas las mediaciones) el conocimiento escolar con saberes cuyo valor nadie está dispuesto a negar. ■

La escuela es una institución históricamente ligada a la reproducción de los códigos elaborados. Según los primeros trabajos de Bernstein, las familias europeas de clase alta y nueva clase media, al favorecer una relación temprana con los códigos elaborados, disminuyen el conflicto que para el niño puede representar el ingreso a la institución escolar, institución que privilegia los códigos elaborados.

Como se ve, hemos considerado que en la perspectiva del problema planteado en el presente trabajo puede ser más relevante la parte del trabajo de Bernstein que concierne a los *códigos sociolingüísticos*. Bernstein desarrolla además el concepto de *código educativo* para dar cuenta, básicamente, de *variaciones* en la forma de transmisión y adquisición de los códigos elaborados y en los procesos de socialización involucrados en esa transmisión y adquisición. Para una presentación menos esquemática y más rigurosa véanse los textos citados en la nota 8.

17. Cf. Basil Bernstein, "Clases sociales, lenguaje y socialización", *Revista Colombiana de Educación* No. 15 (1985), pp. 25-44 y "Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural: un modelo" en *Lenguaje y sociedad*, Centro de Traducciones, Universidad del Valle, Cali, 1983, pp. 251-307.

Tanto el Gobierno, la prensa, la TV, el gremio de los educadores, los padres de familia y otros sectores sociales y políticos se quejan de la calidad de la educación que se imparte en el país; pero todos saben que ello no es más que la expresión de la crisis económica, social, política, ideológica y cultural en que vive el mismo; y uno de los aspectos en que se expresa la crisis de la educación colombiana al lado de otros de tipo administrativo, financiero, etc.

Ante esta crisis, el Gobierno desde el año 76 viene tratando de establecer una estrategia tendiente a mejorar su calidad a través de tres vías: plan nacional de capacitación, la producción de ayudas y material educativo y la reforma curricular; comenzó así ésta con el Decreto 088 del 76, siguió con el 1419 del 78, luego con una estrategia de diseño de nuevo currículo y su experimentación hasta el intento actual de impulso masivo a través del 1002 del 84 y sus respectivas resoluciones reglamentarias; plan éste que entró a regir parcialmente pero en forma generalizada a partir de este año. Esta nueva programación la están llevando a la práctica bajo la óptica de lo que se llama la tecnología educativa y la tecnología instruccional en donde se determina lo que se enseña, cómo se enseña, qué se evalúa y cómo se evalúa, con el criterio teórico de diseñar o ubicar sólo objetivos específicos que sean medibles o verificables a través de indicadores de evaluación; se agregan las "sugerencias" de las actividades y procesos metodológicos adecuados; estos criterios imposibilitan la consecución de los fines y objetivos trazados en el Decreto 1419/78 a pesar de lo que el mismo Gobierno plantea.

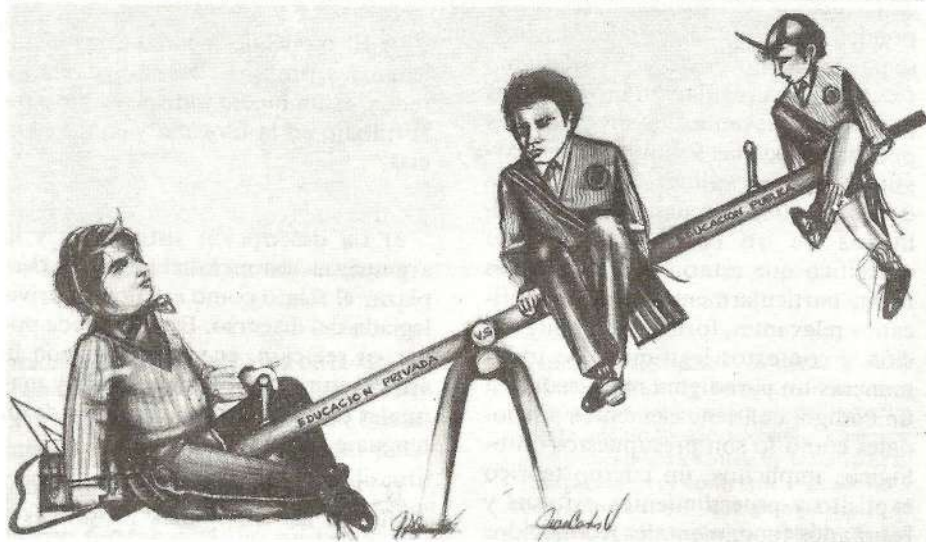
Los Diversos Criterios sobre la Calidad de la Educación

Pero no se pretende hacer un juicio de responsabilidades o determinar las causas de la crisis de la calidad de la educación en Colombia, sólo confrontar algunas concepciones sobre la calidad de la educación y las alternativas a plantear sobre el caso.

Ante un hecho tan evidente corresponde a los educadores, consecuentes

Acercas de la calidad de la educación

HERNANDO A. ROMERO*



con los intereses de la educación pública, entrar a estudiar el contenido de la reforma curricular, su fundamentación teórica, su concreción en las normas legales (como las resoluciones de promoción y evaluación) y también estudiar los factores que determinen realmente la calidad de la educación, todo bajo la óptica de lo que conviene a nuestra Nación, a la patria y al pueblo colombiano; y comenzar así a aportar en serio a la solución de sus crisis a nivel nacional. No hacer estas dos cosas, por mucho que se exponga el rechazo a la reforma oficial bajo un lenguaje revolucionario, es aceptar en la práctica la estrategia de cambio curricular del Gobierno. Las actividades anteriores de búsqueda de una alternativa como un confirmación crítica nos llevará consciente e inconscientemente al desarrollo del movimiento pedagógico.¹

Tratando de adoptar las dos acciones señaladas, bajo la óptica del movimiento pedagógico, nos parece que la calidad de la educación no debe entenderse:

a. Como un perfil acabado que se traza y se debe conseguir a la perfección como un molde único.

b. Tampoco se le debe encuadrar dentro de la dicotomía de buena o ma-

* Ponencia presentada al V Congreso Nacional de Sociología, Medellín, mayo 29, 30 y 31 de 1985. Ponente: Hernando A. Romero P., sociólogo.

1. Entendida en los términos de mejorar las condiciones materiales de vida; ni el criterio de que debe ser "en el trabajo y para el trabajo" por cuanto este no es un fin en sí del hombre, sino el medio fundamental para su realización y solución de sus necesidades tanto materiales como espirituales.

la, porque sería caer en una posición maniqueísta.

c. Menos aún se puede aceptar la concepción del Gobierno que la ubica como un problema de trato eficiente en lo relacionado con la mejor forma de forjar el mayor número posible de educandos en el menor tiempo y costo posible, como si se tratara de la producción en serie de una mercancía determinada; o un problema de eficacia "enseñando los conocimientos y destrezas necesarios", por cuanto cabría preguntar ¿qué se considera necesario?, ¿para qué y para quiénes?

d. En menor medida se puede reducir la calidad de la educación a un problema de garantizar "una educación científica" o "humanística-científica" ni a la simple relación pedagógica educando-educador; porque se reduciría a un problema de metodología, de simples procedimientos.

e. Ni como un problema de "mejoramiento de la calidad de vida". Más bien debe entenderse como el resultado de un proceso educativo, en el que se debe obtener un "producto" con rasgos y propiedades específicas; que no se puede lograr como algo incontaminable, ni aislado del conjunto de influencias determinantes de las actividades del medio social en que viven tanto el educador como el educando. Teniendo en cuenta que este proceso está dominado por la concepción que lo inspira sobre la naturaleza humana, y por ende, por el tipo de hombre que se decida se debe contribuir a forjar en el aparato educativo (que se especifican a la vez por los fines que a la educación le fije el Estado dentro de un currículo determinado). Este tipo de hombre no es más que la racionalización-justificación del tipo de hombre que existe en esta sociedad y que demanda la misma para mantenerse y desarrollarse; o sea, el que demanda estas sociedades capitalistas dependiente y neocolonial que caracteriza la formación económica social existente en Colombia. O sea, un hombre alienado, mediocre, insensible, insolidario, antipatriota, técnico manual u operario destinado a ser un simple empleado. Este es el tipo de hombre que se forja en estos momentos en el país pero que se

piensa seguir forjando en una forma más cualificada, según la reforma curricular del Gobierno quien la adoptó como una "estrategia para el mejoramiento cualitativo" de la educación.

Si para los educadores ese es el tipo de hombre ideal estará, entonces, con la línea que lo considera el símbolo de la calidad que se requiere. Pero si no está de acuerdo, deberá enrumbarse hacia el desarrollo del movimiento pedagógico encaminado a coadyuvar a forjar un hombre nuevo, que dignifique a la especie humana.

Se es del criterio de que para resolver el problema de la calidad de la educación desde el punto de vista de forjar un hombre nuevo, se debe partir de establecer unas bases teóricas de validez científica, desde el punto de vista psicológico y pedagógico; esto se debe hacer porque el Gobierno parte también de unas bases teóricas en esos planos. Esto se manifiesta en el contenido del diseño del nuevo currículo en el que subyace la teoría psicológica conductista y la tecnología educativa e instruccional; aunque en los fundamentos teóricos está explícita la teoría psicológica y pedagógica de Jean Piaget. Los primeros son funcionalistas y sólo ven el funcionamiento de los procesos mentales y del aprendizaje, y el segundo sólo tiene una visión estructural funcionalista de la síquy y del aprendizaje.

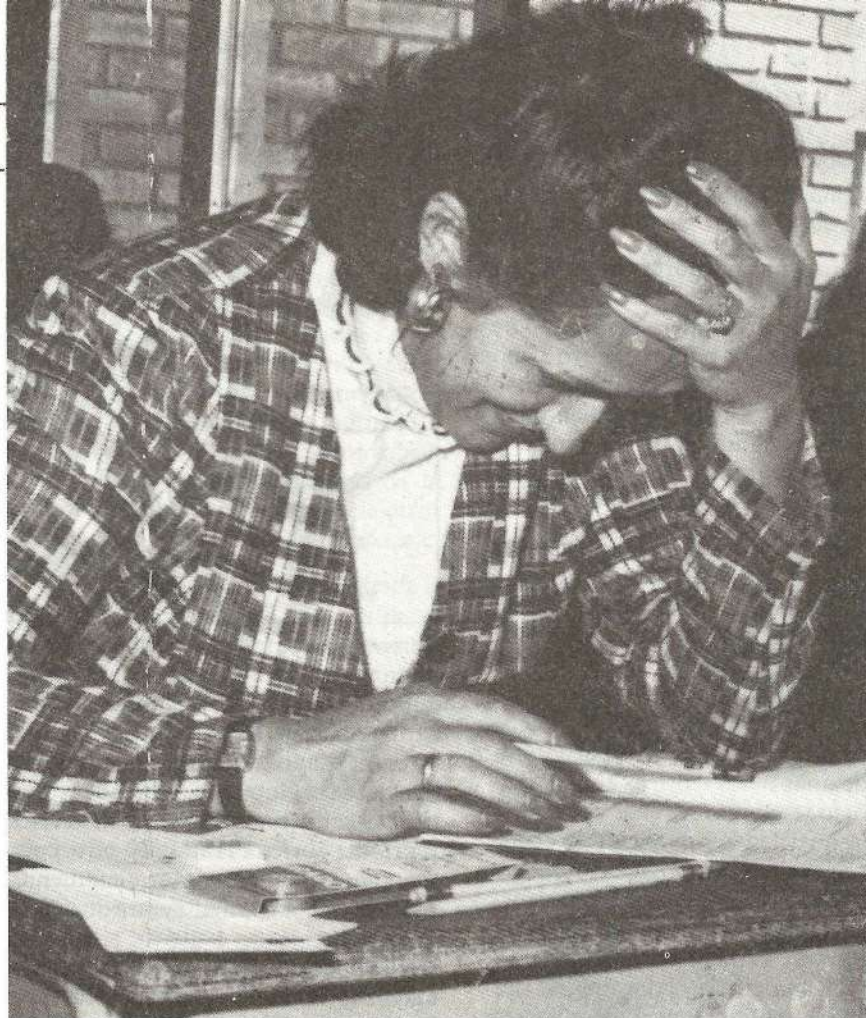
Reforma Curricular y Calidad de la Educación

La posición contraria a la propuesta de reforma curricular del Gobierno implica tener una concepción, que recoja los fundamentos de la psicología genética dialéctica y de la pedagogía de la transformación, como base por ser la más avanzada y enriquecerla con los aportes particulares de las otras versiones que sean dignas de tener en cuenta. Ambas parten de determinar ¿qué es el hombre? ¿Cuál es la esencia, el contenido, o estructura y la forma o el funcionamiento de la naturaleza humana?, luego toman esos aspectos de la naturaleza humana como los objetivos de la educación, los que debe desarrollar a través del proceso enseñanza-



aprendizaje para ayudar a forjar en los alumnos un hombre nuevo, no un alienado, como se conseguiría con las otras escuelas. Esta es la esencia que diferencia a la calidad de la educación que busca el Gobierno de la calidad que debemos buscar todos los educadores patriotas y demócratas de este país. Aunque se debe reconocer, finalmente, calificando la calidad de la educación en una escala de 1 a 5 la educación tradicional que se impartió en el país, mayoritariamente con el viejo currículo, bajo una visión pedagogicista, amerita el uno en calidad; la propuesta de mejoramiento bajo la óptica de la tecnología instruccional conductista amerita un tres en calidad; bajo la óptica de Piaget amerita un cuatro y que sería preferible a las propuestas anteriores; pero no en la fundamentada en la psicología genética dialéctica y en la pedagogía de la transformación. Con los consabidos enriquecimientos necesarios.

Estas concepciones consideran que la naturaleza humana es la piedra angular, punto de partida para diferenciar un proyecto pedagógico de otro; para establecer en correspondencia con esa concepción, qué tipo de hombre existe en este país, y qué tipo se necesita en la actual sociedad colombiana; quién determina las características de él y cómo ellas concuerdan con las que debe desarrollar él para que sea un hombre nuevo; bajo qué óptica y qué intereses económicos, sociales, políticos, culturales y militares debe favorecer, para luego fijarle al



La complejidad propia del acto de enseñar, unida a la precariedad de los recursos disponibles pueden sumir al maestro en el desconcierto y la impotencia.

aparato educativo el papel de coadyuvar a forjarlo; se habla de coadyuvar, ya que además del aparato educativo, determina su formación, tanto los procesos sociales de producción como el resto de los procesos superestructurales que se desarrollan dentro de la formación económico-social en que se encuentra inserto el educando.

Ya bajo la concepción psicológica y pedagógica definida, a partir de la posición adoptada ante la piedra angular, se procederá a establecer: con qué fines y objetivos se desarrollará el proceso enseñanza-aprendizaje; esto será el interrogante primario antes de entrar a hablar sobre todas las áreas, asignaturas, su contenido, medios o recursos, actividades y metodologías para desarrollarlas y conseguir los objetivos y fines establecidos, incluye esto también los criterios sobre la evaluación.

Un segundo factor que determina la calidad de la educación es el relacionado con *los intereses que lo inspiran*; en este caso sólo hay dos: los que estén al

lado del progreso de la humanidad tendientes a abolir la explotación del hombre por el hombre, y los de la patria, la Nación y el pueblo colombiano, y los que están al lado de una minoría opresora-explotadora y de la reacción oscurantista y de la dependencia tecnológica de las grandes potencias pero en particular de Estados Unidos.

Un tercer factor es el relacionado con el contenido de los enfoques sobre los objetivos *de estudio a exponer y la actitud ante la cultura y el arte popular*. Más que todo en el plan de las asignaturas, cada objeto ya sea de la naturaleza, de la sociedad o del pensamiento, tiene cuatro grandes aspectos básicos a exponer, ellos son: la función o su funcionamiento, o sea, cómo opera, cómo es su conducta, etc.; su estructura, o sea, sus componentes o elementos integrantes de su totalidad que articulado a ellas representan algo; fuera de ella, pierden su característica común, su esencia que nos denotan la naturaleza del objeto, lo que lo caracteriza y diferencia de los demás, o sea, su ley o leyes

específicas que determinan tanto su naturaleza como su desarrollo; y la tendencia, que tiene que ver con la causa, origen, proceso evolutivo de desarrollo, progresivo o regresivo, las fases y dentro de éstas las etapas por las cuales él pasa y los factores determinantes, heterodeterminantes, sobreheterodeterminantes, dominantes, y sobre-dominantes que inciden en el desarrollo.

El solo enfoque de la función o de la estructura, o de ambos aspectos a la vez o de la esencia y la tendencia, han dado origen a los diversos métodos; estos van, en su orden desde el sistémico, el estructuralismo (subjetivo u objetivo para algunas disciplinas teóricas como la psicología) hasta el estructural funcionalismo y el materialismo dialéctico.

Una visión verdaderamente científica debe integrar una exposición de los aspectos del objetivo: función, estructura, esencia y tendencia. Además, debe permitir conocer las versiones unilaterales sobre cada uno de ellos y que el estudiante proceda a confrontarlas con la visión multidimensional que abarque los tres aspectos.

Para esto los educadores deben investigar nuestra realidad local, regional y nacional para integrar su contenido; para evitar una labor de proselitismo ideológico y de dogmatización del educando, debe evaluar el conocimiento de todas las versiones, su dominio en la práctica, sin tener en cuenta cuál es la que él o el educando considera la más científica.

Los textos oficiales integrados según lo establece el nuevo currículum, sólo traen una visión funcionalista o sistémica, y cuando mucho estructural funcionalista como lo explican en el documento del MEN sobre "Integración curricular". Ambas no son prenda de garantía para que se pueda dar una educación que aborde los tres aspectos del objeto y que confronte las versiones unilaterales, y que menos aún desarrolle los elementos básicos que componen la esencia y el contenido de la naturaleza humana (según la concepción que desarrollamos en este documento). Todo ello obedeciendo a la dependencia tecnológica que sólo

posibilita conocimientos para el manejo o arreglo de las máquinas (que los países dueños permiten transferir hacia estos países) pero nunca el de poder construir una igual o superior, ya que los conocimientos tecnológicos y científicos se quedan con ellos. Por eso no se pueden usar esos textos, como textos únicos, ya que sería enseñar lo que a ellos y la oligarquía les conviene; el funcionamiento de las cosas que sólo permite el desarrollo de la memoria y de hábitos manuales, mecánicos y de operación de cosas.

La Práctica Pedagógica y la Calidad de la Educación

El cuarto y último factor es relacionado con el proceso pedagógico que debe involucrar una relación democrática entre el educador y el educando; que supere las dos desviaciones que se dan en este plano; la primera, dada por la relación autoritaria o despótica del "educador" frente al "educando"; y la segunda, dada por la actitud liberalista de "dejar hacer, dejar pasar". Y que abarque, además, un proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado a desarrollar tanto las capacidades cognitivas como las afectivas superiores y una práctica social transformativa; que para la asimilación del saber por el educando, debe estar en capacidad de aplicar cierto tipo de capacidad cognoscitiva y si no las tiene desarrolladas debe procurar desarrollarlas en el mismo proceso de la transmisión del conocimiento.

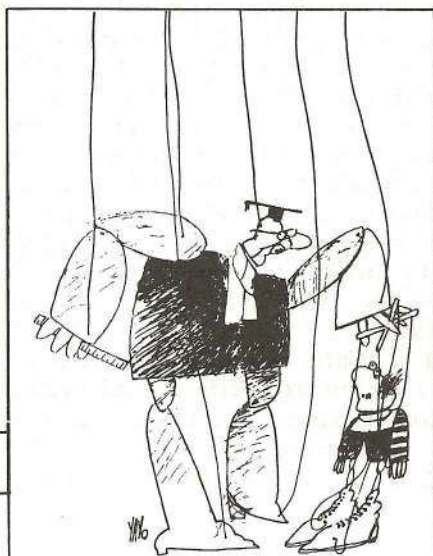
Este último factor de la calidad de la educación abarca algunos criterios, tales como los que plantea Antanas Mockus². El considera que debe permitir el "arraigo en el lenguaje, por la exigencia y capacidad de argumentación y por los vínculos conscientes y afectivos con el saber y con el poder que ese saber posibilita".

