

educación y cultura

ISSN 01207164

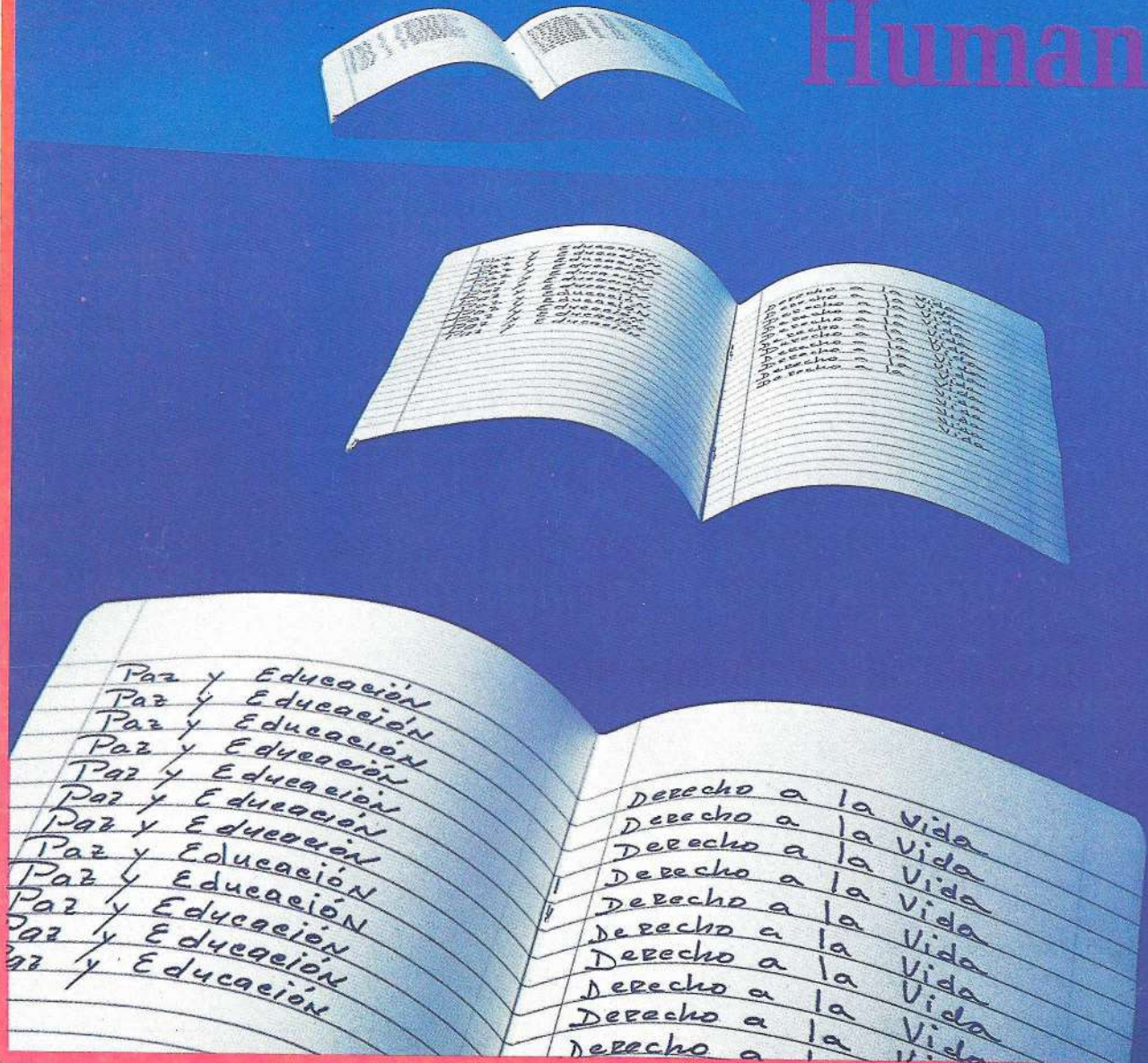
16

BOGOTÁ - COLOMBIA
OCTUBRE DE 1988

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

\$ 300

Educación y Derechos Humanos



Tarifa Postal Reducida N° 572

educación y cultura

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

BOGOTA

OCTUBRE DE 1988

No. 16

Director: Abel Rodríguez Céspedes

Editor: Hernán Suárez J.

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

Redacción: Gustavo Escobar

Diagramación: Hernán Suárez J.

Carátula: John Brian Cubaque

Caricaturas: Víctor Sánchez (Uno Más), Cecilia Cáceres,
César A. Almeida (KEKAR)

Distribución y Suscripciones: Guillermo León

Cra. 13A No. 34-36

Tels.: 285 14 27—285 12 98

A. A. 14 373 Bogotá

El Comité Editorial agradece el envío de colaboraciones y se reserva el derecho de decidir sobre su publicación y oportunidad. Todas las colaboraciones deben enviarse a: Comité de Redacción, EDUCACION Y CULTURA. Cra. 13A No. 34-36, o al Apartado Aéreo 14 373 Bogotá.

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

Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Tiraje de esta edición: 30.000 ejemplares

Preparación litográfica: Servigraphic Ltda.

Impreso en Litocamargo Ltda.

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

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

CORREO DE COLOMBIA
llega seguro y a tiempo!
MAYOR INFORMACION: TELS. 2415331 Y 2028842



Educación y Derechos Humanos

El Estado a través de sus campañas, promovidas desde la propia Presidencia de la República, ha terminado por reconocer que los Derechos Humanos son un asunto de vital importancia que compete a la educación. En mora de ser incorporados en los contenidos y en la actividad escolar, ellos tienen que ver con la esencia de la función formadora y socializadora de nuestro sistema educativo.

Un tema de por sí complejo y polémico por los múltiples factores que en él inciden y por las múltiples interpretaciones sobre sus alcances y contenido.

Los derechos humanos tienen una dimensión cultural y pedagógica. Desgraciadamente nuestro sistema educativo no tiene una tradición en este campo, es mucho lo que hay que hacer para formar una cultura democrática anclada en el respeto y la defensa de los derechos humanos, un verdadero desafío para el magisterio y la educación colombiana.

Como una contribución a tal propósito y con la colaboración de distintos puntos de vista, hemos dedicado nuestro INFORME CENTRAL a tan importante tema. Una invitación a su estudio, reflexión e introducción en la cotidiana labor docente del magisterio colombiano.

Página 2

Escuela, currículo y derechos humanos

Existe un amplio consenso sobre la urgencia de incorporar la temática de los derechos humanos en la actividad escolar y en los contenidos de la enseñanza. Sin embargo uno de los mayores riesgos de la escolarización de los derechos humanos es el de "academizarlos", convertirlos en un "saber más", en un nuevo "contenido" que se añade al plan de estudios. Los derechos humanos como una práctica, como una vivencia, como educación para la vida, en oposición a un simple "nuevo currículo", es el tema que ocupa la atención de los especialistas chilenos Adriana Delpiano y Abraham Madgenso y que incluimos en el informe central sobre Educación y Derechos Humanos.

Página 5



La Escuela San José de Aipe (Huila)

El Movimiento Pedagógico no sólo ha producido una actividad reflexiva y crítica sobre el devenir de la pedagogía y la educación. También está produciendo respuestas en el terreno de la experimentación pedagógica. Una de estas experiencias es la Escuela Experimental San José, de Aipe (Huila). Sus características y objetivos son analizadas por el grupo pedagógico de la concentración escolar "República del Paraguay" de la ciudad de Cali, quienes realizaron una visita de intercambio de experiencias, al final de la cual produjeron el informe que hoy entregamos a nuestros lectores.

Página 63



Valores en la enseñanza pública

El reciente congreso de la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Educación (CMOPE), realizada en Melbourne, Australia, aprobó un importante documento sobre valores en la enseñanza pública, el cual llama la atención y establece puntos de vista sobre el papel de la educación en la formación de una cultura de la convivencia, el respeto y la defensa de los derechos humanos, el libre ejercicio y las garantías a la profesión docente, el pluralismo ideológico en la actividad educativa y la defensa de la educación pública como un patrimonio de interés social de primer orden. Temas, todos ellos, de gran actualidad y vigencia para el magisterio colombiano y el Movimiento Pedagógico.

Página 38



Crónica del desarraigo:

En una documentada y reveladora reseña histórica, realizada por los investigadores Alberto Martínez Boom, Carlos Noriega y Orlando Castro del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP), se nos revela en toda su crudeza una vieja realidad: la condición de mendicante de su salario que ha acompañado al magisterio, desde los propios orígenes de su profesión en los años coloniales. Casi cuatro siglos de peregrinajes, súplicas y reclamos por el otrora "justo estipendio" o el moderno "pago oportuno de los salarios". La historia de su condición mendicante es también la historia de su vigilancia y control por parte del poder bajo sus diversas formas: oidores, virreyes, curas, funcionarios públicos, alcaldes, juntas de escalafón o despachos de ministros. Historia rica en luchas y resistencias por reivindicar su oficio y su papel cultural e intelectual, por alimentar su ilusión intelectual. Un espejo histórico en el cual mirarnos y reconocernos.

Página 46



Editorial

Educación y Derechos Humanos

Diffícilmente la escuela y la educación podían escapar o ser ajenas al clímax social y político que vive el país y su aspecto más neurálgico: la violencia, la crisis de valores y la violación reiterada de los derechos humanos.

La violencia y con ella la violación de elementales derechos humanos y de la convivencia civilizada es una realidad que no sólo circunda la escuela, más aún, la atraviesa, está presente en su realidad y cotidianeidad. Los ejemplos de ello saltan a la vista: 70 educadores han sido asesinados en el último año, algunos de ellos en sus propios sitios de trabajo, y 500 han recibido amenazas de muerte. En la ciudad de Medellín dos grupos de estudiantes de los colegios Pascual Bravo y el Liceo Antioqueño dirimen sus rivalidades juveniles y estudiantiles mediante la destrucción mutua de sus planteles escolares ante la mirada impávida y la acción impotente de profesores y directivos. Los ejemplos se podrían citar en extenso pero estos dos resultan suficientes para conmover nuestra conciencia y entendimiento sobre lo que está pasando en la escuela y cómo ella es afectada por el clima de violencia que la circunda.

Una alta dosis de razón asiste a quienes se preguntan qué está haciendo la escuela frente a la crisis actual de valores y cuál el estado de su función socializadora. ¿Cuál es el papel de la escuela frente a una sociedad en crisis y atravesada por la violencia? ¿Es la incorporación de la cátedra de los derechos humanos una res-

puesta valedera frente a las dimensiones que ha alcanzado su violación en nuestro país?

Al lado de una opinión pública sanamente preocupada por el papel de la escuela en la actual encrucijada social y política y particularmente en la formación de una cultura de la convivencia y el respeto por los derechos humanos, se han levantado voces que de manera ligera e irresponsable atribuyen a la escuela y los maestros buena parte de la responsabilidad por la actual crisis. Una acusación injusta por cuanto desde ya hace largo tiempo las clases dirigentes y sus sucesivos gobiernos han colocado en lugar secundario los propósitos culturales y formativos de la educación, concentrando todos sus esfuerzos en una acción instrumental en nombre de una pretendida modernización, que en el fondo no era más que su instrumentalización y racionalización y donde lo que importaba era la eficiencia, los procesos y tecnificación de la enseñanza, la ampliación de la cobertura escolar, el mejoramiento de los indicadores de eficiencia, en síntesis, la escuela fue despojada de sus fines formativos, éticos y culturales y la responsabilidad por sus resultados compete a quienes la han dirigido y orientado, los mismos que hoy ante los resultados de su propósito educativo, recurren presurosos a tratar de enmendar sus errores bajo el amparo de campañas en favor de los derechos humanos.

El gobierno nacional, a través de la Consejería para los Derechos Humanos, ha tomado la iniciativa de

convertir los derechos humanos en tema prioritario de la escuela bajo la modalidad de una campaña o para ser exactos "una semana de los derechos humanos" y su correspondiente cartilla. Los maestros, y en general los colombianos, hemos asistido a demasiadas campañas relámpago en torno a grandes males o carencias de nuestra realidad como para pensar que la campaña, así mismo llamada "Por una pedagogía de los Derechos Humanos" correrá suerte distinta a tantas otras.

La limitada iniciativa del gobierno en materia de derechos y educación no desvirtúa la importancia y urgente necesidad que tiene la educación de convertir los derechos humanos y la democracia en uno de sus propósitos formativos centrales y por ende la obligación del magisterio de ejercer su liderazgo intelectual y formativo en este campo.

La educación colombiana, por razones culturales y políticas que ameritan un análisis detallado, se ha caracterizado por su autoritarismo y verticalismo. En ella impera una disciplina exterior que requiere para su existencia de la omnipresencia constante de la autoridad. Lejos estamos de una disciplina que haya sido interiorizada por los individuos consciente y racionalmente, por el contrario los códigos, regímenes de sanciones, los reglamentos antidemocráticos, la disciplina de la sumisión son la constante de la escuela y ello nos aleja de posibilidad de una educación en libertad y en democracia... Junto a los rezagos de violencia física que aún subsisten, la vida escolar está llena de prácticas y concepciones que de hecho atentan contra elementales libertades individuales de los educandos y los educadores y que por la fuerza de la costumbre nos hemos resignado a convivir con ellas.

Una cultura democrática en la escuela no podrá abrirse paso sin una crítica de dichas prácticas y lo que es más importante sin su superación y erradicación. La escuela ha de ser un modelo de convivencia y respeto de la diferencia y las posibilidades de desarrollo colectivo e individual, de disciplina interiorizada y asumida racionalmente, en una palabra, un espacio vivible en la diferencia y democráticamente.

Por su naturaleza la formación en los derechos humanos trasciende el ámbito escolar. Por ello no puede limitarse a un conjunto de "contenidos" a enseñar en una nueva cátedra que se añade al ya abultado plan de estudios. Ello son ante todo una práctica cotidiana de la relación entre educadores y alumnos, de los alumnos entre sí, de los maestros y los padres de familia. Es en la trama de relaciones de la escuela donde debe practicarse principios como el respeto por el otro, por la expresión libre de las opiniones, por la posibilidad libre de asociarse para defender intereses comunes, por las decisiones mayoritarias, por el respeto a las mino-

rias. Es decir, por la convivencia civilizada que reconoce la pluralidad de interés y los conflictos de allí derivados, construye múltiples canales de expresión y participación, donde la razón y no la fuerza regule el comportamiento de la colectividad. Es a través de esta práctica continuada y de la consecuencia de los maestros con ella que la niñez y la juventud escolar podrán comprender y hacer suyos los alcances de los derechos humanos fundamentales y esa comprensión será el resultado de su ejercicio real y no de su conocimiento formal. Además, no sólo sería la mejor preparación para el ejercicio amplio de su vida ciudadana, sino la mejor forma de superar el dogmatismo y la intolerancia que agobia nuestras instituciones educativas en todos sus niveles, en las cuales se resiente la precariedad de la cultura del debate, la cual exige desde la tolerancia y el respeto por el otro hasta el ejercicio de la participación crítica. Así la escuela y los educadores se formarían simultáneamente en el saber crítico apropiado y en la conciencia ciudadana, superando la tradición de saberes cerrados y la no menos tradicional separación entre vida escolar y vida social.

El magisterio colombiano ha mantenido desde tiempo atrás una inquebrantable vocación en favor de los derechos humanos, la paz y la democracia en nuestro país. En su reciente Congreso Nacional ha insistido en la urgencia de incorporar la problemática de los derechos humanos en la vida escolar, consciente de que los derechos humanos y la formación ciudadana no son una cátedra más, no son simples contenidos a enseñar, son ante todo una práctica, un ambiente por construir pacientemente y sin las urgencias de una semana de los derechos humanos o una cartilla por explicar.

La iniciativa del magisterio colombiano en esta materia se orienta al desarrollo de una cultura democrática centrada en la formación de una conciencia ciudadana, la solidaridad, el respeto por la diferencia, la convivencia civilizada en la diversidad de opciones y opiniones políticas, en la vivencia y defensa de los derechos humanos. Cultura que para realizarse necesita repensar los fines y la organización de la escuela actual y contar con el magisterio como su gran gestor y protagonista.

Como una contribución a la formación de una cultura democrática y de respeto y ejercicio de los derechos humanos en la educación hemos dedicado el **Informe Central** de la presente edición de **Educación y Cultura** a tan importante tema, ofreciendo un conjunto de artículos que desde diferentes enfoques y énfasis particulares apuntan a desentrañar el complejo problema cultural y político presente en los derechos humanos. Esperamos con ello contribuir a su estudio, análisis e implementación práctica. Las páginas de la revista están abiertas a nuevos desarrollos y a la controversia creadora sobre el tema.



Contenido

EDITORIAL

- 3 Educación y Derechos Humanos

INFORME CENTRAL EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS

- 5 La escuela formal, el currículo escolar y los Derechos Humanos

*Adriana Delpiano
Abraham Madgenzo*

- 8 Educación popular y Derechos Humanos

Amanda Romero

- 14 El currículo oculto: Democracia y formación moral en la escuela

Javier Sáenz O.

- 21 El educador y la creación de una cultura para la Paz y la Democracia

José Bernardo Toro.

- 25 Cultura escolar y Derechos Humanos

Carlos Calvo Muñoz

- 31 La educación y los Derechos Humanos

David Zafra C.

- 34 Derechos Humanos en la escuela: infracción continuada

*Helda Martínez
Esperanza Martínez*

DOCUMENTOS

- 38 Valores en la enseñanza pública

CMOPE

PEDAGOGIA Y EDUCACION

- 42 Emmanuel Kant y su filosofía de la Educación

Gloria Calvo

HISTORIA DE LA PEDAGOGIA

- 46 Crónica del desarraigo: la historia del maestro en Colombia

*Alberto Martínez
Carlos Noguera,
Orlando Castro*

- 54 Las facultades de educación: elementos históricos para su análisis

Alfonso Tamayo V.

EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

- 60 Una experiencia de lecto-escritura

Grupo Pedagógico de Aipe

- 63 La Escuela San José de Aipe

Grupo Pedagógico de Cali

ESCUELA Y CULTURA

- 70 Gobierno Escolar y Democracia

Jorge Gantiva S.

POLITICAS EDUCATIVAS

- 75 La semestralización del bachillerato

Alvaro Ramírez O.

Informe Central

Educación y Derechos Humanos

La Escuela Formal, el Currículum Escolar y los Derechos Humanos*

Adriana Delpiano y Abraham Madgenzo

Antes de entrar a precisar la relación que debe existir entre la escuela formal, el currículum y los Derechos Humanos nos parece fundamental identificar algunos principios básicos que orientan dicha relación.

En primer término, debemos señalar que la escuela formal y su currículum se han planteado siempre como instancias que de manera deliberada pretenden la formación de una conciencia, el desarrollo de una moral y la adquisición de una concepción de vida en los educandos. En otras palabras, ni la escuela ni su currículum son manifestaciones neutras y desprovistas de intencionalidad. Por el contrario, ambas quedan acotadas en su capacidad de influir intencionalmente en otros, de modificar a otros, de moldear una conciencia y desarrollar un posición moral. Lo escolar y lo curricular queda, entonces, definido por la toma de posiciones valorativas e ideológicas con respecto a la selección, organización y transmisión de la cultura.

En segundo lugar, si lo educativo y lo curricular quedan definidos en los términos antes señalados es claro que el elemento de "poder"

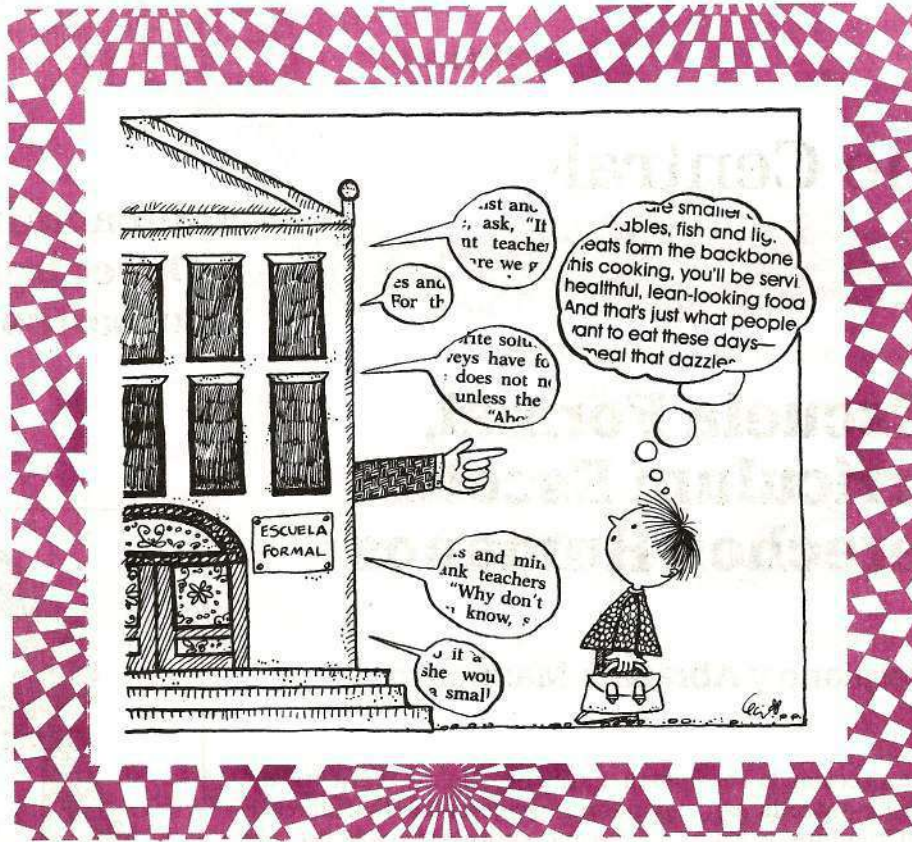
está implícito. No se trata de un poder que se ejerce necesariamente en forma represiva violenta, de aspectos negativos, prohibitivos, sino que puede asumir y debe asumir en lo educativo características formativas, produciendo un saber, construyendo un sujeto. De hecho mediante la escuela y el currículum se ejerce el poder dado que se intenta, en forma deliberada, orientar las posibles conductas de terceros: los alumnos, al pretender que éstos alcancen ciertos comportamientos o resultados.

El currículum en su estructura misma gobierna las posibilidades presentes y futuras de las personas y, por ende, está ejerciendo poder. El poder queda de manifiesto cuando algunos contenidos reciben, en la escuela y en su currículum un mayor estatus que otros (piénsese, por ejemplo, en las matemáticas versus las artes), cuando algunas asignaturas son valoradas en los exámenes más que otras (piénsese, por ejemplo, en que las matemáticas y el dominio del lenguaje son asignaturas que confieren posibilidad de ingreso a la universidad y no lo son el desarrollo de la afectividad inclusive para carreras como la



pedagogía) cuando a determinados departamento se les asignan mayores recursos que a otros (piénsese por ejemplo, en los laboratorios de ciencias naturales versus las salas de clase de las ciencias humanas y sociales). Podríamos continuar haciendo una lista larga de situaciones educativas que denotan claramente

* Tomado de *El desafío de educar para la paz y los Derechos Humanos en América Latina*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEAAL, Santiago de Chile, 1988.



cómo el poder se distribuye en forma desigual al interior del currículum y de la escuela.

Queda claro, que en el proceso de selección de la cultura que se difunde en la escuela, sólo un sector muy reducido de toda la cultura adquiere poder y en cambio la cultura de la socialización, de la cotidianeidad, del hombre aquí y ahora, de su problemática son relegados a un segundo plano, son desvalorizados, no tienen poder escolar y curricular. Nos podríamos preguntar por las razones que motivan esta diferenciación de estatus y poder que tienen las disciplinas, tópicos, actividades, en el currículum. En otras palabras, qué es lo que hace que algunas disciplinas reciban mayor tiempo, mayores recursos, sean obligatorias, se conviertan en pre-requisitos y otras no. Nos podríamos preguntar, también, por los efectos que esta diferenciación tiene en los profesores, estudiantes y padres de familia.

Dar respuesta a ambos interrogantes escapa a los propósitos de este trabajo, pero podríamos anti-

cipar que se hace necesario hacer esta reflexión cuando pensamos introducir al currículum, con cuota de poder, la temática de los Derechos Humanos. El carácter reproductor de la escuela y del currículum aparece como una perspectiva importante en la contestación a las preguntas formuladas.

Un tercer principio, desde ya, es que la escuela y el currículum han partido de algunos supuestos que la realidad, y en especial la que nos ha tocado vivir en estos últimos años, se ha encargado de desvirtuar. Se ha supuesto, no sabemos si con ingenuidad, con ignorancia o con premeditación que la formación y el desarrollo intelectual es garantía suficiente para el desarrollo de las instancias morales y la formación de una conciencia. De aquí que las escuelas y el currículum se han organizado, orientado y especializado en impartir conocimientos y saberes acumulados y universales, suponiendo que implícitos en éstos están los mensajes valóricos y actitudinales que los alumnos internalizan. Dicho de otra forma, "aquel que

conoce, por ejemplo, a los clásicos, internalizará los mensajes valóricos subyacentes en sus escritos, aquel que se disciplina en las ciencias exactas, será un sujeto totalmente objetivo y desprejuiciado, aquel que se desarrolla motora y físicamente será un individuo sano de cuerpo y mente", etc. ¿Qué manera más ingenua de concebir al hombre? ¿Qué forma tan limitada de pensar? De plano se está desconociendo que existen individuos y muchos que han desarrollado sus instancias morales no precisamente en las escuelas y en el currículum y que otros que han acumulado muchos "saberes" han sido capaces de cometer muchas y grandes atrocidades contra los hombres y contra los principios que sus propios saberes indican. Pareciera, entonces, que no es condición suficiente, no sé si necesaria, acumular saberes para ser un individuo tolerante, desprejuiciado, amante de la verdad y de la justicia, solidario, en una palabra, humano.

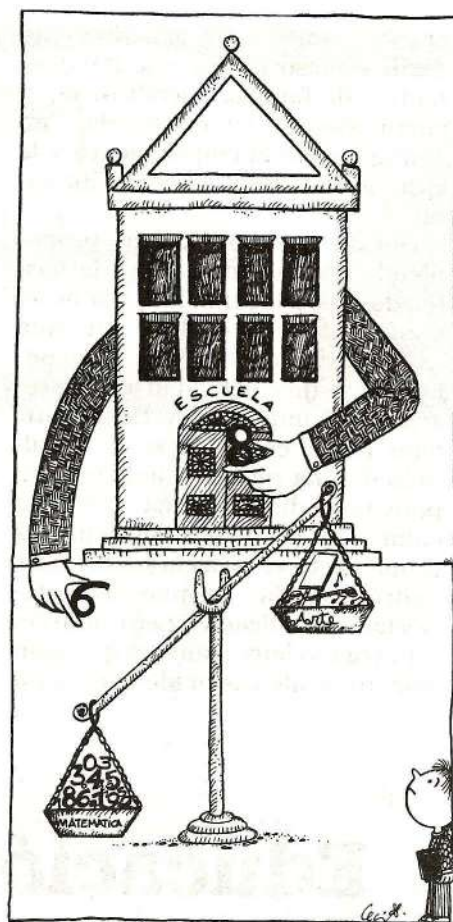
Los tres principios que tan sólo hemos insinuado nos introducen de

lleno a la temática de la relación entre la escuela, el currículum y los Derechos Humanos.

La necesidad de incorporar la temática de los Derechos Humanos al currículum de la escolaridad formal, pareciera como obvia, a la luz de nuestra historia tan reciente. Esto que hoy nos parece tan obvio, no lo fue en el pasado y esto no porque los Derechos Humanos fueran respetados en el pasado en su plena integridad, sino porque sobre la base del tercer principio que hemos enunciado, pensábamos ingenuamente, que era connatural al currículum que elaboramos por generaciones que todo individuo "bien educado" y "bien escolarizado" era un sujeto que implícitamente había internalizado al respecto los Derechos Humanos. Hoy sabemos que esto no es cierto y, por consiguiente, debemos en forma deliberada e intencionada incorporar la temática al currículum. Nótese que se está señalando que al igual que el aprendizaje de la historia, del lenguaje, de las operaciones lógico-matemáticas, etc., son aprendizajes intencionados en el currículum, lo debe ser la temática de los Derechos Humanos. Entonces, le estamos confiriendo a esta temática poder y estatus en el currículum. Precisamente así, debemos introducir al currículum esta temática con un grado o nivel de poder, la legitimación, de valoración. No se trata, dicho de manera muy metafórica, que la temática de los Derechos Humanos entre al currículum por la ventana sino por la puerta ancha. Lo decimos porque no queremos que los Derechos Humanos se conviertan en una opción de segunda clase, en una actividad, materia, o quehacer educativo agregada con misericordia en el currículum.

Los derechos humanos: Una tecnología educativa

Estamos concibiendo la temática de los Derechos Humanos en su amplia acepción como modelo social, político y cultural en el cual se desarrolla con plenitud la persona-



lidad humana, por consiguiente el carácter educativo de la temática es consustancial a ésta. No se trata, entonces, de un contenido adicional, como pudiera pensarse cuando se introduce al currículum el aprendizaje de un teorema adicional, de otro capítulo de la historia, de una obra más de literatura, etc., sino que se está poniendo en juego una totalidad educativa que compromete al contenido y al método, al medio y al mensaje, a la interacción humana al interior de la escuela y fuera de ésta. Decimos esto con el fin de no quedar tentados a caer, como con muchas temáticas innovadoras ha sucedido —en un reduccionismo simplista e ingenuo que presupone que la temática de los Derechos Humanos se puede resolver con la mera introducción de un contenido o la presentación de un material didáctico—. Insistimos en nuestra tesis que los Derechos Humanos constituyen por sí una ideología educativa que compromete la esencia misma

del currículum tanto manifiesto como oculto y por consiguiente su incorporación exige un repensar del currículum.

Cuando decimos que se introduce al "currículum manifiesto" de hecho estamos señalando que se le otorga un reconocido espacio de legitimidad al interior de todas las experiencias del currículum, vale decir, en los planes y programas de estudio, en los textos de estudio, en los sistemas de evaluación, en la formación y perfeccionamiento de profesores. La temática de los Derechos Humanos adquiere legitimidad cuando se le confiere poder en el currículum, cuando se le asignan recursos, cuando son aprendizajes evaluables, cuando se le destina un tiempo. En el currículum oculto la temática de los Derechos Humanos se expresa en la cultura propia de la escuela, en las interacciones que se establecen entre profesores y alumnos y de éstos entre sí, en las metodologías de enseñanza que se alejan de los esquemas autoritarios, en el sistema organizativo de la escuela. Estamos entonces, diciendo que la temática de los Derechos Humanos en la escuela, significa en definitiva repensar la institución educacional en su conjunto, promover el cambio y generar un proceso de autocrítica y de autoanálisis.

Entendemos que esto no es un camino fácil de emprender, que es un proceso que se irá construyendo. Indudablemente que este camino se construye, por un lado, en la concertación entre una decisión política y una decisión de los profesores dispuestos a asumir la temática con compromiso y determinación. Por otro lado, se deberá ir enfrentando la multiplicidad de contradicciones y conflictos que la temática de los Derechos Humanos le plantea a una educación que por generaciones ha estado más bien centrada en el desarrollo cognoscitivo que valórico. El peor servicio que se le podría hacer a ese desafío es desconocer y minimizar las contradicciones. Estas no surgen tan sólo en el presente en que esta temática aparece como tabú y atentatoria a la dictadura, sino que estarán vigentes, también,

en un Estado democrático ya que como hemos señalado, los Derechos Humanos entran a cuestionar de plano el quehacer total de la escuela y su currículum manifiesto y oculto.

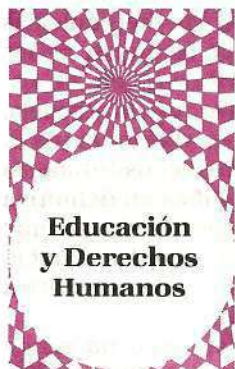
Los Derechos Humanos: Algo más que una asignatura

Debemos señalar que la temática de los Derechos Humanos no es precisamente algo como un "contenido" que se encuentra "afuera" y que se incorpora "adentro", y que puede necesariamente ser objetivado o identificado, por ejemplo, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es mucho más, es un proceso de reconstrucción de un saber, de un pensar, un sentir y actuar en que las subjetividades y los significados propios e idiosin-

cráticos que le otorgan seres de carne y hueso: profesores, alumnos, padres de familia, miembros de la comunidad, a su existencia, van configurando el conocimiento y la experiencia de los Derechos Humanos.

De ahí que no estemos proponiendo que la temática, en la búsqueda de su legitimidad, sea necesariamente concebida como una asignatura, o como un sub-contenido, o una actividad extraprogramática impuesta verticalmente. Sino, por el contrario sea el resultado de una reflexión muy participativa y meditada que encuentra su camino en las dimensiones que los propios actores le vayan confiando. Podrán ser las propuestas anteriormente indicadas, pero podrían ser otras, lo importante es que sean el fruto de algo asumido como pro-

prio, como generado en las entrañas mismas del currículum y de la escuela. El resultado de un conocimiento que adquiere objetividad a través de la subjetividad de las personas. Sería distinto lo que son los Derechos Humanos, para un profesor que ha sufrido en carne propia la violación de estos derechos de aquél que las ha contemplado con horror y estupor. Para el primero, el significado que pueda atribuirle a esa experiencia no es fácilmente transferible, adquirirá otro significado en la conciencia de otros individuos. Los Derechos Humanos se convierten, entonces, en un saber existencial que se reconstruye y recontextualiza permanentemente. Ningún documento de Derechos Humanos podrá expresar en su real magnitud los significados de la subjetividad ●



Educación Popular y Derechos Humanos

Amanda Romero *

El tema de la Educación y los Derechos Humanos tiene un significado muy especial, en relación con la evolución de la misma Pedagogía, de las prácticas educativas que se han vivido en nuestro continente y del papel que corresponde asumir al docente, en momentos en que las condiciones de negación a los derechos elementales de la población, le plantean posturas claras tanto en su calidad de ciudadano como en su calidad de educador.

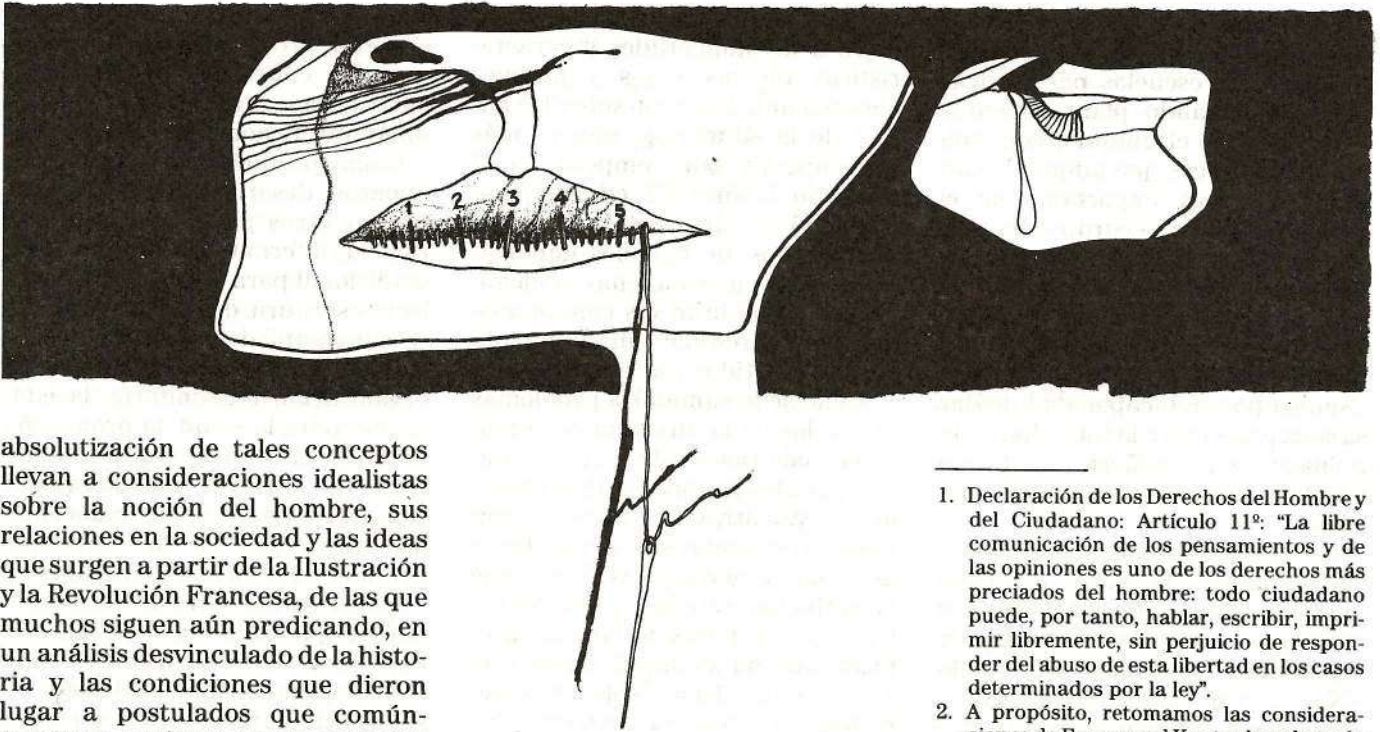
Nos referiremos muy brevemente a algunos aspectos que consideramos pertinentes para ubicar el contexto de una discusión que apenas empieza entre el magisterio de América Latina y que pretende llevar el cuestionamiento sobre Educación y Derechos Humanos al

terreno de lo cotidiano, pasando por lo político y lo ideológico.

Derechos Humanos: un viejo y actual problema

Partamos diciendo que es necesario desmitificar algunos conceptos sobre los Derechos Humanos, que son la herencia del pensamiento burgués rousseauiano, con sus escuelas pedagógicas afines desarrolladas durante los siglos XVIII y XIX, ya que una generalización y

* Investigadora y coordinadora de la oficina de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Ponencia presentada al Congreso de FECODE. Agosto 30, 1988.



absolutización de tales conceptos llevan a consideraciones idealistas sobre la noción del hombre, sus relaciones en la sociedad y las ideas que surgen a partir de la Ilustración y la Revolución Francesa, de las que muchos siguen aún predicando, en un análisis desvinculado de la historia y las condiciones que dieron lugar a postulados que comúnmente se sugieren como verdades acabadas, incuestionables y dignas de imitar.

Dichos postulados se refieren principalmente a un rescate del humanismo burgués, que plantea como categorías cerradas conceptos como libertad de opinión, cátedra y pensamiento. Ellos tienen origen en la discusión acerca de las limitaciones y contradicciones que nacen de la lucha contra la monarquía y el liderazgo definitivo que asume el capitalismo en su disputa del control de la sociedad. Reflejo de ello es el texto de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, cuyo espíritu plasma a cabalidad el pensamiento revolucionario de la época¹.

En el desarrollo de dicho pensamiento, lo que más se destaca es el rescate de una noción de *Individuo*, capaz de realizar acciones que eleven su calidad humana, en el marco de una serie de límites que le establece la sociedad. Dichos límites los fija, según el modelo representativo de la democracia burguesa, la sociedad, esto es, el conjunto de individuos elegidos por el pueblo para que interprete sus intereses y sean sus "magistrados", en obvia contraposición al sistema monár-

quico y absolutista, que se atribuía todos los poderes para decidir por sus súbditos.

Es en ese sentido que la ilustración plantea la necesidad de hacer un buen uso de la "Libertad" y la razón, liberándose de la tutela de monarcas, sabios y clérigos que dominaban el saber, pero claro está, dentro de los límites de lo que era bueno para la sociedad capitalista naciente². En ese marco, se definen los parámetros de lo que es "legal", esto es, las posibilidades individuales regidas por los controles que la ley establecida señala, porque en caso de salirse de ellos, se caería en un caos "peligroso". De allí que la definición de ley, que incluso hoy día retomamos acriticamente, se estipula claramente en categorías de pensamiento que dejan de lado lo colectivo, separando —como lo hacía la Ilustración— lo público de lo privado, determinando al ser humano un papel no muy claro que lo coloca como realizador individual de propósitos que supone comunes a todos los demás ciudadanos, pero que en realidad están dados por la capacidad económica y las posibilidades que el mercado del capital le ofrezcan³.

1. Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano: Artículo 11º: "La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los derechos más preciados del hombre: todo ciudadano puede, por tanto, hablar, escribir, imprimir libremente, sin perjuicio de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley".
2. A propósito, retomamos las consideraciones de Emmanuel Kant sobre el uso de la razón: "...El uso público de la razón debe ser libre siempre, y es el único que puede producir la ilustración de los hombres. El uso privado de la misma, en cambio, debe ser con frecuencia severamente limitado, sin que se obstaculice con ello particularmente el progreso de la ilustración. Entiendo por uso público de la razón propia el que alguien hace de ella en cuanto sabio ante la totalidad del público lector. Llamo uso privado al empleo de la razón que se le permite al hombre en el interior de una posición civil o de una función que se le ha confiado. Ahora bien, en muchas ocupaciones que conciernen al interés de la comunidad es necesario cierto mecanismo por medio del cual algunos de sus miembros se tienen que comportar de modo meramente pasivo, para que mediante una unanimidad artificial, el gobierno los dirija a fines públicos o, al menos, para impedir la destrucción de los mismos. En este caso ciertamente no es permitido razonar, sino que se debe obedecer". (Kant, Emmanuel: ¿Qué es la Ilustración?, traducción de R. Jaramillo, Revista Externado de Colombia).
3. En la citada Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, encontramos, por ejemplo la definición de *Libertad*: "La Libertad consiste en poder hacer todo aquello que no dañe a otro; por consiguiente, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre no tiene más límites que aquellos que aseguran a los demás miembros de la sociedad el goce de estos mismos derechos. Estos límites sólo pueden ser determinados por la ley", siendo *Ley*: "expresión de la voluntad general (...). Debe ser la misma para todos, tanto si protege como si castiga".

Derivadas de esas concepciones absolutizantes de lo que es el ser humano, las escuelas pedagógicas van conformando planteamientos centrados en el alumno, con una serie de matices que adquieren un desarrollo muy importante en el medio intelectual europeo y norteamericano, llenos de las contradicciones que les va imponiendo el avance acelerado de la sociedad industrial y tecnificada. Es de ese modo como surgen críticas a la Escuela por su incapacidad de dar salidas prácticas a la totalidad de la población y por reflejar en su seno las divisiones existentes en la sociedad.

Pero los planteamientos del idealismo humanista burgués se tornan mucho más lejanos a una pedagogía coherente con las necesidades de los alumnos, cuando en pleno siglo XX la educación llega a convertirse en elemento masivo, indispensable para garantizar la participación de los ciudadanos en el juego de la producción de mercancías, de la oferta y la demanda de mano de obra calificada.

La extensión de la educación a todas las capas de la población, así como su aparición en los sistemas escolares de los llamados países del Tercer Mundo, hace que se presente una ruptura entre la ideología que dice sublimar las potencialidades del ser humano y las urgencias que plantea la tecnología. Es por ello que se puede afirmar que la calidad de la educación no tiene nada que ver con la cantidad de planteles, alumnos o maestros con que cuente una nación. Porque al trasladarse los modelos europeos o norteamericanos a nuestros países, el resultado fue el empobrecimiento progresivo de las potencialidades del medio tercermundista, por la incongruencia entre los planes de estudios, la materialización de programas educativos a nivel de los Ministerios de Educación y la infraestructura pírrica con que se cuenta en la gran mayoría de los casos.

Los maestros se fueron transformando de "apóstoles" de la educación en simples asalariados, caren-

tes de una formación que respondiera a las inquietudes y características de sus niños y jóvenes, ajenos a una discusión sobre la calidad de la educación, mucho más preocupados por competir en el mercado laboral. El educador se convirtió en experimentador, cada cuatro años, de modelos importados, de los cuales apenas si alcanzaba a vislumbrar sus connotaciones para producir un alumnado pasivo, repetidor y acrítico.

A ello se le suman los problemas derivados de la ausencia de condiciones laborales y de vida adecuados para los miembros de la comunidad educativa. Los docentes van viendo recortadas sus posibilidades de mejoras salariales, al tiempo que la actividad sindical se ve enturbada por disputas de carácter gremialista, que no alcanzan siquiera la altura de un debate sobre dos elementos vitales: el carácter de empleados estatales de la gran mayoría de docentes y sus consiguientes problemas de estabilidad, escalafón, etc., y la calidad de la educación que se imparte en el sistema escolar colombiano.

En ese medio hostil para el encauzamiento de una investigación educativa válida a los ojos de una población carente de servicios educativos propios, los maestros apenas empiezan a ver la necesidad de hacer exigencias al Estado, pero chocan contra las determinaciones de ejercer un magisterio introducido en el modelo de la tecnología educativa, que trae como consecuencia un maestro deformado, apático a las innovaciones reales (no a las de la tecnocracia, que son más sencillas de aplicar) y mucho más alejado de una participación en el movimiento social que ocurre alrededor suyo, en el medio político, económico y social.

Educación popular y alternativa pedagógica

Entre tanto, a raíz de las necesidades planteadas por la Educación de Adultos, se va configurando en América Latina lo que se ha llamado

la Educación Popular, que adquiere carácter propio a partir de experiencias concretas desarrolladas entre las décadas del 60 y del 70 en diferentes regiones del continente.

Como producto de los planteamientos desarrollados en Brasil, Chile y otros países, surgen experiencias alternativas a la educación tradicional para la enseñanza de la lecto-escritura, que posteriormente se van a ampliar a otras esferas de la vida social, como los procesos de organización comunitaria, la educación para la salud, la promoción rural, y otros campos a los cuales llega un impulso innovador que rompe con los esquemas tradicionales trabajados en la educación denominada "formal" para adultos.

Enmarcada dentro de unos parámetros que cada día se hacen más explícitos, la Educación Popular incorpora una definición basada en sus destinatarios (sectores pobres de la población, principalmente), sus métodos (horizontalidad, concepción de intercambio de saberes, etc.) y sus técnicas (participativas, dialógicas, etc.). Estudios sobre el tema se van dando en diferentes experiencias comunitarias, aportando una riqueza inconmensurable en cuanto a la discusión entre trabajo intelectual vs. trabajo manual, papel del agente externo dentro de la comunidad, desarrollo de formas autónomas de hegemonía popular, crítica a los vicios dentro de esta modalidad, etc.⁴

Pero uno de los aportes más valiosos de la Educación Popular lo constituye la valoración de "lo colectivo como unidad educativa fundamental"⁵. Este aporte se inscribe

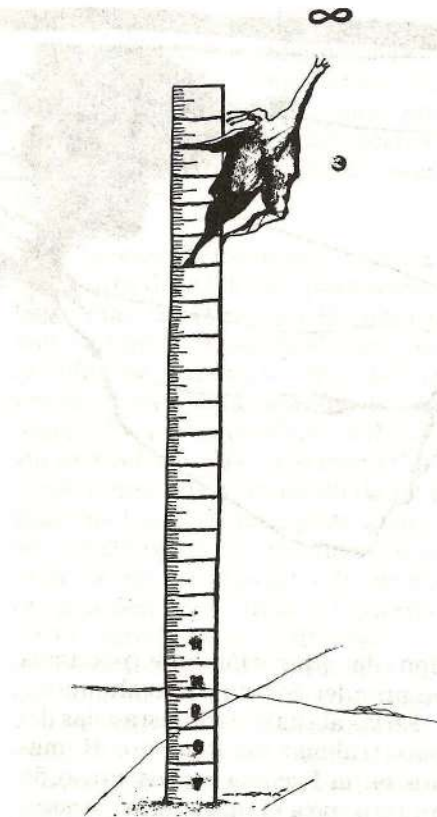
4. Véase al respecto, los aportes de Mejía, Marco Raúl, en la serie *Documentos Ocasionales*, números 28, 38, 42 del Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP.

5. Al respecto, véase el aporte de Peresson, Mario; Mariño, Germán y Cendales, Lola en: *Educación Popular y Alfabetización en América Latina*, Dimensión Educativa, Bogotá, 1983, en uno de cuyos apartes dice: "...La educación debe convertirse en un hecho comunitario y colectivo: se educa en comunidad y para la comunidad, hecho que se materializa en el

en la misma década en que surge lo que se ha denominado la "Tercera Generación de los Derechos Humanos", es decir, la consideración de la importancia de rescatar los Derechos de los Pueblos como factor indispensable para poder establecer la garantía de respeto a los derechos individuales del ser humano, cuando éste pertenece a un pueblo sometido a violaciones contra su soberanía, autonomía y ejercicio de sus libertades elementales en el concurso de las naciones.

La evolución de los Derechos Humanos⁶, en cuanto a la promulgación de Declaraciones y Resoluciones que tiendan a favorecer las libertades y derechos de los demás, registra el avance en lo atinente al reconocimiento de la urgencia de establecer parámetros de respeto a los derechos de pueblos enteros, sin los cuales los derechos individuales siguen siendo un ideal, pero nunca la posibilidad de construir una utopía desde el presente, en el aquí y con la gente de carne y hueso que padece del más grave mal de nuestros tiempos: la injusticia social sobre la cual no puede hablarse de paz entre las naciones o entre los sectores de la población.

De allí que aunque el mismo Estado esté hablando ahora de "participación comunitaria", procesos de "educación popular" a partir de las "necesidades de la población", etc., la Educación Popular en sí misma se plantea como resistencia, alternativa a las políticas de dominación en el campo del saber, implementadas desde el Estado, luchando por acabar con las concepciones individualistas imperantes y tratando de incorporar, en la práctica, el tema de la recuperación del concepto colectivo de una comunidad donde el ejercicio de la democracia se construye en el quehacer diario y no se relaciona exclusivamente con un problema de existencia o ausencia de elecciones periódicas por sufragio universal. Esto no quiere decir que se estén negando las contradicciones, dificultades y errores en que ha incurrido la Educación Popular, puesto que su reconocimiento es lo que le



da una perspectiva de superación de conflictos y avance hacia mejores métodos de enseñanza-aprendizaje mutuos.

La Educación en Derechos Humanos como práctica de educación popular

Cuando nos planteamos la necesidad de abordar a nivel pedagógico el tema de los Derechos Humanos, partimos de la consideración de una redefinición de los mismos derechos sobre los que vamos a trabajar una propuesta de educación.

Lo anterior quiere decir que la misma situación que a diario vivimos en el país, ha limitado la referencia a los Derechos Humanos a lo relacionado con derechos civiles y políticos exclusivamente, perdiendo de vista el contexto político, social y fundamentalmente económico en el que se suceden las violaciones a los Derechos Humanos.

La Educación en Derechos Humanos en el medio escolar se ha

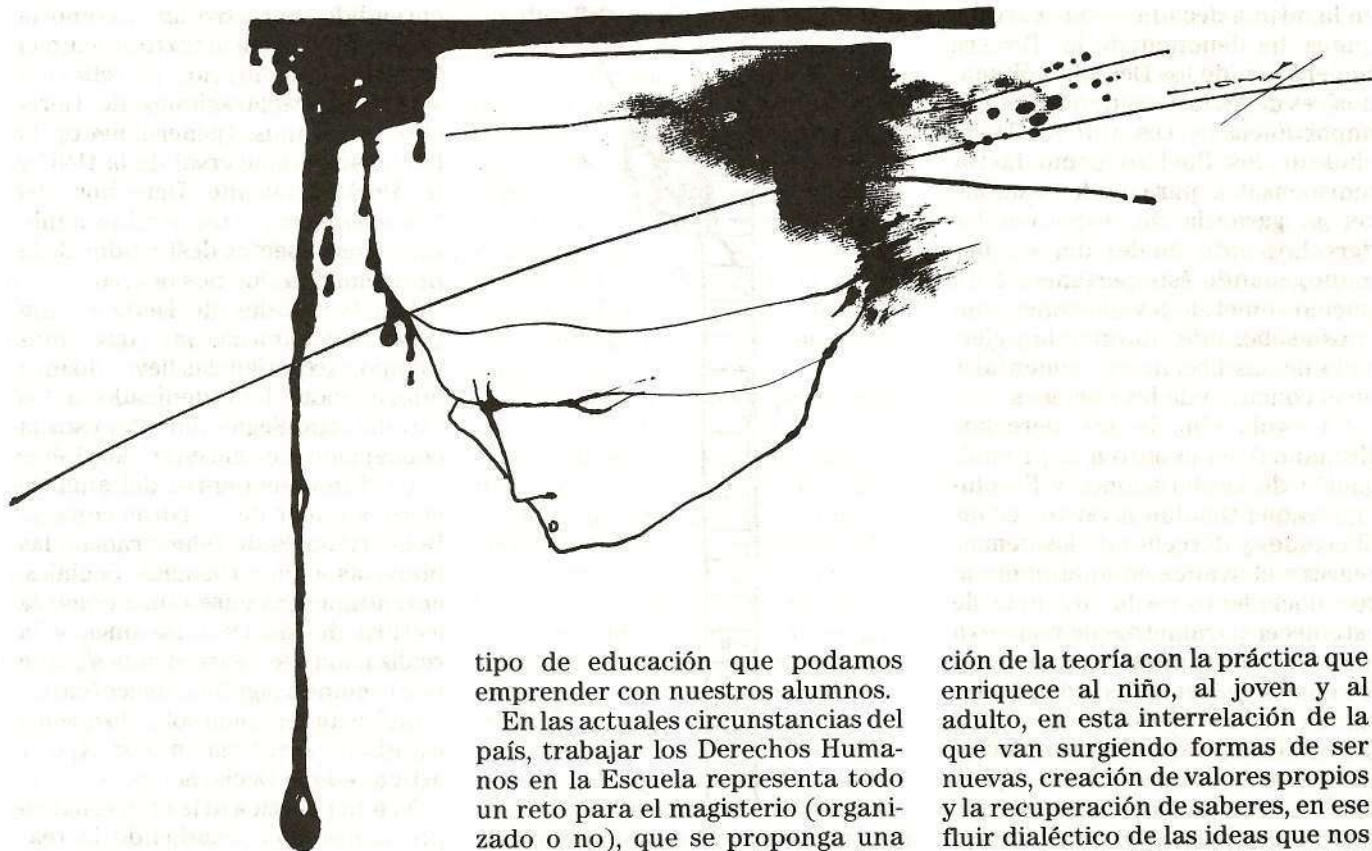
entendido, por otro lado, como la simple referencia al texto, o sea, a la lectura, comentario y reflexión sobre las Declaraciones de Derechos Humanos (generalmente la Declaración Universal de la ONU y la Declaración de Derechos del Niño), sin que se trascienda a analizar otros aspectos destacados de la problemática que nos ocupa.

Las facultades de Derecho son por antonomasia las que más tiempo y experiencias llevando esta información, han dedicado a los estudiantes. Seguidamente, está la concepción de "enseñar" los Derechos Humanos dentro del aula de clase, a partir de cátedras como la Bolivariana, la de Democracia o las materias como Ciencias Sociales, entendida esta enseñanza como la lectura de las Declaraciones y la realización de "exposiciones", que por lo común significa hacer "cartelera", o un resumen sobre lo que los estudiantes entienden por X o Y artículo de la Declaración.

Ni una práctica ni la otra son despreciables, comprendiendo lo reacios que son los maestros de tocar algo que siquiera mencione los Derechos Humanos, máxime si ellos se remiten a problemas como la tortura, los tratos crueles o los juicios imparciales para los ciudadanos, la libertad de opinión, etc. Sin embargo, por obra de las necesidades del Estado de contemporizar con una imagen deteriorada en materia de violación a los Derechos Civiles y Políticos, la Escuela se ha visto

método mismo de la educación, al constituirse el grupo, el colectivo y no el individuo aislado, en la unidad educativa básica y al hacer de la investigación y el diálogo el instrumento fundamental de la educación popular", (p. 145).

- Ejemplos de ello son el Pacto de Derechos Civiles y Políticos, con su Protocolo Facultativo; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; las Resoluciones de la ONU sobre Prevención de discriminación a las Minorías, prevención sobre discriminación contra la mujer, Convención contra la tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes; Convención contra el Apartheid, y la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos, aprobada en Argel, el 4 de julio de 1976.



tocada en una cuestión que antes no se podía hablar abiertamente: los Derechos Humanos como práctica dentro del quehacer educativo.

Pero de la misma manera que los docentes empiezan a ver que sus prácticas pedagógicas no pueden estar aisladas del medio social, que la matemática, el lenguaje o las ciencias naturales pueden ser trabajadas de distinta manera, incorporando la vida cotidiana y la relación dialéctica entre saber constituido y saber empírico, de esa misma manera la temática de los Derechos Humanos debe incluir una reflexión sobre los diferentes planos de la vida: lo inmediato que sucede en la escuela, lo cotidiano del medio en que se desenvuelve la comunidad escolar y el contexto nacional que da a la educación unas características concretas de acuerdo con los conflictos políticos, económicos, sociales y de violación a los Derechos Humanos a nivel macro; estos tres planos se entrecruzan a cada instante y son por ende inseparables puesto que condicionan el

tipo de educación que podamos emprender con nuestros alumnos.

En las actuales circunstancias del país, trabajar los Derechos Humanos en la Escuela representa todo un reto para el magisterio (organizado o no), que se proponga una construcción nueva de la sociedad.

Este reto quiere decir que no se puede abordar la temática solamente como un elemento coyuntural más que llega al medio escolar simplemente por una obligación o una resolución del Ministerio, frente a la cual hay que inventarse algo, no importa qué sea, sino que en las condiciones de nuestro país, el hecho de tener que hacer "Jornadas" de Derechos Humanos bien merece una reflexión más profunda sobre lo que su concepto entraña y lo que podemos construir desde el aula.

Con ese fin, la educación popular en Derechos Humanos nos facilita la llegada al asunto de manera ágil, nueva y con muchas perspectivas, a partir de la realización de *Talleres* de Derechos Humanos, como un espacio dinámico y creativo en donde de un lado, nos aporta la utilización de técnicas que rompen con el esquematismo de los métodos pedagógicos tradicionales, integrando en un todo los comportamientos democráticos, horizontales y participativos, con la transmisión de conocimientos académicos; la rela-

ción de la teoría con la práctica que enriquece al niño, al joven y al adulto, en esta interrelación de la que van surgiendo formas de ser nuevas, creación de valores propios y la recuperación de saberes, en ese fluir dialéctico de las ideas que nos proporciona la Educación Popular.

De otro lado, abre las puertas a ver la Escuela no como un espacio cerrado, independiente del resto de la sociedad, sino como parte de un complejo en el que encontramos a los alumnos y sus padres viviendo en condiciones de negación de los Derechos fundamentales, pasando dificultades económicas, viviendo en el seno del hogar la antidemocracia, la opresión y la violencia cotidiana. Pero, también nos obliga a mirarnos como sujetos de esa sociedad: el maestro no es ajeno a los vaivenes de su relación con la Escuela, puesto que como decíamos anteriormente, también es asalariado y vive en un constante reclamo por mejorar sus condiciones de trabajo. Claro está que en muchas oportunidades el docente se aleja o pretende separar tajantemente su posición dentro de la sociedad, al considerarse como privilegiado frente a la comunidad educativa y sin entrever las posibilidades de contribuir a elevar la calidad de vida de sus alumnos y los padres de familia, insertándose en

la problemática que ellos atraviesan.

Simultáneamente, el contexto de violación a los Derechos Humanos en Colombia hace que el magisterio como gremio esté también afectado por la persecución, particularmente cuando el maestro ha jugado o juega un papel destacado en la elaboración de nuevas perspectivas pedagógicas dentro de las corrientes que se van moviendo en lo que denominamos Movimiento Pedagógico, o en relación con la asunción de posiciones políticas, ideológicas o de compromiso con la comunidad. En ese nivel de la situación, el papel del maestro es también reconocer que de la misma forma como son asesinados, torturados, allanados y perseguidos distintos sujetos del proceso social, asimismo los docentes están dando una cuota de sacrificio muy alta, cuando se ha institucionalizado la llamada "guerra sucia", de sectores retardatarios que interpretan como enemigo todo lo que no comulgue con la entronización de los viejos esquemas y privilegios.

Todos estos elementos conjugados necesariamente tocan la misión del maestro en relación con la educación en Derechos Humanos, haciéndole ver que sus métodos, los contenidos que seleccione en su práctica cotidiana y la interacción que establezca con sus alumnos y la comunidad educativa en general, pueden ir mostrando soluciones concretas de una visión realista del respeto mutuo, la solidaridad como vivencia y la viabilización de salidas a la crisis de desconfianza e impunidad que la sociedad ha fomentado en los últimos diez años.

Entonces, ¿qué hacer en materia de Derechos Humanos en la Escuela?

Casi que se podría afirmar que la propuesta sigue siendo ambigua, en la medida en que es poco lo que se ha venido experimentando en América Latina y particularmente en el

medio colombiano. Sin embargo, podemos mencionar algunos aspectos ya trabajados ampliamente en experiencias concretas, que nos dan pistas sobre un posible acercamiento a los Derechos Humanos en la Escuela:

- Creación de espacios particulares dentro de la Escuela para trabajar temas de Derechos Humanos: bien sea aprovechando situaciones creadas de manera externa por el Estado (como la pasada Jornada de mayo/88), por la posibilidad de llevar invitados para una Semana Cultural, dentro del contenido de una izada de bandera, etc., procurando ser creativos en las dinámicas que se propongan, o bien introduciendo el tema dentro de áreas o materias particulares, cuando la discusión de estos problemas dé posibilidades de hacerlo; esto particularmente cuando las directivas docentes no están abiertas a trabajar los Derechos Humanos (como generalmente ocurre) o cuando las dificultades del calendario escolar restringen iniciativa al respecto.

- Profundización del análisis y discusión acerca de las formas particulares que puede adquirir el movimiento pedagógico en la reelaboración de un currículo que responda a las necesidades de los alumnos, mediante la revisión de maneras de aproximación a los contenidos, métodos y técnicas concretas que puedan ser utilizadas en todas las áreas y materias del currículo. De esa forma, las ideas sobre actitudes, valores, conceptos y relación entre áreas toma cuerpo en una propuesta que rescata la noción de Derechos Humanos como asunto integral, que toca la *vida* de todos los sujetos de la Educación.

- Difusión de la información sobre la problemática de los Derechos Humanos a niveles micro y macro, para promover formas de organización de la comunidad educativa: sobre problemas micro (delincuencia juvenil, maltrato al menor, tratamiento degradante de parte de maestros, falta de aseo e higiene comunitaria, etc.), realizar acciones

permanentes, que lleven a la organización de las personas que directamente se ven afectadas en el espacio escolar; sobre problemas macro (represión al movimiento popular, detenciones arbitrarias, asesinatos, desapariciones, etc.), proponer la participación de la comunidad educativa en las formas organizativas ya existentes o en otras que correspondan a las expectativas y nivel de desarrollo de maestros, alumnos y padres de familia, para entrar a reforzar lo que podríamos llamar un Movimiento por los Derechos Humanos.

- Planteamiento de la necesidad de crear dentro de las organizaciones sindicales del Magisterio programas de ayuda, redes de comunicación y seguimiento a los casos de persecución que a diario se registran dentro de las seccionales de FECODE.

Estas y otras posibilidades van tomando cuerpo paulatinamente gracias a la iniciativa de sindicatos regionales de FECODE, de instituciones de Educación Popular, de maestros individuales que toman el riesgo que implica realizar un Taller o una jornada en espacios cercados por el miedo y la represión. Sin embargo, es poco lo que se hace, teniendo en cuenta la dimensión del problema y la responsabilidad que atañe al magisterio en su totalidad, empezando, claro está, por sus directivas.

Por supuesto que en los parámetros que señala la Educación Popular, las posibilidades particulares de cada grupo de maestros, de cada Escuela o colegio, de cada sector o región del país, son diferentes y pueden llevar a hacer otras propuestas distintas a las aquí señaladas. Estas únicamente son una reflexión sobre lo que hasta la fecha hemos venido haciendo, más con base en voluntades individuales que en acuerdos que cobijen un aspecto más amplio de las organizaciones populares y políticas, que tienen que recoger estas iniciativas, encauzarlas para la transformación social y beneficio de la comunidad popular ●



El currículo oculto: Democracia y formación moral en la escuela

Javier Sáenz Obregón*

1. Educación y formación moral

La situación actual del país, atravesada por una violencia generalizada, la violación permanente de los derechos humanos y una profunda crisis de valores morales que abarca todos los estamentos sociales, representa para el Movimiento Pedagógico un llamado a la reflexión sobre el papel formador de la escuela y una toma de posiciones tanto teóricas como prácticas.

Un primer paso esencial en cualquier propuesta educativa es aclarar el tipo de hombre que se quiere formar: en lo intelectual, en lo moral, en lo socio-afectivo. Esto naturalmente está determinado en

buena medida por nuestra concepción de la naturaleza humana; de sus limitaciones, sus determinantes, sus capacidades, sus predisposiciones “naturales” o biológicas.

Se trata de un asunto bastante delicado, pues nos remite hacia nosotros mismos: nuestros temores, anhelos e ideales en tanto individuos, así como en tanto miembros de una sociedad y una cultura específicas y un conjunto de instituciones cívicas, religiosas o políticas. Las resistencias del individuo a hacer conscientes y a explicitar sus nociones sobre la naturaleza humana y el tipo de hombre “ideal”, no pueden ser sobrestimadas; pero es un tema que tenemos que abordar

individualmente: si bien podemos argumentar que sería bastante atrevido adelantar y defender opiniones personales acerca de una serie de asuntos que requieren de un conocimiento profundo y técnico: —la existencia de petróleo en Boyacá, por ejemplo, o la interacción de distintas fuerzas en la física subatómica— sería muy triste si dejáramos las reflexiones y conceptualizaciones acerca de la naturaleza humana y el tipo de hombre que buscamos formar a una especie de “experto en ética”.

* Coordinador del Proyecto Pedagógico del Foro Nacional por Colombia. Psicólogo, Magister en Educación para el Desarrollo.

Muchas de las reflexiones de este ensayo se han nutrido de los planteamientos de la psicología. Para abordar el tema de la formación moral se hace necesario un conocimiento del niño y del adolescente: una actitud crítica e investigativa por parte del maestro hacia los procesos de desarrollo de sus alumnos, la cual tiene obviamente una serie de limitaciones prácticas que no permiten que los maestros, además de sus otras funciones, asuman el papel de psicólogo que parece exigirle el nuevo sistema de evaluación que propone la Promoción Automática.

El Movimiento Pedagógico no puede ignorar que en los procesos educativos o pedagógicos existen no sólo unos sujetos adultos: los maestros, sino que estamos tratando también con niños y jóvenes en el transcurso por una serie de etapas de maduración biológica y psicológica de importancia fundamental y en muchos casos definitiva para todo desarrollo posterior. Se han subvalorado los aportes de la Psicología en torno a la problemática específica del niño y del adolescente, parece como si se partiera del postulado de que "el niño ha muerto".

Si bien era necesaria una crítica a ciertas aplicaciones de la Pedagogía Activa centradas casi que exclusivamente en el niño, en las cuales se reducía el papel del maestro al de simple "facilitador del aprendizaje"; y de igual forma se requería un cuestionamiento a la psicología conductista que inspira la Tecnología Educativa, se ha pasado al extremo de ignorar al niño y el adolescente, como si la Pedagogía y la enseñanza no tuvieran nada que ver con ellos, ni fuese necesario pensarlas en relación con su realidad cognoscitiva, afectiva, social y cultural.

Ya es hora de repensar las propuestas del Movimiento Pedagógico con base en los conocimientos de la psicología del niño y del adolescente: de las propuestas de Piaget, Kohlberg, Jung, Freud, Erickson y muchos otros: de iniciar una reconceptualización de las relaciones Psicología-Pedagogía.

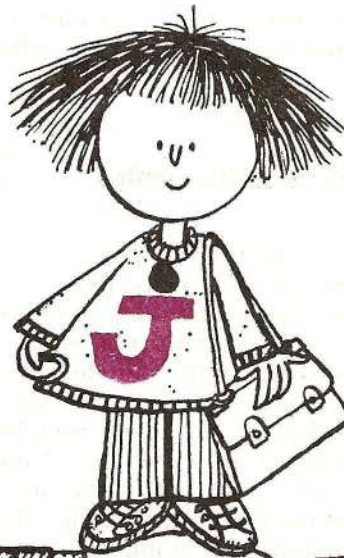
Esta tarea debe estar enmarcada dentro de un proceso que fortalezca las libertades individuales y colectivas a partir de la escuela: proceso este que debe abarcar no sólo las libertades cívicas formales, sino a la vez, la superación y la introspección individual que facilite un accionar más flexible y consciente, menos dogmático y defensivo por parte del individuo, y en el que se tocan campos que le competen directamente a la Psicología: los procesos cognoscitivos, el desarrollo socio-afectivo, la motivación, la participación, el proceso de "actualización" del individuo, el auto-concepto, el cambio de valores, las actitudes frente al cambio, el desarrollo de la creatividad y del sentido crítico, la subjetividad y la intersubjetividad.

2. Reproducción y resistencia en la escuela

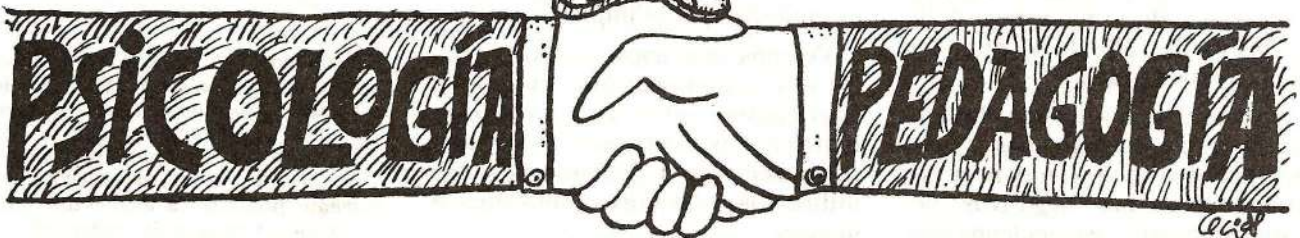
Múltiples investigaciones de la educación han cuestionado la visión idealista que se ha tenido de la escuela como factor determinante en la superación de las desigualdades sociales y económicas, así como en la formación de una "personalidad democrática". (Apple, 1979; Apple, 1985; Giroux, 1983; Keddie, 1971; Willis, 1977)¹.

Hoy en día, está suficientemente claro que una de las funciones de las escuelas es la reproducción social y cultural. Esto es, que la escuela funciona, en parte, para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y las conductas que constituyen la cultura dominante y sus intereses, y que implícitamente favorecen a los alumnos de los sectores más privilegiados; que son aquellos que han adquirido las competencias lingüísticas y sociales para manejar la cultura escolar. De otra parte, se ha demostrado que el "clima social y psicológico" del aula y de la institución escolar, tiende a negar una serie de valores implícitos para la construcción de una sociedad participativa, democrática y respetuosa de los derechos humanos.

Estas mismas investigaciones han enfatizado que los mecanismos de reproducción social y cultural nun-



1. Apple (1979): *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul Ltd. Londres. Apple (1985): *Education and Power*, Ark Paperbacks, Boston, USA. Giroux: *Theory and Resistance in Education*, Bergin and Garvey Publishers, Boston. Keddie (1971), "Classroom Knowledge", en *Knowledge and Control*, ed. M.F.D. Young, Collier and Macmillan, Londres. Willis (1977): "Learning to Labor", Columbia University Press, New York.



ca tienen un éxito total debido a la resistencia, tanto consciente como inconsciente, por parte de maestros y alumnos a la lógica reproductora de la escuela. Es decir, que el "capital cultural" proveniente de las ideologías dominantes y representado por el conocimiento, normas y conductas transmitidas por el sistema educativo no es simplemente "depositado" en la conciencia de los alumnos, sino que también es confrontado, rechazado o transformado tanto por maestros como alumnos.

Por lo tanto, no se puede reducir la función de la escuela a la de simple reproductora mecánica de las diferencias "de clase" —a categorías sociales— pues esto sería ignorar otros factores que entran en juego en la dinámica educativa y pedagógica, tales como las divisiones sexuales y del trabajo, la heterogeneidad de las tradiciones culturales, junto con la complejidad de la vida humana en general, en especial en su dimensión psicológica o subjetiva.

Tal como lo plantea Giroux, tanto los maestros como los alumnos, "leen" e "interpretan" los significados y las prácticas educativas por medio de principios selectivos que mediatizan y tienen la posibilidad de derrotar el peso de situaciones e ideologías preexistentes. Ellos gozan de una relativa autonomía, articulada a factores subjetivos —las necesidades, deseos, principios e ideales propios de la estructura de la personalidad de cada individuo— así como a un conjunto de intereses específicos: culturales, de clase, género o raza, desarrollados en el ámbito extraescolar que le dan el significado a la interacción maestro-alumno, y a la relación de estos consigo mismos, con el conocimiento y con la práctica social, y que a la vez, se constituyen en eslabones cruciales entre los determinantes estructurales y culturales de la educación y sus efectos vividos.

Esta resistencia de los alumnos se concretiza en actitudes y comportamientos que tienden a ser catalogados como "negativos" por algunos maestros y psicólogos edu-

cativos, tales como la apatía, la falta de comunicación, la hiperactividad, la pasividad, la agresividad, así como en problemas de aprendizaje y bajo rendimiento.

Todo esto nos conduce a enfatizar que contrariamente a lo que proponen algunas teorías mecanicistas de la reproducción, la escuela es un lugar de contestación, de conflicto, de oposición tanto consciente como inconsciente. No es sólo un espacio de adaptación sino lo es también de producción social y cultural; no es solo espacio de represión de subjetividades sino que también juega un rol activo en su producción —en la formación de las necesidades de la personalidad.

En los aspectos concretos del aula y la escuela, el fenómeno de reproducción social y cultural adquiere varias dimensiones, la huella de la cultura "legítima y dominante" está presente en todo el conjunto de prácticas escolares: en el lenguaje oficial, en las reglas, en las relaciones sociales escolares, en la selección y presentación del conocimiento, en la exclusión del capital cultural específico de los grupos subordinados. Todos estos constituyen elementos de lo que se ha denominado el "currículo oculto".

3. El currículo oculto

Este concepto de currículo oculto se refiere a los principios, ideas y categorías legitimados por la cultura escolar; tanto por medio del aprendizaje indirecto de valores² y actitudes provenientes de los métodos de motivación, disciplina y enseñanza utilizados por el maestro; así como por la naturaleza, organización y presentación de los contenidos que se imparten.

Veamos tres aspectos concretos de este fenómeno: los contenidos curriculares —los textos y demás materiales educativos—, las formas de enseñanza y los aprendizajes indirectos de valores, actitudes e ideales.

a) *Los contenidos y fundamentos del currículo*

Investigaciones sobre el currículo oculto de los contenidos escolares dejan muy claro que estos no son "neutrales", que el conocimiento que imparten proviene de una realidad histórica concreta, así como de un contexto económico, social y político determinado. Representan una "selección" del conocimiento social disponible, selección que tiende a legitimar el "statu quo" y la visión e intereses de los grupos dominantes. En esta medida —y esto es algo evidente en los contenidos del currículo oficial en el país— tienden a ignorar las historias, realidades y visiones de grupos minoritarios y subordinados (sectores populares, minorías étnicas, la mujer). De otra parte los programas educativos tienden a presentar una visión de la realidad como "acabada" y armónica, ignorando el papel del conflicto en los procesos sociales, así como su naturaleza dinámica de cambio y transformación constante.

b) *Formas de enseñanza*

Las formas de enseñanza juegan un papel determinante en el fracaso escolar y la formación de la identidad de los alumnos. En buen número de casos, los alumnos son categorizados por medio de procesos sutiles, y rotulados según sus antecedentes sociales, familiares y psicológicos, lo cual resulta en una "pedagogía diferenciada", que contribuye indirectamente a que el alumno desarrolle un auto-concepto como "fracasado", de "bajo rendimiento", "bruto" de acuerdo con la definición del maestro.

2. Definimos "valor", siguiendo a Rokeach (1973) (en Salazar, J. M. 1975: "Psicología Social", Trillos, México) como "una creencia relativamente permanente de que un modo de conducta particular o que un estado de existencia es personal y socialmente preferible a modos alternos de conducta o estados de existencia".



Los alumnos de grupos sociales poco privilegiados, así como ciertos alumnos críticos y autónomos, trastornan las expectativas de ciertos maestros y violan sus normas respecto a la imagen del "alumno ideal" y las "conductas apropiadas" para el alumno, en lo social, lo moral y lo intelectual. Estos alumnos tienden a ser rotulados como más lentos, desorganizados, impredecibles, altaneros, inquietos, etc., con el resultado que las expectativas que estos maestros desarrollan sobre su rendimiento sean menores. Las expectativas del maestro crean la situación que ha definido a priori: los materiales se diluyen para estos alumnos y los contenidos se hacen más concretos y utilitaristas.

Estos maestros tienen nociones acerca de la organización del tiempo y del material, así como del grado de preparación que requieren que depende de las características sociales, morales, psicológicas e intelectuales que le atribuyen al alumno. Los alumnos que son percibidos como más capaces son los de la clase media alta, además de aquellos que por su personalidad tienden a ser más dependientes del maestro y más conformistas. Estos dos grupos son quienes tienen un mayor acceso o están más dispuestos a apropiarse de las definiciones del maestro y el marco conceptual que éste construye.

Si un grupo de estudiantes es percibido como futuros miembros de la clase administrativa o profesional, su currículo y la escuela se organizan en torno a la flexibilidad, la escogencia, la búsqueda. Si por el contrario se tiene la idea que van a trabajar como obreros, la experiencia escolar tiende a enfatizar la puntualidad, la presentación personal y la formación de hábitos.

c) *Los aprendizajes indirectos*

Los aprendizajes indirectos son ese conjunto de normas, valores y actitudes subyacentes que son transmitidos tácitamente por medio de las relaciones establecidas en la escuela, así como a través de las formas de comunicación, motivación, disciplina y enseñanza utilizadas por el maestro.

A los alumnos se les enseña cómo manejar y relacionarse con la estructura de autoridad de la colectividad a la que pertenecen por los patrones de interacción a los que son expuestos en la escuela. La cultura escolar que enfatiza la conformidad a las reglas, la pasividad, la obediencia, la dependencia hacia el maestro, se constituye en una de las principales fuerzas socializadoras en la producción de personalidades dispuestas a aceptar relaciones sociales poco democráticas, carac-

terísticas de la organización de los sitios de trabajo, y de unas estructuras sociales autoritarias, jerárquicas y poco participativas.

Es decir, no son solo los lineamientos curriculares los que enfatizan una visión conservadora de integración y asimilación pasiva a una "sociedad armónica" y preestablecida, sino que la "cultura escolar" en su globalidad es el espacio donde se concretizan las relaciones sociales y donde se imparten de forma indirecta el respeto o la indiferencia frente a valores tales como el dogmatismo o la tolerancia, la dependencia o la autonomía, la participación crítica o la obediencia ciega y la pasividad.

3. **Formación de valores: Educación cívica y desarrollo moral**

El clima de violencia generalizada que se vive en el país nos indica hasta dónde pueden llegar el dogmatismo y la intolerancia. No se puede dejar la formación de valores morales a este "currículo oculto", ni al "currículo manifiesto" de los programas oficiales; se hace indispensable desarrollar metodologías educativas que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo, la tolerancia y el respeto a la diferencia.

Para lograr esto, hay que discutir, definir y aplicar los elementos fundamentales de una educación para la participación, la democracia y los derechos humanos, en torno a la formación de una conciencia ciudadana de participación y de una personalidad democrática. No es suficiente la educación cívica, de contenidos —el desarrollo de textos y programas alternativos— se hace imperativo rescatar el papel formador de la escuela en todas sus dimensiones; lo que antes se llamaba “formación del carácter”, es decir la educación moral³, pues como bien lo dijo Marguerite Yourcenar:

“...El problema social es más importante que el problema político, y el problema moral es más importante que el problema social”⁴.

Se trata de una empresa bien difícil si tenemos en cuenta que en nuestro país ninguna ética laica parece haber reemplazado el poder moral que antes ejercía la Iglesia. Sería ilusorio pensar que abordar esta tarea dará resultados inmediatos o a corto plazo, o que será asunto fácil: no existen fórmulas eficaces ni modelos a seguir, pero no por difícil debe rechazarse; promover los principios de la justicia y de la democracia en nuestras escuelas es de fundamental importancia.

Antes de esbozar lo que podría ser esta tarea, es necesario aclarar de qué tipo de formación moral estamos hablando. No se trata de la indoctrinación de la pedagogía clásica, que implícitamente parte de una visión del niño como “salvaje”, e “inmoral” y en que se le imponen los valores considerados legítimos por su familia y el grupo social o nación al que pertenece, así como la adaptación y el conformismo acrítico a estos valores preestablecidos. Lo que proponemos no es la coacción o imposición por parte de un maestro autoritario para que el alumno “obedezca” ciegamente sin entender el porqué, comportándose de acuerdo con los deseos y a la forma de pensar —muchas veces arbitraria— del maestro:

“...la técnica de forzar al niño a aceptar que engañar es malo cuando

él realmente no lo cree así, puede ser eficaz sólo para promover tendencias morales inmaduras hacia la sumisión manifiesta al control externo... (lo que se debe buscar) es llevar al niño a examinar los pros y contras de su conducta desde su punto de vista personal. En otras palabras, la meta de estimular al niño a aplicar su nivel más alto de juicio a su conducta es a menudo muy diferente del propósito de enseñarle a hacer o decir lo que el maestro piensa que es correcto”⁵.

