

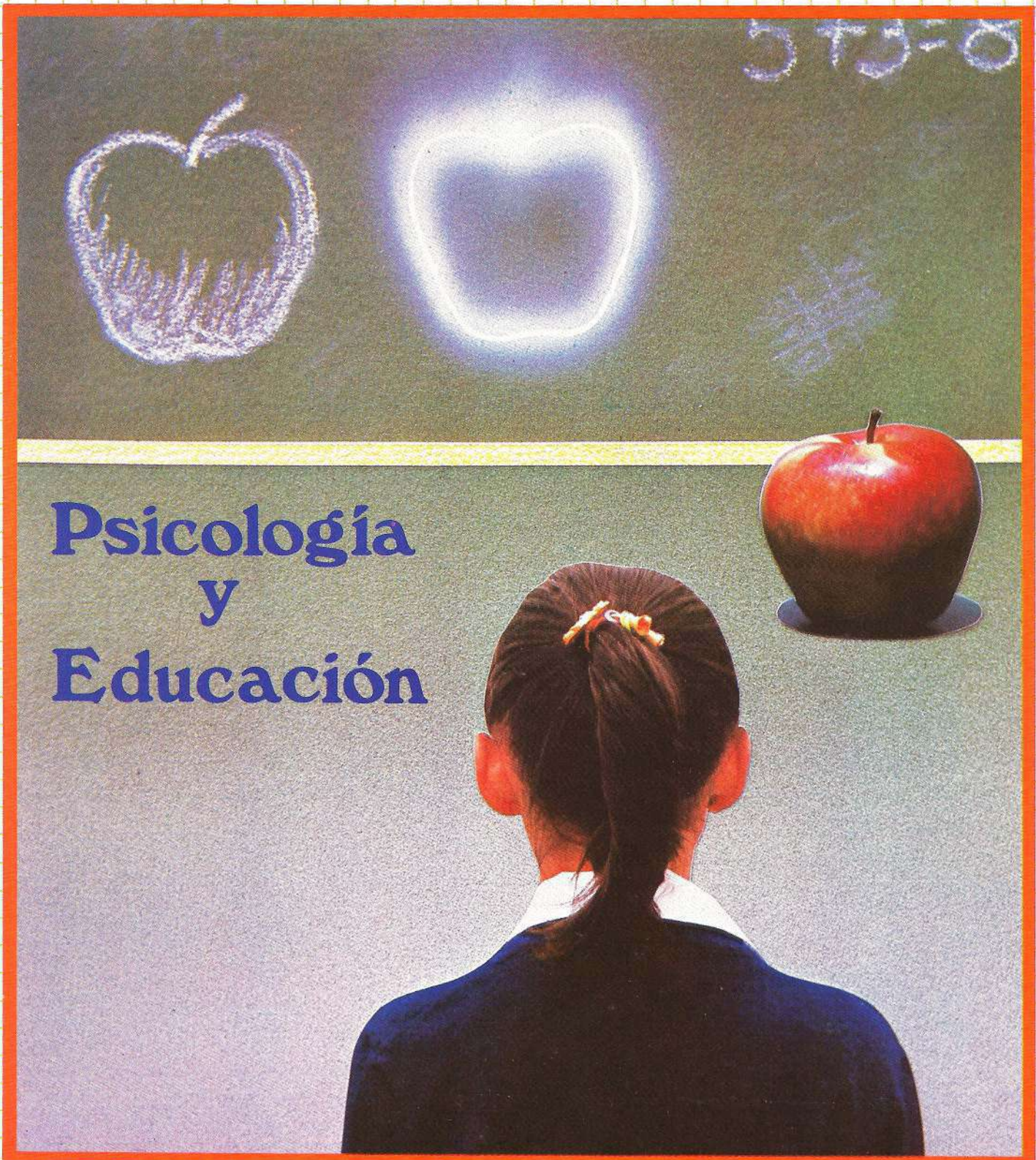
# educación y cultura

18

BOGOTÁ - COLOMBIA  
JULIO DE 1989

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

\$400



Psicología  
y  
Educación

Tarifa Postal Reducida No. 572

# educación y cultura

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

BOGOTA

JULIO DE 1989

No. 18

\$400.00

**Director:** Germán Toro

**Editor:** Hernán Suárez J.

**Comité Editorial:** Gonzalo Arcila, Jorge Gantiva,  
Alberto Martínez, José Fernando Ocampo, Felipe Rojas

**Redacción:** Gustavo Escobar

**Diagramación:** Hernán Suárez J.

**Carátula:** John Brian Cubaque

**Caricaturas:** César A. Almeida (KEKAR)

**Ilustraciones:** Víctor Sánchez (Uno Más)

**Distribución y Suscripciones:** Guillermo León  
Cra. 13A No. 34-36  
Tels.: 285 1427 — 285 1298  
A. A. 14 373 Bogotá

El Comité Editorial agradece el envío de colaboraciones y se reserva el derecho de decidir sobre su publicación y oportunidad. Todas las colaboraciones deben enviarse a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA. Cra. 13A N° 34-36, o al Apartado Aéreo 14 373 Bogotá.

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

Tiraje de esta edición: 30.000 ejemplares

Preparación litográfica: Servigraphic Ltda., Bogotá

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**  
Haga seguro y a tiempo!  
MAYOR INFORMACION: TEL 2415631 Y 2022042



**Contenido**

**EDITORIAL**

2 El Movimiento Pedagógico y sus tareas

**INFORME ESPECIAL  
PSICOLOGIA Y EDUCACION**

5 El Maestro y la Psicología  
*Virgilio Crespo*

11 Piaget y la educación  
*Mariela Orozco H.*

16 Jean Piaget: de lo epistémico a lo real  
*Rebeca Puche N.*

21 Reflexiones sobre conductismo y pedagogía  
*Telmo Eduardo Peña C.*

33 De la pedagogía activa a la psicología genética  
*Gonzalo Arcila R.*

37 Los Centros de Diagnóstico  
*Gustavo Escobar B.*

**HISTORIA DE LA PEDAGOGIA**

41 Pestalozzi o la historia de una tosca piedra  
*Rubén Darío Lotero*

44 Educación de la infancia, según Pestalozzi  
*Amparo Martínez C.*

**ESCUELA Y CULTURA**

46 Pedagogía de la crueldad  
*Julio César Carrión C.*

52 La discriminación racial en la escuela  
*Dolcey Romero J.*