Indudablemente que si el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene en cuenta, como sus objetivos, el desarrollo de las capacidades representadas en los factores que integran la esencia y el contenido de la naturaleza humana, todos esos criterios quedarían incluidos. Veamos cómo: lo que él llama el

"arraigo del lenguaje, por la exigencia y capacidad de argumentación", quedará abarcado por algo más profundo y complejo y del cual el lenguaje y la argumentación no son más que uno de sus elementos y sus consecuencias. Me explico: el lenguaje no es más que un elemento secundario de las capacidades cognoscitivas del hombre que le permiten, no sólo asimilar conocimientos, sino aplicarlos creativamente y más aún producir nuevos conocimientos más avanzados, más ricos que los anteriores. Ella está formada principalmente, por la capacidad de producir conocimientos sensitivos, perceptivos, representativos y lógicos; dentro de éstos se dan las operaciones cognoscitivas de análisis, comparación, síntesis, generalización-abstracción y concreción, etc.; ellas posibilitan elaborar conocimientos, conceptos, juicios, razonamientos, teorías, etc., produciéndose así conocimientos de tipos lógicos formales (funcionamiento y estructura de las cosas) y de tipo lógico dialécticos (que abarca la esencia y la tendencia de los objetos). Sus elementos secundarios son: la memoria, el lenguaje, la atención y la imaginación.

Ahora, la posibilidad de "argumentación" no es más que la consecuencia de la aplicación de la capacidad de producir conocimientos lógicos que se manifiestan como "fundamentación discursiva y explícitamente organizada" (características esenciales del conocimiento científico y filosófico).

En cuanto a "vínculos conscientes y afectivos con el saber, que toda enseñanza debe despertar", están implícitos en los sentimientos intelectuales o intereses cognoscitivos, que a su vez



forman parte de los sentimientos o capacidades afectivas superiores; éstas a su vez se forman al introyectar el joven una serie de valores desarrollados por la humanidad en su historia y que los integran los sentimientos morales, intelectuales, estéticos y religiosos

Se podrá afirmar que aquí se integran los aspectos del tercer criterio del que habla Antanas Mockus³ sobre la calidad de la educación; sobre todo en lo que respecta a la "dimensión ético-política", que a su vez remite a las relaciones que se dan al interior de la escuela, del tipo de "competencia individualista" o de "cultivo de la solidaridad"; de las relaciones de "cooperación y de convivencia democrática entre los alumnos", de "énfasis en la sinceridad y la veracidad en la comunicación"; o en "un buen dominio del caso estratégico del lenguaje para su dominio y manipulación"; el "cultivo de la moralidad interna", frente a la promoción de una "moralidad externa" o el "privilegio de la apropiación y el usufructo privado del saber" a la búsqueda de "un saber socialmente compartido y apropiado, puesto al servicio de los procesos de democratización de la vida y de la producción". La parcialización por uno u otro aspecto o tendencias llevará inevitablemente a contribuir a forjar o un hombre alienado o un hombre nuevo.

En lo que respecta al problema del poder que ese saber posibilita, se tiene que está incluido en la capacidad praxica-social transformativa; pues lo que se pretende no es que el educando se adapte a la naturaleza y a la sociedad sino que a partir de su conocimiento a través de las diversas áreas se integre a ellas conscientemente para que pueda transformarlas y así le sea fácil ponerlas al servicio de las soluciones de las necesidades tanto materiales como espirituales del hombre; o de la inmensa mayoría de la sociedad y no de una minoría opresora y explotadora.

2. Mockus Antanas: "Movimiento pedagógico y la calidad de la Ed. pública", revista EDUCACION Y CULTURA, CEID, Fecode, No. 2.

3. Ponencia presentada al V Congreso Nacional de Sociología, Medellín, mayo 29, 30 y 31 de 1985. Ponente: Hernando A. Romero P., sociólogo.

La educación en las fronteras patrias

EDMUNDO DELGADO MARTINEZ*

El miércoles 22 de enero del presente año, "El Tiempo" publicó un suplemento dedicado a la educación; allí se afirma que el actual ministro del ramo, Dra. Suárez Melo, dará prioridad al campo por medio del "Programa del fomento educativo para las áreas rurales"; buscan, según la funcionaria, mejorar la calidad de la educación, superar las deficiencias, aumentar la cobertura. El costo del programa sería sufragado por el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento y el Gobierno Nacional; se plantea, además, que "se usará masivamente el computador en la educación colombiana", y para lograr lo anterior se conformará un programa que busque "poner al niño en contacto con el computador para que con su ayuda vaya definiendo sus propias figuras y enriqueciendo su propia imaginación".

En el periódico "Diario del Sur", el 24 de noviembre de 1985 el periodista Héctor Díaz comenta un documento elaborado por las autoridades educativas de Colombia y el Ecuador, y concluye: "no obstante las intenciones de materializar el contenido del acuerdo, lo cierto es que no ha habido un pronunciamiento oficial sobre los resultados logrados a raíz de ese proyecto en Nariño, Putumayo y la República del Ecuador..." Se refiere el comentarista a la "Carta de intención sobre la integración fronteriza colombo-ecuatoriana en el aspecto de educación rural y desarrollo comunitario", firmada el 4 de abril de 1984 donde se

afirma que los programas educativos de los dos países en la zona rural "persiguen objetivos similares", poseen "intereses comunes" y por lo tanto se hace necesario y urgente "hacer frente a estas situaciones", para lo cual se debe, "3. Propiciar el análisis de los problemas para que los campesinos alcancen una conciencia crítica y transformadora mediante la aplicación del currículum comunitario".

Por último en el acto de clausura de la primera Cumbre Nacional de Fronteras realizada en Pasto el 3 y 4 de agosto de 1984, el ministro de Relaciones Exteriores recordó la siguiente frase del Presidente Betancur: "Colombia empieza en las fronteras. Por consiguiente, como allí comienza la patria, es allí donde vamos a poner más acento, en donde con más tenacidad vamos a trabajar, porque es donde más nos necesitan, donde más se requiere la presencia afirmativa, constructiva y creadora del Estado...". El Presidente en este párrafo resumía su propuesta de "cambio con equidad", el cual aspiraba a dar especial importancia a la frontera.

Nos haríamos interminables escribiendo y comentando sobre las declaraciones de Lima, del consenso de Caracas, de la reunión de Quito (sólo para nombrar las últimas), y analizando los hechos, citas, cartas de intención y planteamientos incumplidos en

* Licenciado en Filosofía y Letras (U. de Nariño). Secretario general de Simana.

deza de su gobierno, si los muros desabridos, los techos desabrochados, los pisos de tierra, las heladas baldosas o húmedos ladrillos de pupitre, la soledad del mundo, dicen lo contrario.

Algunas muestras del desequilibrio¹

1. Aprovechando la bonanza petrolera del quinquenio pasado, los ecuatorianos en parte se preocuparon por impulsar la salud y la educación para su pueblo; por esto, las escuelas ecuatorianas tienen cinco y seis grados completos, en cambio las colombianas, especialmente en el sector rural llegan hasta tercero de primaria, y su estado locativo es pésimo, tampoco poseen los instrumentos modernos para la enseñanza pedagógica.

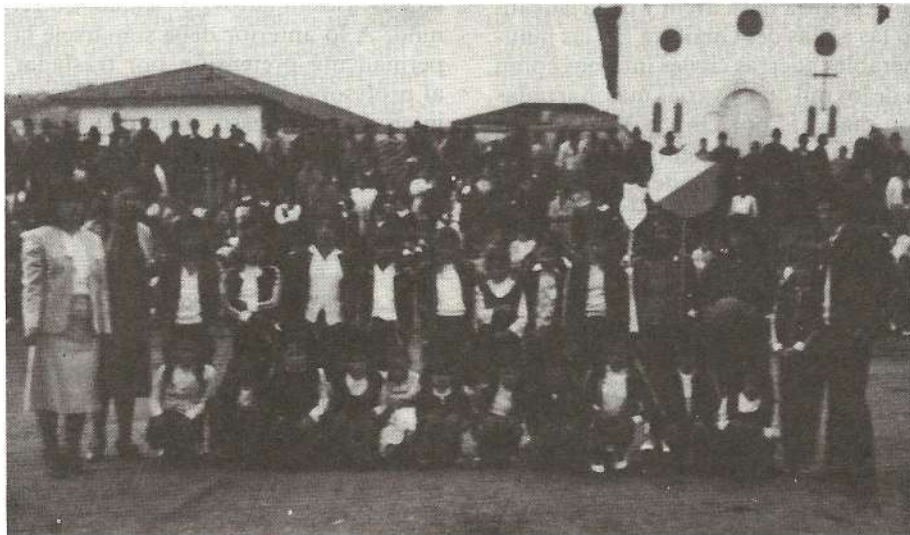
2. Las escuelas ecuatorianas están atendidas por un buen número de profesores y parece existen las suficientes (la supervisora del Carchi informa que en Maldonado tienen 18 escuelas, en El Carmelo 8 y en Tufiño 4, todas completas, además de uno o dos colegios de bachillerato técnico), lo que les permite organizar una enseñanza normal y gradual, en cambio nuestras escuelas en la misma zona son menos en número y están servidas por un solo profesor, dos en algunos casos y en varias no hay maestros.

Además de estos dos puntos que muy bien los explicó el supervisor de Ipiiales y los reafirmó la jefe de núcleo de Tumaco, hay otros:

3. En el Ecuador tienen buenos y suficientes laboratorios, material pedagógico, bibliotecas. En Ipiiales hay un colegio oficial con dos jornadas, más de 800 estudiantes, y no tienen un solo libro, la promesa que les hizo de una biblioteca la anterior ministra de Educación, no llegó. Y la actual, dos días antes de las elecciones de marzo anunció su visita a la frontera con el fin de entregar una biblioteca a la Escuela Tomás Arturo Sánchez, en Ipiiales. Se armó un operativo, se prepararon los discursos, renace la esperanza, la ministra canceló el viaje, vuelve la desesperanza.

4. Mientras que en el Ecuador mantienen al docente más tiempo calenda-

rio en su escuela, en Colombia se sufre de los continuos traslados para corresponder a intereses electorales; por este motivo se han cerrado varias escuelas, obligando a los niños a buscar educación en el Ecuador donde además de una enseñanza completa les brindan atención médica y orientaciones profesionales. En escuelas como Candelillas, con 110 alumnos, se retiró la plaza y el alumnado pasó al Ecuador; lo mismo sucedió con la Escuela Rural Mixta Mata de Plátano y con la Escuela Rural Mixta Alto Pusbí con treinta alumnos quienes estudian en Colombia hasta segundo grado de primaria y luego continúan en el Ecuador y, según el informante, ya no regresan. (Fuente: jefe de núcleo de Tumaco).



Los niños colombianos que viven en la zona limítrofe con el Ecuador, "prefieren" las escuelas de ese país.

En 1982 la supervisora de Tumaco, Maura Cortez, expresa en un documento entregado a la Secretaría de Educación de Nariño: "Las escuelas de Cabo Manglares, Tongal, Alto Terán, San Jacinto, están ubicadas sobre la Costa Marítima de Colombia, frente al área ecuatoriana de Palma Real, donde acuden estudiantes colombianos que luego emigran a San Lorenzo donde encuentran un bachillerato industrial que llega a su nivel básico y donde encuentran servicios de salud y otros complementarios. La población de San Lorenzo tiene tres escuelas básicas de primaria, además del colegio antes mencionado".

Un documento elaborado por la Secretaría de Educación y su oficina de planeación el año pasado expresa cómo la Escuela Rural Mixta de San Jacinto con 50 alumnos estudian hasta tercero de bachillerato y el resto lo hacen en Palma Real (Ecuador), donde, además de la educación, se les brinda a los estudiantes servicio de salud. El documento en mención afirma lo siguiente en una de sus páginas: "Apreciable diferencia metodológica y curricular de manera que cuando el niño termine su educación básica primaria... aunque es cierto que por el convenio Andrés Bello existe reconocimiento legal, funcionalmente se encuentran muchos vicios y diferencias que les hacen difícil la continuación de

sus estudios secundarios en su país, abandonando el sector y buscando definitivamente su nacionalización en el Ecuador".

5. Algunas cartillas que distribuyen para la enseñanza del niño campesino son alienantes y extranjerizantes. "Mi

1. Al demostrar un desequilibrio que es marcado en algunos aspectos, no significa que la política educativa del Ecuador de introducción de sistemas pedagógicos y tecnológicos que implique reducir costos, del incremento de jornadas de trabajo para los docentes, de autofinanciación para los alumnos, sea buena.

Primer Libro de Lectura”, por ejemplo, presenta en su página una ilustración distorsionada de la realidad (ver foto) donde a mi manera de entender describe y alimenta la dependencia de la mujer, su papel equivocado de reproductora y entregada solamente al cuidado de los hijos; en este y casi todos los libros y programas de primaria y secundaria se enseña la tradición judeo-cristiana de esclavitud de la mujer, es decir, que es una enseñanza marchita de la vida.

Si la política fronteriza no existe, tampoco una reforma curricular realista, menos una investigación pedagógica

En varios documentos y artículos publicados en diversos medios demostramos cómo la reforma curricular y la política educativa oficial buscan disminuir en lo posible el contacto del maestro con el estudiante y poner a este frente a las computadoras, los folletos, los módulos ya programados, no intentan enseñarle al niño a saber que no sabe, pretenden sólo medir y predecir su conducta por medio de las programaciones enviadas desde el centro del país. Una cartilla del Ministerio de Educación Nacional define de la siguiente manera el objetivo de instrucción: “Un objetivo de instrucción es una descripción del comportamiento que se espera del alumno como consecuencia de las actividades educativas. El objetivo debe ser visible, observable y medible por el maestro. El objetivo de instrucción debe:

1. Especificar con claridad la conducta final del alumno, después de realizar el aprendizaje...

Estas y otras razones nos llevan a afirmar que la reforma curricular es conductista, corriente filosófica inherente al capitalismo; se aspira a predecir la conducta final del ciudadano, es decir, puede orientarla de tal suerte que el comportamiento sea “observable y medible” y rinda determinados frutos previamente elaborados.

En los dos países, atendiendo ante todo a necesidades de reproducción y control socio-ideológico y a la luz de

las concepciones de seguridad nacional, se impusieron reformas curriculares las cuales fueron clandestinas e inconsultas; aprovechando el fetichismo del programa, se obligó a los maestros a impulsarlas sin tener en cuenta sus puntos de vista ni la realidad que viven, ni las necesidades zonales de desarrollo económico. Son reformas curriculares con los mismos objetivos y por fuera de las angustias y necesidades del pueblo ribereño.

Frente a este estado de cosas los educadores de los dos países, sin encontrarnos, enarbolamos la bandera que se puede resumir en el siguiente pensamiento: democratización de las decisiones en la educación, mayor presupuesto para la misma, no a la autofinanciación; lanzada la propuesta urge coordinar una serie de tareas y discusiones que busque elaborar una propuesta de reforma curricular acorde con las necesidades de la zona. Un programa donde se respeten mutuamente las dos naciones, pero que los estudiantes tengan la capacidad y la facilidad para adelantar estudios en la otra orilla sin perder sus fundamentos patrios, y para lograrlo, lo primero que tiene que hacer el gobierno colombiano, aprovechando la nueva bonanza cafetera, es equilibrar las facilidades educativas con el Ecuador, nombrando maestros, dotando centros educativos, construyendo y reconstruyendo establecimientos, programando nuevos, facilitando y discutiendo una reforma curricular de la región y para la región donde además de incentivar el *libido agriendi* del campesino, sustente el respeto al indígena, rescate y alimente los valores culturales de la región; superado el desequilibrio, se buscará la coordinación ya que con desigualdad no puede haber integración. Si el gobierno colombiano no actúa, sucederá a los maestros lo que le pasó al “flecha” en el cuento de David Sánchez Juliao: “Bueno, y el viejo Davi ahí nos dictaba en ese colegio, historia universal y vaina. Erda y nos hablaba de un poco de vainas que, no joda no tenían un carajo que ver con las vainas que le rayan a uno el ojo de tanto mirarlas todos los días aquí en Lorica. Nos hablaba dizque de Napoleón y su guatergate, de Simón Bolívar y su azú-

car manuelita refinada, de la Torre infiel de París, del Museo de la Ubre, de la Universidad de la Baina; erda, y un poco de vasilones ahí raros. Erda y nosotros qué carajo nosotros queríamos ser pitcher de la selección colombiana, porteros del Junior de Barranquilla, guacharacheros de Alejo Durán,... erda y las vainas que el viejo Davi nos enseñaba no tenían nada que ver con el swing de uno... y el viejo Davi ahí fajao en el tablero...”

Medidas urgentes

a. *De los docentes:* teniendo los mismos objetivos, afectando la educación la deuda externa, sufriendo la misma crisis, nos corresponde a los educadores ribereños realizar encuentros sindicales donde se analice la problemática de la región en el campo educativo para presentar alternativas curriculares que revivan la zona y beneficien a los dos gobiernos. Necesitamos presentar fórmulas para la vida, para la razón y para la libertad.

b. *De los dos gobiernos:* diseñar programas y alfabetización acordes con las necesidades de las comunidades como centro fronterizo; cuando trasladan a un maestro inmediatamente envían su reemplazo; capacitar y respaldar al magisterio para que adecúen los programas curriculares a las necesidades de la zona y jamás imponerlo; brindarles a los educadores mínimas garantías para que se encuentren satisfechos, facilitándoles capacitación adecuada, ascensos oportunos, planes de vivienda, centros de recreación, buena atención médico-asistencial. De impulsar estos puntos mínimos, la canción de Tito Cortés “Alma tumaqueña” que habla de “risueñas lontananzas”, “beber la tragedia”, “buscar en la vida algo que no se alcanza”, tendrá que cambiarse y como dice el morocho cantándole a un “rostro apacible de carnes morenas” llegará a la zona “luces de esperanza” y las “lágrimas del abandono no avanzarán más”, y volverá a la región el ansiado paisaje marino de Cortés. Tienen la palabra los gobernantes, cuenten ellos con el contingente de los maestros. Si procedemos así, podremos enseñar que tenemos patria. ■

Problemas de la educación en la provincia

ANGEL Ma. OCAMPO CARDONA*

Todo el peso de la desorganización administrativa y técnica del mal llamado sistema educativo colombiano, recae sobre la provincia. Los efectos centralistas del sistema político de la Nación han sumido a los pueblos en el más completo ostracismo y en la más aguda situación de atraso, anquilosamiento y penumbra intelectual.

Para hablar de la problemática educativa en los sectores marginados de la nacionalidad colombiana, cuales son el campo y la provincia, es menester dividir el tema, por razones metodológicas, en dos capítulos: el aspecto administrativo y financiero de la educación, por una parte, y de otra, la faceta que tiene que ver con la calidad misma de la "instrucción" y/o "formación" que se brinda a las juventudes.