No se trata pues de que el niño acepte como incuestionables los valores morales de su familia o grupo social, es decir, lo que podría verse como “natural”: que el niño se “socialice” según las orientaciones ideológicas de las figuras de autoridad en su vida —los padres, los maestros, los medios de comunicación—, sino que los trascienda, buscando una “verdad” reconocida consciente, racional y afectivamente como propia, pues tal como lo plantea Carl Jung:

“El hombre necesita de una comunidad más amplia que la familiar, en cuyo marco excesivamente estrecho hállase condenado a vegetar moral y espiritualmente”⁶.

Tampoco se trata del pensamiento educativo que parte del postulado que la naturaleza del niño es innatamente moral e idealiza al niño como fuente de toda bondad y de los más altos valores, en que toda disciplina y ejercicio del poder por parte del maestro es visto como imposición y autoritarismo. Modelo aplicado por modernos seguidores de Rousseau, como A. S. Neil, director de la famosa escuela experimental de Summerhill, quien sostenía que: “Todo niño nace bueno, la educación, y sobre todo la educación moral, es lo que lo vuelve malo”.

En estos modelos se tiende a caer en un relativismo moral absoluto, en que cualquier planteamiento o acción por parte del niño tiene que ser respetado y acogido como afirmación de su identidad cultural o individual. Estos modelos al tratar de crear una escuela libre de toda autoridad y disciplina, sin ningún tipo de restricciones para el alumno,

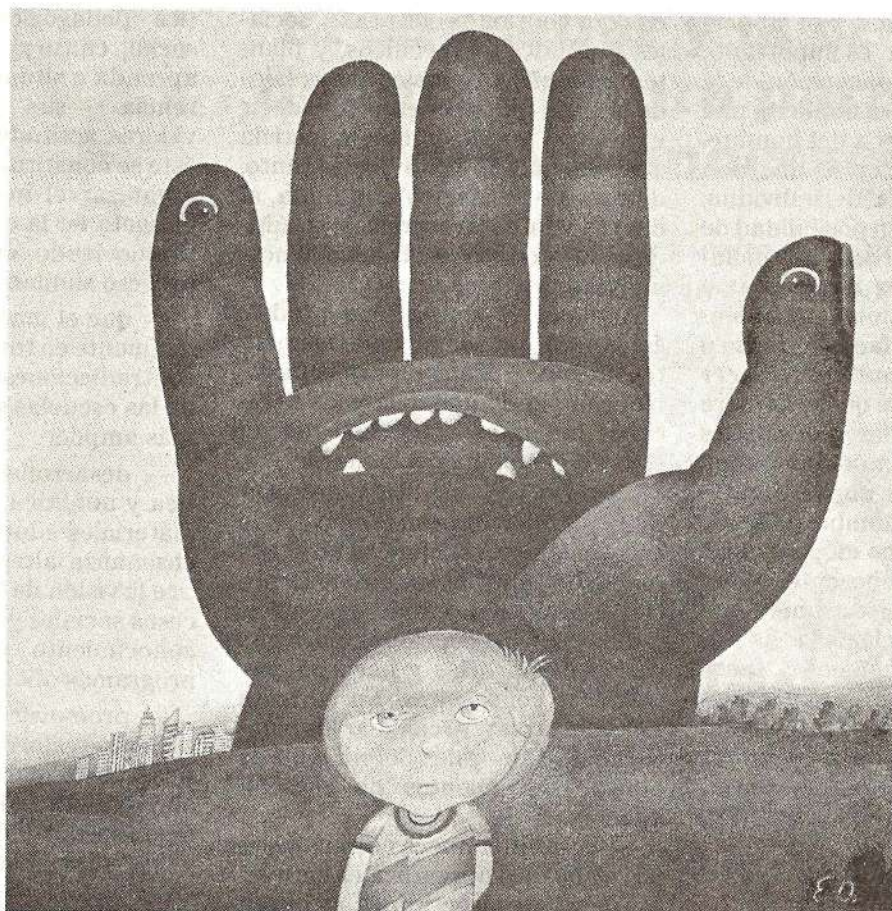
crean un “paraíso artificial” que no prepara el alumno para la vida real que como todos sabemos está cruzada por todo tipo de restricciones y obstáculos inherentes a la vida en comunidad.

No estamos hablando pues de un moralismo inquisidor que busque dividir a niños entre “buenos” y “malos” de acuerdo con su docilidad, “buenas maneras” y acatamiento de cualquier figura de autoridad de la pedagogía tradicional que asumía al niño como perverso, salvaje e inmoral, como tampoco de una escuela sin ningún tipo de autoridad, esperando que el niño despliegue su supuesta naturaleza moral e innatamente “buena”. Se trata más bien, de partir en cierta medida de la concepción del niño como “amoral”, de que no hay nada en su naturaleza que lo predetermine para ser ni “malo” ni “bueno”, sino más bien que éste no tiene ningún conocimiento del bien ni del mal, y que su naturaleza abarca ambas posibilidades.

Más que presuponer una naturaleza moral “innata”, consideramos que se debe partir de los postulados tanto de Freud como de Kohlberg, que plantean que el niño pasa por una serie de etapas de maduración, y que la primera edad se caracteriza por el “egocentrismo” o la búsqueda del placer, en que el niño interpreta lo bueno y lo malo en función de las consecuencias de la acción y del poder físico y psicológico de quienes imponen las reglas.

Según Kohlberg, de esta etapa de “moral preconvencional”, el niño pasa a una etapa de razonamiento

3. Utilizamos el término “moral”, como aquello que tiene que ver con la resolución de conflictos de interés en la sociedad (con la justicia) y “moralidad” como la capacidad del individuo para desdoblarse, es decir, trascender sus impulsos e intereses primarios para sensibilizarse y acogerse a los intereses y necesidades del “otro” y de la colectividad.
4. Grey-Draillard, Jean Pierre. *Una Jornada en la Vida de Madame Yourcenar*, en Revista Camacol No. 34, Bogotá, 1988.
5. Kohlberg y Turiel, en *La Psicología y la Práctica Educativa*, Trillas, México, 1977.
6. Jung, Carl (1978): “Psicología y Educación”, Editorial Paidós, Buenos Aires.



moral convencional en que se identifica y desarrolla una lealtad hacia el orden moral y las personas que lo apoyan. Representa una etapa en que el individuo se conforma a las reglas de la familia, la comunidad y la sociedad porque piensa que ésta a su vez cumple con sus deberes como parte del contrato: por lo tanto se acata este "contrato social".

Se trata más bien de que, como lo plantea Kohlberg, el maestro sea a la vez un filósofo moral, consciente de las implicaciones morales de sus propias acciones y valores; y un psicólogo moral que busque entender el pensamiento del niño y la manera como éste percibe el significado moral de las acciones del maestro; y que el maestro, anclado su saber pedagógico en una elevada práctica moral y en una profunda reflexión ética, cuestione los juicios morales ingenuos del alumno, que le presente dilemas morales de la vida cotidiana, y aleccione, cuestione y discuta con el alumno, creándole

conflictos y dudas morales, para que este avance hacia la etapa de desarrollo moral que tanto Dewey como Kohlberg definen como "autónoma". En esta etapa de "moralidad autónoma" el pensamiento y la conducta son guiados por una reflexión individual sobre el valor moral de un propósito determinado, la cual no acepta la norma del grupo sin antes cuestionarla y analizarla. Se trata de un esfuerzo claro por definir valores morales y principios que tengan validez y aplicación universal, al margen de la autoridad de las personas o grupos que mantienen estos principios y la identificación del individuo con estos grupos.

Definimos pues, moralidad como justicia: que el individuo trate a todos los seres humanos con respeto y con ecuanimidad, que tenga en cuenta los derechos y necesidades de todas las personas de manera imparcial y equitativa: que el principio de moralidad o de justicia sea visto como algo construido activa y

conscientemente por el individuo en la medida en que trata de darle sentido a su experiencia social, y no como algo impuesto mecánicamente por la cultura, la estructura social, la escuela o el maestro.

En estos planteamientos sobre la educación moral, se busca llegar a una comunidad más amplia donde priman los principios universales de la justicia; se parte del postulado de que las decisiones basadas en principios universales de justicia son decisiones sobre las cuales todos los hombres morales pueden estar de acuerdo. Mientras que en torno a las decisiones basadas en reglas morales convencionales, los hombres entrarán en conflicto, ya que en estas decisiones se adhiere a sistemas y reglas que pueden ser contradictorios, de acuerdo con la cultura e ideología de los diferentes grupos.

Retornando a nuestras consideraciones iniciales sobre la importancia de una conceptualización de

la naturaleza humana, y el modelo de hombre a formar, es importante subrayar que esta concepción de la educación moral lleva implícita una idea y un ideal acerca del hombre. En primera instancia, asume una visión "no restringida" del individuo: que el hombre está en posibilidad de escoger entre alternativas, incluyendo la alternativa de aceptar o rechazar algún impulso o tendencia, cuando ningún factor interno o externo es suficiente para hacer "necesaria" la acción; que el hombre es capaz de sentir las necesidades de otros como más importantes que las propias; es decir que las limitaciones morales del hombre en general y su egocentrismo en particular no son realidades inherentes e inmovibles. De otra parte asume como meta la trascendencia de las limitaciones y condicionamientos tanto intrapsíquicos como ambientales que tienden a negarle la posibilidad de empatía y tolerancia hacia los demás, de conciencia de unos principios universales de justicia y reciprocidad.

Educación en la pluralidad y la autonomía

Dentro de esta concepción de la educación moral que proponemos, el maestro debe ser un "modelo", en el sentido que debe inspirar al alumno de tal forma que el autoritarismo y la imposición se hagan innecesarios, pues en la medida en que el niño admire y respete al maestro (en el sentido profundo de respetar, eso es por sus valores, por su conocimiento, y no por miedo a la figura autoritaria), se identifica afectivamente con él e interioriza sus valores y actitudes.

Alentar un pensamiento y un comportamiento en los más altos principios de la justicia, como ya lo anotábamos no es tarea fácil, máxime cuando no hay unanimidad en el significado de estos principios. Para algunos es el respeto a las leyes y normas legitimadas jurídicamente por una sociedad, para otros estas instancias "oficiales" son relativas y limitadas al ser genera-

das por contextos culturales, sociales y políticos, específicos, y plantean más bien principios universales de justicia que pueden contradecir y estar en oposición con la justicia institucional. Se trata, por lo tanto, de un campo abierto a la duda, al debate y la controversia, y en últimas al criterio y la conciencia individual.

Además de los ya presentados, éstos podrían ser algunos elementos de una educación para la participación: la democracia y los derechos humanos, que articule la esfera de lo político y lo moral:

- promover un clima de "confianza" y tolerancia en el aula y en la escuela, en que el alumno no tenga temor de plantear sus valores y juicios morales. Ante todo deben respetarse sus concepciones, para que pueda clarificarlas y hacerlas plenamente conscientes. No se trata pues de "juzgar" ni calificar los planteamientos morales del niño, ni de crearle sentimientos de culpabilidad;

- crear una nueva cultura escolar, en que los aprendizajes indirectos de valores y actitudes, se hagan conscientes y que las prácticas escolares promuevan activamente los valores de la justicia, la democracia, el pluralismo, el respeto a la diferencia. En esto es importante no sólo repensar el papel del maestro, sino de la escuela como institución de organización social;

- que el maestro desarrolle una actitud reflexiva acerca de su prác-

No se puede dejar la formación de valores morales a este "currículo oculto", ni al "currículo manifiesto" de los programas oficiales; se hace indispensable desarrollar metodologías educativas que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo, la tolerancia y el respeto a la diferencia.

tica pedagógica y su identidad social, cultural y psicológica. Que aprenda a situar su marco de referencia —sus propias creencias, valores, actitudes—, y analice cómo éste se constituye en un mapa para organizar el mundo, así como su impacto en la dinámica educativa, promoviendo en los alumnos un proceso similar;

- que el maestro reflexione críticamente en torno a las tensiones y contradicciones que existen dentro de las escuelas y en el orden social más amplio;

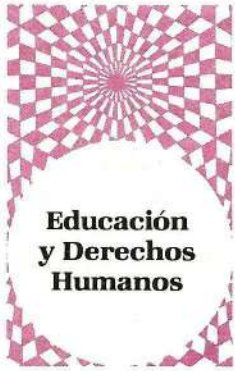
- desarrollar una pedagogía crítica y analítica, que por medio de materiales educativos y formas de enseñanza alternativas, problematice la visión de la sociedad, los procesos sociales y la construcción del conocimiento presentada en los programas oficiales;

- promover en las prácticas escolares valores de autonomía, crítica y participación por parte de los alumnos. Que estos puedan desafiar, abordar y cuestionar la forma y la sustancia del proceso de enseñanza;

- crear situaciones en que los alumnos tengan experiencia directa con distintas formas de organización y de gobierno. Impulsar experiencias de gobierno estudiantil, organizar sociodramas que ejemplifiquen distintas formas de organización social;

- fomentar discusiones y debates en que los alumnos comprendan la pluralidad de puntos de vista sobre diferentes temas, y desarrollen la sensibilidad y la tolerancia hacia distintos puntos de vista y los problemas y deficiencias de las "verdades absolutas".

Como ocurre en cualquier otra actividad práctica aquí tampoco basta el intelecto, no es un problema solamente cognoscitivo, son necesarios los sentimientos, las pasiones, pues está claro que el juicio moral no es suficiente para la acción moral: se puede razonar según principios morales pero no vivir según ellos. Hace falta la voluntad, el deseo, el valor ●



El educador y la creación de una Cultura para la Paz y la Democracia

La necesidad de una generación educada en los derechos humanos

José Bernardo Toro A.*

1. La Cultura de la Paz y la Democracia: el nuevo reto educativo

El educador es un trabajador de la Cultura porque es un creador de sentido: cada día frente a sus alumnos, por la misma naturaleza de su trabajo pedagógico, genera o modifica comprensiones e interpretaciones sobre las cosas y los hechos; emite juicio y afirmaciones que los niños y los jóvenes asimilan de formas específicas. Y en ese trabajo cotidiano, estimulado por el ansia de explicaciones que tienen sus educandos, propone finalidades y razón de ser a muchas preguntas. Es inevitable, el educador siempre será un creador de sentido, por eso la sociedad espera tanto de él y lo juzga con severidad.

En el informe presentado al Ministerio de Gobierno por la Comisión de Estudios sobre la violencia se afirma¹:

“El reto con vista al futuro, es buscar mecanismos para sustituir la cultura de la violencia por una cultura de la paz y la democracia”, (pág. 22).

Y en su introducción dice, dicho estudio, que todas las formas de violencia



“(…) se ven reforzadas por una cultura de la violencia que se reproduce a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación, como agentes centrales de los procesos de socialización”, (pág. 11).

Como creador y trabajador de la cultura, el educador no puede ser indiferente al reto de trabajar por construir una cultura de la paz y la democracia, como una forma eficaz de atacar la cultura de la violencia.

* José Bernardo Toro A. Filósofo (U. de San Buenaventura, Bogotá), estudió Física y Matemáticas en la U. del Quindío; Master en Investigación y Tecnología Educativa (U. Javeriana); Fundador y Director durante 11 años de la “Revista Educación Hoy”. Fue Gerente General de CENPRO TV. Actualmente es el Director del Programa de comunicación Social de la Fundación Social.

Las ideas aquí expresadas son responsabilidad del autor y no comprometen a la entidad para la cual trabaja.

1. Comisión de Estudios sobre la Violencia, *Colombia: Violencia y Democracia*, Informe presentado al Ministerio de Gobierno. Universidad Nacional-Colciencias, Bogotá, 1988 (2a. Edición).



Sería ingenuo pensar que la educación por sí misma puede construir la paz y la democracia, pero también sería ingenuo desconocer el importante papel que juega la educación en cualquier propósito social de largo alcance. Una vez más conviene recordar un trujinado principio: "La Educación por sí misma no puede generar un cambio social, pero ningún cambio social se puede generar sin Educación". Esa es la debilidad y la fortaleza del hecho educativo.

¿Cómo pueden el docente y la escuela trabajar en la construcción de una cultura de la paz y la democracia? ¿Qué acciones están a su alcance?

Ofrecer un criterio de trabajo para responder de una forma práctica a estas dos preguntas es el propósito de este artículo.

El gran criterio de trabajo que aquí se propone es el conocimiento, difusión y práctica de los Derechos Humanos, a nivel del aula, la escuela y la Comunidad inmediata.

Aunque parezca extraño, el conocimiento y difusión de los Derechos

Humanos es más escaso de lo que a primera vista puede parecer. Es necesario hacer un trabajo masivo tanto a nivel educativo (desde el pre-escolar y la primaria) como a nivel de opinión pública, con el fin de lograr que su conocimiento e interiorización formen parte natural de nuestro modo de ser, de pensar y de actuar diarios. Es decir, para que se constituyan en cultura.

A pesar de los muchos años que tiene la civilización, *La Declaración Universal de los Derechos Humanos es reciente: 10 de diciembre de 1948.*

No es arriesgado decir que el reconocimiento expreso e internacional de los Derechos Humanos es un logro de este siglo. Por esta razón, por su novedad, los educadores debemos trabajar para que formen parte de nuestra cultura.

2. Elementos para trabajar una cultura de los derechos humanos

Trabajar para crear una cultura de los Derechos Humanos requiere,

por parte del educador, un conjunto de comprensiones básicas.

a) *Entender que el gran fundamento de los Derechos Humanos es el amor a la vida:* es trabajar por todo lo que favorece la vida y luchar contra todo lo que niega la vida. Una educación que se orienta toda a formar alumnos y a crear condiciones que fomenten la vida en todas sus dimensiones (corporal, espiritual, intelectual, afectiva, ecológica, etc.), tiene bases para educar en los Derechos Humanos, en la paz y en la Democracia.

b) Entender que la Declaración de los Derechos Humanos es *Universal*, es decir, *todas sus cláusulas son obligaciones y derechos para todo ser humano, nación y pueblo.*

Es muy fácil caer en dos tipos de errores, cuando se está trabajando sobre los derechos humanos:

Defenderlos en favor de un grupo o personas negándoselos a otros, o decir que son propios de un movimiento o partido político.

Los Derechos Humanos no son de derecha, ni de izquierda, no son

católicos, ni protestantes, ni ateos; son los Derechos del Ser Humano, que como persona está antes que toda clasificación social, religiosa o política.

c) Entender que los Derechos Humanos *no tienen excepciones*, todos deben ser respetados, protegidos y promovidos a nivel personal, social, económico, político y cultural, incluidos los derechos de las naciones y de los pueblos.

Hay que prevenir el peligro de enfatizar los derechos personales con perjuicio de los derechos que miran a la comunidad². Es el espíritu del artículo 30 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas:

"Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración".

Crear hechos culturales significa introducir nuevos sentidos en nuestra visión diaria del mundo. La familia y la escuela son las primeras fuentes de sentido: allí los signos, los comportamientos, los símbolos, las celebraciones y las interpretaciones que diariamente reciben los hijos y los alumnos van generando y afianzando una escala de valores. El hecho de que la escuela y la familia no hayan definido qué valores y sentidos quieren transmitir no significa que no lo estén haciendo. Los niños y los jóvenes captarán el sentido y el valor que les dé su entorno, sea este intencionado o no.

Esta observación, quizás obvia para los educadores, nos permite hacer una serie de sugerencias que ayudan a crear un ambiente Cultural para los Derechos Humanos:

a) La Declaración Universal de los Derechos Humanos debe formar parte de los símbolos básicos de la Escuela.

El niño va construyendo su criterio moral de una forma activa, cen-

trado sobre el sentido de justicia que se va formando según las actuaciones y signos que les ve a los adultos. Como dice Piaget, el niño y el preadolescente son filósofos que están construyendo sentido, ellos organizan y dan sentido a las relaciones con los demás de acuerdo con la dinámica de lo que ocurre en su entorno³. (El ejemplo, decían nuestros padres).

La ubicación, atención, cuidados y uso de los símbolos en la escuela, es un lenguaje activo que el niño ve y oye plenamente. Esa es la importancia de la presencia y ubicación de símbolos como la Bandera, el Escudo, el Himno Nacional, la ubicación y prestancia de la Rectoría, la tarima y el escritorio del Profesor.

Dentro de todo este Universo simbólico, la Declaración de los

Derechos Humanos debe formar parte integral y principal, con decisiones tan sencillas como:

— Tener en la Rectoría y en las aulas debidamente enmarcada y ubicada la Declaración de los Derechos Humanos.

— Relacionar continuamente, las actuaciones diarias tanto personales como colectivas, con los derechos humanos.

— Hacer conocer las acciones y vidas de aquellos que guiados por el amor a la paz y a la democracia lucharon por los derechos humanos: Gandhi; Martin Luther King, Monseñor Romero, Jesús de Nazaret, etc.

— Mostrar cómo en su trabajo diario muchas personas hacen lo mismo: periodistas, policías, políticos, abogados, sacerdotes, la acción diaria de los maestros y los padres de familia, etc.

Todo esto puede parecer evidente y un lugar común (Sermón de semana Santa dirá alguno), pero no se está haciendo de una forma masiva, consciente y continua. Si los 136.000 docentes de primaria se impusieran esta tarea, pronto se verían los resultados: una nueva generación que estaría más cerca de aceptar los Derechos Humanos como algo inherente a la sociedad. A veces hacer lo evidente requiere un esfuerzo especial.

b) La Educación Institucional como medio para una cultura de la Paz y la Democracia. Un énfasis sobre el Personero como defensor de los Derechos Ciudadanos.



2. Jiménez, Gustavo S. J., *La Iglesia y los Derechos Humanos*, Material para un Foro de la Semana por la Paz. Conferencia Universidad Javeriana, Bogotá, abril 26 de 1988 (mimeo), pág. 15.

3. Sobre la forma como los niños y los preadolescentes construyen activamente su esquema ético y moral ver:

— Revista Educación Hoy, *El Sentido de lo Humano*, Año XIII, mayo-diciembre 1983 (Número monográfico sobre la conformación de los valores).

— Hersh, Richard; Paolitto, Diana; Reimer, Joseph. *El crecimiento Moral, De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, 1984.



Según el Decreto del Código de Régimen Municipal, está señalado el Personero Municipal como el agente del Ministerio Público, es decir, como un funcionario con investidura para defender los derechos ciudadanos. Es necesario entender como educadores que muchas veces la violencia se genera porque las personas no saben exigir sus derechos oportunamente. Si todos los ciudadanos supiéramos demandar con firmeza y respeto los servicios de los funcionarios públicos, lograríamos una mejor administración pública y unas mejores relaciones entre el Estado y la ciudadanía. La cultura de "pasar dinero" para obtener el servicio que se nos debe como ciudadanos es un foco de violencia, porque frustra la expectativa del que quiere actuar legalmente o resiente al que no posee el dinero para pagar el servicio (que siempre es el pobre).

Los docentes tenemos que ser claros en un análisis: los niños deben entender la naturaleza y el propósito de las instituciones públicas, cómo y por qué se debe recurrir a ellas. Si el niño entiende hoy que el origen y razón de ser de toda institución pública es el Bien Común, el beneficio de todos, sabrá mañana cómo exigir, cómo administrarlas o

cómo cambiarlas. Desacreditar las instituciones públicas es fortalecer la lógica de la ley privada, de la ley individual, de la ley del más fuerte, es apoyar la violencia.

A nivel municipal los niños pueden ser educados para percibir con claridad qué derechos y deberes tienen para con las instituciones. Y que así como las instituciones tienen la posibilidad de castigarlo cuando el ciudadano no cumple la ley, él tiene la posibilidad de exigir y demandar el servicio y la protección que se le debe, a través del Personero o a través de otros actos legales.

Esta es una forma de preparar al niño para la participación política y ciudadana. Las instituciones se corrompen, los políticos pierden sus propósitos sociales y las instituciones pueden a veces ser manipuladas para beneficios privados, porque la ciudadanía desconoce la naturaleza y fin de ellas.

La Educación Institucional (que es mucho más que la cívica) es un poderoso instrumento para generar una cultura de la paz. Debemos educar en su más puro significado sobre el Concejo Municipal, el Personero, el Alcalde, la naturaleza Civil de la Policía, el Juez, el Militar, el templo, etc. La educación institucional tiene el mérito de producir,

más tarde, ciudadanos activos en política, y el ciudadano activo en política es factor de creación de paz y democracia.

En la Grecia antigua el Pedagogo era una persona distinta del Profesor. Este se encargaba de enseñar las materias (gramática, matemáticas, etc.), pero el Pedagogo era quien debía educar al niño en el sentido: enseñarle el significado de los Templos y los Dioses, el significado de la Ciudad, sus símbolos, monumentos y arcos del triunfo, protegerlo del peligro y enseñarle a ser ciudadano⁴.

Quizás hoy debemos hacer un mayor énfasis en el acto pedagógico del sentido, como lo hacían los antiguos pedagogos griegos, pero sin dejar de lado la enseñanza rigurosa de la ciencia.

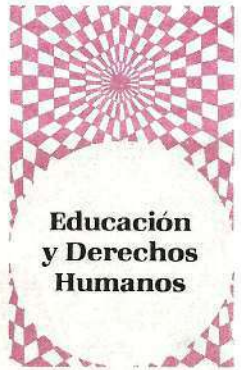
Hay oscuridad y confusión en la conciencia del país; por eso, la educación sobre el respeto a los Derechos Humanos, sobre el valor de las instituciones públicas en su sentido original, orientado todo a una participación activa de la sociedad, puede ser una luz que acelere la madrugada ●

4. Marrou, H. I. *A History of Education in Antiquity*, Sheed and War, Londres, 1956, pp. 143, 147, 221.

Cultura escolar y Derechos Humanos

(A propósito de la Educación en
Derechos Humanos)

Carlos Calvo Muñoz



Educación
y Derechos
Humanos



En este trabajo se analiza lo que es la educación para los Derechos Humanos en la educación formal, señalando que la escuela niega u oculta la existencia de una *ambivalencia* o plurivalencia radical en los procesos educativos escolares, de tal modo que la realidad interna y externa aparece sin conflictos ni contradicciones.

Dado este hecho, la educación no debe ser para, sino *en* los derechos humanos, lo que es difícil dado que el espacio y tiempo escolar sitúan toda la realidad como contenidos programáticos que son enseñados por el profesor y aprendidos por los alumnos, incluso los valores que dejan de valer para ser.

Al negarse su condición axiológica y resaltar el aspecto gnoseológico, se cree que el enfoque interdisciplinario es el más conveniente en la enseñanza de los valores, cuando la realidad es que los valores son *transdisciplinarios*, por lo que atraviesan todo, de tal modo que facilitan el encuentro intersubjetivo histórico, gracias a la intermediación del sentido común que ayuda a construir el acervo compartido que identifica a las personas.

Finalmente, se señala que las historias personales no siempre están sincronizadas por lo que las ambivalencias son infinitas, las que seguirán siéndolo mientras se continúe con las coordenadas cartesianas del tiempo y espacio escolares, que entran en el encuentro y con ello el compromiso.

Las burbujas académicas

La educación para los derechos humanos en la educación formal se puede analizar desde diferentes perspectivas y valoraciones. He optado por un enfoque intra-escolar que resalte las relaciones entre profesores y alumnos a lo largo del contradictorio e incierto proceso educativo escolar, pues creo que nos ayudará a comprender qué es lo que sucede en y entre los actores de este proceso, por una parte, y los tipos de relaciones que mantienen con la sociedad global, por otra.

Conscientemente he dejado de lado un análisis macrosocial que vincule estructuralmente la escuela, es decir, la educación formal, con la sociedad chilena¹, de la cual no es más que una creación contradictoria, principalmente porque el que-hacer humano es contradictorio.

He optado por este enfoque intra-escolar debido a que es allí donde germinan las diferentes realidades

Tomado de la Revista Tarea de Lima (Perú). Este texto fue presentado el año pasado, en Chile, al III Encuentro Nacional de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, organizado por el centro El Canelo de Nos y CEAAL en Chile.

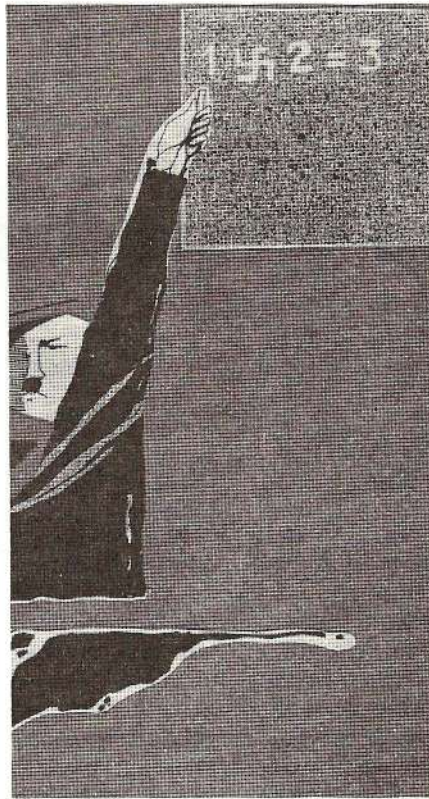
1. La literatura en esto es extensa, aunque insuficientemente difundida. Puede consultarse a Navarro y Schiefelbein (1981), Núñez (1984), PIIE (1984), Cox (1985), Peralta (1986).



educativas que han sido fecundas tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Es al interior de ella donde los actores del proceso educativo escolar son lo que son, incluso con frecuencia no les queda otra posibilidad alternativa para ser de manera diferente². La normatividad queda establecida por los planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación y válidos, según el caso, desde el jardín infantil hasta el término de la enseñanza media. Si bien éstos dejan autonomía al profesor, éste poco puede usarla y prefiere —tal vez no alcanza siquiera o optar— seguir las sugerencias ofrecidas, perdiendo creatividad y originalidad. Es probable que esto sea consecuencia —entre tantas otras— del excesivo énfasis en la pedagogización y escolarización del proceso más que en las personas; situación que ahonda la ambivalencia del rol del profesor.

... ambivalencia del entorno que le declara que busca en él un educador e integrador de la personalidad del alumno, pero que en el hecho le exige una función de transferencia de conocimientos con fines próximos y específicos... (Celis 1981: 129).

Si bien esta afirmación se refiere al profesor de enseñanza media, no creo exagerar al afirmar que sólo hay diferencia de grado con el rol del profesor básico³.



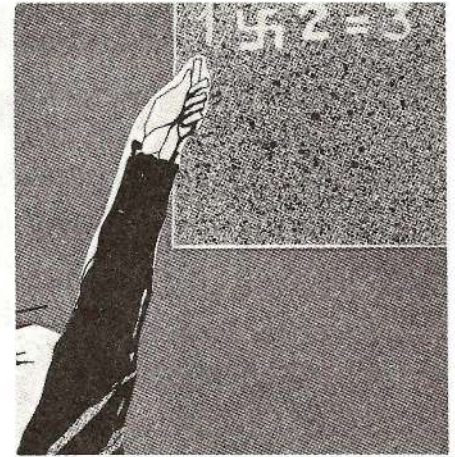
Además, dado que el profesor no realiza su labor en el vacío social, está sujeto a prejuicios y estereotipos. Filp et Al (1984: 55) plantean como hipótesis sobre la labor realizada por los docentes que enseñan a niños de bajo nivel socio-económico:

... la actuación del profesor está relacionada con determinados prejuicios sociales prevalentes que tienen que ver con que, en general, "pobreza" se asocia con "ignorancia" e "incapacidad".

Así el prejuicio influye en las expectativas que el maestro tendrá frente a las posibilidades de éxito de sus alumnos.

Entre todas las consecuencias posibles se encuentra el desarrollo de una pobre autoimagen por parte del alumno de estrato social bajo, lo que condiciona su desempeño escolar que tiende a quedarse en los estrechos límites del aprendizaje repetitivo⁴, así como el profesor puede quedarse en el limitado mundo de la enseñanza repetitiva (Calvo 1985b).

La escuela chilena no ha logrado superar su enclaustramiento académico pseudo autosuficiente. La



formación de profesores es inadecuada, así como el perfeccionamiento tradicional mediante cursos

2. Con el proceso de municipalización y privatización de la enseñanza se ha materializado la "alcaldización" de ésta, junto a la excesiva dependencia de los profesores a las apreciaciones que el alcalde, o miembros de su equipo, puedan hacer su labor. Para muchos profesores esto es una forma de control extrapedagógico (Cfr. Taller Nueva Educación 1986, Gauthier 1985).
3. El caso del jardín infantil es diferente aun cuando se halla amenazado por la escolarización. Cfr. Calvo (1986), Peralta (1986), Siegel (1985).
4. Schiefelbein y Grossi (1981: 21-22) en un estudio sobre la eficiencia de la educación media en Chile, señalan que:

— prácticamente el 100% de los estudiantes que son hijos de padres que tienen educación universitaria terminan su educación media.

— El 72% de los hijos de padres con educación secundaria logra terminar la educación básica, pero después tienen dificultades para terminar su nivel medio, cosa que sólo un 32% lo logra.

— Los hijos de padres que tienen educación primaria desertan a un ritmo constante durante los doce años de estudio. 43 de cada 100 terminan educación básica y 12 la educación media.

— Prácticamente ningún estudiante (sólo el 3%) hijo de padres analfabetos termina sus estudios medio y no más del 10% alcanza el octavo básico.

(Cox 1985: 257 ss), los que no hacen más que aplicar lo que los mismos profesores realizan día tras día en la sala de clase. Es sumamente interesante saber cómo los profesores olvidan u ocultan su propia historia como alumnos.

Esto es muy relevante porque muestra, descarnadamente, la *ahistoricidad* del proceso educativo escolar en la educación formal chilena y la de la mayoría de los actores que participan en él. Tanto los roles establecidos, como el desempeño de ellos, se realizan *como si* el individuo viviera aislado. En alguna medida esto es así. Las categorías espacio-temporales que "ubican" el quehacer docente y estudiantil en un aquí y ahora no tienen la flexibilidad suficiente para favorecer otros enfoques y usos del espacio y tiempo escolar⁵. De esta manera, profesores y alumnos viven encerrados en burbujas académicas mínimamente conectadas entre sí. El profesor enseña desde su ámbito; el alumno aprende desde el suyo. Parece simple y funcional, pero no lo es.

Las categorías de espacio y tiempo escolar favorecen la rutina del trabajo y ésta la repetición y enajenación. El profesor "pasa" contenidos programáticos; el alumno los aprende reuniéndolos como un rompecabezas. El espacio es dado a priori. No hay espacio ganado ni construido. El espacio de la clase de filosofía —debería ser el espacio del filosofar— es el mismo del de la clase de historia —no el del quehacer histórico—. A veces cambia externamente como cuando hay laboratorio, educación física o salida a terreno. Sin embargo, por lo común hay permanencia entre las mismas cuatro paredes del aula. No hay integración como al filosofar la ciencia, ni al hacer la historia de la ciencia, sino sólo disciplinas aisladas, conocimientos privados, ajenos entre sí. Si alguno las une, extraordinario, si no lo hace, no es problema porque no se espera que lo haga. En resumen, es un espacio escolar, no educativo. Es la cultura del rectángulo de piedra, como nos dice Siegel (1981: 154).

...la estructura física del Liceo es funcional en el sentido de albergar y facilitar el movimiento y recreo de una gran masa de personas. Sin embargo, no se advierte que salas, patio y edificio faciliten el aprendizaje; que ejerzan una influencia educativa de encuentro con el mundo y las personas: es la cultura del rectángulo de piedra, madera, asfalto, muro o reja.

El tiempo también es dado a priori en horas pedagógicas, que se organizan con base en la disponibilidad horaria de los profesores. Conformando, de esta manera, horarios escolares que no siempre respetan las exigencias educativas mínimas ni de profesores ni de alumnos, pero sí de la organización escolar.

El horario escolar es desmembrado: *hay "ventanas" horarias en la labor del profesor; una hora aislada de 45 minutos en una asignatura es, desde luego, una hora perdida, y esto es frecuente, porque el horario obedece a la necesidad de acomodar a los profesores "taxis" antes que a los de tiempo completo. Además, el horario es muchas veces a-funcional por el mismo motivo: asignaturas abstractas deben ocupar una porción de tiempo en que todos están cansados o con el estómago lleno. Agréguese a esto la presión de la doble o triple ocupancia de un local escolar, que obliga a comprimir el horario, y desde luego, los recreos (Siegel: 154).*

Estas categorías espacio-temporales facilitan la rutina que nace de la clase hecha una o decenas de veces, aprendida ya de memoria, que no acepta cambios ni innovaciones. Rutina que desconoce las personas que son los alumnos, por destacar apellidos que no nombran y números de lista que únicamente llevan notas. Es la rutina que enseña a "saber decir"⁶, no a "saber ser" (Calvo 1984). se aprende a "decir" fechas históricas, no a comprenderlas ni a integrarlas al devenir histórico personal y colectivo; se aprende a "hablar" de la importancia y valor del compromiso con los otros, sin poder compartir los conocimientos en una prueba para evitar ser acusado de soplar; es la rutina que con-

sidera unilateralmente a la copia como engaño y no como una alternativa de lucha por el poder autoritario del profesor o de la enseñanza dogmática. Es la rutina que separa la realidad en buenos y malos que enseñan la moral en clases de moral, porque la vivencia de los valores no es suficiente o porque éstas son contradictorias, por lo que no es tan simple trazar la línea divisoria entre lo justo e injusto. Es la rutina del profesor que copia cuando es evaluado en un curso de perfeccionamiento y es la rutina del alumno que castiga a su compañero por molestar cuando el profesor le encarga reemplazarlo. Es la rutina que crea cultura. Es la rutina de la falsa conciencia.

En suma, es la cultura escolar de la *ambivalencia negada*.

Educarse en el valor

De esto resulta que en el terreno de los valores —no en el de los contenidos—, profesores y alumnos viven en situación incierta, porque se niegan u ocultan los conflictos afirmando la unidad, se disfraza la ignorancia con el oropel docente, se da la espalda a la relación afectiva por la disciplina, se valora negativamente la indisciplina sin considerarla como búsqueda o llamado. No hay grandes posibilidades de encuentro, y mucho menos para respetarse. De la ambivalencia cada

5. En mi trabajo sobre el párvulo chileno señalo que "el espacio escolar parece ser un espacio que *recorremos*, y el tiempo un tiempo que *transcurre*. En el primero, somos sujetos activos; en el segundo, objetos pasivos". (1986: 6-7).

6. El Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz y la Comisión Andina de Juristas, afirma al respecto que "el camino del 'saber' sobre Derechos Humanos es necesario, pero no suficiente". (s/f: 6). Algo semejante afirma la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica (OIEC) cuando se refiere a la enseñanza de los derechos humanos integrado a los programas escolares, cuyos "valores deben pasar sobre todo por la educación a través de lo vivido en los establecimientos" (Centro Católico Internacional para la UNESCO, 1985).

cual se inclina por los extremos, negando el continuum que va de uno al otro. Fácilmente se asume que un alumno es capaz o flojo, que un profesor es barrero o competente, etc. No hay lugar ni tiempo para la incertidumbre, para la duda; por ello mismo, tampoco tiene lugar y tiempo el asombro y la admiración, pues todo tiene una ubicación precisa. Para esto sirven muy bien las coordenadas cartesianas del espacio y tiempo, pues sitúan cualquier acontecimiento en un aquí y ahora inequívoco, a veces sin referencia alguna al proceso que lo ha generado y que lo continuará. No hay que confundirse con el verbalismo que parece contextualizar, pues no siempre profesores y alumnos se sumergen en su significado y valoración. Por esto es a-histórico, no anti-histórico.

No hay "espacio" ni "tiempo" para el encuentro intersubjetivo, donde *los valores valgan* y no sólo sean objeto de estudio, es decir, donde la belleza se goce y no sólo se estudie, donde los derechos tengan valor y no sólo sean contenidos programáticos. En síntesis, donde los valores dejen de ser para valer.