**EDUCACION EN EL MUNDO**

56 La educación en la Unión Soviética: Escuela y Perestroika  
*Cuadernos de Pedagogía*

58 La Reforma Educativa soviética  
*Cuadernos de Pedagogía*

**ACTUALIDAD EDUCATIVA**

61 La enseñanza de la historia en el banquillo  
*Hernán Suárez J.*

65 XIV Congreso de la Confederación de Educadores Americanos — CEA

**LA ALEGRIA DE LEER Y PENSAR**

66 Libros de maestros para maestros



## Editorial

# El Movimiento Pedagógico y sus tareas

*Un proyecto cultural de la envergadura del Movimiento Pedagógico debe necesariamente sortear múltiples contingencias y dificultades antes de alcanzar el cumplimiento de sus metas. Por tratarse de un movimiento de larga duración, que aspira a transformar profundamente el actual sistema educativo y de enseñanza, así como la condición intelectual y profesional del maestro, los logros hasta el momento alcanzados suelen minimizarse o desdibujarse en medio de la rutina propia de nuestro sistema educativo y cultural.*

*Para no perder el rumbo, es necesario comprender que un movimiento de la naturaleza del que estamos impulsando tiene sus ritmos, sus altos y sus bajos, períodos de efervescencia y de "calma chicha", y en especial, una trama visible y otra invisible. La trama invisible la constituyen factores como los Ceids regionales, el Ceid nacional, los seminarios pedagógicos realizados hasta el momento, la revista EDUCACION Y CULTURA, el plan de formación de los equipos pedagógicos, el Congreso Pedagógico Nacional. La trama invisible, de gran importancia y con frecuencia subvalorada, la constituye el sinnúmero de grupos pedagógicos surgidos en escuelas, colegios, municipios, centros de investigación y educación popular, los cuales desarrollan una labor paciente y callada de estudio, reflexión, experimentación o formación pedagógica. Gracias a ello, numerosos profesores se han ido apropiando de los propósitos del Movimiento Pedagógico, dándole forma y vida. Sistematizar su ubicación geográfica, su número, el tipo de actividades que desarrollan, los temas pedagógicos que trabajan, las experiencias que adelantan constituye una tarea de primer orden aún por realizar, con ello podremos establecer cuál es el mapa de la población y el territorio del Movimiento Pedagógico.*