Problemas administrativos y financieros

Las raíces últimas del caos financiero y fiscal del país golpean como un severo mazo a las entidades municipales. No es menester hablar ahora del por qué se encuentran los municipios colombianos en la incertidumbre económica y social, puesto que el tema ya ha sido analizado por otros autores conocedores de la materia. Nos importa es en el momento, analizar los efectos de la crisis financiera nacional en la estructura política, económica y cultural de las mínimas entidades territoriales. Como sabemos, existen en Colombia, ya finalizando el siglo XX, municipios con un presupuesto pírrico, que no va más allá de los cinco millones de pesos anuales, con el cual a duras penas logran mantener la estructura burocrática que constituye el pla-



to de lentejas de los caciques aldeanos. Desde el punto de vista financiero, los municipios ven, pues, día a día, ahogar sus posibilidades y esfuerzos por contribuir con su bien intencionada cuota al sostenimiento de los planteles educativos del orden municipal, departamental y nacional. Hablo en particular de los municipios alejados de las zonas céntricas, donde la acumulación del

capital se ha tornado un problema cada vez más crítico de fuga de capitales de las veredas a las grandes ciudades. Al escasear un presupuesto amplio, por el desalojo del capital, los pequeños municipios se han convertido en entes que sólo superviven para mante-

* Representante Comisión Pedagógica EDUCAL, CEID de Caldas.

ner una clase dirigente ya agónica y asfíxiada, no sólo por su tradicional ignorancia, sino también por la voracidad misma de la maquinaria del centralismo estatal.

Prueba de lo anterior, en los pueblos ya no se emprenden grandes obras que beneficien a la comunidad con servicios públicos; ya no se emprenden obras que estén encaminadas a enriquecer el nivel de vida material y espiritual de los habitantes; ya los municipios no se sienten lo suficientemente fuertes como para impulsar obras que contribuyan al sano esparcimiento y la recreación de niños, jóvenes y ancianos, personas que tanto necesitan de los parques públicos para respirar; ya la provincia no tiene la capacidad suficiente para emprender el camino del desembotellamiento de su economía; el capitalismo en su avance vertiginoso ha obstruido totalmente los escasos poros por donde respiraban los campos.

Todo este caos financiero provincial ha creado, no un círculo vicioso, sino una curva elíptica, cuya línea económica se introduce cada vez a un abismo de mayor profundidad, de donde no sabemos cómo volverá a salir.

Así las cosas, observamos en la provincia establecimientos educativos de primaria y secundaria, que funcionan en locales cada vez más estrechos, cuya planta física en vez de mejorar, se va empeorando. Las averías inclemenes del tiempo y del uso, no tienen ya la esperanza de ser reparadas. El mobiliario que antaño fabricaran los folclóricos ebanistas del pueblo, aún prestan sus precarios servicios, violando claras normas de la pedagogía que tienen que relacionarse con las necesidades biológicas de los educandos. Esto porque el tan cacareado ICCE ya no tiene la capacidad de dotar los planteles de mobiliario adecuado y ampliar las construcciones escolares. Las salas de material y los antiguos "laboratorios" de física y química, ya parecen más bien museos donde reposan las piezas simbólicas de un pasado también quijotesco y exiguo. Hay escuelas y colegios donde los maestros tienen que licenciar a sus alumnos cuando llueve, porque sirve más de paraguas un tronco añejo con las ramas secas y sin hojas, que sus

desvencijados techos. Los tableros ya no muestran siquiera la huella de sus antiguos colores y el material desechable (tiza, mapas, láminas), amenaza de total desaparición. No es necesario decir que esta enorme restricción de recursos y dotación en los establecimientos se traduce en una desarticulación de la calidad instruccional que necesariamente perjudica el nivel académico y pedagógico del proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien. El aspecto propiamente administrativo no nos ofrece un cuadro más halagüeño. Las personas encargadas de dirigir escuelas y colegios en la provincia son invariablemente individuos sin ninguna preparación administrativa, sin visión profesional de los problemas educativos y carentes de un verdadero talento pedagógico. En la mejor de las ocasiones se trata de algún "profesional" egresado de una facultad de educación donde se ha formado sólo un semi-abogado imbuido sólo de un universo complejo de normas jurídicas obsoletas, las cuales nada tienen que ver con el verdadero significado y los reales efectos de la praxis educativa. En este evento, son administradores educativos con cara de leguleyos que generalmente implantan un sistema fiscalista de administración y descuidan la parte humana que es lo más importante en todo ese complejo de relaciones que implica la práctica pedagógica. En otros casos, son personas comúnmente escogidas por los gamonales de turno y sostenidos por el ambiente clericalista que se ha venido perpetuando en la provincia, para ofrecer un servicio más a la parentela y el clientelismo. Los conflictos traídos como corolario de la inmoralidad política en las regiones han creado no pocas veces serias dificultades administrativas y técnicas en los planteles, aún sin resolver.

Para contrarrestar un tanto esa oleada de conflictos y traumas, los gobiernos seccionales han optado últimamente por ofrecer paliativos superficiales, como la aplicación obsesiva de normas de legislación escolar, encaminadas a seleccionar el personal docente-directivo con el criterio oficial de antigüedad y clasificación en el escalafón. Empero, estos paliativos sólo



La educación rural soporta con mayor rigor el abandono oficial.

se han traducido en otra no menos grave deficiencia: se nombran directivos de los establecimientos de provincia a personas foráneas llegadas de otros rincones geográficos. Estas personas carecen, por tanto, de un conocimiento justo y adecuado de las condiciones ambientales y de las necesidades locales. Entre tanto logran aprehender los intereses y necesidades de la población a donde llegan, el plantel es sumido en un largo período de incertidumbre e improvisación administrativas.

Si ahondamos más en este aspecto, veremos un cuadro todavía más trágico y de funestas implicaciones en la formación de las juventudes. En la provincia, el mayor porcentaje de maestros son los mismos bachilleres egresados de esos precarios colegios de enseñanza media locales, no poseedores de ninguna formación pedagógica ni administrativa. A ellos tampoco les ha llegado los beneficios de "profesionalización" a través de programas como la Universidad a Distancia, porque la lejanía y los intrincados laberintos topográficos mantienen embotelladas estas misérrimas regiones. Imaginémonos qué instrucción, qué ciencia,

qué pedagogía, qué progreso intelectual y artístico podría beneficiar a una juventud de extracción campesina que tiene como maestros a una nómina de individuos obnubilados por la obligante ignorancia a que los tiene sumidos el ostracismo político y social.

En síntesis, la provincia sufre con mayor inclemencia los efectos del absurdo sistema centralista de nuestro país, que saquea la economía rural y deja a los municipios abandonados en las inextricables redes montañosas de su geografía desprotegida. Los arrojan con violencia al polvo seco de la ignorancia, donde los brotes de valor y rebeldía se dejan tragar por las fauces de una tierra virgen y rocosa que no se resiste a los crecientes escupitajos caniculares del capitalismo.

Problemas en la Calidad de la Educación

El panorama esbozado a grandes rasgos sobre el caos financiero y administrativo que acusa a las provincias colombianas, se refleja de manera trágica en la calidad de la formación que reciben las juventudes campesinas. Con la ausencia de recursos financieros para sostener los incrementados costos del avance científico-capitalista que debería innovar los contenidos curriculares; con la presencia de directivos y administradores amaestrados por los tentáculos del clientelismo político regional para mantener en el atraso a los jóvenes; con la carencia de profesionales docentes que se aventuren a desafiar la nefaria presencia del ostracismo en la montaña; con la ausencia de maestros conscientes de su papel en la transformación de la sociedad, como trabajadores de la cultura; con la invasión cada vez más extravagante de la cultura de masas inyectada en los más recónditos parajes geográficos por la magia de la televisión, con tan oscuro horizonte, ¿qué adelanto científico, qué formación humanística, qué progreso intelectual y artístico, qué futuro le puede esperar a los jóvenes del campo?

Ni siquiera podríamos esperar en la provincia un impulso al criterio oficial sobre la calidad de la educación. En

efecto, si nos atenemos a este criterio sobre la calidad de la educación, según el cual, los mejores estudiantes serían aquellos con el mayor cúmulo de datos almacenados en esa computadora que es su cerebro, y aquéllos que muestran mayores habilidades de adaptación a los cambios introducidos en el mercado laboral capitalista, tendríamos que afirmar que el sistema educativo ha poco menos que fracasado en los territorios campesinos. Prueba de ello, la escasa, si no nula presencia de jóvenes campesinos en las pruebas de Estado promovidas por el ICFES. Corroborada, además, la tesis antedicha, el hecho de que los estudiantes de provincia son los más alejados de la realidad universitaria, pues la mitifican a tal grado que dan por imposible llegar a desarrollar una carrera profesional en cualquier universidad, ya sea pública o privada. Tampoco podríamos sentirnos satisfechos de contar que los bachilleres de provincia logran vincularse a las labores del mercado capitalista regional, porque ahí está precisamente uno de los meollos más complicados del problema social: los bachilleres de hoy no pueden aspirar siquiera a una vinculación laboral, ni a adelantar carreras profesionales universitarias. Mucho menos los de provincia. He aquí una de las razones más poderosas de la deserción, la desmotivación escolar y la mortalidad académica. El desempleo reinante en todo el país, como consecuencia de las contradicciones capitalistas, castiga con mayor furor a las pobres juventudes campesinas, cuyas regiones han sido despojadas del capital, del saber y del poder. Bueno sería que el ICFES divulgara esta triste realidad, revelando cifras exactas, aprovechando que en sus manos están todas las estadísticas recogidas en los formularios de inscripción para el Servicio Nacional de Pruebas. De los datos recopilados anualmente en el país se podrían deducir los porcentajes de alumnos campesinos o de provincia que logran mayores niveles de calificación en las pruebas de Estado y se podría analizar también el porcentaje de posibilidades que estos jóvenes tienen de ingresar a la universidad.

¿Qué podríamos decir ahora, en virtud del dantesco panorama anterior,

sobre el criterio que los sectores progresistas debemos defender para hablar de la calidad de la educación? ¿Qué capacidad crítica podrían adquirir los jóvenes "educados" en el campo por maestros que carecen totalmente de ese talento crítico? ¿Qué compromiso crítico y analítico con la historia y el devenir social podrían asumir las juventudes provincianas formadas en un ambiente donde apenas abundan maestros nombrados para cumplir una promesa electoral, y carentes por tanto de un sentido comprometedor con el futuro de nuestra realidad social?

Todas estas son razones que nos abruman. A veces hasta el punto de la desesperación. Los maestros de provincia estamos desprotegidos, ocultos en la selva de la ignorancia. Pocas luces nos llegan a estos mares de tinieblas. Los maestros del campo, desamparados y abandonados a nuestra suerte en los arrabales embotellados somos la capa más vulnerable del gremio magisterial a los ensayos e innovaciones que improvisadamente y sin conocimiento de nuestra realidad, introducen los gobiernos sucesivos en el sistema educativo.

Esta es la razón por la cual los maestros rurales no alcanzan a ver lo que hay más allá de la montaña, como lo ordena el proverbio rumano. Sólo les es dado mirar lo superficial de las reformas y ensayos gubernamentales en materia educativa. No logran analizar con profundidad los alcances y la filosofía de programas como la Renovación Curricular, la Escuela nueva, la Universidad a Distancia...

El movimiento pedagógico de Fecode que comienza a dar ya sus luchas a campo abierto en defensa de la educación pública y en procura de una verdadera educación científica y liberalizante, debe dirigir también su mirada a esos puntos brumosos de la geografía que no alcanzan a ser divisados con lucidez en la cartografía de los capitales de la ceniza. Estamos en la obligación de alertar a nuestros compañeros que trabajan en las áreas desprivilegiadas y abrirles los ojos para que se unan al enorme debate ideológico que comienza a tomar forma, afortunadamente con los nuevos planes de acción del CEID y de Fecode. ■

La escuela agoniza

“Uncido el Pueblo Americano al triple yugo de la ignorancia, de la tiranía y del vicio, no hemos podido adquirir ni saber, ni poder, ni virtud”.

Simón Bolívar.

ALFONSO LOPEZ VILLATE

Para el ciudadano consciente, es realmente preocupante la situación que vive nuestra educación pública —especialmente a nivel primario—, toda vez que serias anomalías la acometen y desintegran en diversa forma e intensidad.

Para establecer algo de claridad y limitar tiempo y espacio, me expreso con brevedad vertical, y diré sin circunloquios ni rodeos, que los nuevos programas curriculares elaborados por el Ministerio de Educación, presentan serios inconvenientes para su aplicación en la escuela, dada la abstrusa y abstracta naturaleza de los *objetivos* que formulan —no son taxativos—, y las más veces inalcanzables en los primeros años de escolaridad. Por otra parte, por lo general sugieren a la vez varias alternativas y variables académicas, introduciendo la dubitación y la incertidumbre en los docentes, quienes no atinan a escoger el rumbo acertado para elegir la variable precisa.

No se escapa al buen analizador, que su filosofía es conductista, y por consiguiente alienante y domesticadora para el usuario. Además, la cobertura es muy restringida, circunscrita solamente a las escuelas urbanas y a las concentraciones rurales con cinco docentes (únicamente en los grados 1° y 2° elementales). También diré que otros docentes —la gran mayoría— se ven abocados a guiarse por el programa 1710/63, el cual hace cuatro lustros se agotó totalmente tanto en la Secretaría de Educación como en las librerías, de tal suerte que los profesores se ven

compelidos a enseñar lo que pueden y lo que quieren... con notoria ausencia de concatenación lógica y psicológica que conduzca razonablemente al proceso educativo. En estas condiciones, prevalece un estado de confusionismo y anarquía que repercute negativamente en la calidad de la enseñanza, y hace que el producto final de la educación sea deficiente en alto grado.

A esto se agrega *el indeseable contagio de las jornadas continuas*, venido dizque de la capital de la República, de efectos tan funestos para la educación, y que proliferan libremente a lo largo y ancho del departamento, ante la mirada despectiva e indolente de la entidad rectora, dejando su infausta impronta en la mente y personalidad de los estudiantes, quienes cada día que transcurre egresan de los planteles con menos conocimientos y experiencias útiles, y más acopio de cosas inútiles, a más de la precaria preparación para enfrentar los retos de la vida. No cabe duda de que el aceleramiento inconsecuente y anticientífico de los estudios y la trastocación del orden legal, deplorablemente están conduciendo a su desmembramiento, en aras de un extraño y dañino culto al ocio y *jornada escolar*, así se arrasen sin miramientos ni contemplaciones las normas y ordenamientos administrativos, biológicos, pedagógicos y psicológicos, que informan, fundamentan y humanizan la actividad educativa.

Por otra parte, y como si fueran pocos los males que aquejan a la educación, el ministerio del ramo lanza e impulsa sin compasión programas y

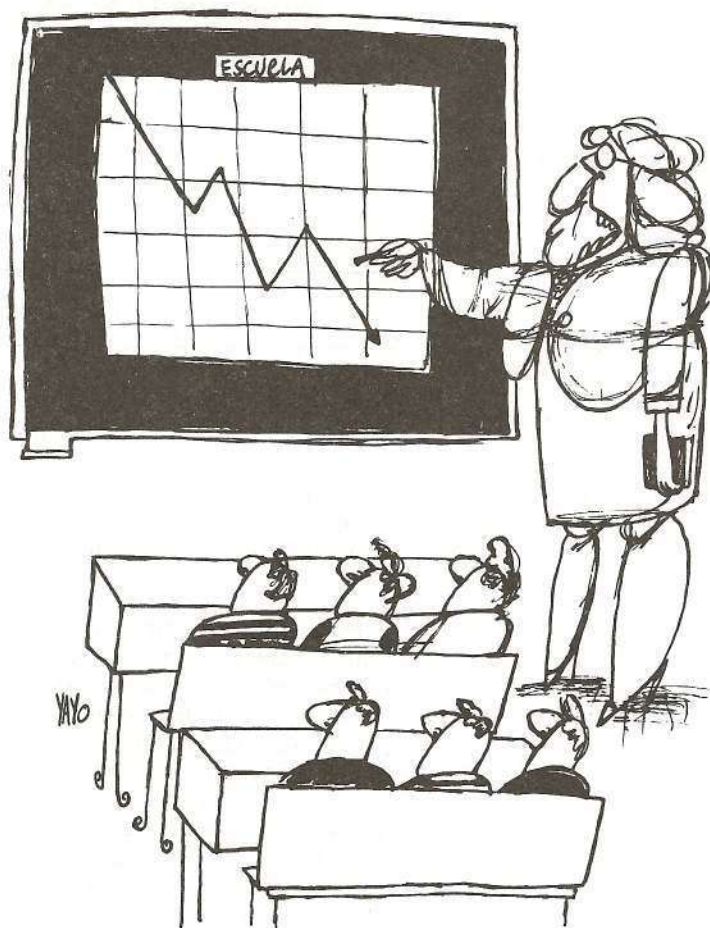
tribuna pedagógica

eventos que no logran asidero en nuestro medio porque se resisten a un aceptable acoplamiento didáctico, por su extraña condición y naturaleza, y su manifiesta filiación foránea, exótica y altamente conductista. Al fin de cuentas, no consiguen germinar ni mucho menos dar frutos en nuestro suelo patrio, así se consuman y dilapiden presupuestos enteros y partidas adicionales con la pretensión de incrustarlos impositivamente en nuestras estructuras educativas, tal vez no con la intención de modernizarlas, sino de recargarlas, porque aún continúan francamente obsoletas.

Se especula paladinamente con las modalidades pseudo-pedagógicas de: escuela a la medida, escuela sin medida, escuela multifacética, escuela polifacética, escuela consolidada, escuela monodidáctica, escuela nueva, escuela vieja, escuela nuclear, escuela satélite, programa mapa educativo, programa Simón Bolívar, programa Camina, programa no Camina, etc.; que en los más casos —como suele anotar el vulgo— se quedan entre el tintero, o a duras penas pueden llegar hasta mitad de camino —cojeando y con ayuda de mulecillas, ajustes, reajustes y múltiples refuerzos remediabiles—, cuando ya son reemplazadas por modalidades de más promisorias apariencias. Pareciera que no se planificara ni a derechas ni a izquierdas, y que en vano se devanaron los sesos y meandros la frondosa bancada de empedernidos burócratas especializados en acrobacias mentales que pretenden regir nuestros destinos.

Adicionamos a esta sucesión de glosas la estrecha y menguada cobertura educativa, y el impropio hacinaamiento de plazas escolares en las capitales, que fríamente condena a millares de niños campesinos y obreros a debatirse en la ignorancia que puede llevar a que surjan conductas antisociales adversas a la paz ciudadana y al progreso de los pueblos.

¿Y qué decir de la niñez olvidada, paupérrima y desnutrida que penosamente acude a los claustros escolares, donde... además se enseñorea el tedio consuetudinario, la coacción y la absoluta imposición de contenidos? ¿Qué provecho podrá obtener el escolar que



en precarias condiciones logra un cupo en los planteles donde por costumbre ancestral todo se hace y se rige bajo el dictado de la metodología pasiva y el academicismo abstracto? ¿Qué podrá significar la escueta e insubstantial teoría para el cotidiano afán por ganarse el pan con el sudor de la frente? ¿A semejante entuerto, si así se lo puede llamar, podrá considerársele como educación apropiada para pueblos civilizados y emergentes?

Ante tan nutrido abigarramiento de superestructura, infraestructura, políticas, fines, programas, tendencias, enfoques, eventos, ajustes, reajustes, ensayos, necesidades, privaciones y errores, en el seno de la empresa educativa, el orden y la disciplina se recienten considerablemente y la unidad de mando se erosiona, debilitándose sobremanera en acción ejecutiva, que en estas condiciones pierde vigor y efecto, presentándose un panorama de incertidumbre administrativa, que puede afectar significativamente los planes y

programas propuestos para mejores y mayores logros culturales.