Junto al espacio y tiempo escolar coexisten otros espacios y tiempos educativos, no escolares, que impregnan y modifican la organización técnica de la educación formal, convirtiéndola en una organización viva, fértil, capaz de fecundar; donde profesores y alumnos puedan encontrarse en la confluencia heterogénea de sus diversas existencias que tienen la posibilidad de personalizarse en el proceso educativo histórico, ya no escolar ahistórico. Se trata de la educación informal, del currículum oculto, distintos, aunque no necesariamente opuestos a la educación formal y al currículum oficial, explícito (Calvo 1985 a). Se trata, en este caso, de un lenguaje altamente contextualizado, poco mediatizado por la especialidad disciplinaria de las asignaturas escolares. Es muy significativo y fácilmente comprensible por todos, posibilitando la relación educativa inter e intrageneracional. En este

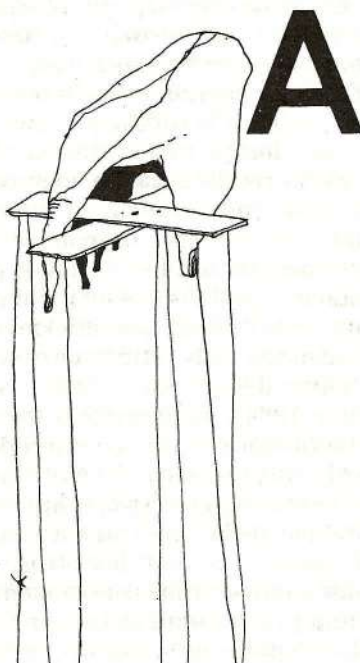
caso, los valores son poco verbalizados y, cuando lo son, quedan relativizados —aunque jamás anulados— por la significación semántica de la comunicación no verbal, ambas maneras de comunicarse se encuentran más cercanas, casi integradas, como lejanas y separadas se hallan en la escuela.

Esto nos permite comprender por qué los valores se viven más plenamente allí donde es posible apreciarlos en las contradicciones y conflictos del devenir diario de todos; allí donde el profesor no sólo puede ser educador y responsable de la adecuada transferencia de conocimientos, sino además amigo, enemigo⁷ o, simplemente, indiferente al mundo de sus alumnos; allí donde la ambivalencia no es negada por principio, sino superada por la dialéctica del diario vivir. Es la ambivalencia originada por la diversidad más que por la unidad⁸.

En la escuela es posible disfrazar el desconocimiento de los otros bajo la protección aséptica de la vida académica; fuera de ella es difícil lograrlo y cada persona encuentra sus limitaciones. En la escuela es el profesor docto que dice, que verbaliza; afuera es el que duda y describe la inefabilidad de la experiencia ajena y las barreras de la intimidad,

centrífugas o centrípetas según las personas y circunstancias. Si desde la escuela no podía teorizar por estar aprisionado por las trampas del lenguaje formal, afuera necesita la teoría, tanto como el aire que respira. No obstante, lo anterior, la diferencia entre dentro y fuera de la escuela no puede ser entendida en relación con el espacio y tiempo escolar físico, sino en referencia al espacio y tiempo educativo, por lo que no sólo es posible sino real, que dentro de la escuela misma, profesores y alumnos procedan a su conquista, para lo cual precisan del reconocimiento vivencial y axiológico de la ambigüedad e incertidumbre. Nada les es dado. Deben crearlo todo. El continuum que va entre estos dos extremos constituye la realidad educativa. Cada grupo y cada individuo transitarán por ellos, yendo, viniendo y volviendo a partir.

Bajo estas consideraciones adquiere una nueva dimensión la educación para los derechos humanos en la educación formal, porque se trata antes que nada de educar(se) en los derechos humanos; es decir, educarse en el valor en tanto valor, no en cuanto lo que sean o se diga que ellos sean. De esta manera, no hay que esperar la oportunidad de algún curso —lo que no hay que rechazar por nada— sobre los derechos humanos, como se insiste en la



7. Walcott (1974: 411-425) trabajando con niños Kwakiutl en la Columbia Británica, Canadá, señala que un ambiente donde las diferencias y antagonismos culturales son cruciales en las relaciones entre profesor y alumnos, el profesor puede tener éxito si se enfrenta al conflicto reconociendo y analizando su rol adscrito con el de un "enemigo", más que al intentar ignorarlo o negarlo.

8. En términos educacionales la "diversidad". *La unidad no es tesis, sino antítesis* (Calvo 1986: 3). En términos escolares se postula la unidad como tesis, lo que es un error craso. Munizaga, por su parte, al analizar las políticas de comunicación social del régimen chileno actual (1985: 15) dice que "el régimen autoritario busca eliminar lo diferente para defender el orden impuesto y evitar el conflicto". También aquí se impone una unidad básica.

literatura correspondiente⁹, ya que puede ser a-histórico como la mayoría de ellos, sino que hay que apoyarse en las contradicciones inherentes al sistema y en aquellas que surgen como respuesta a las nuevas circunstancias.

Esto ha sido reconocido en el Primer Seminario Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos (San José, Costa Rica, 1985) donde se concluye, entre otras, que:

...la enseñanza de los Derechos Humanos trasciende el ámbito de la educación formal, de tal suerte que la educación debe ser práctica y enmarcada en la vida cotidiana misma.

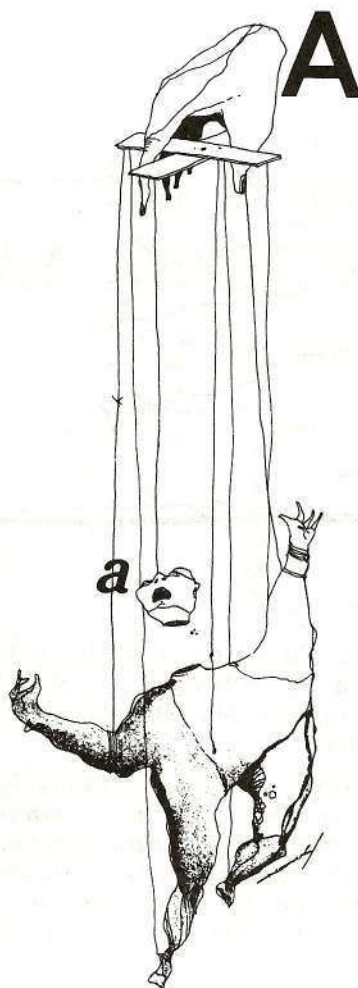
—La metodología para la enseñanza de los Derechos Humanos es eminentemente formativa y vivencial más que informativa o académica. (Olguín 1986: 356).

Parece claro que hay que evitar la formalización de la enseñanza de los derechos humanos, no así la incorporación de ellos al currículum, sino su imposición ajena a todo el devenir educativo de la escuela. En caso contrario, caeremos en la trampa de si es primero el huevo o la gallina, es decir, formar "para" —que nos indica el futuro—, no "en" los derechos humanos. Miranda (1984:25) al analizar este fenómeno en la educación chilena, nos dice:

Dada la orientación del sistema educativo que nos ha legado la tradición, es fácil suponer que para muchos ese desafío tendería a concretarse en la incorporación de contenidos referidos al tema de los derechos humanos. Sin duda se trata de una condición necesaria pero no suficiente. El hecho que se adquiera un campo conceptual no asegura el cumplimiento del objetivo de formar agentes activadores de los derechos de la persona. Además es imprescindible que se desarrolle un marco "vivencial" que posibilite desplegar comportamientos y actitudes coherentes con la finalidad perseguida.

Parece ser una constante que la escuela limita, oculta, minimiza las experiencias axiológicas de los alumnos, al orientarlos hacia el aprendizaje de conocimientos ya

establecidos, y de los profesores a forzarlos a la enseñanza de descubrimientos científicos, artísticos, filosóficos, otrora maravillosos, pero hoy petrificados por la rutina diaria. No obstante lo dicho, junto a esta realidad escolar encontramos otra educativa, que posibilita la germinación y fruto de la esperanza en el descubrimiento encadilante, que aparentemente inhibe y vuelve torpe —como al emerger de la caverna platónica— pero que dura mientras uno logra unificar y dar sentido a lo nuevo. La rigidez de la organización escolar dará una amenaza permanente ante lo inédito, ante lo ambiguo, aun impreciso e incierto; ofrecerá una respuesta ante la inquietud, la duda o la incertidumbre. La ambigüedad ambivalente queda aparentemente resuelta en las respuestas que siempre se tienen a la mano. Las preguntas,



cuando se aceptan, son canalizadas pedagógicamente. Las que se escapan son reprimidas o ignoradas.

Difícil que la escuela acepte la pregunta del poeta y las respuestas de los niños a esa interrogante:

... a la pregunta de Neruda: ¿quiénes gritan de alegría cuando nació el color azul? Felipe respondió. El mar también gritó de alegría porque estaba cansado de lucir ese vestido negro. Y Jorge respondió: "el blanco, su amigo del cielo" (Alfonso Alcalde: Neruda pregunta y los niños responden, 1984, citado por Milicic 1986: 29).

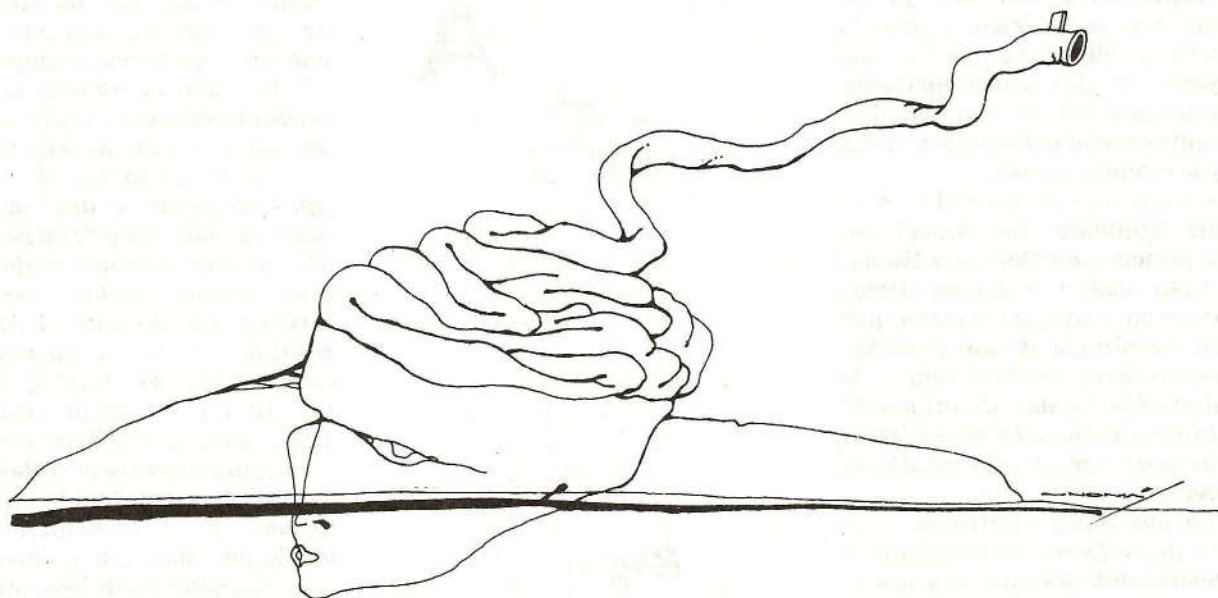
El conflicto entre la realidad educativa y la escolar en la educación formal, se ha pretendido disminuirlo por medio de la integración interdisciplinaria de los contenidos, de tal manera que esto permita a los alumnos adquirir una visión globalizadora de la realidad. Si bien esto ha logrado buenos frutos, a pesar de su parcialidad, no ha sido posible todavía —salvo excepciones— incorporar la realidad axiológica al proceso educativo escolar¹¹, justamente porque ésta es *transdisciplinaria*,

9. La UNESCO en 1974 en su 18a. reunión hace una Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (véase especialmente los puntos VI, VII, VIII, referidos a la educación). (Gross 1986: 177-191).

10. El trabajo de Latapí (1986), presentado al Taller Subregional de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de CEAAL, realizado en Caracas, nos entrega un análisis interesante de la convergencia entre educación popular y los derechos humanos: a) en la motivación, b) en el proceso educativo, c) en la tematización y d) en las formas de organización. Igualmente analiza las divergencias en nueve puntos.

11. "Espacios", grupo de renovación pedagógica, formado a partir de unas jornadas de perfeccionamiento llamadas "Talleres de Experimentación Pedagógica", formula lo siguiente a propósito de la separación que los docentes han hecho históricamente entre lo gremial y lo docente:

"De ahora en adelante nuestro propósito era que lo pedagógico fuera parte de lo gremial y lo gremial fuera también una instancia de aprendizaje (1986: 29)".



está en todas las disciplinas, atravesándolas e impregnándolas completamente, no de manera parcial, como ocurre con el enfoque interdisciplinario en donde los puntos de encuentro son específicos y puntuales. Tal vez esto se comprenda mejor al recordar que la ciencia no es neutra, es decir toda la ciencia, no sólo una o varias partes de ella.

Como los valores —y entre ellos los de los derechos humanos— son tratados en la escuela en tanto entidades gnoseológicas, más que axiológicas, se los enseña en cursos, se los evalúa, se habla de ellos y se aprende a nombrarlos reduciendo su realidad —respeto, violación, amenaza, goce, satisfacción, etc.— al mero enunciado¹². De aquí a las discusiones bizantinas no hay ni un solo paso.

Finalmente, la cultura escolar no sólo niega la ambivalencia, tal vez es más adecuado decir plurivalencia, sino que además rechaza lo obvio, lo evidente. Es increíble como, a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios, van siendo cada vez más ciegos para ver o más sordos para oír, lo que culturalmente los desafía. El acostumbamiento rutinario los enceguece y lo hace sospechar que todo lo que le preguntan tiene una respuesta en los libros y no en su experiencia. No es duda, sino temor a aventurarse ante lo

ignoto. En parte esto se debe a que se ha ido extirpando el sentido común, que Martinic caracteriza como el:

saber o conocimiento intersubjetivo, implícito y en cuyas certezas se encuentran los parámetros para codificar y decodificar las interacciones que los sujetos establecen entre sí y con la naturaleza (1985: 22).

Alumnos y profesores se encuentran con la siguiente situación: por una parte, castrados de lo propio y, por otra, ante una alternativa formal de seguridad, o al menos, de riesgo controlado. Es la falsa encrucijada entre el sentido común y el científico, que lamentablemente jamás se sintetizan en la escuela. Cada cual pretende seguir su camino autónomamente, lo que es imposible, ya que ambos han sido indefectiblemente alterados por el otro, sea por las interconexiones mutuas, sea por la vigencia axiológica que hace más valioso a uno sobre el otro, según tiempo y circunstancias.

Además, la escuela al negarles las contradicciones que existen fuera de ella y al minimizar las internas, las atrae hacia su encuentro, gracias a su propia autojustificación. Desde allí se cree que es necesario, aunque no suficiente, hablar de valores, de derechos humanos, etc.,

de manera neutral sin compromiso vivencial de los actores. Afortunadamente, la educación formal no anula la intimidad. Las personas —alumnos y profesores— pueden encontrarse en sus vidas, donde, por momentos intermitentes, las barreras de lo íntimo se confunden con el mundo externo. Es el momento histórico del encuentro con el otro, justamente cuando la persona está más ensimismada; en el caso contrario está fuera de sí, enajenada, sin posibilidad de encontrarse con nadie, ni siquiera consigo mismo. Estos tiempos y lugares son educativos, no escolares; es decir, no son tiempos cronométricos ni salas. Son tiempos históricos.

Esto significa que la escuela, al insistir en sus tiempos y espacios escolares, dificulta grandemente los encuentros donde los valores fertilicen las existencias que no siempre siguen el devenir de un mismo proyecto histórico, o al menos, no todos están sincronizados. Son muchos los tiempos y muchos los modos de vivirlos y valorarlos. La coincidencia entre ellos no es por los contenidos, sino por la valoración histórica asignada, valoración subjetiva y relativa. Es el caso del poema de Bertold Brecht. La escuela, al no aceptar la ambivalencia básica, escolariza todo, hasta el valor de los valores ●



La educación y los derechos humanos

David Zafra Calderón*

El principal derecho humano es el de compartir como herencia legítima lo mejor del acopio cultural de la humanidad, es así como comprendemos el propósito de elaborar una concepción universal de los derechos y entre ellos el disfrute del derecho a la vida.

La vida no tiene el sentido pleno del humanismo, si no está signada por el goce de los avances técnicos, científicos y sociales. Este ha sido el objetivo del trasegar del ser humano en su historia. El con su cerebro y su trabajo se ha propuesto la ley natural de la muerte; al transformar y adaptar la naturaleza, ha logrado prolongar su promedio de vida, elevar el nivel de su goce y someter no solo muchos de los elementos que rompen su equilibrio orgánico, sino también predecir, cuándo, mutaciones de la naturaleza afectarán el ecosistema.

Derecho a la vida

La lucha por la vida es desigual pues el producto de la creación humana no es disfrutado de manera general en todo el planeta: las diferencias socio-económicas generadas en su evolución, el monopolio de la ciencia y de la técnica, por unos pocos, han llevado a que gran parte de Asia, Africa y América Latina sufran todavía las consecuencias de males superados o eliminados hace décadas y hasta siglos en Europa y Norteamérica. La guerra, el analfabetismo, el hambre, el paludismo, la amebiasis, la fiebre amarilla y todo tipo de enfermedades endémicas, así como la impotencia frente a los desastres naturales, son datos de la historia en los centros del poder y males permanentes en los polos del subdesarrollo.

De manera desigual, nuestras culturas logran diseñar sus propias soluciones en procesos que generalmente tienen un gran costo en vidas humanas y sin contar con el aporte eficaz de los países que se apropian de los últimos logros científicos-técnicos. Dichos países no habrían podido avanzar ni obtener su alto grado de desarrollo, si no hubiese sido sobre la base de la utilización, la explotación y el beneficio de nuestros recursos, de nuestro ingenio y de nuestra cultura.



Tal parece que a nuestros pueblos su herencia histórica le fue hurtada y sus réditos le son vendidos al precio del subdesarrollo.

Pero no solo se nos ha impuesto a los pueblos amerindios una cultura destruyendo la propia, sino que de colonias de un imperio hemos pasado a ser neocolo-

nias de quienes hoy imponen desde la forma de gobierno hasta la administración de los recursos. Esa situación agravada por la onerosa carga de la deuda externa, según la cual después de expropiar nuestros recursos, nos obligan a pagar cifras inimaginables para el común de los hombres.

Hoy se repiten en nuestra patria situaciones que ya sufrieron Argentina, Uruguay, Chile, El Salvador y otros países de nuestro continente. La guerra sucia que las dictaduras militares impusieron a los países del cono sur bajo la teoría de la seguridad nacional, se desarrolla hoy aquí con la misma tesis y la participación activa del narcotráfico, con una característica especial: sus golpes se dirigen más fuertemente al movimiento sindical y a los trabajadores del arte, la cultura y la ciencia. Según las estadísticas es el gremio de los educadores el más golpeado por los crímenes, las amenazas, el destierro y la intimidación ideológica. Por ser así y conocer los dolorosos efectos de ella, en nuestra condición de ciudadanos y como forjadores de la niñez y la juventud, hemos decidido examinar el tema, sin olvidar que mientras no sean creadas las condiciones materiales que nos garanticen ejercerlos, la prédica de los derechos humanos solo será una motivación política que justifica nuestra lucha y un discurso demagógico en boca de los gobernantes.

Educar para la vida y la democracia

Nos planteamos a propósito dos preguntas con el fin de presentar una propuesta correspondiente al criterio de educar para la vida y la democracia.

1. ¿Para qué educar?
2. ¿Cómo enseñar los derechos humanos?

La primera pregunta encuentra respuesta en la consigna emblema de este Congreso: "Una Escuela para la Vida y la Democracia"; además, el pasado Congreso Pedagógico, la labor de la revista **Educación y Cultura** y nuestra actividad como educadores desde el Movimiento Pedagógico, nos han llevado a presentar al país las bases para una reforma educativa.

El Movimiento Pedagógico deberá tener no solo como enunciado, sino como realización una escuela que le ofrezca a nuestro pueblo respuesta y soluciones a sus problemas; una educación que plantee salidas a las dificultades de la comunidad, que fije derroteros a la Nación, que sirva para sentar las bases del desarrollo técnico científico, elemento indispensable para liberarnos de la dependencia económica y política.

Nuestra escuela (compréndase por ella todos los niveles y modalidades de la educación) se encuentra en la actualidad de espaldas al país. Solo si logramos avanzar en la realización de una reforma educativa, que la disponga a responder a las soluciones aspiradas por los colombianos, estaremos construyendo una escuela para la sociedad.

Pero no basta exigir y lograr que el Estado cumpla con todos sus deberes para garantizar la educación universal, libre, gratuita y científica como un derecho humano. Es necesario exigirle a cada educador, el esfuerzo del estudio cotidiano, de la capacitación científica, de la actualización permanente, pues sin un maestro preparado y actualizado, abierto a la ciencia, a la investigación y al cambio, no es posible garantizarle a la juventud la transmisión del legado histórico que millones de hombres lograron forjar como aporte cultural para la humanidad.



La enseñanza de los Derechos Humanos

Solo cuando nos comprometamos a no abandonar jamás la búsqueda de la verdad científica, estaremos luchando y educando para la liberación nacional.

La segunda pregunta ¿Cómo enseñar los derechos humanos? nos hará pensar en la filosofía de la educación y en por qué nuestra escuela se ha deshumanizado.

El Estado, al declarar el monopolio del poder político adquiere como función y atribución exclusiva, consignar en el derecho positivo los derechos humanos y procurar su garantía pues solo quien actúe en su nombre, investido de autoridad, puede por acción u omisión

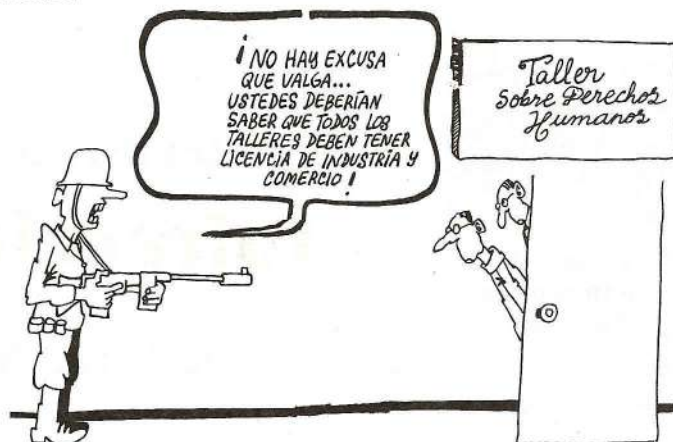
incurrir en actos que violen o desconozcan los propósitos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Son las autoridades, los hombres que administran el Estado, quienes con su poder deben garantizar la vida, honra y bienes de los ciudadanos; pero los educadores a diferencia de todas las autoridades y empleados estatales, tenemos la función de educar a los futuros y a los actuales ciudadanos para que sean gestores, defensores y promotores de una conducta solidaria, fraternal y acorde con lo mejor del humanismo.

Para lograrlo se hace necesario rescatar como concepto filosófico la proclama de las Naciones Unidas con el fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y las libertades. En las recomendaciones de la UNESCO para la educación relativa a los derechos humanos encontramos: "la educación debería inspirarse en los fines y propósitos de la carta de las NACIONES UNIDAS, la Constitución de la Unesco y la Declaración Universal de los Derechos Humanos...". "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las Naciones y todos los grupos étnicos o religiosos...". Estos apartes firmados y aceptados por nuestros gobiernos, forman con otros, los considerandos de la legislación sobre la educación colombiana. Pero en nuestro país las leyes positivas se convierten en letra muerta en muchas ocasiones e infortunadamente esto ha sucedido con lo respecta a la educación.

La escuela actual: negación de los Derechos Humanos

En la realidad nuestra escuela está convirtiéndose en una negativa a todo lo que se parezca a derechos humanos, no solo porque no se garantiza el derecho de educación gratuita y obligatoria, sino porque la impartida se enmarca en un modelo escolar, autoritario y deshumanizado, con una estructura de poder escolar unipersonal, impuesta por el Estado; en la que el derecho a opinar del estudiante, limita con el criterio del superior docente y la organización estudiantil es negada como derecho y sancionada con la expulsión de la Academia. Vicios como la obligatoriedad de la profesión de fe, el trato discriminatorio a la mujer, etc., la han convertido en la escuela del "Estado de Sitio", que elimina en el niño el humanismo y cierra los ojos frente a la tragedia nacional.

Si como educadores pretendemos contribuir a la creación de una sociedad más justa e igualitaria, donde reine la paz con justicia social, tendremos que apoyar los agentes que puedan transformar la escuela, para que sea ella el laboratorio natural del hombre nuevo, de la sociedad nueva. Para que la escuela sea el taller del futuro, es necesario hacerla como la primera experien-



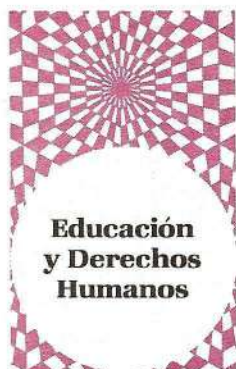
cia de vida social de esta generación, presentando un nuevo modelo de organización y de participación en los órganos de poder. Es necesario acabar, agotar y abolir toda forma de poder autoritario y vertical y crear nuevos mecanismos de participación en el proyecto educativo. Generar las condiciones que garanticen la libertad de expresión, hacer obligatorio el respeto a la organización estudiantil, institucionalizar el estudio y la práctica de los derechos humanos y considerar como ineficiencia profesional los actos de los docentes que riñan con ellos.

Nuestros retos

Ya el Encuentro Académico por la Democracia y los Derechos Humanos, organizado por los centros de estudio de las Universidades Nacional, Andes y Javeriana, señaló algunas de las tareas a este nivel, que FECODE debe recoger y desarrollar, pero además se requiere que el Estado institucionalice la libertad de conciencia y las formas de ejercicio de las libertades ciudadanas en la escuela. Es necesario asumir determinaciones que oficialicen la teoría y la práctica del humanismo, en la educación y declararse por norma de derecho, que en cada grado escolar, en todos los niveles y modalidades, se dicte la cátedra de derechos humanos y se ponga en práctica su ejercicio, no para ser calificada o evaluada dentro de una escala conceptual o numérica, pues su objetivo no es valorar el conocimiento del tema, sino lograr una conducta adherente a los criterios que la inspiran.

Esto implicará cuestionar y problematizar la vida del educador, del estudiante, del padre de familia, el ejercicio de la autoridad administrativa escolar y de la autoridad académica del maestro, así como la forma de ejercerla en el hogar y en la sociedad.

Tenemos un gran reto: crear en la sociedad una concepción y una conducta que implique sentir indignación ciudadana y actuar con valor civil cuando se trate de rechazar todo acto violatorio de los derechos humanos. Así, nuestros jóvenes no serán presa fácil de los grupos fascistas organizadores de las bandas paramilitares que hoy le arrebatan al país sus mejores hombres y sus más probados dirigentes ●



Los Derechos Humanos en la escuela: Infracción continuada

Helda Martínez Esperanza Martínez*

El sistema de educación vigente se consolida como la mayor violación a los derechos de los niños colombianos.

En esta afirmación están de acuerdo maestros, directivos sindicales, médicos, psiquiatras, tanto como los impulsores del Movimiento Pedagógico.

La singularización: Una necesidad

Ir a la escuela puede ser para el niño una aventura cada día, una rutina que termina por aceptar pasivamente, o la ocasión para acumular angustia, desolación y frustración.

La cotidianidad ha demostrado que la vida en la escuela supone someterse a horarios; a espacios y a clases determinadas; a profesores que juzgan lo bueno y lo malo; a compañeros que "mandan la parada" en el salón; a reglas disciplinarias que hay que acatar sin discusión, "porque a la escuela se va a aprender".

"...Antes de que salga el pan del horno se puede quemar, me enseñó un profe de la escuela donde yo estudiaba. Con eso aprendí a cuidarme, dejé de portarme mal, porque mi problema no era que no estudiara, sino que no acataba las órdenes. Cuando el profesor estaba



explicando yo no hacía caso y me ponía a charlar. Era muy indisciplinado".

"...Nunca se me olvidará cuando mi maestra Cecilia nos dijo que nos llevaría a conocer un Museo. —Ya no me acuerdo cuál museo—, pero fue tanta la emoción que me puse a gritar. Y como castigo, no me llevaron. Me tocó quedarme en el salón con otro compañero".

"...Me gusta el colegio porque puedo tener amigos y jugar, pero no me gusta porque los profesores siempre están bravos, gritan, rega-

ñan, y si uno pregunta, no le contestan".

"...Estoy aburrido porque hay niños que se creen los mandones y los importantes. Si uno no hace lo que ellos dicen entonces le pegan, y si uno pone quejas con la profe o la directora, él aguanta el regaño pero después se la cobra... Averigua quién dio quejas y es peor".

Estos testimonios reflejan el sentimiento de niños de ocho y diez años, matriculados en colegios oficiales y planteles privados, entre los que no se denota una diferencia marcada.

Y es esta masificación en la educación la que fue cuestionada por el médico, psiquiatra y filósofo Luis Carlos Restrepo, cuando afirma que no hay dos niños con estrategias de conocimiento similares. Por lo tanto, los grupos de cuarenta y cincuenta niños en un salón, a ritmo de rendimiento máximo, es un modelo de ejército o fábrica que no solo impera en el sistema educativo, sino que además se extiende hacia otros ámbitos igualmente importantes como la salud.

"Lo que el niño necesita es un desarrollo autónomo y divergente que rompa la norma universal. Que no la

* Periodistas, ZETA Periodismo Investigativo.

repita, sino que la rompa. Pero existe en nuestra sociedad un lenguaje universal y burocrático que coacciona e impide el desarrollo”.

Esta situación puede pasar inadvertida cuando el niño se somete fácilmente a la educación militarizada. Pero se acentúa en el momento en que el muchacho considera que no quiere ser una ficha más de la gran masa y se rebela. Entonces es señalado por el maestro, quien lo remite al psicólogo o a los padres, sin que el educador se cuestione sobre las fallas del sistema que impone.

“...A mi hermanita Mercedes le pegaron un reglazo porque la profe la encontró saltando dentro del salón y eso está prohibido. Mi mamá fue a hacer el reclamo, pero le dijeron que Mercedes no hacía caso y por eso la habían castigado”.

Además, continúa Luis Carlos Restrepo en su exposición, este modelo se ha ido tecnificando al ritmo de la sociedad occidental, que cada vez exige una operatividad más fina. A medida que se avanza en la industrialización se requiere una motricidad mucho más precisa.

Entonces se pretende formar niños que sirvan para todo, como “los magníficos”. Ese es el modelo del ejecutivo brillante, o del trabajador absolutamente eficiente. Entonces ahí, la violación de los derechos de los niños se da en nombre de la psicología. Actualmente, hasta a los más pequeñitos se les hacen exámenes de admisión para determinar su “normalidad” desde el punto de vista universal, lo que se constituye, en la primera violación de su individualidad.

En este esquema se incluyen todos los componentes del sistema educativo. Así los maestros necesitan que los niños en clase estén sentados e inmóviles, en disposición de escuchar auditiva y visualmente, y que entre ellos y sus alumnos medie un universo verbal. Cuando este esquema se rompe el “maestro revienta y es entonces cuando la Institución educativa echa al niño de su seno sin preguntar en dónde está la falla”, reafirma Restrepo. Luego la Institución sigue su mar-

cha sin inquietud. Es esta la razón por la que el sistema pedagógico no ha intentado una solución para una estadística tan alta como es la que determina que el 50% de los niños de las escuelas públicas de Bogotá padecen trastornos de aprendizaje, como tampoco se ha pensado en las razones del alto índice de deserción escolar.

“Por lo tanto considero —afirma el médico Restrepo— que para que se respeten los derechos del niño, lo que se necesita es que la escuela, el hospital, o la Institución en general, se cuestione a sí misma y encuentre respuestas a la problemática vigente”.

Esta problemática no se soluciona únicamente con la exposición de los derechos del niño por parte del maestro. La vivencia de esos derechos son asimilados por los estudiantes como “una necesidad de obedecer, no decir mentiras, no contestar a los profesores, no pelear, ser juicioso, ser pasivo”. La afirmación fue hecha por un niño de nueve años, al preguntársele sobre su conocimiento de los derechos humanos.

Opinión de los educadores

En torno a la situación de violación de los derechos de los niños, el ex-vicepresidente de la Federación Colombiana de Educadores, FE-CODE, Arnulfo Bayona, determinó como causales la verticalidad y autoritarismo de la sociedad, cuyo primer modelo está en la familia. Para Tarcisio Mora, Directivo de la Asociación de Educadores de Cundinamarca, ADEC, el problema radica en el Estado, que no proporciona los elementos necesarios para que la educación cumpla con los requisitos básicos, generando una “contravía” en el sistema.

Por otra parte, para el investigador y profesor universitario Enrique Velásquez, la vigencia de los derechos del niño se refiere a gozar de las condiciones mínimas de vida. “Gozarlos en condiciones humanas, lo cual tiene que ver con mecanismos mediadores entre la sociedad y

cada uno de los elementos que nacen en esa sociedad”.

Agrega Velásquez que las posibilidades reales y objetivas para que se cumplan los derechos, dependen de los mecanismos reales de la mediación. “Cada vez que nace un cuerpo aparece un nuevo miembro de esa sociedad, y para que ese cuerpo que nace pueda ser incluido en el orden de lo humano, se debe recurrir no a una moral sino a unos mecanismos que incluyan en lo humano a quienes nacen en esa sociedad”.

La articulación del hombre a la vida social se impone como la primera consideración educativa, articulación que no puede ser pensada sin la mediación de grupos al interior de los cuales el hombre pueda reconocerse y percibir su humanidad, en los cuales pueda reflejarse y dotar de sentido su cotidianidad, sus anhelos y todo su quehacer a la luz de la constitución de su singularidad. “El ser que nace para llegar a ser humano debe ser incluido en un ambiente de socialización. Este ambiente de socialización en este momento no funciona. Sus expresiones en la familia, en la escuela, no operan y eso significa que los derechos del niño van a tener uno u otro sentido, dependiendo del ambiente socializador”.

El profesor Velásquez explica también, que cuando se nace no se es humano. Se es un cuerpo. Entonces la puesta en marcha de los derechos varía dependiendo de cada sociedad. “El ser humano constituye un hecho natural. El hombre, entendido como especie, como sujeto individual y como humanidad está determinado por la historia de su vida social. El ambiente en esta perspectiva es un conjunto de relaciones significativas, y es esa significación la que ha de marcar su manera de ser hombre”.

La expresión de la violencia

Con relativa frecuencia se producen denuncias en torno a la violencia que se ejerce en los alumnos por parte de los maestros. Así se dice

que los castigos físicos, como pellizcos, supresión de recreos, coscorrones, son factores negativos en la práctica educativa.

¿Cuál es el origen de los mismos?

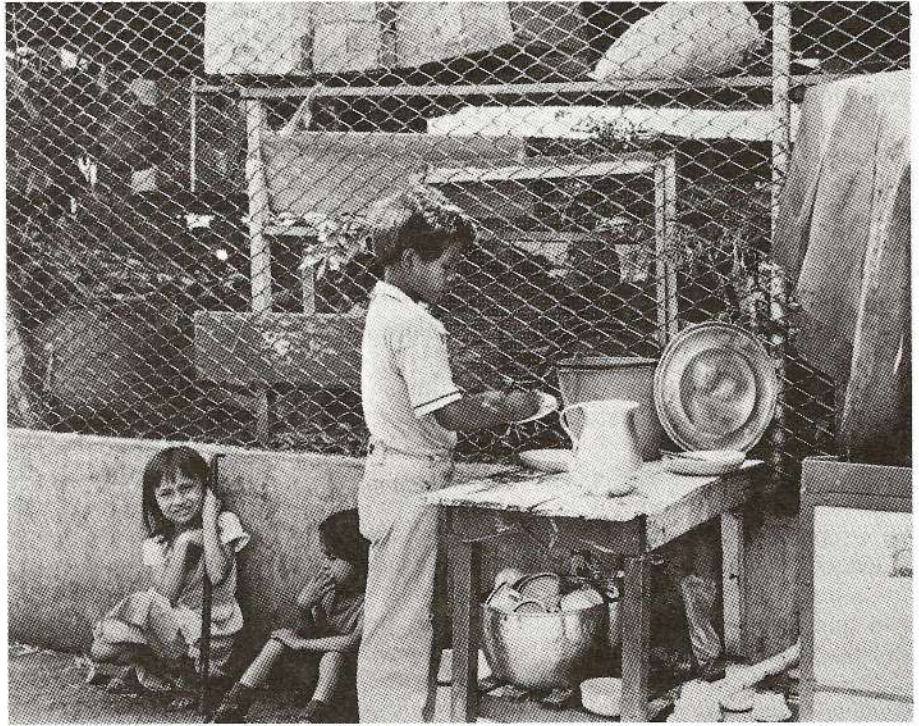
Al respecto, el psiquiatra Luis Carlos Restrepo opinó que cuando se produce violencia física, el niño puede identificar plenamente a su agresor, por lo cual la situación está delimitada y aclarada. "La violencia física ha sido estudiada y las causas son enumerables y controlables. Se sabe, por ejemplo, que la violencia física está directamente relacionada con una baja condición socioeconómica, y las primeras manifestaciones, por lo tanto, radican en la familia, siendo la madre el primer generador de violencia. Este conocimiento conduce a una intervención clara, como es que si se solucionan los problemas de miseria y tensión se acaba la violencia".

Pero en cambio, agrega el profesor Restrepo, existen otras expresiones mucho más graves, como son los mecanismos psicológicos, en donde se chantajea al niño para que sea como el adulto pretende.

"Si no te portas bien, no te quiero". Esta frase clásica, produce estragos, dado que es entonces cuando el niño no sabe con exactitud si debe odiar a su agresor u odiarse a sí mismo por no ser supuestamente como debe ser.

"La violencia psicológica funciona como un mecanismo aparentemente muy simple, pero genera en el agredido una sensación de rechazo y separación que lo conduce inconscientemente a un deseo de muerte, por cuanto se desvanece su posibilidad de seguridad física y psicológica".

Teniendo en cuenta que durante sus primeros años de vida el niño depende exclusivamente de los padres y maestros, el chantaje afectivo, la violencia psicológica, genera culpa, aceptación al rechazo, y rompe la posibilidad al derecho de la insurrección, lo cual es un problema que se trasluce posteriormente en todos los esquemas vivenciales, y se manifiesta en los problemas íntimos de los adultos.



Una situación repetida

La agresión física y psicológica al menor se convierte en un círculo difícil de romper y terminar. La historia se repite una y otra vez, de generación en generación. Sin embargo, a simple vista, los casos de maltrato parecen excepcionales y se tiende a pensar que son protagonizados por padres y maestros desnaturalizados, despiadados y crueles.

La descripción de los abusos cometidos con niños desata la indignación contra el adulto castigador y compasión por el niño oprimido. Se generaliza la voluntad de condenar a ese padre y maestro que procura la crueldad y brutalidad a un menor que se sabe en desventaja. Los castigos, el maltrato físico, el desprecio, el acoso sexual, la exposición al ridículo, las humillaciones en público, son prácticas que hacen parte de la vida familiar y la vida escolar. Investigaciones llevadas a cabo por educadores, psicólogos, médicos, coinciden cada vez más en establecer que los padres o maestros que actúan así, lo hacen porque también fueron niños maltratados.

Como dice Alice Miller: "El que alguien trate mal a sus hijos no depende tanto de su carácter como del hecho que él mismo recibió malos tratos en su infancia, sin permitírsele defensa"¹.

Según Miller, el adulto revive ante el niño esa vulnerabilidad de sus primeros años, y entonces, "a la vista de esos seres más débiles que ellos, se defienden brutalmente. En los primeros años se pueden hacer infinidad de cosas con un niño: doblegarlo, disponer de él, enseñarle buenos hábitos, castigarlo sin que al educador le ocurra nada".

Esta situación sería diferente si se le permitiera al niño defenderse, es decir, articular su rabia y su dolor. Pero si no reacciona, y la vivencia de sus sentimientos se prohíbe mediante medidas formativas, el niño aprende a callar. Su mutismo garantiza la efectividad de los principios pedagógicos pero "oculta el foco de peligros que amenaza su desarrollo posterior".

Miller agrega que si se elimina cualquier posibilidad de reacción adecuada ante las ofensas y las humillaciones, estas experiencias no podrán ser integradas luego a la



personalidad, los sentimientos permanecerán suprimidos y la necesidad de articularlos quedará insatisfecha.

De hecho se acepta que aunque los primeros años presentan la ventaja de que se puede emplear la violencia "porque con el tiempo todo se olvida", las consecuencias son graves.

La educación legítima en un momento determinado la puesta en marcha por parte del adulto, de técnicas de condicionamiento temprano, donde el niño no advierte lo que realmente pasa. El objetivo es lograr la docilidad y la obediencia, que se consigue cuando se doblega la voluntad.

Aparecen las órdenes que imparte el padre o el adulto. Ordenes que son sagradas e inviolables. En esos términos, el niño hace con gusto lo que se le ordene, deja de hacer gustoso lo que se le prohíbe y acepta las normas prescritas.

Junto al castigo, operan medidas refinadas como humillaciones y sátiras, mezcladas con amabilidad y recompensa, que se aplican para "bien del niño". Normas que las más de las veces, el niño no comprende,

pero que tiene efectos desastrosos sobre su vida posterior.

En este esquema el niño aprende desde un comienzo a negarse a sí mismo por miedo al castigo, al ridículo. Desarrolla actitudes pasivas de aceptación. Se torna sumiso a la mirada y tono de voz que sanciona. Este no darse cuenta de lo que ocurre, hace que una parte de su vida quede congelada y su sensibilidad a las humillaciones de la infancia quedará embotada.

"Hay personas cariñosas, tiernas, muy sensibles y sin embargo, infligen diariamente una serie de crueldades que denominan educación. Mientras pegar a los niños se consideró una práctica legítima, útil y necesaria esta crueldad estuvo legitimada. Hoy en día esas personas sufren —cuando se les va la mano— cuando alguna compulsión o desesperación incomprensible les impele a gritar, humillar o pegar a un niño y ven luego sus lágrimas y sienten que de todas formas no podían evitar hacerlo y que la próxima vez ocurrirá lo mismo. Y tendrá que ocurrir lo mismo mientras la historia de la propia infancia permanezca idealizada".

El movimiento pedagógico

La visión de los investigadores consultados no se desliga de la opinión de los educadores.

Arnulfo Bayona es crítico convencido de un sistema castrante que nos ha afectado a todos, y del que pocos logran emerger. La conciencia de esta situación lesiva para la educación, ha producido respuestas como el llamado Movimiento Pedagógico, que surgió al inicio de la década cuando, impulsados por la Federación de Educadores, un grupo de maestros se reunieron para analizar el tipo de educación, cuestionarla desde diferentes ángulos, sopesar las políticas gubernamentales y canalizar los resultados hacia una concientización general.

"Este es un proceso incipiente aún, y de resultados bastante lentos. Se dio a conocer inicialmente en el Congreso Sindical de Bucaramanga, en 1982.

En el 85, en Nariño, se evaluó el trabajo y se acordó un plan inicial de introducción. El año pasado, en el Congreso Pedagógico Nacional, ante tres mil delegados de todo el país, se evaluó nuevamente y se abrió paso a debates sobre la escuela y la pedagogía. Pero nuestro interés fundamental es propiciar un gran cambio a través de asambleas regionales que estructuren una reforma democrática de la enseñanza. Este es un proceso largo, porque no podemos desconocer la estructura social en que nos hemos desenvuelto. Esta estructura ha sufrido modificaciones importantes en las ciudades, pero en muchas regiones del país, y en sectores tradicionalmente más conservadores como Boyacá o Santander, por ejemplo, se mantienen cánones de disciplina castrense mucho más rígida.

FECODE, a través de diferentes medios, ha propiciado en los maestros una toma de conciencia sobre que no deben continuar reproduciendo la sumisión como modelo social. Pero se necesita la concientización de los maestros, primero, para que puedan ellos generar conciencia en sus alumnos ●



Documentos

*XXXII Asamblea de la Confederación
Mundial de Organizaciones Profesionales
de la Educación —CMOPE—*

Resolución sobre Valores en la Enseñanza Pública

*Cerca de 700 delegados provenientes de las organizaciones de docentes de 91 países, se reunieron en Melbourne, Australia, del 3 al 10 de agosto del presente año, para reflexionar e intercambiar puntos de vista sobre **Los Valores en la Enseñanza Pública**, tema central de la asamblea bienal de CMOPE. Por Colombia asistió el profesor **Germán Toro**, directivo de Fecode.*

*Latinoamérica estuvo representada, además, por delegados de Puerto Rico, Nicaragua, República Dominicana, Honduras, Guatemala, Panamá, Costa Rica, Curazao, Bolivia, Chile, Perú, Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil. La participación unitaria de estas delegaciones, permitió que los Educadores de América Latina hicieran sentir su voz y sus luchas en este certamen, introducir elementos vitales en la declaración final como la defensa de la escuela laica y ampliar la presencia latinoamericana en el Comité Ejecutivo de **CMOPE**.*

*Por su importancia, EDUCACION Y CULTURA publica a continuación el texto de la declaración final sobre **Valores en la Educación Pública**, como un aporte al magisterio colombiano.*

Preámbulo

1. La presente 32ª Asamblea de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza reunida en Melbourne, Australia, del 3 al 9 de agosto de 1988, declara que los valores son de vital importancia en la enseñanza pública. La defensa y desarrollo de la enseñanza pública son necesarios considerando el agravio y la seria crisis que ésta experimenta en muchos países y que se pueden ver en las reducciones presupuestarias y privatización de la enseñanza.

2. Entendemos bajo valores aquellos principios y prácticas contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Toda referencia que se haga al personal de la educación y a los valores universales en la

presente resolución deberán ser leídas en virtud de dicha Declaración.

3. Actualmente la humanidad tiene el poder de mejorar considerablemente o, por lo contrario, de destruir completamente el mundo en el que vivimos. Dado que las personas son tanto fuente, como juez de la actividad humana, que toda actividad humana implica valores y que (debido a sus consecuencias de amplio alcance) todas las decisiones son hoy en día de carácter ético, es esencial hablar del impacto de los valores sobre la vida de las personas.

4. La labor no sólo es difícil a causa de la naturaleza compleja de los valores y de nuestra comprensión evolutiva de éstos, sino también porque estos últimos operan



de maneras diversas y a niveles diferentes de la actividad humana.

5. Para todos aquellos responsables de la enseñanza pública resulta pues urgente identificar y apreciar los valores que la enseñanza transmite en forma explícita o bien por medios implícitos. Su objetivo debiera ser la realización de una síntesis de los valores que sostienen la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de los valores étnicos y culturales específicos. Sin embargo los docentes no trabajan en forma aislada; no se encuentran solos en su tarea de transmitir valores. Los padres de los alumnos, los distintos grupos sociales y los medios de difusión también transmiten valores que pudieran ser contradictorios en sí mismos. La labor de los docentes es compleja y no acarrea por sí solos la responsabilidad de las generaciones a las cuales ellos contribuyen a preparar.

6. La labor es aún más difícil para aquellos docentes que se enfrentan a obstáculos y a veces peligro por parte de las autoridades cuando intentan comunicar a sus alumnos los valores de la Declaración de los Derechos Humanos.

7. En consecuencia, la presente Asamblea afirma que los valores son un aspecto esencial de la enseñanza pública.

El sistema de enseñanza pública

8. El primer valor del sistema de enseñanza pública deberá residir en la existencia y calidad de dicho sis-

tema. La enseñanza pública ofrece un servicio a la población que abarca desde la infancia hasta la edad adulta. Respetando los valores de todos los grupos que constituyen la nación, deberá permanecer exento de toda presión política. El sistema de enseñanza pública deberá contar con garantías constitucionales y estructurales para poder asegurar su supervivencia, accesibilidad, eficacia e independencia.

La primacía de la persona

9. Todo individuo tiene el derecho a una educación que se basa en los valores que sostienen la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que toma en consideración sus propios valores culturales y étnicos, así como el derecho a elegir aquellos valores culturales y étnicos que no fueran los suyos.

10. Las escuelas deben velar por el desarrollo de la integridad y de la autonomía de la persona. El objetivo debe ser el desarrollo de adultos responsables e instruidos con un conjunto definido de valores, una inteligencia crítica y las capacidades, así como la voluntad para poner en práctica dichos valores.

11. Para lograr esto, las escuelas deben considerar los propios valores étnicos y culturales del estudiante y el éxito escolar no debe significar que el estudiante renuncie a dichos valores.

12. La integración social de los estudiantes sólo puede obtenerse una vez que hayan adquirido la capacidad de

afirmarse como individuos. La escuela debe ofrecer un ambiente pedagógico favorable a la integración de los valores personales y universales, ayudando de este modo a que cada persona tome conciencia de los valores de las diferentes culturas, así como de su potencial inherente.

13. El conocimiento y la práctica de los valores universales sólo son posibles cuando se aplican criterios éticos y un juicio racional de forma libre e independiente. Las escuelas deben disponer de un ambiente de estudio que desarrolle estas capacidades.

Los valores y los docentes en la enseñanza pública

14. Debido al hecho que los docentes son esenciales para desarrollar valores en sus estudiantes, ellos deberán ser contratados bajo la base de su formación profesional, sin discriminación de naturaleza alguna con respecto al sexo, origen étnico, cultura, religión, filosofía, afiliación política, u origen económico o social. Deben ser competentes desde el punto de vista pedagógico, debiendo recibir una formación completa y gratuita tanto preparatoria como permanente. Deben poder tener acceso a todos los recursos de aprendizaje de los que disponga su escuela y deben compartir de forma equitativa con otros docentes, las recompensas, poderes, responsabilidades y toma de decisiones de la escuela. Deben prepararse y alentarse para el trabajo en común y para colaborar en la planificación de objetivos educativos a nivel escolar.

15. Como toda enseñanza implica valores, ya sea en forma consciente o inconsciente, se deniega el concepto de la neutralidad del docente. Incluso si ésta fuese posible, sería en detrimento del progreso de los estudiantes dado que los dejaría vulnerables en un mundo colmado de valores en el que viven.

16. Ahora bien, los docentes no deben ser adoctrinadores. En lugar de ello, deben estar conscientes de sus valores, deben estar conscientes de las opciones cotidianas basadas en dichos valores a las que proceden, y deben estar muy conscientes de las razones de dichas opciones.

17. Todo personal de la educación deberá configurar en sus conocimientos, capacidades, actitudes y prácticas aquellos valores contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

18. En su función de modelo en la clase, el docente deberá gozar de total libertad tanto como educador como en el ejercicio de sus propios derechos.

19. La presente Asamblea reafirma la resolución sobre "Condiciones de Trabajo para una Enseñanza Eficaz" adoptada en su XXXI sesión.

Valores en las escuelas públicas

20. Para que los valores puedan verse manifestados en el medio escolar, este medio deberá ser un ambiente en el cual el alumno sea tratado como persona responsable. El medio de aprendizaje deberá ofrecerle un clima de justicia, de seguridad emocional y física de manera tal que pueda alentar su desarrollo. La educación que ellos reciban deberá poner en práctica los recursos pedagógicos y métodos de enseñanza adecuados a su desarrollo individual.

21. Para la promoción de los valores universales, las escuelas enfrentan considerables obstáculos que yacen en la desigualdad existente hoy en día entre las naciones, los pueblos y sus distintos valores sociales. Tal desigualdad genera exclusión e intolerancia. Las escuelas reclaman poder subsanar por sí solas estos problemas que van más allá de su alcance, pero que las afectan tan profundamente. Sin embargo, pueden llegar a tener un papel muy importante en la lucha contra la desigualdad a través del acceso al conocimiento, e integrando en su práctica y contenido de su enseñanza la valiosa contribución de cada individuo, teniendo en cuenta las culturas, idiomas y prácticas sociales, así como también los grupos desprivilegiados en las sociedades del mundo.

22. Con el fin de desarrollar una base sólida para el desarrollo de valores en los estudiantes, las escuelas deben fomentar el conocimiento de sí mismos sobre los estudiantes, su pasado, su propia cultura y otras, sobre otras especies vivientes y el planeta en que vivimos. Las escuelas también deben fomentar un conocimiento de los derechos humanos fundamentales y desarrollar en los alumnos la capacidad de generar, utilizar y criticar dichos conocimientos.

23. Las escuelas deben desarrollar en los estudiantes los conocimientos que les permitan aplicar sus valores. Entre tales capacidades se incluyen las técnicas de investigación, evaluación, toma de decisión, disenso, cooperación y compromiso.

24. Las escuelas deberán estimular en los estudiantes el deseo de realizar actividades con un contenido de valor. Esto incluye por otra parte que se deberá alentar a los alumnos en forma activa para que desarrollen tales conceptos como el entendimiento mutuo, la iniciativa y perseverancia. También significa que se deberá alentar a los alumnos a que encuentren motivos importantes como para que participen de toda acción relativa al respecto de la diversidad cultural, el medio ambiente y el espacio. Además, las escuelas deberán inculcar en los alumnos el compromiso a posibilitar el desarrollo, la erradicación de toda clase de dominación de índole política, económica, racial o cultural, el compromiso de reforzar los lazos constructivos de la cooperación, y de tomar una posición con respecto a la igualdad, la justicia, la paz y el desarme.

25. Para apreciar sus resultados y su impacto, la escuela debe utilizar métodos de evaluación y criterios

conformes al sistema de valores que promueve. La escuela, su organización y sus propios programas deben ser objeto de una evaluación crítica y constante.

Valores en el sistema de escuelas públicas

26. El sistema de educación pública deberá responder a los derechos educacionales de la juventud. Para tal fin, el Estado tiene la responsabilidad de asegurar el acceso para todos a escuelas laicas y gratuitas, sin distinción de sexo, credo, origen étnico, cultura, habilidad, origen económico o social.

27. Los alumnos deberán tener acceso a todo curso, oportunidad de aprendizaje, recursos y evaluación disponibles. Las escuelas públicas deberán ofrecer más a aquellos que tienen menos, de manera tal de permitir que todo estudiante desarrolle su total potencial. Por consiguiente, el sistema público educativo deberá ofrecer a los alumnos desprivilegiados el beneficio de una enseñanza compensatoria.

28. Para garantizar que no se le niegue el acceso a nadie y que se fomente la igualdad de oportunidades, el sistema de escuelas públicas, financiado públicamente por el Estado, deberá ser obligatorio, porque sólo un sistema obligatorio podrá brindarse a todos los estudiantes sin discriminación alguna.

La presente Asamblea reafirma su resolución de 1977 en lo referente a la educación obligatoria básica.

29. El sistema deberá representar un camino hacia la emancipación de los jóvenes. No debe ser un sistema de alienación o de segregación, ni debe reproducir élites o proteger a grupos de poder. Por consiguiente, debe ser democrático al establecer su política, organización, control y prácticas. La evaluación del sistema debe ser regular y crítica.

El sistema deberá mantener un lazo continuo con el medio social, económico y cultural.

30. Por consiguiente, el sistema de escuelas públicas deberá ofrecer el ejemplo de practicar los valores de una manera libre, abierta y global. No debiera existir una diferencia entre los valores declarados del sistema de escuelas públicas y la práctica de éstos.

El objeto del sistema de escuelas públicas deberá ser, en todos sus aspectos, una educación del más alto nivel posible.

31. Todos los principios establecidos en la presente resolución son aplicables indistintamente a la educación inicial, post-secundaria y de adultos. En virtud de las diferencias existentes entre los objetivos, estructura y programas de estudio de la enseñanza escolar y aquellos de la enseñanza post-secundaria, la aplicación de tales principios a la enseñanza post-secundaria exige que se reconozca y otorgue el derecho que tiene cada

individuo a una educación continua, ya sea si se trata de una segunda oportunidad en su vida para obtener un título, recapacitación o desarrollo profesional, o bien de una educación de cultura general que le permita satisfacer sus necesidades personales.

Organizaciones de Trabajadores de la Educación

32. Las organizaciones de trabajadores de la educación deberán hacer que todos aquellos que toman decisiones sobre la educación, así como también la opinión pública, tomen conciencia de los valores en la educación pública de manera que les permita alcanzar las condiciones y fondos necesarios para el sistema de enseñanza pública.

33. Estas deberán ejercer presión sobre aquellos en posición de tomar decisiones para que se tomen en cuenta tales valores y para que se los consulte antes de tomar decisiones. Si fuera necesario, ellos deberían contar con la posibilidad de disentir toda decisión desfavorable a la enseñanza de los valores en las escuelas.

34. Estas organizaciones deberán difundir toda información referente a los valores universales y al derecho de los trabajadores de la educación, que ellos tienen en desempeñar un papel en la enseñanza de estos valores. Debieran hacer uso asimismo de toda protección disponible al personal de la educación que experimentara dificultades debido a su participación en la enseñanza de valores. Dichas protecciones incluyen:

- a) La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- b) El Convenio No. 111 de la OIT relativo a la Discriminación en Materia de Empleo y Ocupación (1958).
- c) La Recomendación conjunta OIT/UNESCO relativa a las Condiciones de Trabajo del Personal Docente, y en particular la Sección VIII (1966).

35. El objetivo de las organizaciones de trabajadores de la educación debe ser el de utilizar sus recursos y capacidades para lograr cambios que fomenten los valores en la enseñanza pública a fin de favorecer el diálogo y la reconciliación entre los valores personales y universales.

36. Estas organizaciones tienen la misión de luchar por la mejora de la situación económica y social de los trabajadores de la educación. Todo progreso que se realice en la función educativa y su prestigio contribuirá a reforzar el papel que desempeña la educación.

Las mismas deberán solidarizarse con todas las categorías sociales organizadas que luchan por la eliminación de las desigualdades, de la injusticia y por el establecimiento del Estado de Derecho en donde fuera inexistente. Estas son condiciones necesarias para la puesta en marcha de un sistema de educación pública que promueva los valores y las prácticas contenidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos ●

Pedagogía y Educación

Emmanuel Kant y su Filosofía de la Educación

Gloria Calvo*

Emmanuel Kant nació en la ciudad alemana de Königsberg el 22 de abril de 1724. Allí vivió durante toda su vida bastante similar a la de muchos filósofos alemanes dedicados a sus estudios y a dictar cursos.

Era el cuarto de una familia compuesta por once hijos de los cuales dos hermanas, debido a la pobreza, se dedicaron a los servicios domésticos.

Su madre, una mujer muy piadosa lo formó en una sólida moral. A la edad de trece años, Kant perdió a su madre pero la imagen de sus padres siempre vivió en él. Recordándoles, el filósofo alemán decía que "nunca vi ni oí en la casa de mis padres algo que no estuviera de acuerdo con la honestidad, la decencia y la verdad". En parte lo anterior explica la austeridad de su moral y de su condena radical de la mentira, además de su sólida fe independiente de cualquier práctica cultural.

Al salir del colegio Frederic, en 1740, poseedor de una sólida cultura latina, el director lo hizo entrar a la Universidad de Königsberg donde siguió cursos de filosofía, los que tradicionalmente incluían, ade-



más de esta disciplina, estudios de ciencias.

Su mayor influencia filosófica la recibió del pensamiento de Wolff, caracterizado por un racionalismo sistemático que pretende juzgar todo por principios y no por sentimientos y deducir, en forma lógica, cada proposición. Pero lo que más atrae a Kant son las ciencias y éstas

lo orientan al estudio de las matemáticas y al posterior descubrimiento de la física de Newton.

En 1747 a raíz de la muerte de su padre, Kant se ve obligado a dejar la universidad antes de haber alcanzado todo los grados y a ganarse la vida como profesor privado. En 1755 obtiene el diploma de fin de estudios y durante catorce años es docente privado con tal éxito que puede vivir, con comodidad, de sus cursos.

Sus discípulos lo querían mucho: desbordaba ideas expresadas en un lenguaje agradable lleno de humor y de alegría. A la vez era exigente y escrupuloso. Dictó los más diversos cursos: matemáticas, lógica, metafísica, física, pedagogía, derecho natural y geografía.

En 1794, diez años antes de su muerte, renunció a su cátedra por sentirse enfermo pero continuó escribiendo hasta el 12 de febrero de 1804, día de su muerte. Sus últimas palabras fueron: *Es ist gut* (Está bien).

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

El hombre

Físicamente, Kant era de aspecto débil: de talla pequeña, flaco, pecho plano, espaldas estrechas. Se decía que su obra fue la longevidad. No creía en los médicos y él mismo se prescribió un régimen de vida que siguió a cabalidad.

En cualquier época del año se levantaba a las cinco de la mañana y trabajaba hasta las siete. A esta hora comenzaba a dictar sus cursos. Dictó hasta veintiocho horas de clase a la semana. Cuando regresaba de la universidad trabajaba hasta la una, hora en la que almorzaba siempre en compañía de alguien. Kant era excelente conversador y el almuerzo se extendía hasta la mitad de la tarde. No se hablaba de filosofía en la mesa.

Después de almorzar, caminaba para meditar y respirar. Los vecinos sabían que eran las tres y media de la tarde porque veían a Kant dirigirse hacia la pequeña avenida de Tilos que en su memoria se llama hoy en día Avenida del Filósofo. La recorría ocho veces diarias.

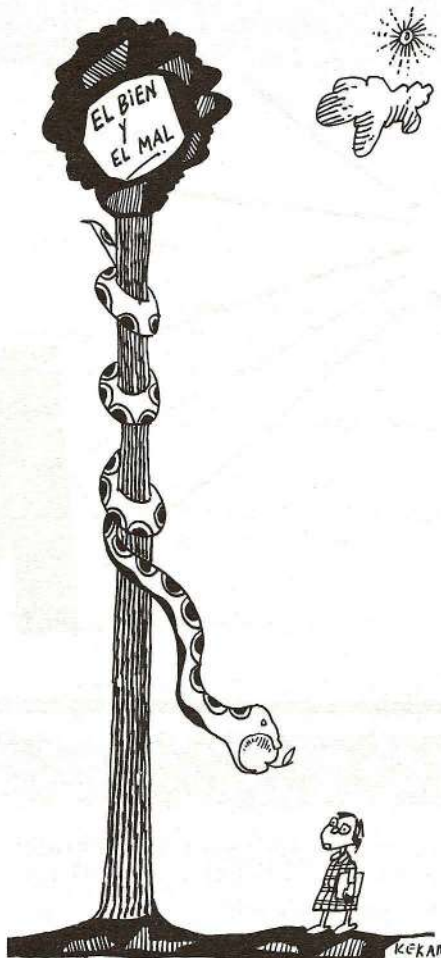
De regreso, comenzaba de nuevo a trabajar hasta las diez, hora en la que se iba a dormir. No comía por la tarde.

La obra

Se pueden distinguir tres momentos en la obra filosófica de Kant:

1º De 1755 a 1770 predomina en este período en su pensamiento la filosofía imperante en la Alemania de la época, a saber el racionalismo dogmático de Leibnitz tal como fue difundido por Wolff. A partir de la lectura de Heine y con la influencia de la física de Newton, Kant quiere buscar un fundamento sólido para la razón (crítica de la razón pura).

En estos mismos años, Kant lee Emilio y el Contrato Social y su pensamiento se dirige al estudio de los problemas más que de las soluciones (Fundamentos de la metafísica de las costumbres y crítica de la razón práctica).



Kant decía refiriéndose a las anteriores influencias, que por Newton había descubierto la regularidad de la naturaleza y por Rousseau la naturaleza del hombre bajo la diversidad de la condición humana.

2º A partir de 1770 aparece el esbozo de la filosofía kantiana (Forma y principios del mundo sensible e inteligible). Con la distinción entre fenómeno y *nómeno* además de una concepción original sobre el espacio y el tiempo. Entre 1780 y 1790 aparecen sus obras cumbres: Crítica de la Razón Pura (1781), primera edición y luego la corregida en 1787; Prolegómenos a toda metafísica futura (1783); Fundamentos de la metafísica, de las costumbres (1785); Crítica de la razón práctica (1788) y Crítica del juicio (1790).

3º Después de 1790, Kant publica dos obras que no modifican su pensamiento. Son ellas: La religión den-

tro de los límites de la razón (1793) y La metafísica de las costumbres (1797).

A raíz de la publicación de su obra sobre la religión, Kant tuvo problemas con el poder autoritario del rey de Prusia Federico Guillermo II, quien censuró los cuatro primeros artículos de la obra.

Su filosofía de la educación

Kant privilegia la razón, facultad a la que asigna un poder práctico. La razón tiene como tarea dictar aquello que debe ser: tú debes, tú puedes. El destino total del hombre y de la filosofía es la moral. La moral es el poder práctico de la razón.

Papel de la educación

Para garantizar esta forma de pensar fundamentada en los límites de la razón, Kant postula la necesidad de educar en lo racional y ve en este proceso algo propio de la especie humana en cuanto implica una práctica que perfecciona cada generación: siempre se educa teniendo como mira un estado mejor.

Por la educación el hombre llega a ser hombre y puede desarrollar todas sus potencialidades. Por tal razón, educar es un problema con dificultades. Además, la educación debe lograr la *disciplina* (sumisión de la barbarie), la *cultura* (posesión de una facultad por la cual se alcanza los fines propuestos), la *civilidad* (maneras de una época) y la *moralidad* (criterio para elegir el mayor bien). La educación como proceso se continúa hasta que el joven se convierte, a su turno, en educador por el relevo generacional.

Clases de educación

La educación comprende los *cuidados* y la *formación*. Dentro de esta última se puede proceder mediante estrategias negativas (disciplinarias) con el solo interés de impedir las faltas.



En una formación positiva se recurre a la *instrucción* y a la *dirección*, es decir, se apela a los procesos culturales. Los anteriores presupuestos dan la diferencia entre el profesor y el ayo. Aquel educa para la escuela y éste para la vida.

La educación puede ser *privada* o *pública*. La primera vela por la práctica de los preceptos. La segunda reúne la instrucción y la formación moral. De la educación privada cuidan los padres; de la pública los instructores o preceptores.

Criterios para educar

En el desarrollo de la educación física se debe seguir el principio regulador de la naturaleza. El niño necesita aprender a usar sus fuerzas, incorporando pocos hábitos para conformar un régimen de vida.

La disciplina, sin embargo, no debe esclavizar.

También en la *educación intelectual* deben seguirse los indicadores del desarrollo natural: aprender

conceptos sin ayuda de aparatos con el objeto de que siempre el niño se baste a sí mismo.

Es conveniente el ejercicio de los sentidos, de la imaginación (sin recurrir a los cuentos); el cultivo del oído, siempre con ayuda del juego que contribuye al desarrollo de los movimientos.

La franqueza debe inculcarse al niño cuidando de que no sea impertinente. El ingenio hace grandes necesidades cuando no lo acompaña el juicio.

La memoria necesita un cuidado especial: ejercitarse en cosas relacionadas con la vida real, mediante el recuerdo de nombres de narraciones, por la escritura y la lectura y con el aprendizaje de las lenguas.

La geografía y sobre todo el uso de los mapas es de gran ayuda para desarrollar la concentración, la atención y la imaginación de los niños. Las matemáticas son la disciplina que integra el saber y el poder, dos aspectos que debe cuidar toda instrucción.

La educación del espíritu

La educación de las facultades del espíritu necesita cuidar y cultivar el entendimiento, el juicio y la razón. El juicio indica el uso que se ha de hacer del entendimiento. Mediante la razón se comprenden los fundamentos.

Para acceder a los fines esenciales de la razón humana es necesario tener presentes las normas que rigen la correcta manera de pensar: 1. Pensar por sí mismo, de manera autónoma sin abandonarse a las creencias de los otros, lo cual origina los prejuicios y las supersticiones; 2. Pensar asumiendo el lugar del otro, prescindiendo de las propias motivaciones y sentimientos que ponen de presente el egoísmo y 3. Pensar de manera consecuente, siempre de acuerdo con sus posiciones teóricas, sin eclecticismos y sin querer aplicar excepciones a las leyes universales cuando de su interés se trate.

Con el niño no se trata de la razón especulativa sino de reflexionar sobre lo que procede según sus causas y efectos. El niño tiene una razón

práctica: Comprende produciendo. De esto se desprende la gran relevancia del trabajo práctico, tal como el que se realiza en la elaboración de los mapas.

La educación de los sentimientos

Desde temprana edad el niño necesita la formación que brinda el trabajo. No hay mal mayor que la inclinación a la comodidad.

La paciencia

Se forma no por el hecho de esperar las cosas mucho tiempo, sino mediante la comprensión de que hay procesos lentos tales como recuperar la salud cuando se está enfermo.

Tampoco deben formarse niños tímidos haciéndolos avergonzar por faltas cometidas ni ceder ante sus gritos y caprichos. No obstante es conveniente no negar si no hay motivos y menos aún, utilizar estas negativas como expresión de la superioridad del adulto o de la autoridad.

La educación moral

Tiene que fundamentarse en máximas, no en la disciplina dado su carácter de negativa. El niño debe obrar por máximas y en este aspecto necesita que sobre las mismas sus padres y maestros tengan ilustración.

La educación moral busca la formación del carácter. Por lo tanto no ha de quedar impune quebrantamiento alguno de la ley. Sin embargo, la obediencia a las normas no se logra sobre la base de recompensas ni de castigos sino con la razón que comprende los preceptos y con la rectitud del que dirige.

La ley debe ser igual para todos y la infracción de la misma necesita castigarse mediante sanciones de tipo moral (mirada de desprecio cuando el niño miente). Los castigos producto de la cólera son contraproducentes.

La obediencia

Necesita ser una sumisión razonada ante las reglas del deber. *Hacer algo por el deber es obedecer la razón.*

La veracidad

Se incluye también dentro de la formación del carácter. Por ningún motivo debe "arrancárseles" la verdad a los niños.

La *sociabilidad* es otro rasgo necesario para formar en el carácter infantil pero teniendo presentes las cosas convenientes para cada edad y evitando la vanidad.

La educación práctica

Su competencia abarca tres órdenes:

1. La *habilidad*, rasgo esencial del carácter del hombre, es necesaria para crear el hábito del pensamiento. La habilidad es necesaria para el talento.

2. La *prudencia*. Aduce la forma como el hombre se sirve de sus habilidades según determinados fines. Por la prudencia el hombre evita actuar precipitadamente o bien caer en la indolencia. La prudencia corresponde al temperamento.

3. La *moralidad*. Concierna al carácter en cuya formación han de suprimirse las pasiones.

Para la formación del carácter es vital acostumbrar al niño al cumplimiento de los deberes, los cuales van desde aquellos relacionados consigo mismo (aseo - templanza - veracidad) hasta aquellos que regulan su trato con los demás (veneración - respeto - franqueza).

La educación moral

El hombre es un ser moral, sin adjetivos, sólo por la virtud puede devenir moralmente bueno. La mayor parte de los vicios nacen de la violencia que el estado civilizado

ejerce sobre la naturaleza del hombre.

La enseñanza de la religión

La noción de Dios necesita elaborarse a partir de una reflexión sobre el orden natural en cuanto la divinidad guarda todo en un exacto equilibrio. La religión está en nosotros. Es como una moral aplicada al conocimiento de Dios.

La ley interior que está en todo ser se llama conciencia. Cuando la religión no procede de la conciencia moral todo lo religioso queda sin efecto llegándose a un culto donde prima la superchería.

Los rezos no tienen ningún efecto en la formación de un niño piadoso. Por el contrario a éstos se les debe enseñar a pronunciar con un profundo respeto el nombre de Dios.

La educación de la juventud

A los jóvenes se les debe enseñar, ante todo, a descubrir el bien en el mal, a ver la igualdad de los hombres, iguales a pesar de la desigualdad social de los mismos. La sobriedad y la paciencia, así como la frugalidad en las diversiones, son valores que debe poseer todo joven. Asimismo necesitan éstos comprender que el gozo del corazón, antes que de lo externo, procede de no tener que reprocharse cosa alguna.

El placer no procede de las cosas que ofrece la vista y es necesario hacer un balance diario de la propia vida en relación con su conciencia para poder valorar la existencia.

Como en el adolescente prima el deseo sexual es conveniente mantener a los jóvenes ocupados para que no caigan en la molición ni en la voluptuosidad dirigida a sí mismos ya que ella debilita el cuerpo y el espíritu aparte de que inutiliza la sexualidad para la propagación de la especie. Kant propone que los jóvenes esperen a que estén en situación de casarse regularmente para que puedan ejercer libremente su función sexual ●



Historia de la Pedagogía

Crónica del desarraigo

Una reflexión en torno a la historia del Maestro en Colombia

**Alberto Martínez Boom Jorge Orlando Castro V.
Carlos Ernesto Noguera R.**

La presente ponencia está basada en el trabajo investigativo que el profesor Alberto Martínez Boom adelanta como investigador principal del proyecto "Historia de la Práctica Pedagógica durante la Colonia" en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

De igual manera constituye una reflexión posterior en torno al ensayo "Las Urgencias Lloradas de un Maestro Público" (de próxima publicación), elaborado por los mismos autores de esta ponencia; este ensayo recoge a su vez los principales resultados históricos logrados por el profesor Martínez Boom en cerca de ocho años de trabajo investigativo sobre el Maestro, la Escuela y el Saber Pedagógico hacia la segunda mitad del siglo XVIII y primeros años del XIX en Colombia.

La mayoría de citas contenidas en este trabajo fueron tomadas de documentos recuperados dentro del Archivo Pedagógico de la Colonia, anexo al proyecto de investigación referido y se encuentran además incluidos dentro de los trabajos "El Maestro y la Instrucción Pública en el Nuevo Reino de Granada: 1767-1809", Bogotá, U.P.N. - CIUP, 1984, 120 p. y "Escuela, Maestro y Métodos en Colombia: 1750-1820", Bogotá, U.P.N. - CIUP, 1986, 157 p. del profesor Martínez Boom.

I. ¿Dónde estarán aquellos maestros...?

He aquí algunos fragmentos, retazos discursivos que forman parte de la historia de la práctica pedagógica en Colombia. Fragmentos de un discurso que inicialmente y a manera de cronicón de rúbricas, registra un acontecimiento fundamental dentro del panorama cultural de la Colonia: el surgimiento del maestro, pero que a la vez van describiendo las vicisitudes, los avatares, las miserias, las luchas, las esperanzas e ilusiones de una figura cada vez más desplazada y oculta tras dos siglos de historia: el maestro de escuela.

¿De dónde proviene el maestro de escuela?

"Admite un pobre artesano en su tienda los hijos de una vecina para enseñarlos a leer; ponerlos a su lado mientras trabaja a dar

Ponencia presentada al V Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana.
"Filosofía de la Educación en América Latina". Facultad de Filosofía, Universidad Santo Tomás, 1988.



voces en una cartilla, óyelos todo el vecindario; alaban su paciencia; hacen juicio de su buena conducta; ocurren a hablarle para otros: los recibe y al poco tiempo se ve cercado de cuarenta o cincuenta discípulos”.

Simón Rodríguez, 1794.

Artesano: carpintero, barbero, peluquero, sastre, zapatero, dueño de un saber que materializa con sus manos en una obra para gusto del cliente y reconocimiento suyo, acoge a su lado, con la esperanza de un real, una vela, un pan o un huevo semanal, una materia prima en la que, paralelamente a su práctica artesanal, grabará e imprimirá las letras del alfabeto, los números, algunas oraciones y pautas morales.

“Y se verá que ha sido costumbre antigua retirarse los artesanos de sus oficios en la vejez, con honores de maestros de primeras letras y que con el respeto que infunden las canas y tal cual inteligencia del catecismo, han merecido la confianza de muchos padres para la educación de sus hijos: que muchos aún en actual ejercicio forman sus Escuelas públicas de leer y peinar, o de escribir y afeitar, con franca entrada a cuantos llegan sin distinción de calidades, y nunca se ve salir de ellas uno que las acredite”.

La enseñanza pública de las primeras letras en Colombia aparece históricamente ligada a la posibilidad de cierta redención económica. Posibilidad planteada para algunos sujetos que vinculan la enseñanza de las primeras letras a la enseñanza de un oficio artesanal. Cuando hacia la segunda mitad

Francisco A. Miranda, cura de Ubaté, 1792.

“Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella”, Simón Rodríguez, 1794.

Francisco A. Moreno y Escandón, 1774.

del siglo XVIII el Estado declara la educación como objeto público, la enseñanza de las primeras letras pasa a ser un oficio civil e independiente inaugurando de esta manera un nuevo espacio de trabajo dentro de la restringida sociedad colonial hacia el cual confluyen algunos sujetos con la pretensión de mantener una posición con asomos de decoro. Por aquella época villas y ciudades vieron surgir y expandirse unos ciertos mercaderes de saber, sujetos anónimos que no bien marcan el umbral de su presencia cuando son tildados de “hombres perdidos, sin instrucción ni probidad”; mercaderes de la enseñanza que deambulan por las calles, individuos desheredados sin ninguna rai-gambre social, “sujetos que andan por las estancias pretextando enseñar a leer o escribir a niños, para solapar su vagabundería y tener que comer con título de maestro”.

Signados por su propio origen, las formas que definirán su inclusión dentro de las prácticas sociales de la época, serán las del control y la vigilancia. De aquí y allá se escuchan las denuncias de curas, burócratas y vecinos notables; denuncias que en algunos casos llegan a exigir el arresto de aquellos novedosos personajes que desde una casa o una tienda “recogen algunos muchachos a quienes por su sola autoridad enseñan lo poco que saben, o tal vez aparentan enseñarles para sacar alguna gratificación con qué alimentarse, sin que proceda licencia, examen ni noticia de sus superiores”.

Y es precisamente en este juego entre alguna gratificación con qué alimentarse y la ausencia de autorización estatal, examen y noticia de superiores, en donde se debate el estatuto del nuevo sujeto. Sujetos que por "su mala situación económica, la abundante familia, o la necesidad de mantener con asomos de decoro, una posición imposible de mantener por otros medios", recurren a la enseñanza de las primeras letras como una posibilidad, una alternativa, una esperanza, o simplemente una solución inmediata y pasajera mientras se plantean mejores oportunidades. Cientos de expedientes sobre solicitud de nombramiento o expedición de título de maestro se encuentran en los folios de los archivos coloniales: "Pues busco honestamente los medios de sostener a tres hermanas mías doncellas y a mis ancianos padres que rayan ya en la edad octogenaria"; son éstas las razones con las que se argumentan tales solicitudes.

Juan de la Cruz Gastelbondo, maestro de escuela de Sogamoso, solicita al Virrey en 1792 "se sirva prohibir toda otra escuela y que no haya si no la del maestro Melchor Zerón y la mía..." argumentando como principal razón para su solicitud que "... como es notorio, he tomado esto por oficio, como tan útil y santo; y aunque es cierto que pretendo en algún modo por este medio subvenir a las notorias escaseces mías y de mi familia, también es notorio que a más de que el salario que de uno u otro niño recibo es muy escaso, enseño de balde a la mayoría de ellos". Son estas peticiones y solicitudes cuyo argumento principal es la amenaza del hambre y la desnudez, las formas que adquirió la batalla solitaria de unos cuantos sujetos que andando por las estancias y a costa de su escasez y pobreza, de su desnudez y miseria, iniciaron por ganar las condiciones de existencia de una práctica que si bien no satisfaría sus necesidades, por lo menos, como diría siglos después, el ministro Echandía, les permitía mantener una posición con asomos de decoro.

Darío Echandía, Ministro de Educación, 1936.

Miguel Jerónimo Sierra y Quintano, 1808.

Juan de la Cruz Gastelbondo, maestro de escuelas de Sogamoso, 1792.

"Escuela, Maestro y Métodos en Colombia: 1750-1820" (Alberto Martínez Boom).

Santiago de Torres, cura de Las Nieves (Santa Fe), 1809.

estatal. De allí que la definición del contenido y la forma de su práctica no se halle al interior de su gremio que a la vez que estableciera el régimen de preeminencias y sanciones, concediera un cierto nivel de identidad y autonomía a sus asociados, sino más bien de aquella que proviene del exterior, en donde la sanción, el control, la vigilancia dependen del cura, de los vecinos o de cualquier funcionario de mediano o corto destino.

Artesano de un saber sobre las primeras letras, las exigencias en torno a su oficio corresponden más al orden de la virtuosidad que al de sus condiciones y requerimientos de saber como sujeto enseñante. De allí que su principal obligación fuese la de inculcar a partir del ejemplo, el santo temor de Dios y la obediencia al Rey, después de la cual podía asumir la instrucción de los niños en los rudimentos de las primeras letras basado en la práctica del catecismo y la cartilla de oración. Caracterizado por una relación precaria con el saber, el ejercicio del magisterio público de primeras letras se convalidará y ratificará socialmente en tanto que armoniza su acción con el orden del cristiano y del vasallo.

Ante la arremetida del Estado para declarar la educación como objeto público, entendiendo por público aquello susceptible de su control, el oficio del maestro será reconocido como un servicio público en tanto se halla articulado a la felicidad del reino, pero ante todo porque está comprendido dentro de la órbita de lo estatal; a fin de cuentas fue el Estado quien lo engendró, delegándole cierta autoridad y algún derecho, siempre restringido, de pronunciar y "ejercer un discurso dentro de un tiempo y un espacio propio, precisamente en un momento en el cual el cura tenía el privilegio exclusivo de intelectual además de preceptor, formador y director espiritual de los feligreses de su parroquia". Si bien la presencia de aquellos mercaderes de saber suscitó el rechazo del cura y en alguna medida de las autoridades virreinales, aquel entendió que la única forma de regular y controlar su peligroso acercamiento a los parroquianos era la de concretar las directrices emanadas del Superior Gobierno sobre instrucción pública, en las cuales se reiteraba la importancia del maestro como el gestor de mentes y cuerpos. Haciendo eco de la necesidad que tiene el maestro de ser "mirado por el público con la veneración y respeto que merece una ocupación tan respetable, como que de ella pende la felicidad pública", reafirma igualmente el deber del vecindario en general de "estar en la

II. Lo público: control de un ejercicio, mendicidad de un estipendio

Limpieza de sangre, limpieza de alma

"... cristiano viejo, sin mezcla de mala sangre". Desde su mismo surgimiento, el maestro logra un espacio y un tiempo para su decir, pactando y sometiendo su cuerpo y su alma a la mirada pública y a los designios del poder

mira de que el maestro nombrado satisfaga cumplidamente su obligación”.