Con tal complejo hacinaamiento de segmentos, fragmentos, sectores y partes constitutivas del ente educacional; ante tan enmarañado gigantismo administrativo, surge la urgencia ineludible de rectificarlo profundamente, unificándolo con verdadera cohesión monolítica, procediendo a cercenar lo inútil, y en esta forma liquidar la anarquía y el descontrol que golpean su integridad. Espolea con ahínco emprendedor, su austera simplificación realizada con verdadera ciencia, armonizando justamente y en todo momento con la filosofía de *la maestra chilena* Gabriela Mistral, quien recomienda: “*simplificar sin restar esencia*” y enfatizando claramente que: “*la educación no es mercancía sino un servicio divino*”, lo que llevará a la funcionalidad de la empresa y a la agilización de su dinámica, con saludables influjos hasta en la más recóndita escolita rural.

Por una alternativa pedagógica democrática

JULIO CESAR CARRION

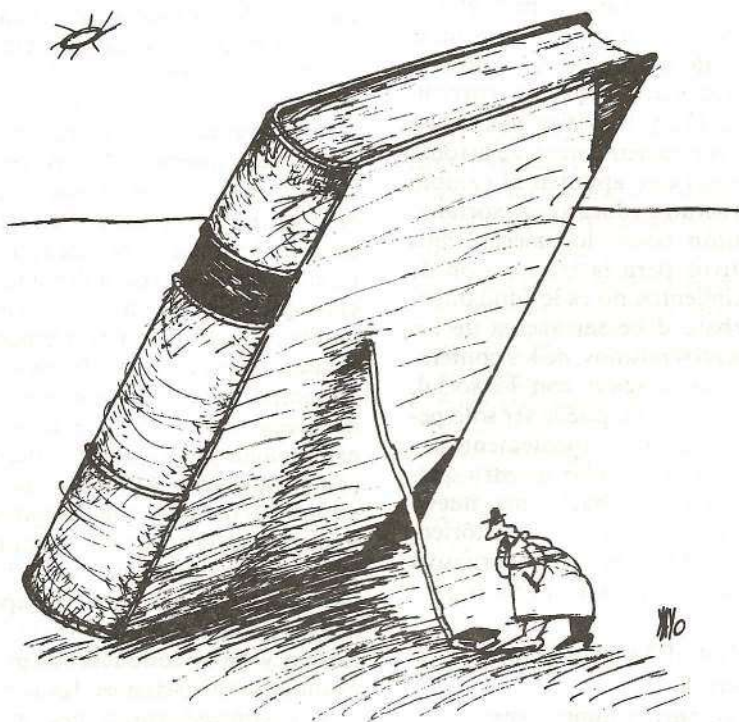
Tras largos y concienzudos estudios, los técnicos y planificadores del Ministerio de Educación Nacional llegaron a la pormenorizada elaboración de unos marcos y fundamentos teóricos para el plan de estudios de la educación colombiana en sus distintos niveles. El atento examen de tales fundamentos nos enseña acertados diagnósticos, tesis inobjetables y una gran amplitud conceptual, lo que indica un enorme adelanto en el tratamiento de estos asuntos por parte del sector oficial: allí se plantean criterios claros, por ejemplo concebir la educación como un proceso de promoción integral y permanente del individuo; se expresa la necesidad de educar políticamente para obtener la participación del educando en el desarrollo social; se establece la validez del interés emancipatorio como fundamental orientación epistemológica del proceso educativo, con miras a la transformación de la sociedad y al ejercicio de la libertad, y, finalmente, se propone tomar como guía pedagógica los principios de la llamada *escuela activa*. No obstante la meridiana claridad de tan juiciosas tesis, enfáticamente debemos señalar que éstas solamente han sido presentadas como el mascarón de proa de la impositiva reforma curricular que hoy padecemos. No es suficiente invocar mágica y ceremonialmente una serie de principios o reclamarse epígonos y sacerdotes de Piaget, o de cualquier otro pensador, cuando dichas teorías sólo son asumidas como abstractas especulaciones que en última instancia son reducidas, como en el lecho de Procasto, a la empírica y arbitraria aplicación del manoseado conductismo.

Constantemente el magisterio colombiano ha señalado la falsa alternativa pedagógica que representan el conductismo, la tecnología educativa, la taylorización de la educación y el diseño instruccional¹. Sin embargo, es preciso ser reiterativos en la denuncia de los intereses clasistas que sustentan la proyección de una reforma curricular hecha a espaldas de la comunidad educativa y de la sociedad. Como nos lo muestra el profesor Carlos Augusto Hernández², el concepto de currículo ha sido redefinido muy sutilmente: pasó de ser un conjunto de temas o programas que debían desarrollarse en los diversos cursos y niveles, a ser un detallado listado de actividades supuesta-

mente requiere el proceso educativo. Mediante la imposición del diseño instruccional, que define y limita toda eficacia educativa al cumplimiento de algunas fases consideradas vitales y paradigmáticas, como la fijación de objetivos específicos insoslayables, el desarrollo de actividades tendientes al cumplimiento de éstos, la utilización de determinados materiales y recursos y la evaluación con sus indicadores; lo que se pretende es planificar en detalle el quehacer cotidiano de maestros y estudiantes, instrumentándolos, estandarizándolos y ejerciendo control total sobre los conocimientos.

Este tipo de "mejoramiento cualitativo de la educación" tiene un sentido ideológico subyacente: el conductismo skinneriano que pesa sobre la educación colombiana obedece, en lo fundamental, a la dominación económica, cultural y tecnológica impuesta por el imperialismo a los países dependientes y a la estrategia política de una oligarquía que desea legitimar y consolidar su poder sobre los aparatos del Estado;

1. Difundidos más ampliamente, en especial, a partir de la conformación del Movimiento Pedagógico y la edición de la revista EDUCACION Y CULTURA.
2. Revista EDUCACION Y CULTURA Nº 2, pág. 35.



estrategia de contrarrevolución preventiva, que incluye tanto la represión y la violencia institucional como el monopolio de los medios de comunicación y el manejo autoritario y jerárquico del aparato escolar.

La Reforma Curricular, pues, hace parte de los instrumentos de injerencia del Estado en el espacio privado de los individuos para manipularlos disuadirlos de toda inconformidad y propugnar por convertirlos en agentes preservadores del "statu quo". Paulatinamente los ministerios de educación se han venido convirtiendo en el "ministerio de la verdad" que predijera Orwell. El Estado con su pertinaz intromisión, con sus aparatos ideológicos y demás mecanismos de sanción y coerción política, no deja nada que desear al "gran hermano" que vigila con su "policía del pensamiento".

Bien comprendemos que todo diseño curricular, que toda metodología y toda didáctica están siempre atados a determinadas relaciones de poder. Es un mito absurdo pretender que las mejores didácticas o las modernas relaciones pedagógicas —no jerarquizadas o invisibles— por sí solas lograrán modificaciones estructurales; pero el magisterio no puede quedarse en la simple develación de la naturaleza profundamente reaccionaria del actual currículo; la reflexión y la crítica nos deben conducir, consecuentemente, a la toma de posiciones que apunten al cambio de las estructuras educativas y sociales. La discusión sobre los mecanismos más efectivos para la transmisión de los conocimientos no es lo fundamental; el debate debe ser acerca de los conocimientos mismos, de los contenidos y de su relación con lo social. Nuestra posición no puede ser sólo pedagógica, debe ser eminentemente política, enfocar y vincular nuestro quehacer pedagógico hacia un nuevo proyecto global, político e histórico, que se constituya en seria alternativa social y cultural en nuestra patria.

La negación del conductismo es afirmación del más auténtico humanismo

Rechazamos el conductismo y la tecnología educativa, pero no desde la

estrecha óptica de las negaciones contestatarias; no podemos oponernos hoy —cuando pareciera realizado— al hermoso sueño cartesiano de "hacernos dueños y poseedores de la naturaleza" y de lograr "la invención de una infinidad de artificios que permitirán disfrutar de los frutos de la tierra y de todas las comodidades que en ésta se encuentran". Sueño que, en últimas, posibilitó el desarrollo técnico y científico de nuestra civilización, pero que, supeditado por el modo de producción capitalista, ha conducido también, como lo expresa claramente la denuncia marcusiana, a esa ambivalencia de un estado de bienestar y de guerra, de rutinario consumismo compartiendo con el constante temor al holocausto nuclear. No nos proponemos, anacrónicamente, replantear aquí la vuelta a la naturaleza o el mítico retorno al buen salvaje; pero entendemos bien que la técnica y la ciencia están mediatizadas y condicionadas por las ideologías y que no es cierta esa "neutralidad valorativa" con que nos las presentan.

El conductismo, al igual que toda concepción positivista, padece de "nostalgia de objetividad" y estima como científico y verdadero sólo aquello que sea medible y evaluable empíricamente; pero sabemos que lo observable no es más que una parte de la realidad. El conductismo no capta la esencia del hombre al considerar que sus acciones sólo obedecen a factores biológicos y a la adaptabilidad a un medio. Concebir la conciencia humana como resultado de la simple adaptación del individuo a un determinado ambiente, mediante mecanismos de estímulos, respuestas y refuerzos, falsea la comprensión antropológica al menospreciar la libertad frente al condicionamiento; hay que entender que el comportamiento humano obedece a impulsos, motivaciones e influencias múltiples. No se puede sacralizar la tecnología ni privilegiar el racionalismo porque negaríamos el papel que juegan en la conformación de la conciencia y de la conducta los procesos psíquicos inconscientes, las inexplicables y contradictorias acciones que provoca la sinrazón de la afectividad humana y las variadas relaciones vitales de nuestra cotidianidad.

La educación no es, tampoco, una simple actividad instrumentalizada que persiga la optimización de los recursos, la rentabilidad de las inversiones, la exploración de las habilidades o la modificación de conductas; no es sólo tecnología educativa o diseño instruccional; es un proceso abierto con multitud de situaciones insospechadas y específicas en el que se dan resultados a veces no previstos y que, por tanto, no pueden caber en un diseño porque el comportamiento humano es respuesta y es pregunta; el hombre no es el pasivo sujeto de un mundo preexistente, también es el creador espiritual de su propia realidad histórica y social. El hombre es pensamiento, es sentimiento, es imaginación, es fantasía y es acción. Es praxis. El proceso de comprensión del mundo por el hombre implica una mutua y permanente transformación. "El sujeto concreto produce y reproduce la realidad social al mismo tiempo que es producido y reproducido históricamente en ella".

Entendida así la dimensión humana, el reto a que nos enfrentamos los maestros es el de lograr una alternativa pedagógica y política que impida la reproducción de las relaciones de servidumbre, que permita alcanzar la auténtica recuperación del hombre y el desarrollo multidimensional de su personalidad; que eduque para la participación democrática, la autonomía, la alegría y el gusto por la vida; que confronte los intereses compensatorios de ambición y confort que impone esta sociedad de despilfarro y privación, generadora de pobreza económica y espiritual. Se debe plantear un proyecto educativo no direccional ni alienante, que se nutra en los postulados auténticamente humanistas y anti-autoritarios.

Sólo en la medida en que colectivamente y sin mezquindades, asumamos la prioridad de esta tarea, en que hoy se encuentra empeñado el Movimiento Pedagógico que orienta Fecode, podremos quebrar este prolongado silencio y darle sentido a nuestras luchas por "arrancar la educación a la influencia de la clase dominante.

Los modelos pedagógicos

MARIO DIAZ



reflexiones
pedagógicas

Hemos dicho que un modelo pedagógico puede considerarse como la realización o manifestación de un código educativo (o pedagógico). El modelo puede ser explicado y especificado en términos de las variaciones en la clasificación y la enmarcación del código educativo y puede ser descrito en términos de las diferencias u oposiciones fundamentales que presenta en relación con otros modelos. La oposición entre, y la transformación de los modelos pedagógicos y sus códigos subyacentes expresa la oposición, diferencia o transformación en la distribución del poder y/o en los principios de control que regulan las estructuras (clasificaciones) e interacciones (enmarcaciones) de los agentes, discursos y contextos comunicativos de la escuela².

En esta sección estableceremos las características de dos modelos pedagógicos en los cuales, los órdenes de significado y las formas de relación social

1. Se publica en esta edición la segunda parte del trabajo del profesor Mario Díaz; la primera parte fue publicada en la pasada edición de EDUCACION Y CULTURA (Nº 7 - abril/86).
2. Esto significa que es posible variar el principio de enmarcación, manteniendo rígido y estático el principio de clasificación. En este caso, sólo varían las modalidades de control, manteniéndose una determinada distribución del poder. Estas variaciones pueden conducir a que ciertos modelos en los cuales se mantiene la desigualdad en la distribución del poder, aparezcan como progresistas y transformadores por los pequeños cambios que introducen en las modalidades de control. Pensemos en la retórica progresista de ciertos modelos pedagógicos en Colombia.

inscritas en los eventos pedagógicos de su reproducción expresan y reproducen estructuras sociales diferentes y, hasta cierto punto, opuestas. Estos modelos son, el *Modelo pedagógico agregado* y el *Modelo pedagógico integrado*. Los límites, demarcaciones o aislamientos que crean los principios subyacentes de cada modelo (esto es su clasificación y enmarcación) nos expresan, ya sea el mantenimiento de un orden "tradicional" (control social), ya sea la posibilidad de "transformación" o (cambio social). Estos modelos difieren en los fundamentos, intereses y principios de organización y en las formas que regulan el acceso al conocimiento; en la concepción, y en las prácticas, de interacción; en la concepción de sus agentes socializantes y socializados, y en la concepción del contexto de reproducción. Igualmente difieren en el orden de *elaboraciones* que permiten o en las *restricciones* que establecen para la realización o desarrollo de las competencias de los principiantes en el proceso de aprendizaje. En términos más abstractos, podemos decir que la diferencia fundamental entre ambos modelos reside en el carácter de las relaciones sociales que establecen entre las formas de conocimiento y la división del trabajo que crean para su transmisión/reproducción.

El modelo pedagógico agregado

Un Modelo pedagógico agregado se expresa en:

1. Una segmentación o yuxtaposición de conocimientos, compartimentados en áreas y asignaturas arbitraria y rígidamente jerarquizadas y clasificadas. La compartimentación y jerarquización del conocimiento se expresa en jerarquías rígidas entre materias, áreas, y entre sus agentes transmisores, quienes perciben éstas en términos de propiedad privada³.

2. Una enmarcación rígida del proceso de transmisión/aprendizaje. Esto implica una teoría *didáctica* del aprendizaje que significa que éste se realiza dentro de "un marco recibido" (Bernstein, 1977) no-negociable, no-interpretativo, donde el alumno tiene que aprende



der a aceptar una determinada selección, organización, secuencia y ritmo del aprendizaje regulado por el maestro. Existe en este caso desconocimiento, poca aceptación por las experiencias previas de los alumnos, por sus niveles de entendimiento, percepción y comunicación y por sus intereses particulares. El interés del alumno se extingue rápidamente ante la limitación de las experiencias investigativas y creativas, y la sobrevaloración del proceso pedagógico centrado en los hechos, en la información del maestro, en los textos escolares y en la fiel reproducción —o deformación— de estos en el cuaderno. El lugar de encuentro pedagógico —entre maestro y alumno— es el espacio privado del salón de clase, y la organización de éste aísla tanto a los alumnos como a los

maestros. El trabajo del maestro, en este caso, es un fiel reflejo del currículum y de su organización en un horario rígido, previamente establecido.

3. Sistemas de evaluación que hacen énfasis en la medición de resultados alcanzados en el aprendizaje. La evaluación precisa en este caso el volumen de información acumulado, conductas o actuaciones observables, habilidades que especifica el currículum. Estas últimas son habilidades de actuación. Dicha evaluación desconoce

3. Esto genera problemas y tensiones en la pugna por "status" entre profesores, áreas, departamentos, quienes luchan por mantener la "pureza" y "status" de su área de competencia. Esto se puede ejemplificar con los modos de organización jerárquica y segmentada de las escuelas secundarias y de las universidades.

los procesos de aprendizaje que ocurren en los alumnos, sus formas de entender, interpretar, y resolver problemas o situaciones y somete el proceso de conocimiento a formas concretas de interrogación por la información previamente reproducida. El rasgo más relevante de este tipo de evaluación es la atomización del conocimiento y de la acción social⁴.

4. Un aislamiento o demarcación rígida entre el conocimiento escolar y el conocimiento no-escolar. Esto permite que se eliminen o delimiten rígidamente las actividades, experiencias y conocimientos que los alumnos traen de su contexto cultural porque no se ajustan a las condiciones de legitimidad del conocimiento escolar. En esta situación, el alumno se socializa en conocimientos y prácticas que no tienen ninguna conexión con su realidad cotidiana con sus experiencias prácticas y con la cultura de su familia y de su comunidad.

De la misma manera, el Modelo pedagógico agregado constituye un orden social en la escuela, explícito, rígido y jerárquico. Las relaciones sociales en la escuela descansan en el poder y "status" establecido entre los maestros y los alumnos y se manifiesta mediante rituales tradicionales que prescriben y restringen la posición, postura, y vestimenta de los alumnos⁵ y sus formas de comportamiento y comunicación con los maestros.

Estas formas de relación social entre maestros y alumnos, basadas en prácticas y formas de comunicación ritualizadas, son extremadamente visibles y predecibles, y celebran un contexto de tradición donde no existe posibilidad de cambio, innovación o negociación.

En resumen, el proceso educativo que un Modelo pedagógico agregado plantea, se basa en el mantenimiento de las delimitaciones rígidas entre los agentes (los maestros, los alumnos, los padres, la comunidad), en el mantenimiento de la enmarcación rígida de sus relaciones sociales, y en una enmarcación rígida de las reglas que controlan los procesos de transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento. Los arreglos sociales que constituyen

el Modelo pedagógico agregado en la escuela restringen y limitan las posibilidades de innovación y elaboración de los agentes escolares. En Colombia, el Modelo pedagógico agregado es una expresión del control hegemónico del Estado sobre la cultura escolar y sobre las formas de su reproducción. Esto puede ser ejemplificado con el caso de las normales, el bachillerato y la escuela primaria.

El modelo pedagógico integrado

El código intrínseco a un Modelo pedagógico presupone:

1. Transformaciones en los procesos de selección y organización del conocimiento que se materializa en el currículo. El código presupone una clasificación flexible (débil) del conocimiento, que implica la reducción del aislamiento entre contenidos organizados tradicionalmente en estructuras jerárquicas y estratificadas de materias. Esto tiene implicaciones para las estructuras jerarquizadas de la escuela (entre maestros y alumnos), así como implicaciones para las jerarquías creadas entre el conocimiento escolar y el no-escolar. La desclasificación del conocimiento, de las jerarquías explícitas, de las demarcaciones en áreas y materias puede posibilitar que los agentes implicados en el proceso educativo investiguen colectivamente sobre los temas y problemas relevantes que se deben involucrar en el currículo y que pueden ser resueltos desde diferentes campos de conocimiento. En este sentido, los temas seleccionados "se convierten en un punto de partida para problematizar una realidad y organizar el trabajo sobre la misma" (Pérez, et al. 1984). Así, por ejemplo, si las temáticas que se organizan en el currículo se obtienen de diferentes campos de prácticas (salud, planeación, educación, artes, recreación, producción, etc.), de diferentes agencias y agentes (familia, comunidad, miembros de organizaciones institucionales, asistenciales, artísticas, económicas, etc.), de diferentes campos de conocimiento, el proceso de elaboración, investigación y generación de alternativas intrínsecas a los eventos pedagógicos, hace de la interacción/parti-

cipación un factor fundamental de la socialización del alumno.

2. Transformaciones en las modalidades de transmisión. La pedagogía intrínseca a un Modelo pedagógico integrado hace énfasis en la exploración de los *principios generales*, así como en los conceptos mediante los cuales tales principios son obtenidos (Bernstein, 1977). El énfasis en las formas de conocer, en cómo el conocimiento se produce, transforma, la noción de acceso al conocimiento en la medida en que transforma la estructura del contexto pedagógico.