El maestro aparecerá entonces en medio de un doble juego, de una doble presencia: de una parte, bajo la condición de formador de la juventud, de los vasallos, elemento esencial para la permanencia y cohesión social, elemento útil para asegurar la existencia de la escuela; pero también y en donde lo importante no será tanto su oficio como su persona, la de centro de miradas, motivo de rigurosa vigilancia, calificación y control. Teniendo entendido que al maestro corresponden “todas las gracias, franquezas y libertades que por razón de su dicho oficio le deben ser guardadas y le pertenecen, en cualquiera manera”, de igual forma y en atención a su condición pública, deberá “arreglar su vida

Cabildo del pueblo de Nemocón, 1778.

“Escuela, Maestro y Métodos en Colombia: 1750-1820” (Alberto Martínez B.)

Corregidor Justicia Mayor de Sogamoso, 1782.

Domingo Duquesne de la Madrid, cura de Lenguaque, 1785.

del púlpito y la certificación de su virtuosidad y buenas costumbres; de los vecinos, su reconocimiento o aprobación social gracias a que su oficio les permite el “descargo de sus conciencias”; y de los funcionarios reales, las sanciones y prerrogativas de la Corona, la expedición de su título (primera forma de reconocimiento de su público ejercicio), pero en su misma figura sufrirá la suerte de la desidia del Estado, hasta interiorizarla.

Mendicidad de una “congrua sustentación”

Enjuto de hombros, con flacura de maestro de escuela, que no es precisamente su condición natural, sino que la padece, el maestro



por una conducta seria y juiciosa que sirva de regla a sus discípulos”, conducta irreprochable, de vida pura, cristiano viejo. Siendo lo esencial su conducta moral, el maestro debe sujetar sus mínimas flaquezas distanciándose de su condición primera de “hombre libre”, aquel que andaba por las estancias, pasando a ser sujeto público, delineado desde la virtuosidad en sus condiciones personales y por las directrices estatales en lo que respecta a su oficio.

La demanda por el saber, la otra cara del oficio del maestro, será escasa y precaria. Poco importaba en todo caso cuando lo que estaba en juego era la regulación, el control y la vigilancia de un “sujeto” de reciente nacimiento. Se teje así una red de poder sobre este nuevo sujeto: del cura recibirá el favor

“El Maestro de Escuela” (Fernando González).

Juan de la Cruz Gastelbondo, 1798.

surge desde la solicitud en justicia, “por público y notorio”, de una congrua sustentación para subvenir a sus necesidades. Larga esperanza de un remedio que ponga fin de una vez por todas a la desidia que le ignora su pago o mínimo estipendio, “no solo el actual, el resagado, con cuia causa me hallo en la más miserable situación, que el compasivo pecho de Vuestra Excelencia puede considerar: expuesto cuasi a la mendigua, para la manutención de mi familia, por manera que muchos dias deja de calentar el sol cuando aún no se ha reseedido el desayuno...”.

Congeladas sus voces en pergaminos, multitud de folios que conforman medianos expedientes, extensos algunas veces, se encuentran allí elegías de la prosternación, alegatos en justicia mayor, agonías, entierros.

El maestro surge investido de una ética que le impone una forma de vivir, dirigida al control del cuerpo, como resistencia al hombre en un lento proceso de descomposición ante las ausencias de alimento corporal e intelectual. Ante la inminencia de la crisis última, el cuerpo se sobrepone, la mente se vuelve lúcida, la pluma se desliza sobre el pergamino, disponiendo así el maestro, tal vez, de lo único que es suyo: el sello retórico de su discurso. Ante la resignación total lo único que le queda es el discurso: el primer discurso del maestro es el de la súplica; su presencia primera evoca el profundo acatamiento, el mayor respeto y veneración, la más humilde representación, el socorro de limosna. Decálogos de la postración ante los pies de...

"... que siendo nombrado ha el tiempo de onze años, cinco meses y sufriendo algunas necesidades para la vida humana, les suplico se sirvan movidos de la caridad del Rey, mandar añadirme algún leve socorro del dicho ramo de Temporalidades para poder subvenir a las urgencias lloradas".

Se escuchan más de una vez los ritmos de las agonías, aparecimientos marginales de sujetos sin rostro, solicitando tímidamente, nunca exigiendo, no su salario, sino tal vez alguna indulgencia, una congrua sustentación, o quizás una gratificación graciosa. Peticiones sucesivas que en los más de los casos, duran lo que dura su vida. Circularidad que atormenta. Punto permanente de encuentro.

"Como así mismo se mandó por Vuestra Excelencia, comparecer de su Fiscal se me pagará ciento cincuenta pesos por cada año, de los propios de esta jurisdicción, lo que hasta la fecha no se ha verificado... No podré menos excelentísimo Señor que justamente lamentarme y ocurrir a la fuente de su justicia exclamando por medio de esta representación, las diarias necesidades que padesco, por las cuales he llegado al bergonzoso caso de pedir limosna algunas veces, para mantenerme, como el ya forzoso de molestar el piadoso ánimo de Vuestra Excelencia, significando como en los seis años que hace que celebro el primer despacho de Vuestra Excelencia, no he faltado al cumplimiento de esta obligación de tan pesado trabajo, con copioso número de jóvenes, sin la más leve renta, mantenido solo con la esperanza de que cuando no hoy, mañana, se me contribuyese con el correspondiente pago..."

Denuncia ante la cual se contraponen la perseverancia constante en la enseñanza, la asistencia incesante a su cita diaria "como es público y notorio", al frente de una junta de

"Historia de Maestros" (Jesús Alberto Echeverry).

Agustín Joseph de Torres, maestro de escuela (Santa Fe), 1787.

Manuel Ramírez, maestro de Escuela de Popayán, 1792.

Juan de la Cruz Gastelbondo, 1796.

Josef Ignacio Ortega, Gobernador de Popayán, 1776.

niños (que en muchos casos llegaba a doscientos), testigos accidentales, cómplices espontáneos de las hambrunas no solo corporales sino también intelectuales (aunque menos evidentes), de su maestro, aquel que difícilmente les enseña a garabatear su vida entre sílabas y avemarías, jolgorios y castigos de sangre deletreada; empeñado como ningún otro en trasegar a sus mentes no pocas "nociones fantásticas" sobre los números y la religión, la obediencia al Rey y el santo temor a Dios.

Solicitudes que se repiten, sucediéndose una tras otra hasta llegar al desconcierto, "canción de necesidad y de miseria perdida en sórdidos legajos..." de archivos, peticiones que desbordan los posibles límites de aquel pasado donde han quedado registradas, para confundirse con el presente de un oficio que hoy por hoy bordea los dos siglos de existencia.

El maestro de escuela ha sido mendigo de su salario... "... el qual no ha ni motibo para que se me retenga por ser legítimamente ganado con mi sudor y trabajo necesario al socorro de mis urgencias y asistencia de mi familia".

III. La ilusión del maestro como intelectual

Desde sus inicios el magisterio de las primeras letras aparece marcado, como una huella congénita, por la ilusión de un estatuto intelectual. "Como formador de las mentes de los niños, como guías en su dirección por las sendas de la subordinación, obediencia y respeto a las potestades legales" al maestro se le deben guardar "todas las honras, gracias, preeminencias, franquezas y libertades que le corresponden sin que le falte cosa alguna".

Su trabajo "debe ser mirado por el público con la veneración y el respeto que merece una ocupación tan respetable, como que de ella pende la felicidad pública"; por lo cual, "ningún sujeto, sea de la clase o condiciones que sea, tendrá facultad para reprehender, amenazar, e insultar al maestro".

Ninguna oportunidad es desaprovechada por el poder para referirse al maestro como el forjador del mañana, como el encargado de la delicada tarea de transmitir la herencia cultural a las nuevas generaciones. Siendo colocado su oficio como de los más dignos y respetables, su labor será considerada de las más importantes y útiles a la sociedad. Sin embargo, desde su surgimiento el maestro ha ocupado un plano secundario en el terreno



intelectual, ha sido desplazado por otros sujetos, otros han hablado por él, otros han definido históricamente su estatuto, otros han condicionado y delimitado su hacer y su decir.

Dentro de estos otros, el cura ha ocupado un lugar privilegiado. Desde mucho antes de la aparición del maestro, el cura se perfiló en el panorama social como el intelectual por excelencia. Era él el depositario de la verdad divina, dominaba la lectura y la escritura, conocía el latín, había sido formado en Teología y Filosofía y además, poseía toda una tradición como sujeto enseñante. Saber y poder se articulaban en la figura del cura como en ningún otro sujeto. Cuando comienzan a aparecer aquellos sujetos que andan por las estancias, será el primero en alertar los vecinos sobre el peligro que representa poner a los niños en manos de "hombres perdidos, sin instrucción ni probidad". Por ello, todo sujeto que pretendiese dedicarse a la enseñanza debía, primero que todo, contar con su aprobación: bendición moral que se anexaba a manera de certificado y como requisito indispensable de buena conducta en las solicitudes de nombramiento ante Cabildos y Ayuntamientos.

Así el maestro aparece ligado a la figura del cura. Su autonomía, muy a pesar de su designación como Director de Escuela, estuvo restringida. La selección de los discípulos que asistirían a su escuela, "la fecha de los exámenes, los horarios, la premiación y en ocasiones el premio, todo esto era decidido más

que por el maestro, por el Cabildo y aun más por el cura". La autonomía del maestro queda así desdibujada.

Usurpada su autonomía, definido por otros, dependiente del cura para su aprobación moral y del Cabildo para su autorización legal, el maestro se constituye en un intelectual de segunda categoría. Su ilusión como intelectual surge entonces como producto del enfrentamiento entre las condiciones de miseria, las urgencias lloradas, las súplicas por un socorro de limosna, y la figura idealizada promovida por el Estado. En la lucha contra el hambre, contra la desnudez, el maestro interioriza esa imagen delineada desde el discurso estatal como forma de dignificarse, como estrategia para derrotar su condición subordinada, sus miserias.

Es la ilusión que lo anima, que lo impulsa a persistir en su ejercicio, que le permite vivir con cierta dignidad. Dignidad de maestro de escuela cuya primera forma de utilización de su saber ha quedado, a manera de monumento histórico, como una súplica por un mínimo estipendio: representaciones en donde, a partir de una singular retórica, se delinea dramáticamente la menesterosidad de la práctica pedagógica: "poiesis" de la miseria que nos describe las primeras formas de una tragedia cultural.

La ilusión del maestro como intelectual ha sido entonces un mecanismo particular para atraer y mantener sujetos en la enseñanza; mecanismo que articulado a la vocación hace del maestro un privilegiado, un escogido, y de

"Escuela, Maestro y Métodos en Colombia: 1750-1820" (Alberto Martínez Boom).

su labor un apostolado. Sutiles formas del poder que a través de dos siglos han logrado mantener sujeto, bajo control y vigilancia, al Maestro de Escuela.

Hace algo menos de doscientos años, Agustín Joseph de Torres Patiño, pionero del magisterio colombiano, inauguró aquella ilusión intelectual del maestro. Después de solicitar durante veinte años un aumento de salario y gracias a un designio del azar que le permitió momentáneamente subvenir a sus urgencias ya naturales de maestro de escuela, escribió una "Cartilla Lacónica de las Cuatro Reglas de la Aritmética Práctica". Un acontecimiento cultural que no bien se suscitó quedó relegado al olvido. Primera cartilla, y de aritmética, que escrita según los cánones de la época posee dos méritos particulares, entre otros: haber sido escrita por un maestro de escuela y emerger a la luz pública

en un momento en que la escritura y los impresos estaban sometidos a una estricta práctica de censura, además de su carácter restringido a una élite intelectual. Cartilla que había permanecido sumergida tras dos siglos de historia y que hoy tenemos como símbolo de una ilusión que se ahogó en las urgencias lloradas de un maestro público. Registro que atraviesa la historia, testimonio irrefragable de la ilusión intelectual de un maestro, cuya huella se perdió en la historia, dejándonos tan sólo su escritura, registro paradójico de su vida y de su condición de maestro de escuela; escritura desde la cual nos enseña, a su manera, las cuatro operaciones del cuentaguarismo, escritura que nos describe a la vez, las condiciones del surgimiento de un sujeto en el panorama cultural de finales del siglo XVIII.

IV. La historia del maestro en Colombia: O de la menesterosidad del sujeto de la enseñanza

Emprender la recuperación histórica del maestro en Colombia además de permitirnos rescatar uno de los capítulos culturales más importantes de nuestra historia nos ha remitido a la descripción de una tragedia: tragedia cultural cuyo personaje central ha sido el maestro de escuela; tragedia cultural que ha tenido como temática fundamental la "ilusión del maestro como intelectual" y como escenario, la miseria y condena social del magisterio.

Paradigma moral... y de pobreza

La historia del maestro es pues, la historia de una paradoja permanente que ha marcado el discurso pedagógico en nuestro país. Desde sus inicios hacia la segunda mitad del siglo XVIII, el maestro en Colombia ha sido dibujado por el poder estatal como la figura cultural por excelencia, como el intermediario privilegiado entre sus políticas educativas y los fines sociales de la educación, como el sujeto digno de la mayor consideración social, como el símbolo de la virtud y el ejemplo. Dibujo caricaturesco que se ha esmerado en pulir desde hace ya dos siglos para superponer a la figura escuálida, mendicante, anónima, marginada, a veces indolente de un sujeto cuya primera huella en la historia tiene la forma de una súplica por un "socorro de limosna con qué subvenir a sus urgencias y a las de su dilatada familia, con qué mantenerse de vestido y demás alimentos para el cuerpo". Las finas líneas con que el poder ha delineado desde el discurso al maestro, contrastan notablemente con la rudeza de la miseria que ha marcado el cuerpo y aun el espíritu del maestro de escuela.

Armado con los rudimentos de un saber sobre las primeras letras y las cuatro operaciones del cuentaguarismo, un novedoso personaje, hace ya más de dos siglos,

se lanzó por villas y ciudades a derrotar su miseria con la esperanza de un pan, una vela o un huevo semanal, trueque que recibía de sus discípulos a cambio de su exiguo saber. Mercader de saber, no bien traspasa el umbral de lo público cuando ya es objeto de disímiles miradas: de aceptación y acogida entre la población; de rechazo y persecución por parte de autoridades civiles y eclesiásticas. Marcado por esta contradicción pronto se ve atrapado por la red del poder y de sujeto libre pasará a ser mendigo de un salario.

Y es ésta la condena de lo público. Desde sus primeras inmersiones en el panorama social, el maestro ha merecido, o mejor aún, ha padecido el carácter de sujeto público, condición que adquiere desde el mismo momento en que es atrapado por aquella red ambivalente del poder civil y el poder eclesiástico que lo condena a un doble juego: control de su ejercicio y mendicidad de su estipendio. Lo público se erige entonces sobre el maestro, antes que a manera de territorio propio donde ejercer su práctica, donde poner a funcionar su saber para saberse, más bien como territorio de exilio dentro del cual no solamente se verá normatizada su práctica sino su vida misma, pues quedará desde entonces expuesta a la mirada y censura pública. Aunque el maestro recibirá el título de Director de Escuela, su actividad al interior de ella estaba totalmente controlada y dirigida por las autoridades civiles y eclesiásticas locales: a las primeras debía su nombramiento, su autorización para el ejercicio de la enseñanza y de ellas dependía su permanencia en el cargo; a las segundas debía su aprobación moral, su "bendición" como sujeto virtuoso. Curas y burócratas seguían de cerca su comportamiento dentro y fuera de la escuela y definían las condiciones morales y de saber para el ejercicio de la enseñanza.

Los múltiples destinos del maestro

Como sujeto público, el maestro debía ser un hombre ejemplar, de "conocida probidad y buena conducta, de vida pura e irreprehensible"; debía el maestro entonces "arreglar su vida por una conducta seria y juiciosa que pueda servir de regla a sus discípulos". Es este su primer estatuto: hombre virtuoso antes que erudito, condición que matizada, acompaña aun la imagen del maestro. Como sujeto público debía además contar con la autorización virreinal para percibir un estipendio a cambio de su trabajo, hecho que lo liga paternalmente al poder estatal. He ahí el precio que pagaron los primeros maestros por ganar las condiciones para el ejercicio de una práctica: pago por la legalización de su oficio, por la autorización del poder civil, a manera de título para cobrar algún estipendio por su labor, y del poder eclesiástico, a manera de aprobación moral, para obtener la confianza de los fieles en el ejercicio de su práctica. Práctica que desde entonces ha quedado atrapada en las redes del poder imponiendo al magisterio el carácter de práctica normatizada y controlada por el Estado. El maestro, en contraposición con el carácter de hombre público, ha sido más bien, **sujeto público**, es decir, sujeto de lo público, como lo ha entendido el Estado: como territorio de su jurisdicción, de su potestad y por tanto de control y vigilancia. Que así el maestro sujeto al poder por la norma que dirige, controla, circunscribe su práctica y hasta su vida misma mediante la caracterización moral que hace del sujeto de la enseñanza y por el salario que recibe, el cual tiene que mendigar.

Estas condiciones impuestas al maestro han hecho que se plantee, desde su mismo surgimiento, una triple opción: pensar en otro destino, refugiarse en la vocación para sobrellevar las vicisitudes de la enseñanza o interiorizar la ilusión del maestro como intelectual. Agustín Josef de Torres, quien fuera maestro de la primera escuela pública de Santa Fe de Bogotá, al borde de la miseria y agotado de suplicar un aumento de salario a manera de "socorro de limosna" durante más de diez y seis años, pide al Virrey en 1791 que de no ser posible su solicitud, le asigne otro destino en el que "respire mi necesidad y resplandezca la misericordia de Vuestra Excelencia". Bartolomé de los Arcos, maestro de escuela de Popayán, se ve obligado a renunciar a su cargo después de siete años de ejercicio por presiones de vecinos, autoridades civiles y eclesiásticas ante la imposibilidad de dedicarse exclusivamente al magisterio, pues su salario asignado no era suficiente para cubrir sus necesidades. Ayer pedían cambiar de destino por cualquier otro que les permitiera una "congrua sustentación"; hoy pasan por el magisterio mientras cumplen con los requisitos académicos para otro destino, el de la Ingeniería, el Derecho, la Arquitectura.

Visto así, el oficio de maestro sería un oficio pasajero si no existiese ese doble mecanismo para mantener sujetos en la enseñanza: la vocación y la ilusión intelectual del maestro. Es el caso de algunos que imposibilitados o

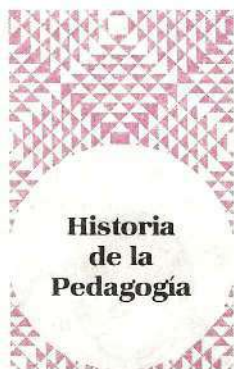


no tan ambiciosos para pensar en otro destino, interiorizando cierta ética de la resignación, recurren a la vocación para dignificar su destino.

Es la imagen del maestro-apóstol, del elegido, del escogido, del privilegiado con el don de la paciencia, la dedicación, el amor a la niñez. Otros recurren en cambio a la ilusión del maestro como intelectual, como la esperanza que anima su arduo trabajo frente a una "junta de niños", numerosa en la mayoría de los casos. Es la ilusión de un reconocimiento social por su exiguo saber que sin embargo lo coloca por encima de sus discípulos y de los vecinos analfabetos; ilusión que se apoya en los simulacros de disertaciones públicas ante un doblegado y apático auditorio infantil.

La ilusión del maestro como intelectual surge entonces en ese choque, en ese enfrentamiento entre las condiciones de miseria, las urgencias lloradas, las súplicas por una "gratificación graciosa", y la figura idealizada del maestro que promueve el Estado. Ilusión que se imprime como signo congénito en el maestro como lo demuestran estas palabras del ministro Jovellanos, cuando se preguntaba hace dos siglos: "¿Y dónde encontraremos los maestros? En todas partes donde haya un hombre sensato, honrado y que tenga humanidad y patriotismo. Si los métodos son buenos, se necesita saber muy poco para este que de suyo es tan fácil". Hoy, dos siglos después, bajo la Tecnología Educativa y en pleno auge del currículo, podemos afirmar, parodiando a Jovellanos: ¿Y dónde están los futuros maestros? En todas partes donde haya un hombre o mujer medianamente inteligente, honrado y que tenga humanidad y patriotismo. Si el currículo está bien diseñado, ¿para qué maestros? ●

Bogotá, julio de 1988.



Historia
de la
Pedagogía

Las Facultades de Educación

Alfonso Tamayo Valencia *

Es un lugar común afirmar que la formación del maestro, su calidad y relación con el conocimiento, la ciencia y la cultura es factor fundamental y definitivo para una buena educación.

“Sin buenos maestros no hay buenas escuelas”, se dice, aunque abunden los materiales audiovisuales, los equipos e instrumentos para enseñar, nunca nada sustituirá un buen pedagogo.

Pero, ¿cómo es y dónde se forma ese maestro? ¿Cuál ha sido ese proceso en Colombia? ¿Existen modelos en la formación de maestros y cómo ha sido su devenir? ¿Podemos conocer las circunstancias, legislación y paradigmas que enmarcan la formación de maestros en Escuelas Normales y Facultades de Educación?

El Movimiento Pedagógico en busca de una reforma a la educación y la enseñanza tiene en la historia de la práctica pedagógica y más particularmente en el proceso de constitución y desarrollo de las Facultades de Educación un terreno firme para incursionar en busca de las razones que explican la crítica situación en que se encuentra hoy el mundo de la Escuela.

En este artículo se recogerán algunas ideas acerca de la historia de las Facultades de Educación y se presentarán algunas líneas de investigación que son posibles respecto de ellas.

1. Introducción

Las facultades de Educación existen en nuestro país desde hace más de 50 años. Fueron el resultado de varios intentos del Estado por consolidar una institución formadora de maestros de maestros, líderes de la educación y estudiosos de la pedagogía¹. En estas circunstancias se han realizado y se realizan todavía com-



plejos procesos de enseñanza donde se sintetizan múltiples determinaciones acerca de los conocimientos, los profesores y la institución misma.

Son las Facultades de Educación por sus fines, discursos y prácticas una superficie llena de posibilidades para la comprensión de la realidad educativa en Colombia, ya que en ella se perfilan, de manera más nítida, las políticas, estrategias, legislaciones, decretos, orientaciones y concepciones que el Estado tiene en una época o momento histórico determinado acerca de la Educación.

* Filósofo, profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

1. Silva Celis, Eliécer. *Esquemas para la Universidad Pedagógica de Colombia*, en: Revista AULAS No. 1, Bogotá, octubre 1951.

Es en ellas también, donde los problemas acerca de la educación son analizados con mayor profundidad, donde los docentes autorreconocen una labor pedagógica y donde circula un conjunto de conocimientos y prácticas acerca de la enseñanza que podemos llamar un saber pedagógico.

A pesar de la riqueza que presentan para la investigación y para la comprensión de la educación, en muy contadas ocasiones las Facultades de Educación han sido objeto de estudio: una provisional revisión bibliográfica al respecto² indica que la reflexión sobre las facultades han estado orientadas desde una historiografía de las ideas que las hicieron posibles y las grandes etapas de su “desarrollo” e influencias de las corrientes pedagógicas mundiales en ellas³. Otros trabajos se han dedicado, al vaivén de los gobiernos liberales o conservadores, a elaborar diagnósticos, analizar su cobertura, cuantificar sus insumos y compararlos con su producto, con el fin de proponer reestructuraciones particulares que no tocan a fondo en lo que constituye su práctica cotidiana: *los procesos de enseñanza en las Facultades de educación*.

Estos estudios han adolecido de un carácter vertical, cuando se convocan por voluntad de los Técnicos del Ministerio o por el ICFES ante la urgencia de cumplir con compromisos internacionales o justificar una gestión burocrática.

Han sido también localistas cuando son elaborados para celebrar efemérides regionales de tal o cual universidad o para justificar un cambio en el currículo⁴.

Debemos reconocer también que a través del Movimiento Pedagógico se están abriendo espacios más amplios a la discusión y recuperación del debate sobre la razón de ser de las Facultades de Educación a partir de la pregunta por el sentido de su misma práctica pedagógica hecha por los propios profesores de las Facultades y con un expreso deseo de objetivar su experiencia como condición de posibilidad de construir proyectos alternos que iluminen y fundamenten la enseñanza en la preparación del licenciado.

Ardua tarea que supone analizar la manera como se ha enseñado: caracterizar lo que de pedagogía ha existido en sus prácticas, recuperar la historia colectiva de las instituciones registrada en sus documentos. Indagar por las concepciones que sobre el alumno, el maestro y el método han circulado en la enseñanza, en los planes y en los programas.

Preguntar por la relación entre el caudal de legislación escolar y la manera como en la realidad se han expresado esas normas⁵. Tiene que ver también con la relación de las Facultades de Educación con su entorno social, la manera como se alimenta o no de la realidad vivida por el maestro en la región y su recontextualización en la cultura de la comunidad. Tiene que ver con una reflexión al interior de las llamadas prácticas de microenseñanza o integrales y el aprovechamiento de los informes de práctica para la recomposición de la misma. ¿Cómo conoce el maestro, qué conoce y desde dónde conoce? ¿Quién es el alumno de las facultades de

Educación?, ¿Por qué llega a ellas y qué pasa después con él. ¿Cómo perciben maestros y alumnos su papel en la Facultad. ¿Qué papel ocupan las Licenciaturas en el sistema universitario nacional. ¿Cómo es la relación entre el estado actual de las ciencias y los conocimientos que se enseña? ¿Cuáles son los textos, libros, revistas, documentos, materiales que circulan en las Facultades de Educación y cuál su calidad?

Son todos estos interrogantes una superficie sugerente para el análisis dentro de las Facultades mismas y es ésta la única posibilidad de elaborar un proyecto enraizado en la realidad que recuperando la historia de esa práctica devuelva la identidad a la institución y al maestro.

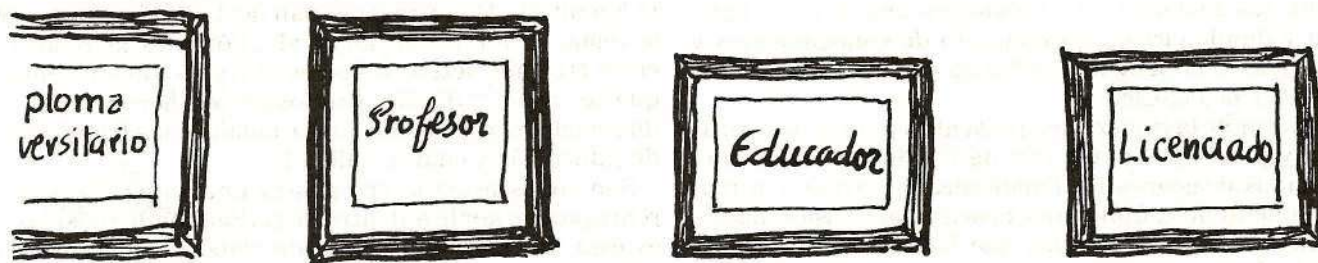
Que colocando en el tribunal de la Pedagogía y el Conocimiento *el complejo* proceso de la enseñanza dé cuenta de su calidad y muestre los caminos a seguir en la búsqueda de una formación del licenciado acorde con la Pedagogía, y la Epistemología, con la didáctica y las ciencias.

II. Origen y desarrollo de las Facultades de Educación

Las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia son el resultado de un largo proceso de complejos hechos que no permiten la narración de un desarrollo progresivo sino más bien dar cuenta de una dispersión.

Desde 1842 en el Gobierno de Mariano Ospina Rodríguez se legisla sobre la creación de Escuelas Normales en cada capital de provincia y se enseña Pedagogía y en 1868 cuando se expide el Decreto Orgánico de la Universidad Nacional, siendo presidente Santos Acosta, se establece la escuela de Ciencias Naturales donde se expide el título de profesor en Ciencias Naturales. Se legisla también en 1872 cuando el Plan de Dámaso Zapata aspira a fundar un Centro para la formación de profesores y contrata la primera misión alemana para organizar las Escuelas Normales. Y en 1892 cuando bajo el llamado Plan de Liborio Zerda se expide en la Universidad Nacional el título de “Profesor” en la Facultad de Filosofía.

2. Particularmente los estudios apreciados en los RAE de la Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Documentación.
 3. Ocampo López, Javier. *Educación, Humanismo y Ciencia*, Tunja 1978, ediciones “La Rana y el Aguila”. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, 255 p.
 4. “Opinión de los profesores, directivos, exdirectivos y estudiantes ante la reestructuración Académica Administrativa en la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Magdalena”. Giraldo, Gustavo; Torres, Agustín, Bogotá, 1982, 142 p.
 5. “Los 30 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares”. Restrepo Gómez, Bernardo, Medellín, 1983, 66 p.
5. Un buen trabajo en este mismo sentido ha sido realizado ya en la Escuela Normal por Tezanos, Aracelly de: *Maestros Artesanos Intelectuales*, CIID-UPN, 1985, 211 p., Bogotá.



Con la Constitución de 1886 se ordena de manera duradera la nación y allí se legisla también en el sentido de orientar la educación según los principios de la religión católica y de proporcionar por parte del Estado una educación primaria gratuita pero no obligatoria, sin embargo es con la ley Orgánica de 1903 con la que se consolida la estrategia del Estado respecto a la educación y a los educadores: La educación se confía a la Iglesia y la formación de maestros en las pocas escuelas normales que quedaban, estará orientada por la "Pedagogía Católica"⁶. Más de 20 comunidades religiosas estaban en Colombia en 1905 y todas ellas se dedicaban a la educación.

Podemos decir que la formación de maestros y profesores para la enseñanza institucional siempre ha pendulado entre los proyectos de la Iglesia y los proyectos liberales o laicos.

Hasta 1903 y con solamente 17 años de constitución la república de Colombia tenía como modelo de conocimiento el esquema científico de la Universidad Nacional y el de los conventos, seminarios y normales.

Sin embargo es tal la crisis de la educación tanto en cobertura como en calidad, que en 1923 solamente el 28% de los maestros eran graduados y un millón de niños en edad escolar no asistían a las escuelas⁷.

Aprovechando la experiencia de don Agustín Nieto Caballero quien había estudiado en Europa y conocía muy de cerca el proyecto de la Escuela Nueva y gracias a su ejemplo al fundar el Gimnasio Moderno en 1914 en Bogotá, el Gobierno invita a Decroly, y a una misión alemana en 1925 para que elabore un proyecto que resuelva los graves problemas de la educación, pero por problemas políticos en el Congreso de la República dicho proyecto no pasa. Claro que de alguna manera sus recomendaciones fueron apareciendo poco a poco en la legislación educativa⁸.

Pero es en 1926 con la llegada al país de los alemanes Julio Sieber y Francisca Radke como se da inicio a lo que más adelante van a ser las Facultades de Educación en el país

En 1926 el entonces secretario de Educación de Boyacá, doctor Rafael Bernal Jiménez, trajo de Alemania al psicólogo y pedagogo Julius Sieber y entre los dos sacaron adelante un nuevo plan para la educación en

la Normal de Varones de Tunja. La falta de profesores era notoria y en las escuelas normales no había más de 500 alumnos, entonces deciden programar el *Curso Suplementario de Especialización*, legalizado por ordenanza 38 de la Asamblea de Boyacá en 1929 y que en 1931 por Decreto 150 del 28 de marzo se denomina Curso de Especialización Normalista y que comprende dos años de estudio y cuatro especialidades: Pedagogía, Idiomas - Ciencias Naturales, Matemáticas y Filosofía. Siendo presidente el Dr. Enrique Olaya Herrera y Ministro de Educación Julio Carrizosa, se nacionaliza la Escuela Normal de Tunja y se establece que el *Curso Suplementario de Especialización* se reorganizará hasta tomar el carácter de una facultad de Pedagogía destinada a la preparación de profesores para la Enseñanza secundaria y para las Normales. Decreto 301 de 1933. Siendo todavía Presidente Olaya Herrera y por Decreto 1379 del 5 de julio de 1934 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja.

En 1930 este mismo Presidente autoriza a la Directora del Instituto Pedagógico Nacional Francisca Radke para que abra un curso complementario para señoritas el cual comprendía Pedagogía, Legislación Escolar y la Instrucción de Ciegos y Anormales. En 1932 se crea allí mismo el curso de Información que duraba 10 meses y que después se convertiría en la Facultad de Educación por Decreto No. 10 y que funcionaría en el Gimnasio Moderno bajo la dirección del profesor Germán Peña.

Los bachilleres que querían seguir la carrera del Magisterio debían estudiar dos años para ser maestros de primaria y 4 para serlo de secundaria.

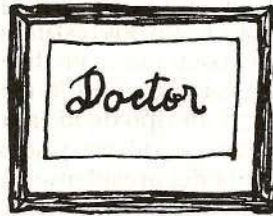
En 1933 por el Decreto 1990 del 5 de diciembre se ordena que la Facultad de Ciencias de la Educación entre a formar parte de la Universidad Nacional bajo la rectoría de Rafael Bernal Jiménez.

En 1934 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación, dos en Bogotá y una en Tunja y son ellas la cristalización de la política del Estado en busca de un centro de

6. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935*, Humberto Quiceno, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, marzo de 1988. 171 p.

7. *Idem*, pág. 135.

8. *Ibidem*, pág. 138.



excelencia para la formación de maestros, sin embargo, la situación del país era de verdad precaria en 1934: el 73% del profesorado no tenía formación pedagógica; existían 3 normales nacionales con 500 alumnos y en la escuela rural el 6% del profesorado era graduado y el 90% del magisterio rural eran mujeres⁹.

Con el gobierno de Alfonso López su Ministro de educación Luis López de Mesa expide el Decreto 1917 del 23 de octubre de 1935 fusionando en una sola las tres facultades de Tunja para Bogotá y dando comienzo a otra etapa que se conoce como la de la Escuela Normal Superior que ya no dependerá de la Universidad Nacional sino directamente del gobierno, Ley 39 de 1936.

Al respecto de lo que hasta aquí se ha dicho, escribió José Francisco Socarrás, uno de los rectores más importantes de la Escuela Normal Superior:

“Se puede resumir el período de los cursos de especialización e información diciendo que fue de ensayos, así éstos corrieran con buena fortuna, como lo muestra el conjunto de disposiciones legales dictadas, y como era de presumir pues no existía en el país ni tradición ni experiencia al respecto. Tuvieron éxito en la formación de Inspectores de Educación, directores, profesores de escuelas normales y colegios de segunda enseñanza y en la de los pocos profesores de matemáticas, de ciencias y de Pedagogía formados en la Escuela Normal de Tunja y el Instituto Pedagógico Nacional. Indudablemente que despertaron gran fervor por las cuestiones educativas y que sus egresados se cuentan entre los gestores y realizadores de las reformas llevadas a cabo especialmente en la enseñanza normalista y primaria durante las décadas de los años 30 y 40”¹⁰.

“La Escuela Normal Superior funciona hasta 1953 con su lema de alta investigación científica y docencia y corresponde a la culminación de un anhelo nacional reflejado en un centro educativo de alto nivel científico y docente en el cual se formó la llamada generación de la Escuela Normal Superior. Un grupo de pedagogos y científicos quienes impulsaron la alta investigación a mediados del siglo XX, y aún están hoy vigentes en su importante labor investigativa en Colombia”¹¹.

Consideramos que fue este proyecto lo mejor que se ha hecho en el país respecto de la formación de maestros... pero en 1951 “el Presidente de la República, doctor

Laureano Gómez y su Ministro de Educación consideraron que no era aceptable, desde el punto de vista moral, el que los alumnos de diversos sexos convivieran y trabajaran dentro de las mismas aulas, y, en tal virtud determinaron bifurcar la facultad —madre de ciencias de la educación—, enviando el núcleo minoritario de mujeres al Instituto Pedagógico Nacional de la Avenida Chile y la totalidad de alumnos varones a Tunja... de esta manera

9. La Educación Primaria y Secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938, Proyectos y realizaciones. Aline Heig. En *Revista Colombiana de Educación*. II semestre de 1980, No. 6, Bogotá, pág. 24.
10. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. José Francisco Socarrás, Tunja, Ediciones La Rana y el Águila, 1987, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
11. *Educación, Humanismo y Ciencia*, Javier Ocampo López, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1978, pág. 180.

el Alma Mater de las Facultades de Ciencias de la Educación, se trasladó con la mayoría de su personal de alumnos, su profesorado y su rector, su biblioteca, su archivo, sus gabinetes y sus laboratorios científicos a la ciudad de Tunja¹².

El 15 de marzo de 1952 se traslada la Escuela Normal Superior de Tunja (Boyacá) y en 1953 se inicia un movimiento regional con el fin de solicitar la creación de la Universidad, lo que se logra bajo la presidencia del Dictador Gustavo Rojas Pinilla en 1953, Decreto 2655 del 10 de octubre. Se crea pues la Universidad Pedagógica de Colombia, con cuatro facultades: Educación y Filosofía, Ciencias Sociales y Económicas, Filología e Idiomas y Biología y Química.

En 1954 por Decreto 547 del 23 de febrero se creó la Universidad Pedagógica Femenina en Bogotá.

Estas facultades de Educación se crean recogiendo el espíritu de la Escuela Normal Superior y están inscritas dentro de un proyecto laico y científico de alta estima por la Pedagogía, la Ciencia y el Humanismo. Allí comienzan a formarse verdaderos pedagogos que no solamente responden por su saber específico sino que comprenden la alta misión formadora que les compete. Veamos los fines de estas facultades.

1. Preparación del personal directivo de las Escuelas Normales.
2. La preparación del profesorado para la enseñanza de las distintas materias en los establecimientos secundarios y particularmente en las escuelas normales.
3. La preparación de inspectores locales y de los maestros de escuela.
4. El estudio y agitación de las cuestiones educativas en orden al establecimiento de los problemas que afectan los destinos históricos del pueblo colombiano. (Decreto No. 1990 de diciembre 5 de 1983).

En 1958 por la Ley 73 se establecieron los objetivos y fines de la Universidad Pedagógica de Tunja, así:

- Servir a los altos fines de la cultura, la investigación científica, la difusión de la ciencia y la salvaguarda e incremento de la conciencia de responsabilidad patriótica y del orden institucional colombiano.

Fines formales y reales

1. "La formación del profesorado y dirigentes de la educación.
2. La preparación para la investigación pedagógica.
3. La colaboración en la orientación y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio".

El traslado de la Escuela Normal Superior a la ciudad de Tunja presentó un retroceso en su planteamiento y creó problemas ya que la ciudadanía tunjana no lo deseaba ni estaba preparada para ello. Según el profe-

sor Ocampo López: "Cayó como un obsequio oficial o regalo del cielo... en un ambiente que como Boyacá, no estaba preparado para recibirla y ambientarla. La falta de colaboración de los dirigentes y ciudadanía de Tunja en los primeros lustros de establecimiento de la Universidad, según los testimonios de testigos presenciales, fue muy comentada en diversos círculos sociales y educativos del país. Y en la misma forma, la Universidad presentó un tipo de aislamiento en relación con Tunja, su espacio vital circundante... la ventaja inicial fue la ayuda del presidente boyacense Gustavo Rojas Pinilla... sin embargo, después del 10 de mayo de 1957, la Universidad Pedagógica entró en la gran inestabilidad de los finales de la década de los cincuenta manifestándose en ella sus problemas básicos: dificultades económicas, olvido del poder central, inestabilidad de los rectores, huelgas estudiantiles, tendencia a la regionalización y el auspicio de nuevas facultades de educación en otras universidades, con su consecuente pérdida de liderazgo único en la formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria"¹³.

Ya desde 1959 un experto de la UNESCO informa de la escasa formación pedagógica en las especializaciones¹⁴. La necesidad sentida del pueblo boyacense era la de una universidad multiprofesional. Tal vez por eso se explique que solamente dos años después de la expedición de su Ley orgánica como Universidad Pedagógica se aprueba la creación de la Facultad de Ciencias Agropecuarias mediante acuerdo 001 de 1960 con lo cual se pierde el espíritu de la Escuela Normal Superior que precisamente luchó para no compartir con la Universidad Nacional su territorio basada en la excelencia de su proyecto pedagógico como Centro de altos estudios e investigaciones en Educación.

Este breve recorrido por el proceso de constitución y desarrollo de las primeras facultades de educación, nos permite identificar dos grandes temas para investigaciones en profundidad: el abandono del proyecto de la Escuela Normal Superior debido a factores externos a su concepción pedagógica, como pudieron ser los cambios políticos o los intereses grupales y personales enfrentados en la época y la multiprofesionalización de la Universidad de Tunja lo que produjo un efecto de demostración entre los estudiantes de la Facultad de Educación frente a quienes estudian Ingenierías, Economía, Administración de Empresas, Enfermería, Contaduría, lo que pudo haberlos marginado del debate pedagógico y equiparar su carrera con cualquiera de las otras.

No obstante estas afirmaciones son solamente líneas orientadoras de la búsqueda y tienen un valor hipotético.

12. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. José Francisco Socarrás, Tunja, Ediciones La Rana y el Aguila, 1987, UPTC.

13. Javier Ocampo López, *Educación, Humanismo y Ciencia*, UPTC, Tunja, pág. 213.

14. *Ibidem*, pág. 214.



Después de los años 60 la práctica pedagógica en las Facultades de Educación se ve marcada también por determinantes susceptibles de investigar cuya variedad se puede organizar provisionalmente alrededor de los siguientes puntos:

1. La proliferación de Facultades de Educación:

Año

1960	8 No. de Facultades de Educación
1966	16 No. de Facultades de Educación
1976	48 No. de Facultades de Educación
1981	62 No. de Facultades de Educación
1985	108 No. de Facultades de Educación

En 1988 existen 404 programas de Licenciatura en las 70 universidades que hay en el país (243 programas de Licenciatura en universidades oficiales y 161 programas en las universidades privadas). Sin contar con los 96 programas nocturnos, 32 a distancia y 19 de post-gradado¹⁵.

2. La explosión de la cobertura del bachillerato a partir de 1960 lo que obligó a improvisar maestros sin tener en cuenta su calidad y formación pedagógica, como también a superutilizar la capacidad instalada con jornadas adicionales y nocturnas.

3. El déficit crónico de la universidad pública, lo que incide en el nombramiento y capacidad de docentes según las necesidades de su propio crecimiento y según los progresos del saber pedagógico lo mismo limita la

actualización bibliográfica en las bibliotecas y la consecución de material didáctico.

4. La creciente privatización de la educación superior.
5. La pérdida del liderazgo del Estado, a través de sus universidades oficiales, en la organización, orientación y administración de un proyecto pedagógico coherente y unificado para la formación de los licenciados.
6. La implantación del proyecto sobre Tecnología Educativa, que impuesto sobre un profesorado mal fundamentado pedagógicamente, produjo el extrañamiento sistemático del saber del maestro y la reducción de acción a la mera administración del diseño curricular sin profundizar en el análisis de su razón de ser, de sus fundamentos psicológicos, epistemológicos, sociológicos, ni mucho menos sobre su finalidad.

Rastrear todos esos hechos complejos, establecer sus relaciones y sus oposiciones, redistribuir sus redes de influencia, analizar sus conceptos, nociones, justificaciones y condiciones en que fueron posibles, estamos seguros, arrojará mucha luz para la comprensión de la situación actual de las Facultades de Educación y permitirá la elaboración de propuestas regionales y nacionales que devuelvan a las Facultades de Educación el estatus pedagógico que por su misma razón de ser les corresponde.

Es esta una tarea urgente para el Movimiento Pedagógico que ya ha comenzado a golpear en las puertas de las Facultades de Educación ●

15. ICFES, *Estadísticas de la Educación Superior*, 1985.

Experiencias Pedagógicas

Una experiencia de lecto-escritura

Grupo Pedagógico de Aipe*

Intentamos reseñar en este escrito nuestro aporte a la lecto-escritura, basado en una teoría elaborada por el grupo, después de un estudio exhaustivo de la carta pedagógica de lecto-escritura elaborada por nuestro asesor del CINEP¹ y puesta en marcha en el trabajo con los niños.

Las cartas pedagógicas han sido un instrumento que nos ha permitido superar deficiencias en nuestra formación como docentes; nos han guiado a conocer y descubrir colectivamente una nueva forma de ser maestro partiendo del conocimiento y respeto del niño, del estudio de su historia y su medio ambiente y de la búsqueda conjunta de solución a los problemas educativos de nuestro medio.

Para hacer este ensayo fue necesario realizar varios talleres en los que cada maestro contara su experiencia y pusiera en común los logros y dificultades de todo el proceso de aprendizaje.

También recogimos colectivamente apreciaciones de los niños frente al proceso de lecto-escritura y de otros docentes que han tenido que ver, aunque no directamente, con la experiencia.

Nosotros consideramos que si bien este documento no recoge todo lo que se da en nuestra experiencia sí es una base para empezar la discusión con todos los docentes del departamento y entablar un diálogo con el magisterio. Esperamos sugerencias, inquietudes, interrogantes que ayuden a enriquecer nuestro trabajo.

Pasos metodológicos

Nuestros *planes de trabajo* están basados en el conocimiento que vamos logrando del niño, de sus padres y de la comunidad; queremos que el niño conozca su medio, se integre a él y colabore en la solución de los problemas.



Para alcanzar este propósito, planteamos, a partir del grado y nivel de desarrollo de los alumnos, Unidades Temáticas y centros de interés.

Para el equipo de trabajo de las *Unidades Temáticas* son el centro alrededor del cual se organizan, en forma integrada y progresiva, las diversas áreas del conocimiento.

En primer lugar lo que lo familiarice con sus ambientes en el tiempo y en el espacio (sociales, naturales, nociones científicas), luego lo que le proporciona el medio y los instrumentos propios para ahondar o profundizar en los primeros (leer, escribir, contar) y actividades manuales, expresiones, centros de integración y correlación.

Luego, en una segunda fase, vino la *presentación de las unidades temáticas* a los alumnos para ser ampliada y profundizada con la discusión y los problemas que ellos plantean.

Es aquí donde empezamos a democratizar la vida en la escuela, propiciando la participación de los niños en la elaboración de planes y actividades escolares.

Nosotros hemos pretendido captar los *centros de interés* del niño partiendo:

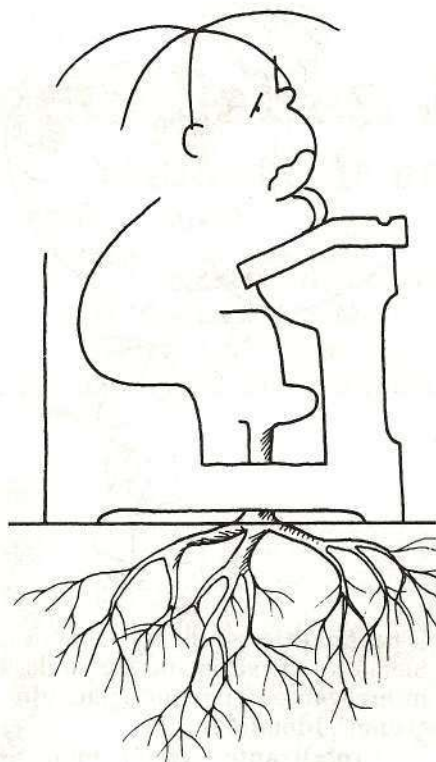
1. De la visión del contexto social donde se mueven.
2. De talleres de reflexión sobre conocimiento de su desarrollo psico-social.
3. A través de materiales de lectura, consultas y especialmente de las discusiones de las cartas pedagógicas.

Las unidades temáticas que hemos trabajado en nuestra experiencia son el niño y la escuela, el niño y su familia, el niño y el barrio, el niño y los seres de la naturaleza.

Por los aportes hechos por los niños se da un nuevo plan donde ellos seleccionan un tema.

Llamamos tema a los diferentes contenidos que plantean una unidad temática; por ejemplo, la unidad el niño y la escuela tiene los siguientes contenidos:

Conocimiento de mis compañeros de clase.



Conocimiento de mi profesor y demás profesores de la escuela.

Conocimiento de las partes de la escuela y sus utilidades (anexamos plan de Unidad Temática)

¿Cómo desarrollamos una unidad temática?

1. Los niños seleccionan el tema, a partir de su discusión y profundización.
 2. Por medio de la observación directa los niños tienen la oportunidad de captar y asimilar la realidad concreta de su medio (investigación).
- A medida que el niño observa se despiertan en él interrogantes acerca de ciertos fenómenos e inquietudes por conocer aspectos que su simple vista no puede abarcar.

3. La base de los procesos de aprendizaje y el saber de los niños, la constituye el medio social en el que se desenvuelven y al llegar a la escuela ellos traen algunos hábitos de observación y descripción de sus experiencias por lo cual, en esta etapa les proponemos expresar

todo lo que han asimilado de su entorno a través de dibujos, verbalización y diversas expresiones artísticas.

De la observación y la relación con el entorno social inmediato, surgen en el niño una serie de ideas y preguntas que plantean en informes y fichas, en los cuales describe su forma particular de concebir lo observado para luego discutir las diferentes visiones.

El orientador recoge esos trabajos y tal cual lo han manifestado los niños, forma pequeños textos y oraciones con sus respectivas representaciones gráficas.

Una vez hechos estos ejercicios, el orientador los lee en voz alta y ellos expresan qué oraciones o textos han despertado más interés o inquietud.

De esta manera se recoge la palabra que mayor interés ha causado y se empieza la sistematización del proceso lector-escritor haciendo que el niño haga el dibujo y palabras que le generan inquietudes e interrogantes y después las lea contrastando entre la imagen, la palabra y todo el contenido que en la realidad ella expresa. Ej.: La palabra niño generó preguntas tales como: ¿qué es un niño? ¿De dónde viene? ¿Por qué se diferencia de los adultos? ¿Cuáles son las partes del cuerpo?; estas inquietudes generan espacios investigativos que llevan a plantear nuevas búsquedas, las cuales se hacen en forma individual o grupal según lo determine el curso.

Con esta participación de todos los niños, se va cambiando esa relación autoritaria maestro-alumno por la de un orientador que acompaña al niño en su proceso de conocimiento y no de simple formación.

Reflexión

Terminada esta etapa retomamos la palabra que ha generado discusión e inquietudes y hacemos una confrontación que permita la interiorización y percepción de sus experiencias vividas, así como los elementos del medio. Después se escriben las palabras en tablero,

fichas, cuaderno, tierra y se trabajan con materiales del medio, empleando técnicas como el rellenado, recortado, repujado, coloreado.

Para pasar a la etapa siguiente del proceso de lectura, tomamos una oración formulada por los niños: "Los niños de la Escuela San José somos pobres pero nuestro pueblo es rico en petróleo". Nos detenemos en la palabra que más llamó la atención: *Niño*. La pronuncian y la escriben para hacer su análisis.

Analizamos qué hermanitas tienen o sea hacemos actividades con las vocales.

Una vez que se tienen estas familias silábicas surgen otras palabras, otras oraciones que utilizan en su lenguaje cotidiano, y hacemos énfasis en la pronunciación y vocalización.

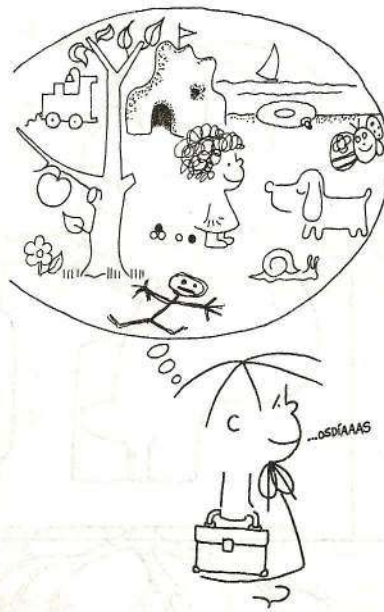
Una vez escritas estas oraciones, los niños organizan pequeños textos que colectivizan el conocimiento y comienzan a integrar las diferentes áreas del conocimiento; por ej.: "Mis compañeros de clase son 33". Surge la necesidad de contar, de hablar de ellos, de sus cualidades y gustos, de sus nombres, de aspectos que implican las matemáticas, las ciencias naturales, sociales, la comunicación, etc. El coordinador u orientador tiene que manejar la integración como el momento preciso y esencial en el cual, de acuerdo con todo el proceso que se ha venido desarrollando, se puedan vincular las diferentes áreas.

Profundización

Terminamos con la construcción de textos, que es la síntesis de todo el proceso. El coordinador recoge los trabajos, se fija si ha habido una verdadera asimilación del tema, si hace falta profundizar o detenerse en algo y finalmente se recogen los nuevos temas a investigar.

Hemos sintetizado este trabajo en momentos, así:

a) **descriptivo**: el niño observa, describe e investiga su medio.



b) **Analítico**: reflexiona la problemática de su medio haciéndose interrogantes (¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?).

c) **totalizante**: ya el niño es capaz de plasmar o expresar sus experiencias de aprendizaje en un texto, en un dibujo, un juego, una dramatización o una cartelera.

Dificultades del proceso de lecto-escritura

La lectura en nuestra experiencia, no es una actividad mecánica, sino la interpretación y asimilación de lo escrito y leído por el niño, por lo cual invierte mayor esfuerzo y mayor tiempo. El proceso es lento.

En la pedagogía tradicional, un niño sabe leer cuando es capaz de descifrar los signos o códigos que emplea en su idioma y sabe escribir cuando es capaz de representar gráficamente dichos signos.

Pero haciendo un examen de los resultados obtenidos a largo plazo, en la práctica tradicional, encontramos que la mayoría de las personas fracasan en los estudios secundarios y universitarios por deficiencia en la comprensión de textos e incapacidad para expresar con sus propias palabras, ya sea en forma oral o en forma escrita lo leído.



Concluimos que la lecto-escritura no es la simple interpretación de los signos, sino que es la capacidad de recibir, comprender, asimilar un mensaje escrito para luego expresarlo, criticarlo, recrearlo, comunicarlo, con nuestros propios medios y nuestras propias palabras. En nuestra experiencia educativa el proceso marcha con el desarrollo integral y la formación del niño.

Creemos que lo más importante en el proceso educativo es que el niño se conozca a sí mismo, conozca su realidad y su medio geográfico; que sea capaz de analizar las cosas y que utilice sus potencialidades para realizar transformaciones en sí mismo y en el medio donde se desenvuelve. Esto no quiere decir que las formas de expresarse no sean importantes en su desarrollo educativo, sino que al niño hay que respetarle su forma de concebir la realidad, que es muy particular, aun dentro de su mundo de niño, por lo tanto también tiene sus formas particulares de leerla y expresarla, que es lo que nosotros como docentes ignoramos y por lo tanto nos quedamos en la práctica pedagógica tradicional.

Los resultados en nuestra experiencia pedagógica no son inmediatos, porque se van desarrollando a medida que el niño se va formando en el largo proceso de la educación●



La escuela San José de Aipe

(Informe de una visita)

Consuelo Urbano, Gladys Paz E.,
Luz Marina Parra, María Lucía Muñoz G.,
Rigoberto Gómez, Rosa Emilia Potes.
Maestros de la Escuela "República del Paraguay" de Cali.

Es posible que el maestro cree y elabore sus propias alternativas educativas con la intención de innovar dentro del proceso de aprendizaje pero también es un hecho que actualmente se desarrolla un amplio movimiento pedagógico como política educativa, en función de enriquecer y sentar los precedentes necesarios para lograr los cambios sociales fundamentales en nuestro país.

Con el interés de participar y hacer una realidad el proyecto de experimentación pedagógica **minga** en nuestra escuela, el grupo conformado por seis profesores se comisionó para viajar a Aipe (Huila) en aras de realizar un intercambio y observación de actividades y cambios en la escuela "San José", presentados a partir del proceso de transformación educativa que ahí se vive desde hace más o menos cinco años y contando con la asesoría y supervisión del CINEP.

Confirmamos el escaso planteamiento y negación de fórmulas de cambio en nuestro ámbito pedagógico, llevándonos esto a sopesar las escasas oportunidades de enriquecer las ambiciosas aspiraciones de nuestra recién iniciada experiencia y a considerar este equipo como un incentivo para el nuestro.

Para hacer efectivo este intercambio nos planteamos unas pautas o líneas de observación con la posibilidad de recoger con ellas todos o casi todos los aspectos observables en un trabajo experimental; pretendimos con ella abar-



"Bolitas de Cristal después de clase". Alvaro Fuentes M. (Zinú). Montería Concurso de Fotografía EDUCACION Y CULTURA.

car en muy breve tiempo un máximo de situaciones:

1. Aspecto administrativo y relación con la comunidad.
2. Disciplina.
3. Tiempos y espacios escolares.
4. Unidades temáticas.
5. Observación de una clase en 1o. de primaria.
6. Evaluación.
7. Testimonios.
8. Valoración.

1. Aspecto administrativo y relación con la comunidad

En la escuela San José, objeto de nuestra visita, se está realizando una experiencia pedagógica en la que están comprometidos cinco docentes en los grados 1o., 2o. y 3o., los profesores de los grados 4o. y Ed. Física no participan en este proceso, como tampoco el director.

En la entrevista informal y casual se notó la indiferencia del director y

su no compromiso con la experiencia mencionada; esto se evidenció al conversar con el jefe de núcleo quien no estaba enterado de nuestra visita a pesar de haber tenido en la mañana —noviembre 3— reunión con los directivos docentes.

Para el equipo responsable de la experiencia, como para el resto del personal de la institución, el concepto de la administración es: buena, permisiva, poco controladora.

No existe asociación de padres de familia, puesto que las necesidades económicas las ha asumido la alcaldía municipal y no se han generado posibilidades de organización por parte de los maestros.

Aunque en un principio hubo alguna resistencia de los padres hacia la experimentación con Escuela Activa y tampoco se tuvo en cuenta este estamento para comenzar a implementarla, sí se ha sentido mayor aceptación y colaboración de estos en el trabajo escolar.

Con la comunidad directamente se relacionan algunos de los maestros de la escuela experimental, a través de talleres artesanales y un grupo de danzas, en su tiempo extraescolar. También se han preocupado por iniciar un vínculo permanente presentándoles audiovisuales de la experiencia pedagógica.

2. La disciplina

a) **Organización:** Los alumnos están organizados por grupos de trabajo, la disciplina es buena y los alumnos conscientes del trabajo que se está realizando, lo hacen de buen agrado, tienen libertad, no están coaccionados por el maestro, él es un orientador.

b) **Control y efectividad de trabajo en grupo** (permisos, baños, recreos, patios): Cuando los alumnos desean salir al baño no piden permiso, pero regresan inmediatamente a su grupo; cuando uno de estos grupos termina primero sale y descansa mientras los otros lo hacen.

En un cambio de clase con la profesora de Edufísica —quien no está en la experiencia— observamos que salieron todos menos los que no habían terminado su trabajo. Se practica el microfútbol para niños y baloncesto para niñas.

Este tipo de disciplina dentro de la escuela activa permite al alumno autonomía, capacidad para opinar y resolver a nivel grupal los problemas que se presenten.

c) **Diferencia entre la Escuela activa y la tradicional:** Por información de compañeros de allí, nos dimos cuenta que había profesores que en años anteriores utilizaban castigos severos atentando contra la integridad física y moral de los niños: eran arrodillados con piedras en las manos, privados del recreo, no comían el algo en el momento oportuno.

Hay divergencias en todo el grupo puesto que los que no participan de la experiencia conservan la idea tradicional de los salones, el silencio absoluto en clase, que los niños no se muevan de los pupitres, que no salgan antes de recreo; ellos ven a los alumnos de la experiencia como indisciplinados, nada obedientes, el caos, que siempre están fuera del salón y que no respetan a sus profesores.

d) **Proceso disciplinario a los alumnos:** Cuando se presenta el caso de los alumnos que molestan mucho se habla con él, luego en caso de persistir se habla con el padre y se hace un informe escrito de las llamadas de atención que ha recibido.

Cuando este proceso no surte efecto se le aconseja al padre cambiarlo de centro docente para ver si el problema es por desadaptación; otras veces se cambian las decisiones como mantener al alumno todo el tiempo ocupado, terminado su trabajo debe seguir con el de otro compañero. Este año lectivo hubo dos casos no muy graves que fueron solucionados por los padres, cambiéndolos de escuela.

e) **Inasistencia de un profesor:** Este envía las guías de trabajo y

un profesor dirige la actividad, manifiestan rechazo por los profesores que no están en la experiencia.

f) **Horarios:** La entrada es a las 7 a.m. y la salida a las 12 m.

g) **Reglamento:** Nos comentaron que no había reglamento interno y no hubo posibilidad de aclarar esto con el director ya que éste no se hizo presente durante nuestra visita.

h) **Uniformes:** Algunos tienen los uniformes de diario y edufísica completos, pero quienes no lo poseen asisten como deseen vestirse.

i) **Reglas observadas en el salón:** Los alumnos hacen el aseo por grupos, utilizan una caja en donde echan los papeles que cada uno recoge, los pupitres son colocados uno encima del otro antes de salir para su casa. La aseadora es pagada por los padres para que trabaje en toda la escuela.

j) **Reglamentación para espacios especiales:** Cuando utilizan espacios distintos del salón de clase, los niños regresan los pupitres a su sitio.

Los trabajos realizados dentro del aula son expuestos allí a los alumnos y padres de familia, terminada esta exposición se seleccionan los mejores trabajos para dejarlos en el rincón de trabajos. No existen espacios que se les prohíba utilizar.

k) **Sanitarios:** Permanecen abiertos de 7 a 12 y se cierran cuando se marchan para sus casas.

l) **Trato del director con los niños:** No hay una relación muy amable de parte de éste hacia los niños, no ofrece confianza y no conversa con ellos, se muestra ajeno a los problemas del establecimiento, ocupa su tiempo en actividades diferentes a la docencia.

m) **Trato entre maestros-alumnos:** Es de confianza, hay mucho diálogo y respeto entre ambos; los alumnos de los cursos cuartos vienen con frecuencia a dialogar con los profesores de la innovación.



3. Tiempos y espacios

La experiencia que tuvimos en la escuela San José fue muy enriquecedora en cuanto al aspecto pedagógico en la medida en que viendo trabajar a los niños en una forma libre y organizada a la vez, nos dimos cuenta de que el tiempo y el espacio puede ser utilizado sacando el máximo provecho de ellos sin caer en la limitación, hora-clase y salón-clase, en que ha estado embotellada la educación hasta ahora. Infortunadamente el programa sólo llega hasta tercero, ya que los profesores que dirigen los grupos de cuarto, trabajan con el método tradicional, razón por la cual el proyecto tiene que adaptarse a situaciones tradicionales como son la de hacer filas y mantener unos horarios de entrada y salida, recreo y algunas actividades que se deben realizar conjuntamente.

Los cinco profesores que desarrollan la experiencia utilizan espacios extraescolares y tiempos ilimitados en el desarrollo de las unidades; los espacios son los mismos que la comunidad emplea y el niño aprende a desenvolverse en el mismo medio en que se encuentre para realizar el trabajo de lo que ha observado (sin importarle el espacio en que lo haga). El medio es el recurso principal para desarrollar el tema.

En los salones los niños se distribuyen en grupos, tienen rincones donde colocan los trabajos realizados, aprenden a manejar su tiempo ya que no lo tienen determinado y el



que les queda es aprovechado para jugar aunque sea dentro del salón.

Hay un timbre general que indica la hora de recreo y durante éste no tienen espacios prohibidos: se distribuyen por todo el patio para realizar el juego que más les guste, se respetan los juegos, ya tienen un lugar asignado por ellos mismos para cada juego: jaz, bolas, balón, etc.

Algunos niños se quedan trabajando después de sonar el timbre para el recreo, otros salen inmediatamente. El niño abre la lonchera inmediatamente le dé hambre.

La relación con el profesor es como la de un amigo más, no como un policía que tiene que estar pendiente de controlar el orden y afanándolos para que terminen rápido sus trabajos.

4. Unidades temáticas

Ubicando el desfase entre contenidos y realidad social durante el

proceso enseñanza-aprendizaje, la experiencia de Aipe ha desarrollado su propio modelo de planeación y parcelación.

Inicialmente elaboran una parcelación que contiene:

Unidad

Objetivo central

Tema

Desarrollados así:

Fecha, objetivos específicos, actividades, contenidos, recursos, evaluación y tiempo.

De la **unidad** de la parcelación salen las unidades temáticas que contienen cada una un tema central. Cada unidad se puede dividir en bloques de objetivos y éstas se desarrollan en un tiempo determinado:

Unidad temática

Tema central

Objetivo central

Contenidos - objetivos - momentos: descriptivo analítico totalizante -actividades - recursos - evaluación - control.

Con estos dos modelos completarían toda su planeación, sin embargo en ella también intervienen los niños y los padres. Por esta razón se crearon los centros de interés: de donde se elaboran o modifican las unidades temáticas. Se parte del



conocimiento sociológico, psicológico, la relación con el medio, con los padres para determinarlos y modificarlos según las necesidades y expectativas de los alumnos.

En cuanto a la jornada de clase se desarrolla bajo un esquema de sistematización que involucra:

**Tema-subtema,
Objetivos-actividades por realizarse,
Actividades realizadas.**

Este desarrollo sugiere unos momentos cuales son:

- Descriptivo: Contacto con la observación y asimilación de lo observado.
- Analítico: Todos comparten su opinión y conceptos; esto lo hacen en una puesta en común.
- Totalizante: Cada alumno recoge sus propias conclusiones.

Todo esto es reforzado con fichas o guías elaboradas por el maestro y modificadas por los niños en casos necesarios, juegan un papel similar: los ejercicios extraclase, evaluación de dificultades tanto de los niños como de los maestros, la evaluación

de logros igualmente en niños y maestros, organización de grupos de trabajo, disciplina manejada con entera libertad por todo el grupo, material elaborado, sugerencias.

5. Observación de una clase en primero de primaria

Aspectos de la pauta de observación:

- Presentación personal de los niños.
- Participación en el trabajo de clase.

Lectura y escritura del tema:

- Relación medio contextual y aprendizaje.
- Relaciones maestros-niños.

a) **Presentación personal:** Se observaron varios niños que asistían a clase con el uniforme; otros en vestido de casa, algunos remendados con tallas más pequeñas o trajecitos muy usados. Algo singular en este aspecto, es cómo con estos últimos se puede notar mucho más las condiciones económicas de sus

familias. El usar un uniforme impide fijarse en detalles que parecen sin importancia para el maestro u otras personas pero que puede ser de gran preocupación para los padres y los niños.

b) **Participación en el trabajo de clase:** La hora de encuentro con los niños fue aproximadamente a las ocho y media a.m., cuando estaban de salida hacia el lugar donde se realizaría el trabajo de observación: el río Magdalena. Previamente habían acordado con el profesor Danilo que ese día martes —después del puente— irían al río; en el salón a primera hora discutieron los puntos que los niños tenían que observar: ¿Cómo sale el sol? ¿Por qué sale el sol? ¿Por qué no sale? ¿Cómo son las nubes?

La mayoría de los niños llevaba mochila y cuadernos; otros cuaderno y lápiz y dos o tres no llevaban nada de útiles.

Salimos por las calles de Aipe; fácilmente me relacioné con algunos niños y les pregunté si otras veces habían salido de la escuela para conocer cosas que ellos aprendieron. Sus respuestas eran espontáneas, explícitas y colectivas; infor-

maron que ya habían visitado los barrios del pueblo y dieron algunos nombres, las plantas y los árboles que hay en la escuela y por las calles los trabajos que hacen algunas personas.

Noté cómo la mayoría de los niños del grupo que iba conmigo quería hablar, menos una niña muy callada, agarrada de mi mano todo el rato y que se resistió a separarse de nosotros a pesar de las invitaciones de otros niños.

Al llegar al río, el primero en quitarse los zapatos, remangarse el pantalón y meterse fue el maestro y los niños le siguieron alegremente. Algunos no tomaron precauciones con sus útiles y los mojaron; otros los dejaron a la orilla al igual que sus zapatos: nadaron, jugaron con agua, charlaban entre ellos y el maestro hablaba con un grupo más o menos numeroso en la otra orilla del brazo del río.

Poco a poco los niños se fueron saliendo y espontáneamente se pusieron a dibujar lo que estaban observando. Con los que conversé y miré sus cuadernos, tenían muy claro que su punto de referencia era el sol y cómo había salido ese día. Se ubicaron en diversos lugares: en dos kioscos cercanos al río; dos niños se subieron a las vigas del techo de uno de ellos y allí trabajaron, otros encima y al lado de un carro, con éste fantaseaban y lo observaron por dentro y por fuera y terminaron haciendo los dibujos del tema propuesto.

A los niños que no llevaron útiles les pregunté que cómo harían su trabajo y las respuestas fueron algo así: "Yo lo hago en el salón" o "Yo me acuerdo porque he mirado bien y lo pinto mejor que éstos".

Luego, regresamos a la escuela y converso con los niños en este trayecto acerca de sus familiares y de los lugares por donde pasábamos. Quedaron en recreo.

c) Lectura y escritura del tema: Los niños en el salón organizados en grupos, conversan, se muestran sus dibujos, los discuten y acuerdan lo que van a escribir en sus cuadernos como las conclusio-

nes del grupo. Hay niños que trabajan solos y otros en parejas que juegan. Como es el período final del año escolar, muchos niños están o mejor son silábico-alfabéticos y alfabéticos, otros en transición del silábico; con estos trabajé algunas de las dificultades que les causaba la construcción del texto; al ofrecerles mi colaboración hubo aceptación inmediata de ellos, sin ninguna prevención. Casi al finalizar esta sección de la mañana se comenzó la puesta en común de los escritos de los niños; uno o dos por grupo, quienes habían trabajado solos también quisieron leer; el maestro permitió que todos los voluntarios leyeran.

Se observó mucho ruido; distracción de algunos niños porque la voz de quienes leían no se escuchaba, pero otros sí querían y hacían el esfuerzo por oír; unos pocos estaban desinteresados, por ejemplo, la niña que caminó al río no participó en la charla, en el salón tampoco quiso escribir, ni mirar los trabajos de sus compañeros, estuvo acostada en su asiento y posiblemente así escuchaba a los niños que exponían sus conclusiones sobre la observación del sol y las nubes.

El maestro Danilo comenta que mi presencia los ha alterado mucho y por eso la hiperactividad de algunos.

d) Relación medio contextual y aprendizaje: Los niños en todo momento desde la escuela hasta el río y al regreso, estaban fijándose en cuanto cosa sucedía o había: por ejemplo, estaban pavimentando unas calles y algunos nos explicaban cómo se hacía este trabajo; por qué era bueno que las calles fueran pavimentadas; que el pueblo tenía dos partes, una pavimentada y se veía más bonita y otra que era muy embarrada cuando llovía y que les dañaba los zapatos y si se les caían los cuadernos se les dañaban y también la ropa.

Cuando nos encontramos con animales, como cerdos o perros, algunos jugaban a azuzarlos y otros les reprendían pero también disfrutaban de esto.

Los niños que se subieron al techo del kiosco, primero se fijaron en la resistencia de las vigas, en el tejido de la paja, comprobaron cómo se podían esconder allí y que era posible estar cómodos allá arriba.

Los que se hicieron por el carro, lo miraban cómo era por dentro, sus partes e implementos, se explicaban para qué servían, cómo se movían, hablaban de otros carros y algunos conocían los mecanismos porque habían montado en carro con sus familiares.

En la recolección de piedritas para traer a los niños de esta escuela, se interesaron mucho por saber cómo era este lugar, dónde quedaba la ciudad de Cali, ninguno la había oído nombrar y el referente fue por el equipo América; preguntaban si había río cerca y si los niños también podían salir por el pueblo como ellos. Cuando recogían las piedras las mostraban por su forma, color, peso y escogían las más bonitas para enviarlas de recuerdo a los niños caleños.

Lo más interesante para mí en esta salida fue la actitud del maestro Danilo, muy confiado en los niños, no se mostraba aprehensivo con ellos y les dio el tiempo que cada uno se tomara en la exploración del medio; constantemente conversaba con ellos y en ningún momento prefirió atender a los adultos que estábamos observando el trabajo. No abandonó a los niños hasta que llegamos a la escuela y disfrutaron a sus anchas el recreo.

En el salón las explicaciones de cada aspecto preguntado o leído por los niños era complementado por los otros o por el maestro. Mucha participación de los niños; muy alegres al estar tanto en la escuela como en la calle; considero con los inconvenientes propios de un grupo numeroso y, además, con diferencia de edades entre 7 y 10 años más o menos.

En el pupitre del maestro había material de ayuda como: animales, títeres, hojas, ramas, etc. que, aunque no fue utilizado durante el tiempo que estuvimos en el salón, estaba a mano si fuera necesario.

6. Evaluación

La filosofía educativa que orienta y fundamenta la escuela popular de Aipe, considera que la evaluación no puede ser un aspecto aislado y estático, independiente de todo el proceso enseñanza-aprendizaje sino que debe incorporarse al sistema, también como un proceso dinámico abierto y flexible.

La evaluación del desempeño del alumno se trata como un proceso continuo dentro de las actividades realizadas dentro y fuera del aula; en la medida que está integrada a todo el proceso, contribuye a garantizar un aprendizaje exitoso en los alumnos.

En la escuela popular de Aipe se tiene como eje principal al niño; es por esto que se tienen en cuenta las necesidades, intereses, el medio socioeconómico y cultural, en el cual se desenvuelve éste. Por lo anterior, la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes se logra así:

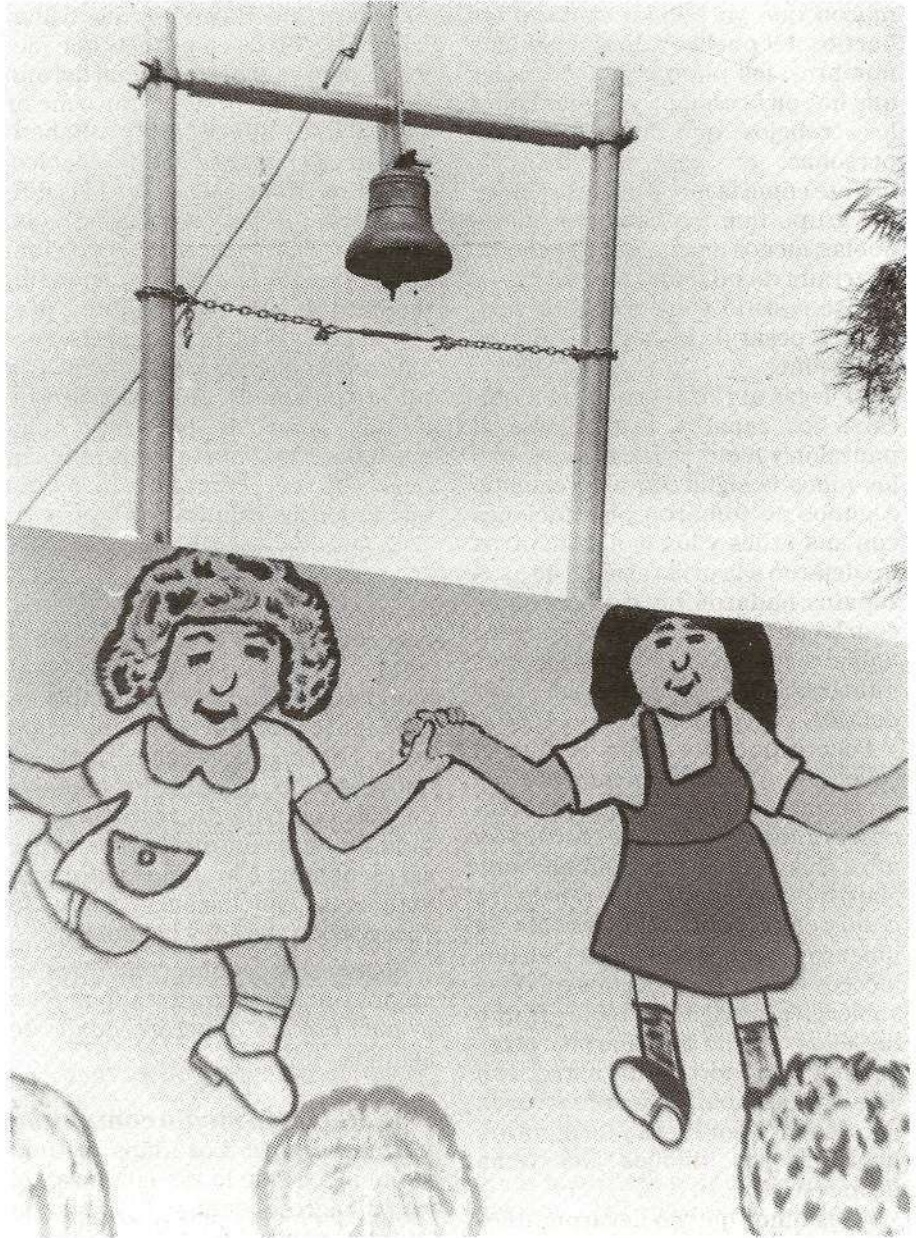
a) La que realizan antes de iniciar la etapa del proceso educativo y es la que sirve para determinar la presencia o ausencia de habilidades requeridas para emprender nuevos aprendizajes.

b) La que realiza cuando se revisan tareas y las comenta cuando dialoga con los alumnos sobre el tema que se está trabajando, cuando resuelven ejercicios y realizan actividades de aplicación práctica, cuando el alumno sale de paseo y observa, cuando trabaja en grupo, cuando piensa, reflexiona y pregunta, esta es la evaluación pensante.

c) La numérica es menos importante para ellos ya que se trata de una evaluación de resultados, es decir, para dejar una constancia del trabajo del alumno para informar periódicamente a los padres el logro de sus hijos.

Sistemas de calificaciones

Para los grados de primero a tercero se califica con letras, por uni-



dades así: E = excelente, B = bueno, A = aceptable, NA = no aprobado, S = siempre y AV = algunas veces.

Para los grados cuartos se califica por períodos, con números y porcentajes.

Positivo: No trabajan por áreas para que haya una mejor integración.

Negativo: No tienen distribuidos los grados por edades.

7. Testimonios

— Conversación con los niños de segundo: El curso invitó a una de las

profesoras, para tener un intercambio de experiencias y comentarios sobre sus respectivas regiones.

Mostraron algún interés por el clima de Cali, el uniforme de los niños de acá, el barrio en que trabajamos, cómo son nuestros niños, qué juegan, cómo juegan. Hablaron de las regalías que produce la petrolera y las inversiones que posiblemente podían hacer en la región: construir casas, dotar escuelas, mejorar el pueblo, etc.

También contaron que hay un profesor que es muy bravo y que está en otra escuela; el director de

ellos les pega pero no le dicen nada por temor.

Sienten un poco de inhibición porque en este día no están con su profesor y la coordinadora del proyecto se ha hecho cargo del grupo. Inicialmente con dificultad han hablado 4 ó 5 niños, después de un lapso corto casi todos empiezan a hacerlo. Cuando terminamos la actividad fue sorprendente la manera tan organizada como manejan sus asientos para volver al salón, en donde se dedicaron a escribir cartas a los niños de Cali, puesto que deseaban fervientemente tener un contacto directo con ellos.

— Hay dificultades para el archivo de documentos y producción de los alumnos; no hay estantes ni vitrinas; esto imposibilita a veces el orden y la sistematización de todo el trabajo.

— En diálogo con una profesora de cuarto que no está comprometida con el trabajo experimental manifiesta que el proyecto es muy bueno porque ellos trabajan mucho y son muy organizados. Ella se excluye debido a que el proyecto sólo abarca hasta tercero. Pero el próximo año sí se vinculará porque ya será ampliado a los cuartos. Trata de conocer sobre su desarrollo y algunas veces innova en su curso aunque cotidianamente trabaja con el programa curricular. Hace salidas y trabaja el barro moldeando y pintando. De otra manera no se vincula porque ellos hacen jornadas extras y ella no tiene tiempo. Cuando innova no lo hace constantemente por falta de tiempo o porque se descuida.

— Inicialmente no atendían a los niños, cuando iban a realizar una investigación; por parte de los profesores del proyecto se inició una presión haciendo ver la alternativa de educación participativa que ofrece el Ministerio, actualmente la actitud es más positiva ya que los niños elaboran sus cartas pidiendo audiencia para desarrollar su investigación.

— Los niños no tienen mucha ansiedad por el recreo, sólo la sienten en función de su deseo de comer, tienen un dominio de sus



espacios y los utilizan cuando quieren.

— Los alumnos manifiestan que no hay confianza ni amabilidad del director para con ellos.

8. Valoración

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar...”.