En primer lugar, transforma las unidades organizativas de dicho contexto mediante la integración de los alumnos en el trabajo colectivo autónomo. Desde esta perspectiva los alumnos pueden ser vistos como agentes colectivos de investigación y de cambio social en la medida en que son estimulados a explorar las formas de producir dichos cambios. La unidad organizativa de los alumnos se transforma de una unidad homogénea donde todos los alumnos desarrollan la misma actividad de manera rutinaria, a una unidad basada en el trabajo pedagógico integrado, esto es, trabajo interdependiente entre los miembros de un grupo o de grupos diferentes.

En segundo lugar, transforma la enmarcación de las relaciones sociales entre maestros y alumnos, esto es, flexibiliza el grado de control que los maestros ejercen sobre las *reglas de relación social* y permite un aumento en el grado de control que los alumnos tienen sobre las reglas que regulan sus aprendizajes (selección, secuencia y ritmo). Así pues, la pedagogía de un Modelo pedagógico integrado permite

4. Un ejemplo de esta situación nos la presenta la renovación curricular, donde las habilidades y conductas, como algo opuesto al conocimiento, proporcionan el contenido del currículo. Las habilidades son esencialmente habilidades de actuación, lo cual significa la atomización de la práctica social de los alumnos, ya que cada habilidad se trata como una unidad aislada. Esto contradice el sentido de integración que la renovación curricular sostiene y promueve.

5. Véase Bernstein (1983) traducido en *Lenguaje y Sociedad*, Centro de traducciones, Univalle.

que la selección, secuencia y ritmo del aprendizaje de los alumnos sean correlativos de la problemática a investigar, del interés por la problemática, de la red de relaciones sociales que una problemática genere y del grado de participación y desarrollo que los diversos agentes transmisores tengan en el proceso de socialización del alumno.

La pedagogía del Modelo pedagógico integrado es una *pedagogía participativa*⁶ que se opone a procesos de aprendizaje normativos y que privilegia y presupone un conjunto complejo de contextos y situaciones donde se generan nuevos significados, interpretaciones y alternativas. Se puede pensar, entonces, que la pedagogía intrínseca a un Modelo pedagógico integrado evoca diferentes contextos de transmisión/aprendizaje que regulan la generación de nuevos significados, nuevas realidades, nuevos problemas, los cuales se materializan en textos específicos.

3. Transformaciones en las modalidades de evaluación del aprendizaje. El sistema evaluativo intrínseco al Modelo pedagógico integrado es correlativo del énfasis que su pedagogía hace sobre los procesos y las formas de conocer y es correlativo de su teoría del aprendizaje *auto-regulativa*. Igualmente, dicho sistema está ligado a la transformación de las relaciones de autoridad entre los maestros y los alumnos y a las transformaciones en las reglas que regulan los procesos del aprendizaje. El objeto evaluativo del Modelo pedagógico integrado no se da en el nivel de las *actuaciones* específicas ni en el nivel de los *resultados* (rendimiento informativo), que se miden objetivamente y que se comparan con un conjunto de objetivos específicos, habilidades, destrezas, valores, conductas y actitudes previamente fijadas y explicitadas mediante sistemas cuantitativos, sino en el nivel de las *competencias, disposiciones y actitudes* cognitivas, interpretativas y críticas que regulan tales actuaciones, las cuales se van internalizando en el proceso de socialización intrínseco al Modelo pedagógico integrado. La evaluación en este caso, podría asimilarse a aquella que se denomina no-individualiza-

da, auto-formativa y en la cual los grupos participan en la evaluación de sus actividades y experiencias.

4. Transformaciones en la organización escolar, esto es, en la estructura de relaciones entre maestros, maestros y alumnos y entre alumnos. El código intrínseco al Modelo pedagógico integrado tienen efectos sobre la estructura organizativa de la escuela. La transformación en el MPI de la división social del trabajo de transmisión, tiene dimensiones significantes tanto para la forma organizativa de los maestros, como para la expansión progresiva de los agentes no-escolares que se involucran como participantes en el trabajo escolar⁷.



El código intrínseco al MPI plantea transformaciones en las relaciones sociales entre los maestros que surgen de la desclasificación de las áreas y materias jerárquicamente aisladas, genera condiciones para la realización de un trabajo común entre maestros y alumnos en el proceso de transmisión/aprendizaje. La transformación de la unidad organizativa de los maestros al tiempo que debilita las jerarquías creadas por el MPA, y su sistema de "status" y atributos explícitos, generan transformaciones fundamentales en relación con lo que cuenta, como conocimiento escolar y con lo que cuenta como logro válido del conocimiento (evaluación).

La producción de nuevas relaciones de trabajo entre los maestros dentro de las clasificaciones y enmarcaciones flexibles provistas por el código intrínseco al Modelo pedagógico integrado, es una forma de resocialización de éstos en los principios de un nuevo código y en las prácticas que éste presupone y regula. Es claro que la generación de nuevas disposiciones no es una simple consecuencia de la posición en un nuevo código. Esto es más bien el resultado de un proceso de resocialización de la experiencia pedagógica del maestro y del permanente análisis y crítica de las nuevas experiencias que traen con ellas nuevas posiciones en relación con una distribución del poder y unos principios de control dados.

5. Transformación de las relaciones entre el contexto educativo formal y el contexto cultural primario. Es posible que en el Modelo pedagógico integrado las transformaciones en los principios de clasificación y enmarcación del proceso de transmisión, pueden cambiar la división social del trabajo y las relaciones sociales dentro de la escuela y generar nuevos significados, prácticas y contextos pedagógicos que abarquen el contexto cultural primario.

Sabemos que en el MPA la comunidad está completamente aislada y excluida de la escuela y su influencia sobre ésta es muy débil⁸. Los conocimientos, problemas y realiza-

6. Esto presupone una teoría del aprendizaje *auto-regulativa* (por oposición al sinnúmero de teorías *didácticas* del modelo pedagógico agregado), la cual estimula las oportunidades efectivas de autonomía de los alumnos.

7. Es importante anotar que experiencias de este tipo se han venido realizando en América Latina. Véase "Proyecto Nezahualpilli", en Pérez, et al. (1984), "Elementos para la construcción de un currículo basado en la participación comunitaria" Rlee, Vol. 3, N° 2, "Educación, escuela y comunidad", en Carriola (1981).

8. Es importante recordar que cuando los valores externos de la enmarcación son fuertes, la escuela tiene el poder para regular lo que de su exterior puede ser activado en la relación pedagógica y convertirse en contenido de estudio. Cuando esto se combina con una clasificación fuerte entre la escuela y su exterior son muy pocos los elementos de éste que se tienen en cuenta en la escuela. Como consecuencia, la cultura de ciertos sectores sociales no sólo es exclusiva sino valorada negativa-

ciones culturales de la comunidad ni activan ni informan el contexto pedagógico de la escuela. De la misma manera, la educación en relación con la comunidad constituye o una actividad extra-curricular o simplemente se considera como una parte de un curso que es evaluable (tomemos como ejemplo, el "proyecto de comunidad", apéndice del curso de sociología en las escuelas normales, de acuerdo con el Decreto 080). En algunos casos, la comunidad se ve como un recurso y un agente de aprendizaje, así como una oportunidad para desarrollar el carácter y las habilidades sociales de los alumnos⁹.

El conocimiento cotidiano se incorpora en este caso en el programa de la escuela de acuerdo con la "relevancia" que ésta le asigna. En este tipo de educación que puede ser ilustrado con programas como "renovación curricular" o "escuela nueva" es posible, sin embargo, encontrar valores fuertes (rígidos) en la clasificación y en la enmarcación. El conocimiento permanece fuertemente clasificado. La escuela parece abierta a la comunidad e impulsa la participación de ésta. Esto posibilita la realización de programas con la comunidad (recreación, colaboración participante, ayuda comunal a la escuela). Es claro que en estos casos, *la escuela puede hacer uso de la comunidad pero la comunidad no puede transformar la escuela.*

El Modelo pedagógico integrado presupone un debilitamiento de las barreras sociales entre la escuela y la comunidad, esto es, un cambio en las relaciones de poder entre estos dos contextos. Esto presupone, a su vez, una ampliación del contexto pedagógico, una valoración de los contenidos culturales, prácticas, y problemas de la comunidad y una participación activa de los agentes comunitarios.

Desde esta perspectiva, destaca la competencia cultural de los alumnos, quienes resuelven los problemas mediante la acción colectiva. La comunidad, en este caso, no sólo incluye a funcionarios y grupos "institucionales" fuertemente clasificados sino también a representantes de otros grupos (sindicatos, minorías étnicas, trabajadores de la comunidad, población

marginal, padres y madres de familia, etc.). El MPI presupone, pues, un debilitamiento de las barreras culturales entre la escuela y el contexto cultural primario, y un aumento de la *influencia comunidad* sobre la escuela.

Es interesante observar cómo contemporáneamente la comunidad se ha convertido en un eje fundamental de las políticas educativas del Estado en diferentes áreas prácticas como la salud, el empleo, etc. Desde la perspectiva del Estado, la comunidad deviene un actor importante de transformación y desarrollo social. Véase "Políticas educativas para Colombia 1982 - 1986"; "Cambio con equidad, políticas y realizaciones"; "Plan de desarrollo educativo 1982 - 1986". Existe en este caso una relación muy directa entre el enfoque comunitario y las políticas de control social del Estado.

Las relaciones sociales generadas por el código intrínseco al MPI pueden generar disposiciones, experiencias y actitudes críticas en y hacia la comunidad. Esto puede permitir que los problemas sean explorados en términos de sus causas (sociales, económicas, culturales) y de sus implicaciones, y que los alumnos y los otros agentes que se involucran en el proceso pedagógico sean estimulados a generar cambios sociales y a explorar las formas de realizar éstos. Desde este punto de vista, de la comunidad y sus agentes no están ligados a la escuela únicamente para proporcionar los conocimientos, prácticas o puntos de vista que la escuela selecciona y regula, sino que se presentan como agentes que participan del proceso educativo y utilizan los recursos que provee la escuela (maestros, alumnos, y recursos intelectuales).

En síntesis, el MPI significa un interés por un *cambio fundamental* en los principios que regulan lo que cuenta como transmisor/adquiriente, en lo que cuenta como conocimiento válido y en lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento. Igualmente significa una transformación en el principio que regula la distribución del poder entre escuela y comunidad, de un principio de +C que opera mediante procedimientos de *exclusión*, a un principio de -C que opera mediante

procedimientos de *inclusión* y que genera la participación de los agentes, de acuerdo con diferentes modalidades.

Conclusiones

En este artículo hemos establecido las bases para la descripción, análisis y explicación de los modelos pedagógicos. Hemos postulado una oposición fundamental entre dos modelos de transmisión en términos de sus estructuras organizativas y sus relaciones sociales intrínsecas y mediante las cuales órdenes de significados, relaciones sociales y formas de conciencia se reproducen. Estos modelos pedagógicos como sistemas de mensajes expresan, manifiestan y reproducen una distribución del poder y unos principios de control específicos. Poder y control están invisiblemente presentes en las clasificaciones y enmarcaciones que regulan las prácticas inherentes al modelo pedagógico. Los modelos pedagógicos descritos permiten una exploración empírica sobre los eventos educativos colombianos y hacen que ésta no se resigne o limite al nivel de descripción y establecimiento de patrones sin profundizar en los principios subyacentes que los regulan y los cuales tienen su fundamento en las relaciones de clase. De esta manera es posible establecer, igualmente, si un cambio o variación en un modelo pedagógico de un programa (llámese renovación curricular, escuela nueva, etc.), constituye un cambio significativo en la distribución del poder en la escuela. Para esto es importante preguntarse ¿en interés de quién se hace o se efectúa el cambio en las clasificaciones y enmarcaciones que subyacen al modelo? ¿Qué clasificaciones retienen sus valores previos? ¿Y para qué se mantienen? ■

mente. En este caso, la competencia cultural de los niños no se activa ni se realiza en el contexto pedagógico de la escuela, pues no se considera como algo legítimo (Díaz 1983).

9. Un ejemplo lo constituye el programa *escuela nueva*.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Vol. 1. Towards a Theory of Educational Transmissions*, London: R.K.P.

Bernstein, B. y Díaz, M. (1984). "Towards a Theory of Pedagogic Discourse". *Collected Original Resources in Education*, Vol. 8. Nº 3.

La imagen del maestro en la historia

JOSE A. PERNETT*

La educación es considerada como una categoría perpetua y general a diferencia de otros fenómenos sociales que aparecen y desaparecen en determinadas condiciones históricas. Es una categoría perpetua y general en el sentido de que su forma más elemental, inclusive en forma de simple cuidado del niño es necesaria para la conservación y reproducción del género humano, para el desarrollo de la sociedad, las relaciones sociales, etc.

A esta característica de la educación no le corresponde, sin embargo, una general función social, puesto que las relaciones sociales determinan los objetivos, las tareas y el carácter de la educación, como tampoco una general imagen de la educación ni del maestro.

La imagen del maestro a través del tiempo se ha encontrado históricamente reprimida; su dimensión histórica reprimida en beneficio de análisis "científico-sociales" que lo definen, partiendo de una abstracta sociología de las profesiones o de su mera funcionalidad social.

Considerando la variedad histórica de las imágenes del maestro desde el punto de vista de un planteamiento pedagógico triplemente desplegado, se pueden remontar a tres grandes modelos que, a su vez, corresponden tres "antropologías" claramente diferenciables. Según Pestalozzi, el hombre puede ser considerado como obra de la naturaleza, como obra de la sociedad o como obra de sí mismo, y de manera correspondiente el maestro se define, respectivamente, como auxiliar de la naturaleza, como agente de la sociedad o como representante de una humanidad realizada, es decir, como persona.

Todas estas imágenes del maestro cuentan con una larga y rica tradición histórica, la cual como resulta obvio, tan sólo pueden esbozarse aquí con unos pocos rasgos generales que de todas maneras esperamos sirvan al estudio de la imagen del maestro en nuestro medio donde en lugar de recordar toda la profundidad de su historia y el abanico entero de la comparación de ideas y actividades pedagógicas, se limitan (especialmente desde los centros de dirección educativa) en espantosa miopía a difundir y promover las teorías científicas de los últimos años con la justificación de que al maestro de hoy le es útil ser informado sobre las determinantes de su comportamiento profesional, sobre las condiciones de su efectividad y sobre las relaciones causales de la interacción maestro-alumno.

El maestro como auxiliar de la naturaleza

O sea, partiendo de una antropología naturalista. A fin de aclarar este punto de vista elijamos una carta de Rousseau, fechada el 10 de septiembre de 1763 y dirigida al príncipe de Württemberg. El príncipe se había dirigido a Rousseau suplicando de que le citara tres consejos para elegir una maestra para su hija. Tras haber aludido Rousseau a la importancia de una buena elección del maestro, subrayando su propia competencia en tal cuestión enumera una serie de criterios que ha de colmar un buen maestro: 1. Debe ser del mismo sexo que su alumno (en nuestro caso, pues, debe ser mujer), 2. No debe ser joven ni, ante todo, guapa; 3. Mejor una viuda que una soltera; 4. No debe poseer sentimientos elevados



Cada época ha forjado su particular imagen del maestro.

y menos alta cultura ("bel esprit"); 5. Debe ser ordenada y, ante todo, tener a la vista sus propios intereses; 6. No debe ser demasiado vivaracha y en modo alguno una atolondrada ("evaporee"); 7. Preferible que sea distanciada y desinteresada y que tenga un carácter más bien frío que brillante; 8. No debe contar con la menor cultura, lo mejor sería si ni siquiera supiera leer; 9. La única cualidad espiritual de la que no puede prescindir es su sinceridad.

Esta enumeración resulta paradójica y a primera vista podría creerse que Rousseau pretende darle un bromazo al príncipe. Las tesis antropológicas de Rousseau, según la cual el niño nace bueno y sólo se corrompe bajo la influencia perniciosa de la civilización, le permite distinguir tres tipos de maestros: la naturaleza, los hombres y las cosas.

La naturaleza y las cosas como maestros difieren de los hombres. Mientras la naturaleza desarrollo nuestras (buenas) cualidades y energías y las cosas nos educan mediante la experiencia, los hombres como educa-

* Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad del Atlántico).

dores parecen en extremo problemáticos. Según él, lograr la educación va a depender de estos tres maestros y su mutua conformidad, pero al mismo tiempo dado que no tenemos en nuestras manos la educación mediante la naturaleza y sobre la educación por las cosas sólo podemos influir indirectamente, depende todo entonces de seleccionar al educador y al maestro, de manera que estén dispuestos y sean capaces de supeditarse a la naturaleza y a las cosas.

El programa educacional de Rousseau tiende a que el niño aprenda lo menos posible mediante palabras y libros y lo más posible y, a saber, el mayor tiempo y lo más que se pueda por medio de la propia experiencia.

La tarea del maestro será entonces más bien indirecta y consiste, ante todo, en establecer en cada fase y en cada situación el equilibrio entre deseos y cualidades, entre el querer y el poder.

El maestro se torna en maestro y educador en la medida en que se torne en auxiliar de la naturaleza, es decir, que observe y estudie al niño a fondo en cuanto a sus necesidades de aprendizaje y desarrollo naturales, con el fin de poder disponer y preparar las cosas en su derredor, de manera que el niño en cada momento, a la vez goce la dicha del presente y avance en su desarrollo natural.

Los criterios que Rousseau dirigiera al príncipe de Württemberg para elegir buen maestro, son comprensibles tomando como fondo lo dicho: no se trata de dar con una fuerte personalidad, más bien con alguien que ni siquiera piense en la pretensión de educar e influenciar directamente al niño, sino que desde el comienzo se considere como auxiliar de la naturaleza del niño que por sí misma se impone.

La exigencia fundamental de Rousseau de no educar directamente fue elevada por María Montessori a la categoría de método y creó todo un sistema de material didáctico (material de desarrollo) frente al cual, la personalidad de la maestra pasa claramente a un plano secundario: "este ha de observar y aguardar, pero en modo alguno intervenir; debe mantenerse siempre en pasividad"² pues en la escuela de Mon-



tessori, "el entorno siempre educa al niño".

Berthold Otto parte del presupuesto de que el niño trabaja "con una seguridad superior a la *planificación*, para la configuración de una imagen del mundo"³, de manera que la planificación del maestro en cuanto puede considerarse pedagógicamente legítima a lo sumo puede seguir las preguntas naturales del alumno. "Enseñar con leyes propias... sin autoridad externa...", tal es el lema antiautoritario de Alex Aender Neill⁴ o la idea total de Summerhill de "liberación del niño" entendida ésta como el decidido individualismo.

El Maestro como agente de la Sociedad

A la anterior imagen del maestro se incorpora otra ya no como portadora del desarrollo individual y sólo bajo el interés individual, sino al revés como abogado de exigencias supraindividuales, es decir, en primer plano se hallan no las necesidades e intereses individuales, sino las llamadas exigencias sociales, pero que, sin embargo, puede o no reducir la imagen o identidad del maestro como tal, irrespetar o no la "complejidad real del oficio, así como la multiplicidad de elementos históricos que han ido constituyendo la identidad más o menos consciente del educador"⁵.

Pero esta concepción tampoco es novedosa con respecto a la anterior,

pues ya se presentaba en la antigüedad griega en los mismos albores históricos de esta profesión.