Encontrar esas huellas, continuar abriéndolas, bien sea en otro tiempo y otros espacios, ha sido una alegría para nosotros los maestros, que pretendemos vencer dificultades —consideradas insalvables hasta hace muy poco— y generar alternativas que abran nuevos rumbos en el trabajo pedagógico y proyecten fines en la educación de los niños, que sean posibles y se alcancen en el tiempo real, que le es propio a la relación maestro-niño-escuela, en el período de la primaria básica.

En una provincia descubriendo su entorno cotidiano que no había sido integrado al placer de aprender, los maestros de la escuela “San José”, se atrevieron a correr el riesgo de trabajar con sus niños desde perspectivas teóricas y prácticas que apenas estaban conociendo, pero que en la marcha de su experiencia han ido profundizando y

confrontando constantemente en las circunstancias concretas de las clases y los logros al ir encontrando nuevas formas de enseñar, de observar a los niños y propiciarles múltiples formas de construir sus conocimientos y criterios de sí mismos y de su vida que se han ido alcanzando en cuatro años de trabajo arduo. No todo ha sido fácil, ni por su trabajo se han tornado personas singulares escindidas de su condición humana.

Si logramos aclarar en nuestro pensamiento, qué hacemos y cómo lo estamos haciendo; con conciencia crítica dispuesta a reconocer los errores y las carencias teóricas de procedimiento, que compartamos sin preocuparnos mucho por ello. Si logramos discernir a quiénes llega nuestra práctica, cómo son sus inquietudes, qué encuentran en la escuela y en la enseñanza que en ésta se imparte y, también, pensamos con qué elementos teóricos y de formación salen de ella; con cuánta claridad para enfrentar su vida futura, entonces podremos tener entusiasmo y fuerzas para comenzar a abrir nuevos caminos que nos conduzcan a la transformación de esta realidad que estamos viviendo: una educación sin sentido claro y objetivo que no construye valores en el hombre del presente ●



Escuela y Cultura

Gobierno escolar y Democracia

Jorge Gantiva Silva

Con frecuencia, la gente tiene la creencia de que la política, la democracia y la escuela son entidades o nociones abstractas y neutras con las que —o contra las que— nada o casi nada puede hacerse y frente a las cuales solo cabe esperar un cambio realizado a mil años de distancia o mediante la acción excitante de un grupo audaz. En ambos casos, la pasividad y la resignación se tocan con la desesperación.

Pocas veces se comprende que el Estado, la democracia, por ejemplo, son construcciones históricas mediadas por la acción de los grupos subalternos, esto es, por el grado de desarrollo, por su agenciamiento, por su resistencia, por su cultura o por su mentalidad. Pareciera que ante un Estado monstruoso y omnipotente, nada pudieran hacer los grupos subordinados y la escuela.

Una discusión sobre la democracia en la escuela conduce a plantear los alcances y límites de la escuela en la sociedad contemporánea y, en especial, en definir las *formas* como pueden expresarse los procesos de participación y resistencia educativa y cultural.

1. Democracia y Educación

La obra fundamental del teórico e innovador de la Escuela Nueva,

John Dewey, se titula justamente *Democracia y Educación* en la que formula y desarrolla los principios, los fines y el horizonte social de la escuela democrático-burguesa. Inspirado en el liberalismo norteamericano y en el pragmatismo filosófico, analiza las relaciones y las diferencias entre escuela y sociedad, entre democracia y educación, y plantea una intencionalidad política de la escuela como soporte de la sociedad existente. "A medida que —sostiene Dewey— una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable *no solo* de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para una sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin"¹.

La escuela cumple una función social; tiene un compromiso con la historia y con la sociedad política a las que no puede sustraerse ni tampoco absolutizar. En este sentido, la pedagogía activa destaca la naturaleza social y política de la escuela y, designa con el nombre de "medio ambiente" a las cosas con que varía un hombre, o mejor, a las "condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades *características* de un ser vivo" (Ibid., p. 20).

En consecuencia, la escuela participa de la vida política, se mueve dentro de unos parámetros ideológicos y sociales y bien puede responder a la democracia, o a la autocracia. Existe una relación vital entre democracia y educación. "La democracia —anota Dewey— constituye en sí misma un principio educativo, un modelo y una formación de educación. No hay nada novedoso en decir que hasta una campaña electoral tiene, para los ciudadanos del país que en ella intervienen, mayor valor educativo que el que parecería sobre la base de sus resultados exteriores e inmediatos"².

La democracia, además de principio, presupone para su realización, la existencia de la escuela, toda vez que constituye el "agente esencial de distribución de todos los valores y finalidades a que un grupo social tiende". Es el más importante y el más específico para la reproducción social. La escuela tiene una tarea política que Dewey formula con la pregunta, "¿qué hacen nuestras escuelas para cultivar no una simple tolerancia pasiva apta para

1. J. Dewey, *Democracia y Educación*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1967, p. 29.

2. J. Dewey, *El hombre y sus problemas*, Paidós, Buenos Aires, 1967, p. 42.



mantener junta a gente de origen racial diverso y de color distinto, sino para cultivar de un modo positivo, efectivo y constructivo, la comprensión y la benevolencia esenciales a la sociedad democrática?" (p. 51). Ahora bien, la democracia no es sólo una forma de gobierno, es fundamentalmente un *modo de vida*, una práctica social, una experiencia vivida y compartida. Es más que el sufragio universal, la ley y el derecho; consiste en la "necesidad de la participación de todo hombre maduro en la formación de los valores que regulan la convivencia humana". De ahí que la libertad represente la piedra angular de todo proceso socio-educativo democrático. Sin libertad política y del espíritu no puede haber libertad de la inteligencia y de la práctica escolar.

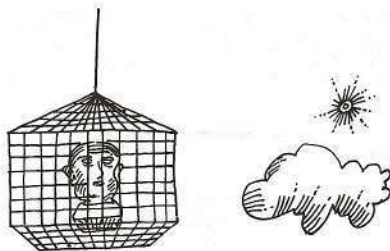
Dewey señala que la democracia recorre todo el entramado social y que resulta, por tanto, "superficial

la opinión según la cual el gobierno está localizado en Washington o en Albany. Existe un gobierno de la familia, de los negocios, de la Iglesia, de todo grupo social"³. La escuela, de este modo, tiene su propia democracia, o mejor, plasma los principios y las prácticas políticas de la sociedad democrática. Según esta directriz, el maestro no debe renunciar a participar organizadamente en la formulación de los fines, los métodos y los materiales de gobierno de la escuela. Defender la democracia en la escuela es revivir el carácter *público* de la educación, el interés general por los destinos de la nación y de la cultura, la búsqueda crítica del conocimiento y de la inteligencia. No son los rituales los que definen la práctica democrática en la escuela, no son fórmulas ni esquemas, sino una experiencia vivida y comunicada. "La verdadera idea de democracia, la significación de la democracia, debe ser conti-

nuamente descubierta y redescubierta, rehecha y reorganizada, y las instituciones políticas, económicas y sociales en las que se halla encarnada tienen que ser rehechas y reorganizadas para hacer frente a los cambios que tienen lugar en el desarrollo de nuevas necesidades y nuevos recursos para satisfacer estas necesidades"⁴.

La escuela cumple una función de reproducción de los procesos políticos y culturales; para ello, requiere una valoración de sus posibilidades. En un plano de realidad necesita recobrar confianza y reconocimiento de sus potencialidades. De otra manera, la resignación o la desesperación consagran la ausencia de democracia.

3. Dewey, *El hombre y sus problemas*, p. 71.
4. *Op. cit.*, p. 55.

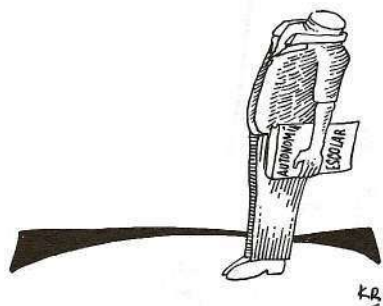


2. Autonomía de la escuela

La escuela activa insiste en la idea de que la democracia es también un asunto que compete a la escuela en la que no sólo prepara para la vida, sino que aspira a incorporar en su práctica escolar la democracia misma, "la vida tan real y vital como la que vive el niño en la casa, en la vecindad o en el campo de juego". Es el "taller de hombres" que vislumbró Comenio.

La escuela, para Dewey, es una "sociedad en miniatura" que hace participar al niño y al joven en su vida. Se trata de una "sociedad embrionaria" que simplifica la vida social convirtiéndola en una auténtica comunidad. "Cuando la escuela se convierte y adiestra a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturándole con el espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia, más noble y armoniosa".

La autonomía y la democracia no son asignaturas, sino actividades permanentes. Es la educación como totalidad, como actividad integral recorrida por un mismo espíritu democrático. Para Piaget la autonomía está ligada al trabajo colectivo, a la comunicación, a la asociación, al "self-government" (gobierno escolar), a la educación cívica y social y a la excepcionalidad de las condiciones culturales e infraestructurales. A su juicio, la escuela no puede ser una reproducción mecánica de la sociedad de los adultos, pues perdería vida propia y sería un juego artificioso copiarla. Existen multitud de formas y modalidades de entender la autonomía pero todas coinciden en *hacer vivir* y fortalecer los ideales y las prácticas democráticas. El propósito es



que los alumnos *aprendan a gobernarse*, a darse su propio mandato y, ante todo, adquirir por experiencia directa la vida democrática y, lograr pasar de la heteronomía (régimen externo) a la autonomía (gobierno interno).

L. Luzuriaga distingue cinco tipos de autonomía que se han sucedido progresivamente o combinado según circunstancias particulares.

1. Autonomía restringida a la realización de ciertas actividades o aspectos externos como el cuidado del material educativo y del mobiliario escolar, el orden, la higiene y el aseo.

2. Autonomía reservada a ciertas instituciones extra-escolares como la organización de los clubes infantiles, las excursiones, los deportes, las cooperativas y las bibliotecas.

3. Autonomía ampliada al régimen interno de las clases como la elección de representantes de los maestros, de los prefectos y de los tutores.

4. Autonomía extendida a la práctica del gobierno escolar (Self-

government) en la que se realizan asambleas, discusiones, resoluciones para establecer la disciplina interna, organizar actividades sociales y culturales como fiestas, excursiones.

5. Autonomía Escolar entendida como la organización de los alumnos, maestros, padres de familia y directivos docentes. Se trata propiamente de la *comunidad escolar* con autonomía y proyecto socio-cultural.

Desde esta perspectiva queda claro que lo que importa no es la forma sino el espíritu de convivencia y de colaboración que debe primar en la vida escolar. "El mayor peligro —dice Luzuriaga— para la autonomía escolar, sin embargo, es que se la convierta en una imitación mecánica de la vida adulta, que se apliquen reglamentos, estatutos, etc., en una forma rígida, cerrada, que ahogue en suma la espontaneidad y libertad infantiles, base de todo régimen autónomo activo"⁵.

3. Comunidad y gobierno escolar

La comunidad escolar es la forma más avanzada de la democracia educativa y tiene como principio rector su autodeterminación. Resulta ser más amplia que la autonomía, por eso, constituye una *forma de vida*, una unidad espiritual, un mismo proyecto de vida.

Sus inicios se remontan a la escuela de Trotzenedorf en el siglo XV que reproducía el modelo de la república romana, a las escuelas de Pestalozzi en las que los mayores cuidaban a los menores y a las

5. L. Luzuriaga, *La Educación Nueva*, Ed. Losada, 1964, p. 116.

escuelas de Bell y Lancaster, las cuales introdujeron el método de monitores. En el siglo XIX, el educador inglés Tomas Arnold adoptó en el Colegio de Rugby la tutela de los alumnos del último año escolar (sixth form).

En el siglo XX, la pedagogía activa experimentará varias propuestas entre las cuales cabe reseñar:

a) *Escuela elemental universitaria* de Chicago, fundada por John Dewey y comprendía la escuela como "sociedad en miniatura" y donde se reproducía, depuraba y perfeccionaba la vida social existente.

b) *Comunidades escolares libres* de Gustavo Wyneken, que con un espíritu idealista defendía que no existe ya un sujeto y un objeto de la escuela.

c) *Escuelas en Comunidad* de H. Schreilmann y W. Paulsen, creadas después de la II Guerra Mundial y que tuvieron una vitalidad poderosa.

d) *Repúblicas Juveniles* ("Junior Republic") de W. George en los Estados Unidos y la "Little Commonwealth" de Honier Lane en Inglaterra, las cuales intentaron integrar la totalidad de los aspectos educativos y democráticos.

e) *Escuela libertaria* de A. S. Neil en Inglaterra que mantenía todo tipo de libertades y en donde no había ninguna prohibición ni leyes ni reglamentos, salvo los que los mismos niños se daban autónomamente.

f) *Cooperativa escolar* de C. Freinet en el sur de Francia que combinaba la imprenta, el texto libre, el trabajo, el arte con una práctica democrática de la cooperación educativa.

Así pues, el *gobierno escolar* tuvo varias connotaciones según el tipo de comunidad escolar y de proyecto político-pedagógico ideado y experimentado por sus impulsores. Si tomamos dos experiencias realizadas en un mismo país, como por ejemplo Suiza, encontramos que cada una de ellas colocará énfasis y

sentidos de acuerdo con su particular visión socio-educativa.

En el gobierno escolar de la *escuela primaria de Founex* (Suiza) se establecen seis (6) niveles de articulación de sus experiencias: finalidades (enseñar a gobernarse autónomamente y gozar de libertad); composición (totalidad de los alumnos por derecho propio); administración (alcalde, secretario, cajero, bibliotecario, oficial de limpieza, el de juegos y el de la calle); asambleas (cada semana escolar en la última hora de clase); atribuciones del Comité (presidir asambleas, dirigir, orientar, hacer cumplir las funciones de cada uno de los miembros); tribunal de justicia (sesiona los sábados, establece las penas).

En la experiencia de la *escuela primaria de La Sarraz* (Suiza), la práctica del gobierno escolar se mueve en dos planos básicos: 1. fijar los fines (orden, disciplina, trabajo, autonomía, hablar y argumentar en público) y, 2. organizar las asambleas (reglamentos, funciones, etc.)⁶.

En estas experiencias como en otras, de carácter nacional o internacional, público o privado, la práctica del gobierno escolar buscaba liberar al alumno de la tutela personal del maestro, despertar y cultivar la conciencia ciudadana, animar y fortalecer la convicción y la voluntad moral como lo formularon Dewey, Kerschesteiner, Piaget, entre otros. Según Claparède la finalidad del gobierno escolar apuntaba a "socializar la vida escolar de modo que despierte en él la necesidad de cooperación y solidaridad".

4. Limitaciones y posibilidades

En la época de mayor fervor de la Escuela Activa surgieron las opiniones más encontradas en torno a la experiencia del gobierno escolar. A. Belot en 1935 hace un balance del experimento de "Self-government" en la escuela⁷. Reseña la decepción y la pérdida de tiempo para unos, y, el valor y función social y educativa para otros. Para los primeros, hay que dejar que los niños sean niños y guardarse de iniciarlos temprano

en una vida que poco a poco conocerán o que quizá no tengan ocasión de conocer (p. 30). Para los segundos, se trata de apoyar el desenvolvimiento de la responsabilidad, de la iniciativa individual, de la cohesión social y del entusiasmo educativo (pp. 31-35).

Desde el punto de vista pedagógico, los dos enfoques vuelven a enfrentarse. Para sus defensores, el gobierno escolar lleva a un mejoramiento de la disciplina, cede la agresividad, se gana tiempo y hay una atmósfera feliz, confiada y cálida. Para sus opositores, no ha ejercido ningún influjo sensible en la calidad de la enseñanza y del progreso académico. Hubo por aquella época quienes consideraron que el gobierno escolar no era enteramente aplicable en la escuela primaria, sino que debía tenderse a su realización progresiva y concebirse como un ideal.

Belot (1935) saca varias conclusiones: 1. el gobierno escolar tiene un mayor alcance entre mayor edad tengan los alumnos, 2. las funciones de los alumnos deben ser limitadas, 3. cada función no debe pasar de un mes, 4. las elecciones y los escrutinios deben valorarse, 5. el maestro debe señalar la razón de ser y las ventajas de la experiencia.

De otra parte, Dewey y Piaget señalaron a tiempo que esta práctica debía estar sustentada en la experimentación, en la renovación permanente y en el espíritu investigativo, pues de lo contrario, se caería en una práctica rutinaria, mecánica, carente de innovación y libertad. La escuela podía ser una sociedad real, democrática y de calidad, a condición de experimentar directamente estas realidades espirituales y sociales y descansar por supuesto sobre un trabajo común de búsquedas y finalidades colectivas.

6. Jean Piaget y otros, *La Nueva Educación Moral*, Ed. Losada, 1967, pp. 97-103.
7. P. Dumonchel, A. Belot, J. H. Badley y A. Scott, *La Educación Social y la Escuela*, Ed. Espasa - Calpe, Madrid, 1935.

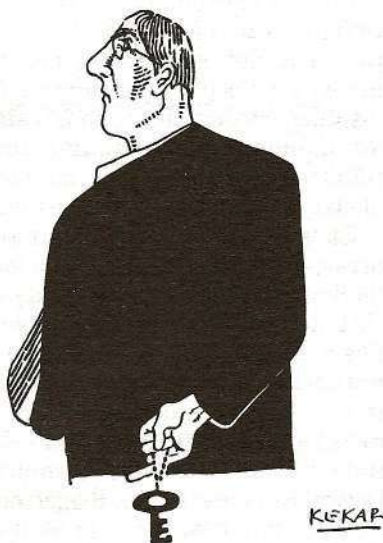
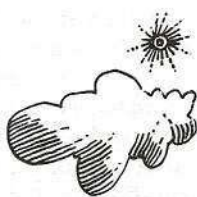
En Colombia, la vida democrática de la escuela sigue siendo una aspiración de los estudiantes y de los maestros. La escuela, disminuida en su carácter público, se debate entre la rutina y el abandono. Las clases gobernantes han concentrado su atención y adelantos científicos y democráticos en la educación privada de élite, dejando la escuela pública al amparo de la burocracia y de la inercia social.

En una primera instancia, correspondió al movimiento universitario defender la idea de gobierno democrático con la participación de maestros y estudiantes, pero que a la postre fue liquidado por la sociedad política y los gobernantes de turno. Tuvo corta vida pero mostró los alcances de un trabajo común basado en la autonomía y la democracia.

La experiencia de *gobierno escolar* no fue desarrollada en la escuela pública, salvo algunas excepciones adelantadas por la escuela activa de Agustín Nieto Caballero en ciertas instituciones oficiales. Los alumnos en su resistencia contra el Estado y en defensa de la independencia nacional y cultural construyeron los *Consejos Estudiantiles* que en buena medida representaban la dirección política de las luchas estudiantiles. No obstante, la práctica de los "Consejos Estudiantiles" no abarcó la totalidad de la vida escolar ni logró construir una base sólida de la participación estudiantil y de la gestión educativa.

Antes como durante el movimiento pedagógico, los maestros también reactivaron sus *Consejos de Maestros* como espacio de discusión, capacitación y organización. Sin embargo, una práctica rutinaria, mecánica y administrativa los ha carcomido, perdiendo de este modo iniciativa y liderazgo académico y social.

La propuesta de "gobierno escolar" aún espera que sus reales gestores (maestros, estudiantes, padres de familia, directivos) la lleven a cabo en condiciones objetivas y no ficticias de democracia. La simulación ahondará aún más la antide-mocracia. Bien lo decía Dewey: "Una



democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente". Ahí está el reto: o esperamos que nos la den, o luchamos por construirla.

Gobierno escolar, democracia y sociedad civil

La discusión es de fondo. Toca con el problema de la democracia real (social) y con la democracia formal (representativa). Una discusión política, un asunto estratégico. Norberto Bobbio señala que: "Una cosa es la democratización de la

dirección política que se ha verificado mediante la institución de los parlamentos y otra cosa la democratización de la sociedad".

La cuestión no reside en, si existe, o, si tiene validez el aparato representativo (v. gr.: el gobierno escolar) sino en la capacidad de la sociedad civil de vivir y gobernarse democráticamente, en su potencialidad de conducirse intelectual y moralmente; lo que cuenta, en definitiva, es, si en la sociedad, en sus instituciones, desde la familia hasta la escuela, la democracia, realmente, las gobierna.

Las clases dominantes, en su afán político de legitimación, pretenden mitificar las formas representativas de la democracia, sin resolver sustancialmente, el problema de la democracia social. Aun, en nuestro caso, la democracia formal es deficiente.

El "gobierno escolar" es una propuesta que debe relativizarse y ajustarse al desarrollo de las comunidades y al contenido de sus proyectos socio-educativos. Sin autonomía, sin una política independiente, sin un propósito de cambio, el gobierno escolar no pasa de ser un remedo o engañosos de los anhelos de democracia y justicia social.

En la experiencia internacional es evidente una democratización de la sociedad acompañada de procesos democráticos de participación ciudadana, en este caso, escolar. Por ahora, una convergencia absoluta es tarea del futuro como dice Bobbio.

El problema es: ¿qué voluntad y capacidad tienen las comunidades escolares?, ¿qué propósitos políticos e intelectuales las anima?, ¿qué condiciones socio-culturales cuentan para asentar los procesos democráticos en la vida real? La propuesta de "gobierno escolar" no es un aparato de lujo o una moda de inquietos reformadores, sino un instrumento valioso en manos de maestros, estudiantes, padres de familia y directivos docentes para producir cambios educativos y culturales y para contribuir a la creación de una nueva democracia ●

Políticas Educativas

La semestralización del bachillerato

Alvaro Ramírez Quevedo*

La semestralización se viene proponiendo como una solución a la retención escolar. Se piensa que aumenta la cobertura y se llega a postular que contribuye a mejorar la calidad de la educación.

El exministro Yépez decía que con la semestralización se podía crear 400.000 nuevos cupos del primero de enero de 1988 hasta 1990¹.

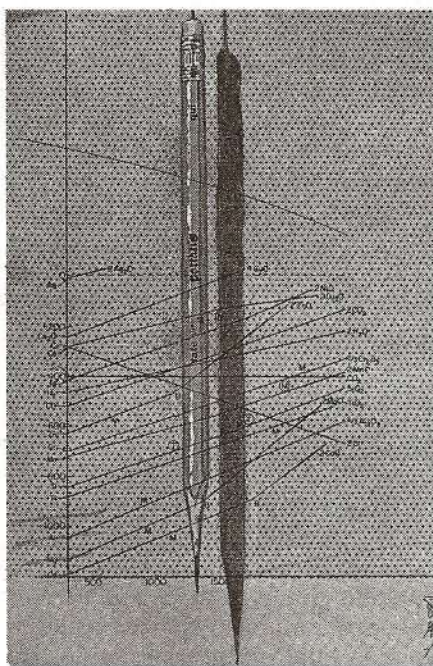
Estas afirmaciones no tienen una fundamentación lógica y mucho menos empírica; por el contrario experiencias como los INEM (Institutos Nacionales de Educación Media) e instituciones piloto la ensayaron y los resultados no fueron todos positivos como para pensar en retomar esta idea. Se insiste ahora en que la propuesta de semestralización se hace en otro contexto, con otras formas de evaluar y se vincula con la "Promoción Automática" y se ha llegado a considerar la semestralización un subprograma de este proyecto².

Contexto en que aparece la propuesta de semestralización

El tema de la semestralización se retoma en un espacio donde se tiene un sistema de evaluación y promoción que permite al alumno jugar a

pasar y no aprender, donde la mayoría de colegios tienen la doble jornada dejando un gran tiempo para la ociosidad.

La semestralización aparece cuando se están promoviendo políticas de universalización de la educación básica primaria con base en la promoción automática. Por otra parte, la Renovación Curricular se viene experimentando y generalizando para los grados 1º a 5º de primaria, como lo contempla el Decreto 1002



de 1984 y ya se está haciendo extensiva a los grados sexto a noveno.

Uno de los problemas de mayor actualidad es el de la eclosión de estudiantes provenientes del nuevo sistema de evaluación —promoción automática— y los de la renovación curricular, soluciones, todas ellas implementadas para evitar la mortalidad académica, la deserción escolar y como estrategia para mejorar la calidad de la educación³.

La semestralización, en este contexto inmediato, no considera los grandes problemas de la crisis educativa, entendida como deterioro de la calidad, no logro de cambios y ampliación de la cobertura.

La semestralización aparece conceptualmente vinculada a la flexibilidad curricular, considerada esta última como una característica relevante en los modelos curricula-

* Profesor Universidad Pedagógica Nacional.

1. Declaraciones del Sr. Exministro de Educación "El Tiempo" (Marzo, 26 de 1988).
2. Estudio sobre la posibilidad de semestralización en la Educación Básica Secundaria. Pérez J. Castellanos M. García M. E. Ayala I. Barreto A. Burgos C. E. Navarro A. V. Ramírez A. 1988.
3. Discurso del Sr. Exministro de Educación en la instalación del Congreso Pedagógico de Fecode. Agosto 1987.

res innovadores. Los gestores de la Promoción Automática insertan la semestralización como una estrategia importante en la solución de los problemas de calidad, cobertura, promoción y retención escolar.

Conviene recordar que la Promoción Automática es defendida como una estrategia que busca mejorar la calidad de la educación, disminuir niveles de deserción y mortalidad, transforma la concepción de evaluación y hacer de la escuela un proyecto cultural, transformar la actitud, mentalidad y rol del docente⁴.

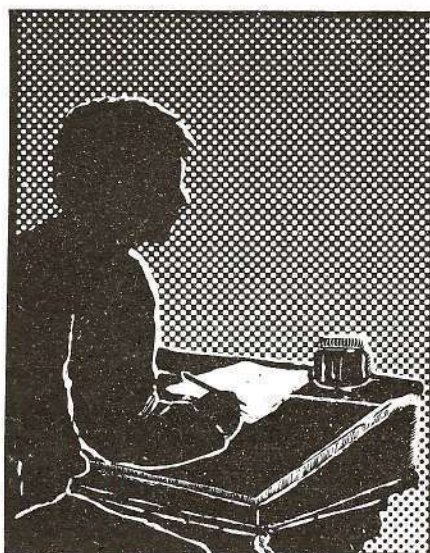
Antecedentes legales de la semestralización

En el Decreto 363 de marzo de 1970, que reglamentó el plan de estudios en los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada INEM; defendía ya la necesidad de "estructurar un plan de estudios funcional, flexible y adaptable a las aptitudes, necesidades e intereses del estudiante", además se insistía en que todas las asignaturas se organizaran semestralmente. Cada una tendrá 18 semanas hábiles de trabajo.

También precisaba: "el alumno no perderá semestres ni años. Perderá asignaturas. Las asignaturas perdidas podrán ser habilitadas, o, según el resultado y con el concepto del consejero respectivo, reemplazadas por otras en las que el alumno demuestre tener mayores intereses y habilidades".

Es decir que en la experiencia de los INEM se encuentra una modalidad de Promoción Automática y de compensación académica o flexibilidad curricular, acompañada de la semestralización.

La experiencia y evaluación de estas modalidades curriculares no parecieron afortunadas: se presentaron problemas con los alumnos repetentes y retrasados, hubo problemas con las habilitaciones y rehabilitaciones, se congestionó la administración, no se ofrecieron todas las alternativas de flexibili-



dad, al no ocurrir este ofrecimiento los alumnos perdían un año y no un semestre⁵.

El regreso a la no semestralización

Después de esta experiencia poco afortunada se llegó a formular la resolución 11234 dic. 6 de 1976 en donde se decía en los considerandos. "1) Se ha venido evaluando el trabajo escolar sin reglamentación unificada, e igual situación se presenta con la promoción de alumnos".

2) "Que es necesario introducir correctivos para incrementar la retención escolar y eliminar la repitencia sistemática de asignaturas", y esta norma termina clausurando la semestralización así:

Artículo 1. "En los Institutos Nacionales de Educación Media INEM y en los Institutos Técnicos Agrícolas ITA la promoción escolar será **anual** en los cuatro primeros grados".

Marco conceptual

Revisando el marco de referencia de la Promoción Automática, se advierte el desconocimiento de que en toda concepción de evaluación subyace una concepción pedagógica, la cual orienta los modos de

hacer, ver, pensar y actuar en el proceso educativo y no al revés.

También se desconocen las experiencias y conocimientos acumulados por la comunidad científica en torno al fracaso de la Promoción Automática en otros países.

Al interior de la conceptualización de la Promoción Automática se manejan distorsiones como la de separar procesos y creencias de conceptos en la transmisión de los conocimientos. Se insiste en juzgar o valorar actitudes, y creatividad. Escorza (1958) al respecto decía, refiriéndose a las actitudes en la enseñanza de las ciencias: "el panorama alrededor de este apasionante y trascendental tema es verdaderamente complejo, ligeramente caótico y algo frustrante para el educador que pretenda encontrar grandes y generales soluciones a muchos de sus problemas en este terreno"⁶.

Los avances científicos en estos campos son aproximaciones y propuestas muy provisionales como para que todo este proceso de desarrollo complejo de totalidad del niño se deje en un juicio que un comité evaluador —que de pronto es el que conoce menos el educando— lo promueva a niveles superiores en la escuela. No parece claro cómo vincular a la semestralización con la calidad de la educación; la calidad de la educación tiene que ver más con la calidad y profundidad de la ciencia y procesos que se manejen, con la calidad de preparación de los docentes; está más vinculada con la satisfacción de necesidades bien en salud, vivienda y oportunidades de trabajo antes que en un mayor número de egresados o en una alta retención en el sistema educativo.

4. Promoción automática en Educación Básica Primaria. Colección Acción Nacional Educativo-Cultural, 1988.

5. Barreto Aura. Antecedentes legales e históricos políticos. Experiencias en semestralización educativa a partir de 1968. Bogotá, 1988.

6. Escorza T. Las actitudes en la enseñanza de las ciencias. Un panorama complejo. Revista de Educación, 1985.

"Una educación puede considerarse de calidad cuando satisface las necesidades de la comunidad para la cual presta servicio"⁷.

La semestralización entraría en el mejor de los casos a contribuir a la flexibilidad curricular, a una mejor distribución del tiempo, a una racionalización de recursos, que contribuyen pero no resuelven el problema de la calidad de la educación.

Ventajas y desventajas de la semestralización

Quienes ensayaron la semestralización⁸ consideran que esta estrategia tiene tanto resultados positivos como negativos. Un semestre es un periodo prudencial no exagerado de 16 a 18 semanas, donde se pueden hacer evaluaciones y revisar lo propuesto y no esperar un año para los ajustes y replanteamientos. Se tiene un resultado más

inmediato y se considera que esto puede estimular el interés del educando.

El alumno perdería un semestre y no un año, esta parece ser una de las razones de peso en estos tiempos cuando se habla de tasas altas de mortalidad académica en materias que se pueden distribuir y parcelar en periodos más cortos.

Como desventajas se argumentó que cuando el colegio es pequeño la pérdida de materias crea dificultades con los alumnos repitentes, ya que no tendrían fácilmente un nuevo semestre para remediar, se tendría que crear nuevos semestres en la mitad del periodo escolar — como en las universidades— u ofrecimiento de cursos remediales, en jornadas contrarias, en centros especializados externos al colegio.

En algunas materias es fácil la semestralización sin problema, como en historia o geografía de Colombia, América o universal, etc. En otras el problema se hace más difícil como

religión, educación física, artes e idiomas. Con las matemáticas, las ciencias naturales, una semestralización o anualización se pueden fácilmente manejar, la experiencia universitaria así lo confirman.

En resumen, la semestralización tiene algunas ventajas administrativas en colegios de gran capacidad de dobles jornadas, de cursos paralelos y dificultades de orden administrativo y laboral para colegios pequeños. Pero si lo que se desea es ampliar la cobertura esto implica necesariamente aumento de costos de recursos humanos y materiales. Pero si lo que se piensa es mejorar la calidad de la educación sería muy poco lo que puede aportar la semestralización ●

7. Zubieta L. González O. El maestro y la calidad de la educación CIUP. UPN. 1984.

8. Conaced. Primera reunión de trabajo sobre "semestralización de estudios en el nivel medio" ICOLPE. 1970.

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

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

PREESCOLAR

- Pilatunas 1, 2, y 3

PRIMARIA

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

SECUNDARIA

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

PRIMARIA

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

SECUNDARIA

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

EDITORIAL **El Cid**
CALIDAD QUE ENSEÑA

Carrera 43 No. 13-71, Tels.: 2687310 - 2686250 y 2687368; Telefax 2686130, A.A. 11441, BOGOTÁ, D.E.

La
respuesta
a la
promoción
automática
como sólo
Voluntad
sabe
hacerlo.

TEXTOS PARA PRIMARIA



FESTIVAL:
Es la nueva serie de Español
y Literatura dirigida a
desarrollar las habilidades de
comunicación y formación
integral en los niños.



POBLADORES:
Nueva serie de siete
volúmenes, los tres primeros
grados integran las ciencias
sociales, naturales y de la
salud.



CANICAS:
Nueva serie de Matemáticas
para el autoaprendizaje en la
educación básica primaria.

**POBLADORES
SOCIALES:**

Nueva serie de sociales con
un diseño pedagógico
esencialmente activo y
participativo.



**POBLADORES
CIENCIAS
NATURALES:**

Nueva serie que permite
al alumno redescubrir y
construir nuevos
conocimientos en su
ambiente natural.

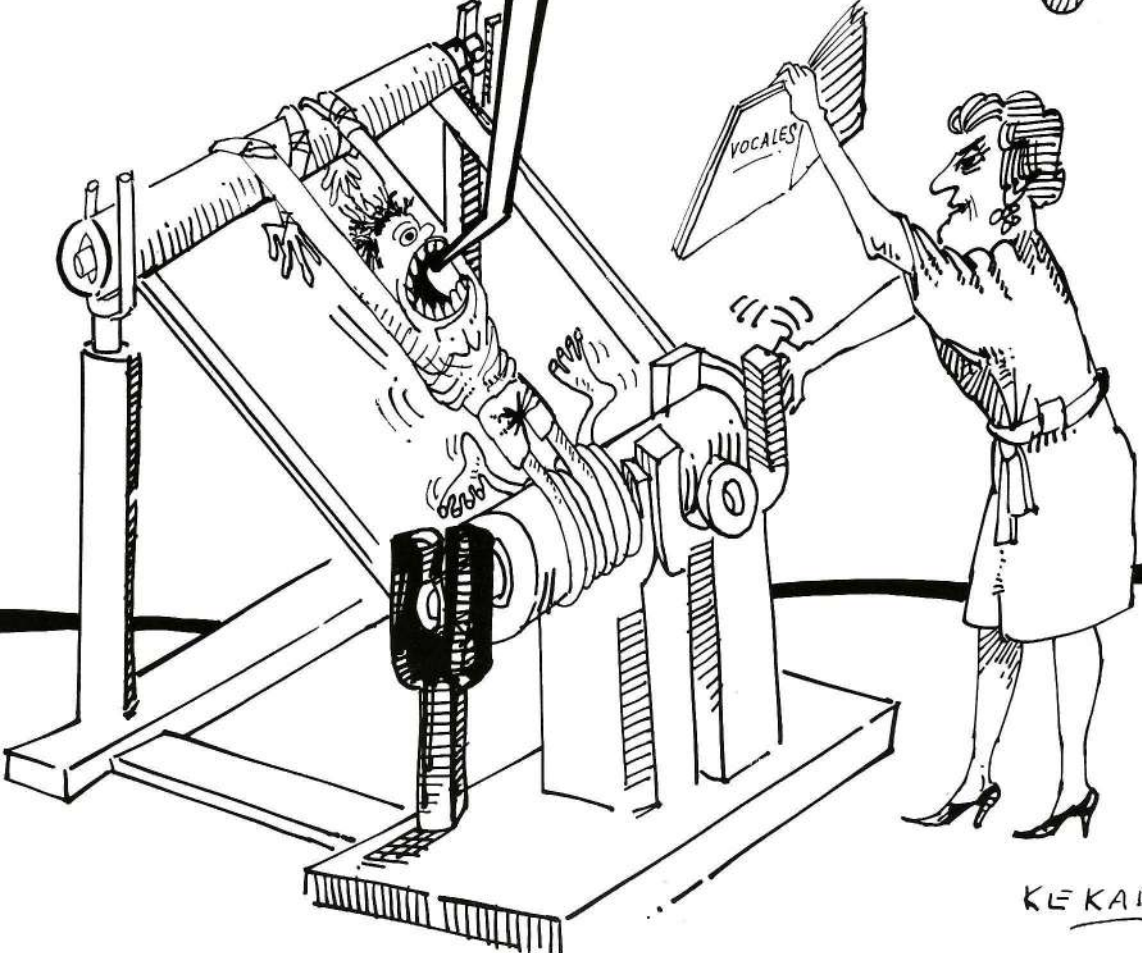


EDITORIAL
VOLUNTAD S.A.

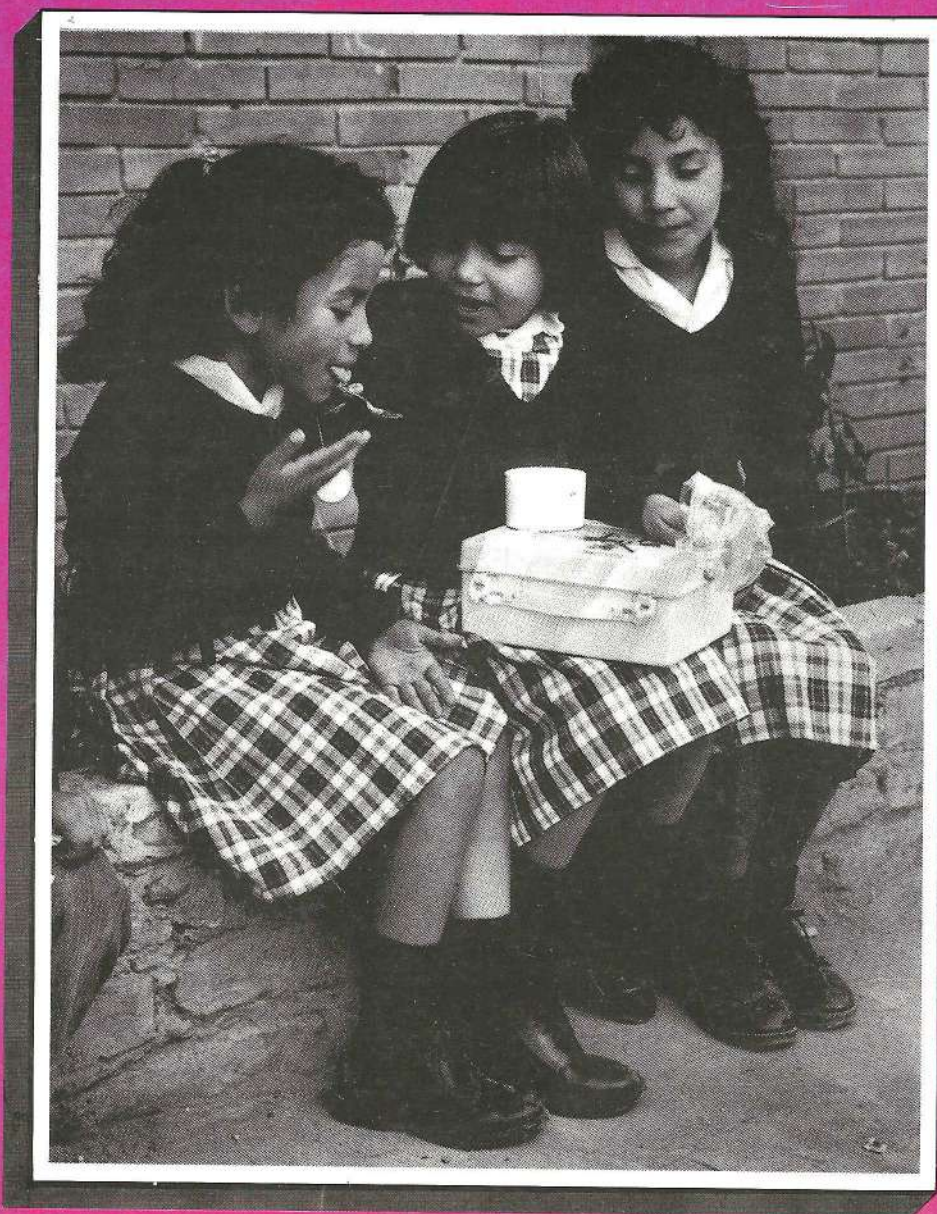
Factor decisivo en la educación.

Bogotá, Oficina Principal Cra. 7 No. 24-89 Piso 24
Tel.: 2860666 Télex 42481

ι..δειούύύ..!



ΚΕΚΑΡ



"Ellas". Germán Beltrán B. (Zicorauta).
Tercer premio del Concurso de Fotografía
Revista EDUCACION y CULTURA