Los primeros maestros profesionales de Occidente, que impartían una enseñanza colectiva, fueron, como es sabido, los sofistas, y conquistaron este estatus profesional justamente en el período de transición a la forma democrática de gobierno. Se presentaban en Atenas, hacían una oferta de enseñanza y —a cambio de una buena paga— proporcionaban a sus discípulos conocimientos y habilidades de utilidad social y política. En sus anuncios prometían progresos diarios en la enseñanza en relación con las cuestiones domésticas, lo mismo que a las estatales. La opinión que tenían del aprendizaje y de la instrucción se basaba en una noción pragmática-utilitarista de formación adecuada a las circunstancias políticas y sociales: formaban comerciantes, negociantes, abogados, políticos, diplomáticos, etc.

La comprensión del maestro como agente de la sociedad recibe pábulo modernamente, ante todo, desde el campo sociológico y esto resulta a través de la tendencia de los sistemas sociales de mantenerse por largos períodos de tiempo por encima del cambio generacional de sus miembros.

Para Emil Durkheim, "la educación es la acción que ejerce la generación adulta sobre aquéllos que todavía no están maduros para la vida social. Su



finalidad es crear y desarrollar en el niño determinadas situaciones físicas, intelectuales y éticas, que de él se exigen, tanto por parte de la sociedad política en su unidad, como por el entorno especial para el que de manera especial está predestinado”.

Resulta obvio que esta perspectiva desde el punto de vista histórico conceptúa la tarea de la educación y la escuela no como despliegue de la individualidad del alumno, sino precisamente al revés, como una impregnación de valores, normas y modelos de comportamientos, conocimientos y habilidades, orientaciones, motivaciones, cualidades y competencias, que hacen al individuo capaz de intervenir socialmente y a la sociedad capaz de funcionar como tal.

Pero... ¿Y en qué sentido la educación hace al individuo capaz de intervenir socialmente y a la sociedad capaz de funcionar como tal, sin distorsionar

la verdadera identidad del maestro? Es aquí donde entran a participar diferentes factores o intereses, pero esencialmente los de clase, que tienen que ver con la sociedad determinando y de igual manera si se tratan de sociedades en “transición” (concepto utilizado por los EE.UU. para los países de América Latina) que conservan rasgos de “tradicionalismo” cultural que se requieren “modernizar”.

Así, considerando la tarea del maestro, sobre todo partiendo del problema de la cualificación, entonces su papel no es socialmente funcionalizado, ya no es “formador”, “guía ejemplar”, “figura de identificación”, sino experto en modificación de conductas, controlador de un currículo, experto en evaluación al que se le delegan hasta cierto punto, algunos dudosos privilegios de los psicólogos, como medir “edad mental” y determinar la etapa de “desarrollo moral” para que, armado con una serie de saberes pseudo-

científicos, se convierta en alguien que trabaja sobre niños, en vez de trabajar con niños y siempre también desde la perspectiva de maestro como agente de la sociedad. Es entonces donde se interrumpe con una concepción que distorsiona el quehacer pedagógico del maestro.

La discusión dominante entre los años sesentas y setentas tanto en Europa como en los EE.UU. sobre “currículo” o carrera preparatoria del maestro con sus promesas de ofrecerle finalmente un “currículum” científicamente fabricado, para así hacer su labor no sólo más “objetiva” sino más “efectiva”, se apoyaron en la tesis del “capital humano”, según la cual el crecimiento económico y el progreso técnico conducen, por una parte, a una mayor necesidad de cualificación y, por otra, debe acelerársele mediante inversiones para la enseñanza y formación, las cuales fueron a su vez, predominantemente comprendidas en su aspecto tecnológico, es decir, “como inversiones en la capacidad de cualificación, lo que significa cualificación para habilidades técnicas”.

El que de esto se derivan considerables reduccionismos pedagógicos, se puede mostrar fácilmente en la discusión sobre la enseñanza preescolar de los años setentas, así como en la reducción de las asignaturas artísticas-literarias a su mera función de comunicación social. Aquí, en relación con la “imagen del maestro” nos interesa que desde esta perspectiva, su tarea es, ante todo, contemplada en la programación, por un lado, y el control, por el otro, para alcanzar la “efectividad” social.

No sorprende que, aquí a la personalidad del maestro ya no se le confiere la menor importancia y a su reclamación se le cuelga el sambenito de un anticuado pre-racionalismo, es decir, de una simplona acientificidad. El maestro se convierte en este caso, en el óptimo organizador de procesos de aprendizaje.

El Maestro como Representante de la Humanidad Realizada

Tanto el punto de vista psicológico de una pedagogía de desarrollo

individualizador, como la idea sociologizante de una educación convertida en mero "evento de instrucción", la personalidad del maestro no sólo no resulta decisiva sino que también constituye un factor perturbador que trae efectos corruptores sobre el proceso educativo y sobre la vida escolar, ya que "la actividad de maestros (y alumnos) está explícita o implícitamente orientada por el deseo y la necesidad de satisfacer los indicadores de evaluación"⁶.

El currículo desde este punto de vista sociologizante distorsiona el sentido mismo de la educación que se ve prácticamente subordinada a las actividades de evaluación. "Cumplir los objetivos es lo que importa", aceptan algunos maestros.

La imagen a la que se ha de tender es más bien la de un maestro lo más profesionalizado posible que domine con la misma virtud el teclado de las medidas psicotécnicas que la pedalería de las causalidades.

Y a esta imagen del maestro se le da el apelativo de "modernizado". La tecnología de la enseñanza y las técnicas de la modificación del comportamiento, deben constituir, por ende, los contenidos del saber preferido del profesional de la enseñanza.

La polémica de hace unos años contra el excesivo acento de la personalidad del maestro se justificaba naturalmente, allí donde se dirigía contra una teoría del maestro excesivamente coloreada por elementos irracionales en el campo filosófico-existencial, y donde, por otro lado, aludía al peligro de un desmesurado catálogo de virtudes, profesionalmente inespecífico y desmedido.

Esta polémica tuvo, sin embargo, efectos peligrosos allí donde tendía a una desvalorización de la persona del maestro. La imagen del maestro como humanidad realizada es aquella que se hace patente siempre que la educación y la formación del hombre no son considerados como obra de la naturaleza y menos distorsionada como obra de la sociedad, sino como realización autocreadora del hombre.

En la antigüedad griega, fue, ante

todo, Isócrates, quien representó una idea de la educación contraria al utilitarismo de los sofistas, lo mismo que por otro lado, contra la exigencia filosófica de Platón, haciendo pasar culto a quien en cada situación era capaz de "tomar la solución adecuada". Isócrates echaba en cara a los sofistas que su formación, orientada a normalidades muy generales, fallaba en la praxis de la vida cotidiana. Opinaba que no es posible calcular con exactitud la situación vital de nuestros discípulos y menos anticiparles en la planificación del futuro. Lo único que podemos proporcionarles, con lo que pueden prepararles para la vida que tienen ante sí, no son, por consiguiente, reglas y leyes abstractas de la ciencia, sino ejemplos concretos de existencias vividas.

Por consiguiente para Isócrates, el verdadero maestro es el orador, que a merced de sus cualidades retóricas está en condiciones de conjurar toda la realidad de la vida y proponer en descripciones ejemplares todo el polifacetismo de virtudes y vicios humanos.

Empero, para Isócrates no es la retórica desde el punto de vista de los sofistas o sea, una técnica profesional, sino se adecuaba en la mayor medida a su responsabilidad pedagógica. Para él, la prueba de las pruebas, del maestro retórico, es que emplee estas cualidades no como mera persuasión y para seducir demagógicamente a sus discípulos, sino para la argumentación histórico-ejemplarizadora.

La tradición secular de esta "imagen" retórica del maestro, se extiende desde Cicerón y Quintiliano y el humanismo-renacentista italiano, hasta el moderno personalismo en Francia e Italia.

Constituye un mérito de Giambattista Vico haber mostrado que la educación no puede ser determinada por el cálculo científico, sino caracterizada por la fantasía creadora. Según, ésta hace patente que el hombre a diferencia del animal, no está supeditado al poder de los esquemas.

El Existencialismo moderno también volvió a adoptar estos aspectos y ante todo Kierkegaard —frente a todos los sistemas de pensamiento racionalista y científico— ha acentuado la idea

de que cualquier intervención planeadora y sobre todo cualquier intención de ordenación tecnológica a través de la educación del hombre, no sólo resultan en extremo sospechosas, sino, a la vez, en extremo inhumanas.

Entonces, vistas desde el punto de mira de la concepción personal del hombre, la educación tan solo puede entenderse como la responsable autorrealización de la persona, y la relación educadora únicamente como el encuentro siempre pluridimensional de personas, en el que dichas personas se encuentran como representantes de vida vivida, como testigos de valores y como argumentadores. Resulta obvio que aquí la persona del maestro adquiere un peso extraordinario, ciertamente no en el sentido de la "virtuosa personalidad del maestro", sino en el sentido eminentemente humano de la humanidad ejemplar.

Consideramos nosotros que de ninguna manera se trata de negar o desvalorizar los logros de la psicología y la sociología ni los resultados de una ciencia empírico-realista de la educación. El maestro en este sentido, debe ser un especialista científicamente culto; de lo que se trata es de que a través de esta "cientificación", no se pierda la dimensión personal sin la que no puede existir ni educación humana ni escuela humana. ■

1. ROUSSEAU, Juan Jacobo, El Emilio
2. MONTESSORI, María, Deberes del educador.
3. OTTO, Berthold, Correspondencias B. Otto-Vereins, tomado de "La educación en la RDA", Berlín 1973.
4. Neill, Alexander, Teoría y praxis de la educación, Rembeck 1969, pág. 125.
5. LA REFORMA CURRICULAR Y EL MAGISTERIO, ponencia presentada al XII congreso de Fecode en Bucaramanga.
6. Idem., "Reforma curricular y el magisterio".

Movimiento pedagógico en las regiones

FELIPE ROJAS M.*

A partir de este número presentaremos un recuento de las actividades programadas y realizadas por los diferentes Centros de Estudios y Comisiones Pedagógicas de todas las regiones del país.

Antioquia:

a) El sábado 1o. de marzo se realizó un seminario sobre el Movimiento Pedagógico en el cual se presentó el "Plan Nacional del C.E.I.D. - FECODE: 1986 - 1987" y la propuesta del Congreso Pedagógico Nacional, para que su discusión sirviera de marco de referencia para la reorganización del C.E.I.D. regional.

b) Durante el mes de mayo se elaboró un plan de trabajo para 1986, el cual contempla la realización de reuniones periódicas del equipo del C.E.I.D. y una serie de Seminarios-Taller: Ciencias Naturales (julio 19 y 20), Renovación Curricular (julio 26 y 27), Ciencias Sociales (agosto 7-9), Idiomas (agosto 17), Educación Física (sept. 13 y 14), Función social del maestro (oct. 18 y 19) con la colaboración de la Secretaría de Asuntos Deportivos de ADIDA, el Club de Geografía y el CEPECS.

Bogotá, D.E.:

a) Realización de los Seminarios de formación, conjuntamente con los CEID de Boyacá, Cundinamarca y Meta, durante el segundo semestre de 1985 y el primero de 1986. Temas: Reforma Curricular, la investigación cualitativa en educación, la sociolingüística y la escuela y el Congreso de Pedagogía'86 (La Habana, Cuba).

b) Presentación en los "Martes Pedagógicos" de la Literatura en la vida

de los niños, la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Distrital, Los Títeres en la escuela y tres experiencias de innovación pedagógica.

c) Desarrollo de Encuentros de Educación Pre-Escolar, de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales, con participación de amplios grupos de educadores de primaria, secundaria y de las universidades, así como de funcionarios del sector educativo.

Boyacá:

a) Producto del trabajo de los últimos dos años existen materiales escritos sobre la Renovación Curricular, el sistema educativo cubano, el método etnográfico en la investigación educativa y el 3er. Seminario Nacional de Investigación en Educación.

b) Realización del programa radial "Escuela y Cambio", en el cual se difunden análisis sobre los grandes problemas de la educación en el departamento y en el país.

c) Elaboración de una propuesta de capacitación docente para el magisterio departamental.

d) Desarrollo del Primer Seminario sobre la Práctica Pedagógica (4 al 8 de marzo en Chiquinquirá), donde se discutió sobre los orígenes de la escuela y del maestro en Colombia, los problemas de la formación pedagógica y la renovación curricular.

Cauca:

a) Los días 15, 16 y 17 de agosto de 1985 se desarrolló un Seminario-Taller sobre Renovación Curricular, en el cual participaron 100 educadores del nivel pre-escolar, primario y secunda-

movimiento
pedagógico

rio y fue orientado por profesores de la Facultad de Educación de la Universidad del Cauca.

b) Realización del Primer Seminario-Taller sobre Recreación y Educación Artística en Popayán (diciembre de 1985), orientado por Extensión Cultural de Antioquia y la Asociación Colombiana de Recreación, con participación de 120 educadores del sector público y del sector privado, de estudiantes universitarios y de funcionarios del Centro Experimental Piloto del departamento.

c) Instalación de la Comisión Pedagógica y desarrollo del Día Pedagógico en 18 escuelas de diferentes municipios del departamento, durante los meses de septiembre a diciembre de 1985 y desde enero hasta abril de 1986.

Córdoba:

a) Los días 12 y 13 de diciembre de 1985 se realizó el Primer Seminario Municipal sobre el Movimiento Pedagógico (Montería) y constitución del Equipo de apoyo del C.E.I.D. regional.

b) Realización de los "Viernes Pedagógicos" para la integración de los educadores, los estudiantes y los padres de familia, en los cuales se ha discutido sobre el Movimiento Pedagógico y los fines de la educación.

c) Programación de cursos de capacitación: El primero en desarrollarse es el de Metodología de la Investigación con el propósito de generar un diagnóstico de la educación en Montería (mayo-nov.) y el segundo es un curso de Física Experimental (mayo-septiembre).

d) Participación en el programa radial "El Educador Cordobés", medio por el cual se difunde el Movimiento Pedagógico.

e) Organización de tres Comisiones Pedagógicas Municipales en Loricá, Sahagún y Cereté.

Huila:

a) Seminario-Taller sobre Innovaciones Pedagógicas: Un sábado al mes

se reunirán el equipo del CEID regional con un grupo de profesores de la Universidad Surcolombiana, coordinadores de práctica de las Escuelas Normales y egresados de la Facultad de Educación para intercambiar experiencias de Innovación Pedagógica, impulsar proyectos de investigación y proponer estrategias de formación de docentes.

b) Seminario-Taller de Nueva Pedagogía y Políticas Educativas: En la Universidad Surcolombiana se reúnen durante un semestre (sábados de 8 a.m. a 12 m.) un grupo de 50 educadores de Neiva y los municipios cercanos para estudiar las tendencias pedagógicas contemporáneas, analizar las políticas educativas del Estado y realizar una reflexión crítica sobre la Renovación Curricular.

c) Durante dos días se realizarán una serie de Seminarios sobre la Renovación Curricular y el Movimiento Pedagógico en los municipios de Pitalito, Garzón, Neiva y La Plata. Participarán educadores de las escuelas y colegios de los municipios sedes y delegados de los municipios vecinos.

Valle del Cauca:

a) El mes de febrero (19 al 21) se desarrolló el Primer Foro Pedagógico de Maestros de Práctica Docente en la Escuela Normal "Joaquín Caicedo y Cuero". Se abordaron temas como el diseño instruccional y el diseño curricular, el Modelo Pedagógico Integrado para las Escuelas Normales Demostrativas, la evaluación de la renovación curricular y la disciplina en la escuela primaria. Participaron educadores del nivel primario, secundario y de la Universidad del Valle.

b) El programa de "Viernes Pedagógicos" desarrolló durante el mes de febrero los siguientes temas: Lo social en la práctica pedagógica, el currículo de educación pre-escolar, análisis del programa de lenguaje y literatura en el contexto de la práctica docente y la disciplina en la escuela primaria.

c) Se realizaron dos Seminarios regionales: El primero sobre el Movimiento Pedagógico y la Reforma Cu-

ricular y el segundo sobre el proyecto de Ley 038 de 1985.

Convocatoria y actividades del consejo asesor

El Comité Ejecutivo de FECODE y el Consejo Directivo del C.E.I.D. convocaron el pasado 17 de abril al Consejo Asesor con el propósito de recibir permanente apoyo para la consolidación del Movimiento Pedagógico.

El Consejo Asesor está conformado por una docena de profesionales vinculados a las universidades, los centros de investigación y otras instituciones relacionadas con la educación nacional, la mayoría de los cuales habían colaborado con las diferentes manifestaciones del Movimiento Pedagógico desde sus orígenes.

Las dos sesiones iniciales se dedicaron a una discusión sobre la propuesta del Congreso Pedagógico Nacional y sus miembros fueron invitados a participar en el 3er. Seminario Pedagógico (Villeta, 6 y 7 de junio).

Además de sus aportes para la realización de las actividades nacionales y regionales del Movimiento Pedagógico, el Consejo Asesor busca generar proyectos conjuntos de investigación y formación y una colaboración regularizada con "Educación y Cultura", la publicación trimestral del C.E.I.D. - FECODE.



Mi maestro es un policía

GUSTAVO ESCOBAR*

"En efecto, en el planeta del principito, como en todos los planetas, había hierbas buenas y hierbas malas. Como resultado de buenas semillas de buenas hierbas y de malas semillas de malas hierbas. Pero las semillas son invisibles. Duermen en el secreto de la tierra hasta que una de ellas se le ocurre despertarse. Entonces se estira y, tímidamente al comienzo, crece hacia el sol una encantadora briznilla inofensiva. Si se trata de una planta mala, debe arrancarse la planta inmediatamente, en cuanto se ha podido reconocerla. Había pues, semillas terribles en el planeta del principito. Eran las semillas de los baobabs. El suelo del planeta estaba infestado.

Y si un baobab no se arranca a tiempo, ya no es posible desembarazarse de él... Invade todo el planeta. Lo perfora con sus raíces. Y si el planeta es demasiado pequeño y si los baobabs son demasiado numerosos, lo hacen estallar".

(Antoine de Saint-Exupery, El Principito).

En la ciudad de Villavicencio, a escasos 120 kilómetros y tres horas de viaje de Bogotá, funcionan 15 kínderes bajo la responsabilidad de quince agentes de la Policía Nacional, los cuales educan a más de mil niños entre los 4 y los 7 años, pertenecientes en su gran mayoría a sectores populares de la capital del Meta.

La intervención de la Policía Nacional en labores educativas no es nueva en el Departamento del Meta. Sus orígenes se remontan al año 1964, orientada a la alfabetización de adultos para extenderse años más tarde a la educación primaria y preescolar, inspirada en la frase: "Educad al niño y no tendréis que castigar al hombre". Los "preescolares de la policía", nombre con el cual se les identifica en Villavicencio, funcionan en 18 centros educativos localizados en salones comunales y en algunas escuelas públicas primarias. La educación preescolar en Villavicencio es atendida por 42 jardines privados y 45 del sector público, con una población de 1.350 niños para las dos jornadas. Es decir que la Policía Nacional atiende un porcentaje casi igual

al que atiende el sector público en materia de educación preescolar.

La acción educativa adelantada por los agentes de la policía y coordinada por el dragoneante Eduardo Rodríguez, se desarrolla en los barrios tales como el barrio Dos Mil, Popular, Olímpico, San Marcos, San José, 12 de Octubre, Nuevo Maizaro y otros, habitados en su totalidad por sectores pobres de la población, en la mayoría de los cuales la comunidad ha demandado la prestación del servicio. Los profesores-policías tienen un nivel educativo que oscila entre cuarto bachillerato, bachillerato completo y algunos con semestres de universidad y su capacitación como docentes ha sido alentada por instituciones como el SENNA, Bienestar Familiar, y en especial la Supervisora Escolar Martha de Franco, quien cumple las funciones de asesoría.

Los kínderes de la policía por dentro

En locales, algunos muy pobres, como el del Barrio San José, donde el

salón de clase es un oscuro espacio poblado de viejos pupitres grandes y cuyo complemento es un viejo tanque de una piscina abandonada que hace las veces de "patio" de juegos y un par de baños en mal estado, todo ello encerrado en paredes de ladrillo y malla. También hay locales de "mejor familia", como el del Barrio Nuevo Maizaro, construido en prefabricados y pintado de verde y blanco sus paredes que hacen juego con el uniforme de los alumnos y del maestro, y el color también verde, de los pupitres. Allí todo es verde. A diferencia del local del Barrio San José, este cuenta con amplios ventanales, pupitres al tamaño de los niños y una amplia zona verde. Los locales de los kínderes de la policía han sido construidos o adecuados con el esfuerzo de las comunidades y los padres de familia, motivados por la confianza de que en dichos centros preescolares "se atiende a los niños y se les enseña las primeras letras".

* Licenciado en Pedagogía (U. Nal. de Colombia) y maestro de la Escuela "Jorge Gaitán" del Distrito Especial.



Que 15 policías eduquen a más de 1.000 niños, debería preocuparnos por los niños... y por los policías.

Los niños asisten diariamente a la escuela uniformados con camisa blanca con botones verdes y charreteras, pantalón verde los niños, y falda verde las niñas, medias blancas y zapatos negros, tal es el uniforme que distingue los kínderes de la policía. El orden, la disciplina, el aseo y el culto a los símbolos patrios, son normas y prácticas bien recibidas por la mayoría de los padres de familia.

El horario de trabajo va desde las ocho de la mañana hasta las once del día y de las 2 de la tarde hasta las cinco. En algunos barrios y dada la demanda de cupos, el trabajo se desarrolla en una sola jornada.

Algunos kínderes cuentan con coros y grupos de danzas y sus presentaciones gozan de reconocimiento y admira-

ción por parte de las comunidades y los padres de familia.

De la alfabetización a la educación preescolar

En el año de 1964, el entonces teniente coronel Henry García Bohórquez, hoy Gobernador del Meta, decidió crear un programa de Alfabetización como una actividad de extensión a la comunidad por parte de la Policía Nacional de ese departamento.

Recién pasada "la violencia", la policía había sufrido una merma en su imagen y se trataba de recuperarla a través de un programa de servicio social como la Alfabetización. Esta actividad cubría no sólo el departamento del Meta sino también los Territorios Naciona-

les, siendo complementada con actividades en el campo recreativo.

Con el tiempo y ante las demandas de educación y atención a la primera infancia se dio paso a la conformación de los llamados "kínderes de la policía".

La policía tiene su pedagogía

Para el dragoneante Eduardo Rodríguez, coordinador y animador de los jardines de la policía, un niño es "aquel ingenio que está aprendiendo a despertarse, su mayor tributo es la franqueza y su mayor debilidad guardar tuercas, bolas, tornillos en sus bolsillos grandes".



los ha venido capacitando y asesorando.

Y los niños... ¿qué dicen y que aprenden?

El pequeño Jaime, a quien encontramos en una de las calles cercanas a su salón de clase nos contó, a su manera, la experiencia de estudiar en un kínder de la policía: "Mi maestro se llama policía... tengo, tengo cinco años... estudio



kínder... hago tareas... juego al ratón y al gato y también a "Los Magníficos".

Juan Carlos, un niño mayor y estudiante de una escuela pública de primaria recordó su experiencia en los kínderes de la policía: "a mí me enseñó un negrito que era policía, me enseñaba las vocales, a hacer bolitas y dibujos. Era bravo y a veces me jalaba las orejas, me enseñó las vocales".

Martha, otra exalumna, nos contó así su experiencia: "El profesor me enseñó mucho, me enseñó las letras, los números, jugaba con nosotros al reloj de Jerusalén, al puente está quebrado, al gato y al ratón. Cuando uno molestaba al profesor le daba rabia y le hacía subir a uno los brazos".



Capacitación de los maestros policías

La Supervisora Escolar Martha de Franco, funcionaria de la Secretaría de Educación es la persona que ha venido capacitando, desde hace unos cuatro años, al grupo de policías encargado de enseñar en las aulas del preescolar y algunos cursos de básica primaria. Ella decidió capacitar a este grupo de agentes al reconocer este tipo de trabajo como una situación necesaria, puesto que "no se crean nuevas aulas del preescolar, no se nombran maestros y cuando se nombran, algunos de ellos no aceptan cuando es un área rural apartada".

En vacaciones, en trabajo de quince días de 8 a.m. a 5 p.m., doña Martha les indica a los agentes lo referente al currículo, conocimiento de los niños, manejo de materiales, vínculo de la escuela con la comunidad, manejo de libretas... En un comienzo ella decidió realizar este trabajo cuando estaba encargada de la parte de la Educación Preescolar y quiso colaborar en el mejoramiento de una actividad a la cual consideraba como "rudimentaria y antitécnica"; hoy en día ella reconoce que el trabajo de los agentes no es óptimo, sin embargo, se trata de que cada día sea mejor, pues considera que hay un

Los agentes encargados de los kínderes, los cuales portan su uniforme y sólo se diferencian de los demás policías por no portar armas ni bolillo, consideran que su trabajo como educadores es muchas veces más duro que cuando están prestando servicio común y corriente en la calle o en servicio público en las zonas rurales. Además, consideran que "para tratar al niño hay que tener disposición, se le debe tratar con cariño y que cada policía debe tener una ideología de manejo de estos niños. Cuando los niños se cansan es necesario cambiarles de actividad". La fórmula puede ser "salir al patio, un poco de gimnasia, una palabra a tiempo, y que por qué no decirlo a veces se nos calienta la cabeza y tenemos mal genio", afirma uno de ellos.

Los agentes compran y utilizan como guía en su trabajo las cartillas sugeridas por las personas que los capacitan y asesoran en su trabajo y tienen muy en cuenta las campañas de aseo y revisión corporal para comprobar las normas de higiene recomendadas a sus alumnos. Realizan reuniones periódicas con los padres de familia, dan los respectivos informes y cuando tienen dificultades en el aula consultan la opinión de doña Martha de Franco, quien

buen equipo y han mejorado mucho su trabajo.

Los kínderes de la policía no están legalizados

Para tener el visto bueno y el permiso de funcionamiento de cualquier preescolar de parte de la Secretaría de Educación del Meta, se necesita dar cumplimiento a los requerimientos establecidos en las resoluciones 4024 del 25 de marzo de 1983 y en los aspectos legales, a los decretos 1657 de agosto de 1978 y al 1543 de 1978, también lo contemplado en el decreto 1002 de 1984 del Ministerio de Educación.

La doctora Sara Dilza Usme, Directora del Servicio de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación del Meta, manifestó que sólo uno de los kínderes de la policía, el que tiene como nombre "Dragoneante Angulo", y dirigido por la profesora Julia Rojas Pardo tiene legalizado su funcionamiento. De los otros kínderes la funcionaria no tiene mayor información y por lo tanto la Secretaría no les presta ningún tipo de asesoría.

Para la Secretaría de Educación del Meta, esta actividad de los agentes es más un "servicio de recreación" que un trabajo educativo.

De jardín de la policía a jardín nacional

En el barrio La Esperanza está el Jardín Nacional, institución de tradición pedagógica y único de este tipo en el departamento, atendido por profesores especializados y pagos por la Nación con ayuda del departamento. Este centro en sus orígenes, hace unos veinte años, fue un kínder de la policía. Consultando la opinión de las gentes, una madre de familia al recordar el antiguo jardín de la policía expresó: "No estuvimos de acuerdo con el trabajo de la policía, este trabajo fue contraproducente. En aquel tiempo les enseñaban a escribir vaca con b, el niño se iba malformando y estudiaba amedrantedo. Los agentes que enseñaban lo hacían con unas varas largas que



utilizaban para darle a los pupitres". La comunidad se puso de acuerdo y "decidimos pedir auxilio a la Nación, levantar la edificación y pedir profesores distintos a los agentes. Se necesitaban profesores que supieran Pedagogía... profesores preparados".

Los kínderes de la policía han suscitado comentarios en la opinión pública de Villavicencio; para algunos padres de familia los jardines de la policía subsisten porque "hay necesidad y su aceptación depende del nivel cultural de la gente de cada barrio... si los papás no saben leer ni escribir, ellos se conforman".

En uno de los barrios de invasión, un padre de familia expresó en relación con el estudio de su hijo en el kínder de la policía: "no he vuelto a enviar al niño al colegio, puesto que el profesor se la pasa llenando el espaciograma y escuchando la vuelta a España". Por el contrario, hay quienes aceptan el trabajo de los agentes y reconocen su actividad como algo que les beneficia en sus comunidades. La madre de uno de los pequeños que estudian en el kínder del barrio San Marcos expresó acerca del agente que enseña a su hijo: "Buen concepto en todo sentido, les tiene paciencia a los niños, tiene mucho genio, les enseña muy bien, he tenido cuatro niños y ellos han salido preparaditos, conocen los números y las vocales, escriben su nombre. Para mí ojalá deja-

ran este profesor para siempre, es muy bella persona".

Consideración final

El funcionamiento de los kínderes de la policía en Villavicencio llama a los educadores a reflexionar sobre el hecho de "pasar en forma desapercibida" esta acción educativa que se va manifestando hace unos años, que se va aceptando y va adquiriendo legitimación social.

Vale la pena preguntarse por los motivos éticos, laborales, culturales que llevan a un agente de la policía, "premiado" por el decomiso de un buen número de sacos de marihuana, a decidir que su premio sea enseñar en uno de los jardines de la policía de Villavicencio, sin tener mayor preparación y confiado en que uno de sus amigos le pueda enseñar a enseñar a los niños.

Hay que preguntarse si la función social de la policía y las fuerzas militares es la de educar, entendiendo que esta actividad debe ser decidida, especializada y propia de la sociedad civil.

En una palabra los kínderes de la policía deberían llevar al magisterio a pensar y sentir los destinos de la educación colombiana. Fue lo único que nos llevó a investigar y a relatar esta historia para la historia. ■

La investigación educativa sale del hielo

Con una asistencia de 350 participantes y la presentación de 200 trabajos, se realizó el Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, promovido por la Universidad Pedagógica Nacional y coordinado por el Centro de Investigaciones - CIUP, durante los días 14, 15 y 16 de abril.

El destacado investigador chileno, Juan Eduardo García Huidobro en su intervención de clausura, refiriéndose al desarrollo del evento y a los distintos aportes dados en los diferentes grupos de trabajo, destacó los siguientes aspectos:

1. La cantidad de personas, investigaciones, textos preparatorios del evento, que contienen los resúmenes de las investigaciones y conforman una variedad de trabajos, muestran el interés y la situación de enorme privilegio que tiene Colombia en el campo investigativo, si bien no debido a una inversión estatal importante, pero sí al esfuerzo de quienes trabajan en este campo.

2. La convocatoria amplia y el reconocimiento de toda la investigación que se hace. El tener en cuenta la investigación cotidiana, como un campo de importante aporte, es un acierto de este Seminario.

3. Las temáticas en investigación que presentan un énfasis y un querer meterse en la "caja negra" de la escuela desde diferentes ángulos, mezclado con preocupaciones en el campo teórico y epistemológico.

4. La relación entre investigadores y maestros, pues aunque existen comentarios de su debilidad, se nota el deseo de vincular ese saber docente al proceso de investigación mismo.

5. La constitución de un pensamiento pedagógico es algo estimulante. Es necesario reconocer que el hecho de definir la Pedagogía es siempre arduo y se puede tornar en un quehacer academicista estéril, si no va ligado a la reflexión sobre movimientos del magisterio y con un levantamiento histórico del planteamiento pedagógico en Colombia.



Instalación del III Seminario de Investigación en Educación.

6. La teoría del cambio social, expresada de una manera profunda en el resumen del trabajo de la comisión "Educación y Cambio Social", da la impresión de la tensión vivida por profesores e investigadores entre su rol político y su rol profesional y técnico, llegándose a una síntesis interesante, en la cual se entiende por cambio social, aquél que se hace todos los días y en todas partes y que el cambio de las relaciones al interior de la escuela, la

familia y la comunidad es cambio social y es construcción de esa sociedad nueva en la cual todos soñamos.

7. El Seminario ha mencionado al maestro como el gran olvidado de la investigación educacional, pero a diferencia de otros países, aquí en Colombia en este campo ya se ha empezado a hacer.

En temáticas de investigación que se empiezan, es nueva la importancia de la historia y la investigación histórica en el trabajo investigativo educacional.

El tratar de pensar desde la educación los desafíos tecnológicos que se vienen para América Latina y los países subdesarrollados y la relación entre Ciencia-Tecnología-Educación sería

trabajar en una línea de avanzada en el campo de la investigación.

8. El aporte referente a la calidad, eficiencia y relevancia de los contenidos parece mostrar que aún hay bastante confusión sobre estos aspectos. Es importante considerar cómo en la historia de la educación latinoamericana, hay en este campo complicación. *En educación el consenso es difícil pero no hay un mejoramiento significativo del*

sistema educativo si no hay un consenso nacional básico importante. En América Latina ha perjudicado bastante la sucesión de planes, programas, reformas, sub-reformas que no se sabe si sirven o no, dada la rapidez con que se cambia, su carácter antidemocrático muy fuerte que perjudica a la sociedad y su calidad y eficiencia siempre queda en la incertidumbre.

Referente a los contenidos se ha escuchado la necesidad de que ellos interpreten las necesidades locales y la vida de las comunidades, sin embargo

Tercer Congreso Nacional de Educación Pre-escolar

La Asociación Colombiana de Educación Pre-escolar, A.C.D.E.P., realizó el Tercer Congreso Nacional de Educación Pre-escolar en los días 18, 19, 20 y 21 de junio de 1986, en el salón Rojo del Hotel Tequendama en Bogotá, D.E.

Como "una forma de contribuir al logro de una patria más pacífica y amable para todos los niños colombianos", según sus organizadores, el Congreso tuvo como propósitos reflexionar acerca de la problemática del niño en nuestra sociedad y en el sistema educativo; permitir el intercambio de experiencias para el desarrollo, progreso y actualización de las personas dedicadas a la atención de los niños; vislumbrar nuevos derroteros para la

existe el dilema entre regionalización - descentralización, equidad y unidad nacional.

Parece ser que hay evidencia que la descentralización es buena; hay muchas cosas que van a funcionar mejor descentralizadas, pero que al llegar a una educación hecha a la medida de cada grupo social se presentan problemas a nivel de justicia social bastante serios y problemas de pérdida de unidad nacional también bastante serios. Esto es algo que hay que tener muy en cuenta. ■

educación y la atención de los niños menores de siete años.

Participaron en el evento especialistas colombianos que abordaron distintos campos del conocimiento del niño en relación con la actividad del pre-escolar, educadores, estudiantes y profesionales cuya actividad está muy cercana a la preocupación por el niño colombiano.

Fueron objeto de aporte, análisis y discusión las siguientes áreas: La situación del niño colombiano, los métodos y sistemas de atención al niño pre-escolar; el arte como forma de expresión y liberación del niño y el currículo de la educación pre-escolar en Colombia. ■

Día Universal del Niño

El día 1o. de junio se celebró en Colombia el Día del Niño, interpretando la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, según la cual cada gobierno escoge la fecha y la forma como llevar a cabo de manera apropiada y conveniente esta celebración.

La celebración mundial del Día del Niño fue propuesta por primera vez en 1952 por la Unión Internacional de Protección a la Infancia. En octubre de 1953 se celebró por primera vez y participaron en ella 40 países. Al año siguiente la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una resolu-

ción en la que se establecía oficialmente el Día Universal del Niño y asignó a la UNICEF la responsabilidad de difundir su celebración en pro de la fraternidad y la comprensión entre los niños de todo el mundo.

Este día tiene como fin el rendir homenaje a los niños mediante celebraciones y actividades especiales y, al mismo tiempo, desarrollar un trabajo educativo que permita conocer las necesidades y los derechos de los niños, sensibilizando a los adultos en el hecho de reconocer en la infancia una generación especialmente importante que demanda de parte de los gobiernos como de la sociedad en general, responsabilidades concretas, que permitan atender y formar a los niños como la mejor manera de preparar el futuro.

La Asociación Distrital de Educadores, por intermedio de la Comisión Pedagógica y la Comisión de Asuntos de la Mujer distribuyó en las diferentes escuelas del Distrito un hermoso afiche sobre el Día de la Infancia e impulsó un trabajo educativo sobre los derechos del niño, culminando con una actividad el día 11 de junio, en la cual participaron niños de diferentes escuelas acompañados por sus padres y maestros. ■



Declaración de los Derechos del Niño

Principio 1

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.



Principio 3

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

Principio 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental que se atenderá será el interés superior del niño.

Principio 4

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

Principio 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Principio 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá

crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia.

Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

Principio 7

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.



Principio 8

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

Principio 9

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.

No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.



Principio 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.



La alegría de leer... y pensar

¿Y la mujer en la educación, como educadora? La mujer y la maestra en la educación. Sabemos también poco de ello; no había sido siquiera abordado tímidamente el estudio de este aspecto cotidiano de nuestra realidad educativa, la cual para ser comprendida necesita reconocer que los elementos que condicionan negativamente el valor social de la mujer afectan de ese mismo modo a los educandos y a la didáctica y al modelo pedagógico y hasta lo que se aprende y se olvida, como se ha olvidado al educador y a la educadora en el estudio de nuestra realidad nacional.

La investigación de Liria Pérez P. y tres de sus estudiantes adelantadas (María E. Angel, Betty Prens Q. y Martha L. Ramírez) constituye un aporte científico valioso para la comprensión de la educación, de la educadora y de esa realidad nacional. En este trabajo realizado y publicado con financiación del Comité Central de Investigaciones de la Universidad de Antioquia, el lector encontrará de interés el abordaje tanto teórico como metodológico que las autoras siguieron en su investigación. Recomiendo su lectura completa a todos aquellos que deseen aproximarse más a una comprensión de la educación colombiana en uno de sus aspectos determinantes: la educadora como maestra y mujer.

ENRIQUE E. BATISTA J.

CONOZCAMOS NUESTRA LENGUA

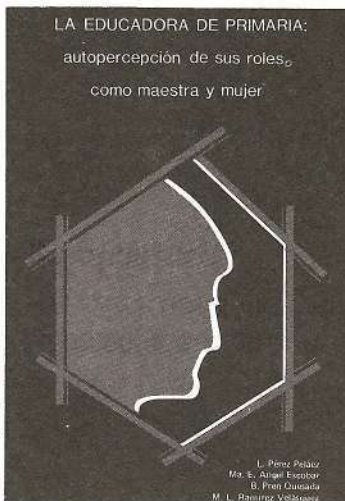


Hilda María Pedraza C.
(Maestra del Distrito).

Serie para
el Nivel Básico
de Primaria.

La licenciada Hilda María Pedraza C. ha escrito una serie del lenguaje para los cinco grados del nivel primario. Esta serie intitulada, *Conozcamos nuestra lengua* Español

LA EDUCADORA DE PRIMARIA: SUS ROLES COMO MAESTRA Y COMO MUJER



Liria Pérez P.
María E. Angel
Betty Prens
Martha L. Ramírez

Centro de Investigaciones
Educativas.
U. de Antioquia, 1985.

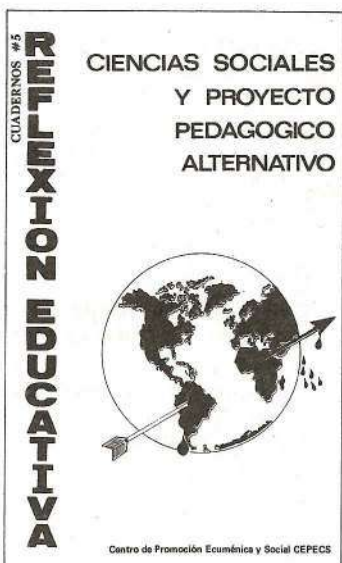
Quienes hemos trabajado en el campo de la investigación educativa seguimos observando con asombro que uno de los aspectos más desconocidos sobre nuestra realidad educativa es el maestro mismo. En especial, conocemos poco de sus sentimientos, actitudes, valores y aspiraciones. Menos aún de su sentido de valía y de sus niveles de aspiración. En resumen, no sabemos mucho de su vida y tampoco de sus obras. Así, los programas, los proyectos, los decretos y las innumerables reformas de lo escolar no encuentran una persona conocida que los contenga y los mediatice y les dé vida y las macondice para que sean efectivas, para que las buenas intenciones se cristalicen en acciones pedagógicas de la más amplia trascendencia para los educandos que año tras año se animan, gozan, padecen y sufren, conjuntamente con sus maestros, las ampulosas actividades del tradicional enseñar y aprender. Aunque con frecuencia ni se enseñe ni se aprenda, o se señala lo obsoleto e inservible o se aprende lo inaprendible, porque la memorización de la pedagogía tradicional así lo ordena.

y literatura, presenta, de acuerdo con las exigencias del nuevo currículum, un enfoque semántico-comunicativo, con el cual se busca que el educando alcance el desarrollo de las cuatro habilidades fundamentales del proceso de la comunicación, a saber: hablar, escuchar, leer y escribir, ya que en la escuela básica primaria el énfasis respecto de la disciplina del lenguaje debe centrarse, de ahora en adelante, en el manejo de la lengua como instrumento de pensamiento y conocimiento. La época de insistir en el aprendizaje de memoria de abstracciones lingüísticas —reglas y definiciones— es etapa ya superada en el proceso de enseñar, y la función específica de la nueva tarea es la de desarrollar en el escolar las habilidades requeridas para comunicarse con sus semejantes y, a su vez, adquirir conocimientos, bien sea en forma oral o escrita.

Para lograr estos objetivos, la serie, en cada uno de sus grados, insiste permanentemente en ejercicios de expresión oral y escrita. De este modo se inicia al niño: a) en el manejo de la morfo-sintaxis, al distinguir palabras que designan objetos, cualidades y procesos; al realizar la formación de familias de palabras; en la utilización de sinónimos y antónimos; en la construcción de oraciones y párrafos, atendiendo a la concordancia y al uso adecuado de los elementos de relación; y b) en el análisis de textos literarios donde se trabaja sobre la narración, la descripción y el diálogo.

La obra de la licenciada Hilda Pedraza está llamada a ocupar sitio de preferencia dentro de la bibliografía educativa del país por cuanto está orientada a mejorar la calidad de la enseñanza de nuestra lengua en el nivel primario y a servir de instrumento de ayuda eficaz para la labor magistral de nuestros educadores colombianos.

REFLEXION EDUCATIVA No.5 CIENCIAS SOCIALES Y PROYECTO PEDAGOGICO ALTERNATIVO.



Centro de Promoción
Ecuménica y Social
CEPECS

Bogotá, 1986.

Después de haber publicado trabajos sobre la política educativa del Estado, la reforma curricular, el programa de educación abierta y a distancia y la educación preescolar, el CEPECS publicó el Cuaderno N° 5 sobre "*Las ciencias sociales y el proyecto pedagógico alternativo*". La temática está dividida en tres aspectos fundamentales:

— *El estado actual de las ciencias sociales*: diagnóstico hecho por 70 maestros que asistieron al Seminario Nacional de Educación y Sociedad, área de ciencias sociales. El problema de textos; la escasez y casi inexistencia de material didáctico; su desvinculación con la realidad mediata e inmediata.

— Las diferentes versiones de la reforma curricular en el área de ciencias sociales. Análisis del porqué ha sido ésta el área donde se han concentrado con más fuerza las discusiones teóricas y político-ideológicas que conllevan la adopción de los nuevos programas.

— Esbozo de una alternativa pedagógica para el área. Lo esencial en la práctica pedagógica es más complejo que un programa curricular. Incluye una complejidad de aspectos cuyo centro y motor es el maestro. El docente es el mediador entre los contenidos del saber científico y la asimilación que de éste hagan los estudiantes.

Adquirla en Bogotá, en la Asociación Distrital de Educadores —ADE— y en el Servicio Colombiano de Comunicación Social —SCCS—, carrera 16 No. 39A-78.

CRE(C)SER O MAUSOLO DANDO "CARTILLA" SOBRE SOCIALIZACION HUMANA.



José Muñoz Martínez.

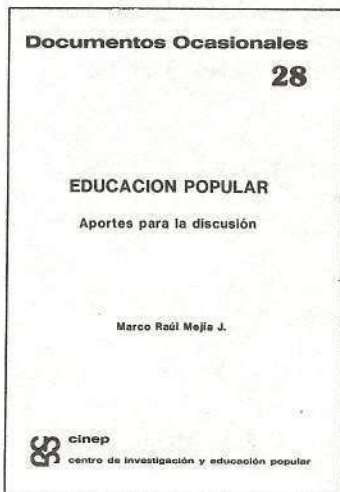
Bogotá, 1985.

Este libro o cartilla o simplemente escrito, conduce al lector por los caminos del humor y la ironía a la reflexión sobre su propia infancia y su quehacer como maestro de otros en su relación necesaria con otros congéneres, máxime si éstos son sus hijos o sus alumnos.

Todos somos maestros y por tanto aprendemos y enseñamos en el diario vivir; sin embargo, pocas veces tenemos oportunidad de sentarnos horas enteras con lápiz en mano a pensar sobre nuestra vida, nuestra educación, nuestra cultura o nuestros hijos. Con maestría y agudeza, Mausolo introduce su dedo índice inflamado en la llaga de nuestra realidad escolar, el aula, la calle, el hogar, la iglesia, el parque, la panadería o la carnicería; y con sus reflexiones personales nos incita a que elaboremos y reflexionemos sobre todo y ante todo para transformar, para cambiar, para iniciar cada día una nueva vida.

Está a la venta en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, teléfonos 285 42 24 y 285 40 69.

EDUCACION POPULAR: APORTES PARA LA DISCUSION



Marcos Raúl Mejía J.

Documentos
Ocasionales No. 28
Cinep, 1985.

Dentro de la colección Documentos Ocasionales del Cinep, Marco Raúl Mejía J. presenta algunos elementos de reflexión sobre aspectos de la educación. Presentamos una breve reseña sobre cada uno de ellos.

En el primero de ellos, Educación Popular: Aportes para la discusión (Documento No. 28), el autor se propone mostrar una propuesta metodológica para la práctica educativa con sectores populares. Para ello, parte de hacer un cuestionamiento a muchas prácticas de educación popular que son un simple trasplante de la escuela, tal cual la conocemos, a la educación popular. Es decir, se cambia tan solo el contenido que se va a transmitir pero se mantienen las formas de esa transmisión considerándolas neutras.

Asimismo, en muchas prácticas de educación popular no se tiene en cuenta ese sujeto popular con el que se está trabajando. Según el autor, desde hace mucho tiempo se vienen teniendo prácticas educativas populares pero se

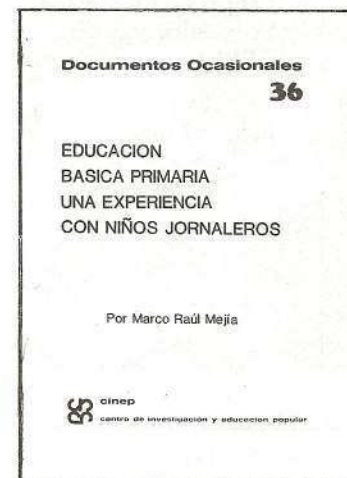
consideran como tales simplemente por los sujetos a quienes van dirigidas pero no porque realmente se conozca cómo es el sujeto popular, cuáles son sus intereses, sus valores, motivaciones, etc. Es hora ya de atribuirse su vocería, dice el autor, y realmente trabajar por una educación que no sea una imposición sino un real diálogo.

Su propuesta pedagógica parte de la reflexión de los espacios que conforman la vida cotidiana del sujeto popular porque considera que en esa vida cotidiana, en las relaciones que allí se suscitan, en el uso que hace de dichos espacios, el sujeto popular concretiza su cultura y los elementos de resistencia que ella puede tener hacia una cultura y una educación dominante.

Muchas de sus reflexiones sobre la Educación Popular se concretan en un segundo Documento Ocasional: Educación Sindical - Reflexiones sobre su crisis (No. 32). En este Documento, Marcos Raúl cuestiona prácticas de educación sindical en el país que incurren en los errores que le ha criticado a la Educación Popular. Considera que en muchas ocasiones la Educación Sindical ha sido más una asimilación de la educación formal, en cuanto a sus formas y mecanismos de control, que son repetidos en la Educación Sindical. O ha sido una educación centrada en el discurso, en la transmisión de verdades llevadas a la práctica educativa con autoritarismo, o con el deseo de intelectualizar al obrero, o con el interés de que asimile una determinada orientación política partidista.

Muchos de los problemas de la Educación Sindical, comenta el autor, son simples reflejos de la situación del sindicalismo colombiano en donde existe una fuerte separación entre el dirigente y la base, así como se considera que la conciencia debe ser transmitida desde fuera por "iluminados", de ahí la fuerza del discurso.

EDUCACION BASICA PRIMARIA UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS JORNALEROS



Marcos Raúl Mejía J.

Documentos Ocasionales
No. 36
Cinep, 1985.

Finalmente, su tercer Documento Ocasional, Educación Básica Primaria - Una experiencia con niños jornaleros (Documento No. 36), es la presentación de la experiencia educativa que el autor desarrolló durante 4 años (1978 - 1981) con niños jornaleros en la Costa Atlántica, concretamente en el Departamento del Atlántico.

Este Documento Ocasional, en la medida en que es la presentación de una experiencia concreta, es más difícil de reseñar que los dos anteriores pues allí se presentan maneras concretas como se superó el tiempo escolar tradicional, el espacio escolar, la relación con el medio social, la vinculación de los padres de familia a la experiencia, el trabajo grupal, la recuperación de la cultura local, etc.

Asimismo, se muestran elementos valiosos sobre el equipo de profesores que asumió la experiencia y el desarrollo de la misma que aquí se hacen imposibles de resumir, experiencia que hoy se prolonga en el Huila con la Asociación de Institutores Huilenses (ADIH) en el municipio de Aipe.

LAS HUELGAS DEL MANDATO CLARO

Equipo laboral Cinep, edición Mauricio Archila, "Las huelgas del Mandato Claro", Documento Ocasional, No. 35, Bogotá, Cinep, 1986.

Esta publicación es la otra cara de la investigación que adelantó en 1979 - 1981 el departamento laboral del Cinep y, por ende, complementa la discusión teórica que dio origen al documento ocasional No. 34. La coyuntura en la que se escribió el presente trabajo estuvo marcada por el reflujó, en 1979, del pujante movimiento sindical de los años previos. Dicha pujanza se expresó en el alto número de huelgas (110 en 1975 y 94 en 1977), en la mayor cobertura de huelguistas (teniendo como punto máximo el Paro Cívico de 1977) y finalmente, en el radical cuestionamiento del orden social que muchos conflictos plantearon. Del conjunto de conflictos del período de Alfonso López Michelsen se seleccionaron seis para trabajarlos más sistemáticamente: Riopaila, 1975-76; Vanitex, 1976; bancarios, 1976; Fecode, 1976-77; USO, 1977; e Indupalma, 1977. No son todos ni los más importantes, pero sí son representativos de lo sucedido en el mundo laboral durante el 'mandato claro'. En realidad, dichos conflictos, junto con los de cementeros, Tejidos Unica y Asmedas marcaron una coyuntura importante en las luchas obreras del país. El proceso de unidad sindical que se iba moldeando, se reflejó también en los conflictos estudiados, y especialmente en el Paro Cívico del 77.

La idea que presidía la investigación era recoger los episodios de la lucha obrera, con sus fallas y aciertos, con el objetivo de proyectarlos posteriormente al conjunto del movimiento obrero. Era una forma de mantener viva la memoria de la clase obrera sobre su pasado. Este documento ocasional, en consecuencia, recoge una serie de

entrevistas a dirigentes de los conflictos como un paso en ese mantener viva la memoria colectiva. El lector encontrará en esas páginas descripciones más o menos detalladas de episodios de la vida obrera, episodios que se han vivido, se han discutido pero que a veces, por descuido de los mismos actores, no se han consignado por escrito para que el paso de los años no los borre de la memoria colectiva. Esta última es la principal contribución del Documento Ocasional 35 al movimiento sindical contemporáneo.

EDUCACION SINDICAL: LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE USITRAS



Alfonso Conde P.
Jorge Castellanos P.

Funprocep.
Cinep,
1985

El esfuerzo investigativo realizado por Alfonso Conde y Jorge Castellanos, con el apoyo de Usitras y el Cinep, plasmado en este libro, recoge la experiencia de una nueva práctica educativa, experimentada en la Escuela Sindical de Usitras, la cual intenta desbrozar nuevos caminos para la educación sindical, caminos que integren y recojan todo el saber popular que muchas veces es relevado por un pretendido saber culto o académico, y que está allí en la vida de la fábrica, en el lenguaje de los obreros y hasta en su manera de educarse sindicalmente.

Este texto ha sido redactado por dos sindicalistas, Conde y Castellanos, que lo entregan como su saber, como su experiencia. El ser sindicalistas, empeñados en nuevas búsquedas, es lo que le da su riqueza y novedad.

No pretende suministrar verdades acabadas, sólo dar testimonio de la lucha entre lo viejo y lo nuevo e invita a seguir pensando sobre la vida de la lucha sindical. Es el inicio de un largo camino por hacer de la educación sindical un problema de investigación y de transformación de prácticas. Un libro que todo aquel interesado en la suerte del movimiento obrero y sindical debería examinar con espíritu desprevenido y el olfato del perro cazador.

Del Editor

Dos años y ocho dientes... de leche

Con la edición de su No. 8, EDUCACION Y CULTURA cumple dos años de vida, y como con los niños bebés, no podemos menos que celebrarlos y desear intensamente que cumpla 3, 4, 5... y "llegue a ser grande". Al igual que un niño de 2 años, esta es una empresa que ya camina, a veces da tumbos y trastabillea y nos incomodan sus ocasionales pataletas, pero también nos anima enormemente el verle crecer e ir tomando forma y el prometedor futuro que le espera.

EDUCACION Y CULTURA promete ser muy alta, con solo dos años de vida ha pasado de 5.000 a 20.000 ejemplares, pero no olvidemos, que a diferencia de los niños, las revistas pueden disminuir de estatura y como miles de ellos, morir. Pero no basta que sea alta, necesitamos que sea fuerte y vigorosa, es decir, bien dotada de recursos técnicos, financieros y humanos. También tiene que ser inteligente, muy inteligente para que pueda convertirse en una verdadera guía intelectual para el magisterio y el Movimiento Pedagógico.

Además de alta, vigorosa, inteligente, tiene que ser ágil, y sobre todo, bella. Los maestros necesitamos reconciliarnos con la belleza y el placer con lo que hacemos y deseamos. Aunque desde su nacimiento nos hemos desvelado por su presentación y cuidado, queremos que llegue a ser mayor con todo el esplendor y belleza posibles.

Quienes hemos hecho las veces de "nodrizas" de EDUCACION Y CULTURA, el Director, el Comité de redacción y el Editor, no podemos menos que expresar nuestro reconocimiento y agradecimiento a todos los que han hecho posible que EDUCACION Y CULTURA sea hoy una realidad con 8 dientes de leche. Y todos son el magisterio colombiano; los 20.000 compradores de la revista que esperamos sean también lectores; los colaboradores de la revista, sus artículos han ido dando forma y contenido cultural a la revista; el Comité Ejecutivo de la Federación que en todo momento ha respaldado la gestión editorial y administrativa; el trabajo de hormigas de la gente dedicada a la distribución tanto en Bogotá como en el resto del país.

Esta es una gran empresa colectiva, tanto en las ganancias como en las pérdidas, en la cual todos tenemos responsabilidades de distinto orden, desde los que la compran, pasando por los que la distribuyen hasta quienes tenemos la responsabilidad de producirla intelectual y materialmente.

El balance positivo de estos años de existencia nos obliga a mirar responsablemente el futuro inmediato de la Revista y para ello necesitamos superar problemas propios del crecimiento y cumplir algunas metas que nos aseguren que día tras día conquistamos el porvenir. Una de tales metas es asegurar el éxito de la Campaña Nacional de Suscriptores. Necesitamos que al finalizar 1986 tengamos 5.001 suscriptores (el uno es usted). Necesitamos también el aporte de su "gota de leche" para el sostenimiento intelectual de la Revista, puede ser una carta crítica sobre el conjunto o un artículo de la revista, una historia de un maestro o una escuela, una denuncia sobre los problemas pedagógicos y culturales de la educación, un libro que nos recomiende reseñar, una foto, una caricatura, una idea. En fin, que todo el que tenga que decir que diga, que envíe, que critique, que el derecho y el deber que tiene todo maestro de pensar la escuela y la educación se exprese en EDUCACION Y CULTURA. Necesitamos también el respaldo de las Juntas Directivas de los sindicatos, a las campañas de promoción y suscripción. Necesitamos vendedores y distribuidores de la revista, animosos y responsables con las cuentas... y los dineros.

Como con cualquier niño de dos años, corremos un grave riesgo: dedicarnos solo a mimar a EDUCACION Y CULTURA.

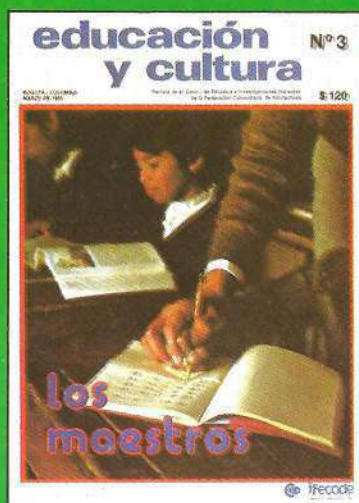
Les agradecemos las muchas cartas de felicitación y apoyo que hemos recibido, esperamos seguir las recibiendo, pero nos agradarían aún más aquellas en las cuales se critique lo que hacemos, lo que se dice en la Revista, lo que hace falta, lo que dejamos de hacer. Los llamados de atención y las críticas fundamentadas son formativas. Sólo un hombre forjado en la adversidad y la superación puede ser exitoso y EDUCACION Y CULTURA quiere ser también exitosa y llegar a ser grande.

En una palabra, aspiramos a que EDUCACION Y CULTURA forme parte de las preocupaciones y motivaciones cotidianas del magisterio y que su equipo editorial y directivo viva y sienta a diario que esta es una realidad a la cual vale la pena entregar lo mejor de cada uno de nosotros, incluida la risa, el sueño y el desvelo.

Hernán Suárez J.
Editor

Reedición
Especial

Campaña Nacional 5.001 suscriptores



educación y cultura

- Educación y Cultura anuncia la reedición de los números 1-2-3 y 4 para suscriptores.
- Adquiera su suscripción y solicite los números anteriores que necesite. Edición Limitada.
- Suscripción 1 año (4 números) \$ 600
- Suscripción 2 años (8 números) \$ 1.000
- Suscripción Especial (No. 1 al 10) \$ 1.500

Adquiera su suscripción con los vendedores de la Revista en su Departamento o directamente en la carrera 13A No. 34-36 - Bogotá, enviando cheque de gerencia o giro postal a nombre de la Federación Colombiana de Educadores.