*La realización del Congreso Pedagógico Nacional fue la culminación de un período del Movimiento Pedagógico, gracias al cual alcanzamos importantes éxitos: ganamos en claridad de objetivos, concitamos al país en torno a las propuestas del movimiento y establecimos como nuestra gran meta la reforma de la educación y la enseñanza. Paradójicamente, y por diversos factores como el flagelo de la violencia que golpea al país y las demandas urgentes de la lucha sindical, perdimos el ritmo de nuestra actividad en el terreno pedagógico y tendimos a replearnos.*

*La mirada optimista que siempre hemos mantenido sobre el destino del Movimiento Pedagógico no nos exime de reconocer que aún subsisten grandes limitaciones e insuficiencias en su desarrollo, y en especial, que cada vez que avanzamos encontramos nuevos problemas, nuevos retos, nuevos motivos de reflexión para los cuales no tenemos una respuesta oportuna. Como lo evidenció tanto el XIV congreso de Fecode, como la reunión nacional de los coordinadores de los Ceids regionales realizada en marzo del presente año, el Movimiento Pedagógico no ha penetrado aún en la vida cotidiana del maestro, ello significa que aún hay muchos maestros a los cuales no hemos logrado arrastrar y entusiasmar para este proyecto cultural y pedagógico. El trabajo y accionar de los Ceids regionales aún resiente la falta de continuidad y una más eficaz planeación de las actividades de divulgación, formación y organización. La revista no es aprovechada en todas sus potencialidades como instrumento de divulgación y formación. Su distribución se concentra en las capitales de departamento y adolecemos de planes de distribución para el grueso del magisterio. Los vínculos entre las facultades de educación y las escuelas normales con el Movimiento resienten la falta de comunicación y de accionar conjunto. Todas estas dificultades y limitaciones son propias del crecimiento y de los nuevos espacios ganados por el movimiento.*

*El diagnóstico del estado actual del Movimiento Pedagógico nos ha llevado a la conclusión de que nuestras tareas inmediatas deben conducirnos a su relanzamiento, a cualificar la iniciativa y a mantener el ritmo de una acción sostenida.*

*A este empeño se orientan las acciones contempladas en el plan de trabajo y entre las cuales se destacan la formación de nuevos grupos pedagógicos en escuelas, municipios, por áreas de enseñanza, por niveles educativos; el mejoramiento de los recursos humanos y materiales del Ceid nacional; la transformación de EDUCACION Y CULTURA en un instrumento de formación y reflexión a tono con las demandas del magisterio; desarrollar nuevos sistemas de comunicación entre el centro y las regiones y entre éstas; adelantar un plan nacional de formación de los equipos pedagógicos, cuyos primeros resultados arrojan un balance positivo; participación activa en el Segundo simposio nacional sobre la enseñanza de las ciencias, organizado conjuntamente por Fecode, Colciencias y la Universidad Pedagógica Nacional, así como también en la discusión de la política cultural en el espacio abierto por Colcultura en torno a la discusión y formulación del Plan nacional de política cultural: impulso de las actividades tendientes a la formulación del contenido básico de la Reforma de la Educación y la Enseñanza de acuerdo con lo establecido por el Congreso Pedagógico Nacional y ratificado por el XIV congreso sindical de Fecode y por la nueva dirección nacional de la Federación.*

*Retomar el ritmo y potenciar la dinámica del Movimiento Pedagógico, es un asunto que compete no sólo al Ceid nacional y regionales, sino también a la dirección sindical.*

*Los esfuerzos y el compromiso cultural y democrático del magisterio colombiano permitirán que esta fase de relanzamiento del Movimiento Pedagógico alcance los resultados esperados y nuestra gran meta de reformar la educación y la enseñanza tenga un porvenir claro y fructífero.*





Informe  
Central

## Psicología y educación

*La psicología como disciplina ha invadido todos los campos de la actividad humana; psicología de masas, psicología del consumo, psicología de la pareja y claro, no podía faltar, psicología de la educación, la cual, bajo la denominación de psicología del aprendizaje, hizo su irrupción en nuestro medio en los años 60. Los planes de formación de docentes la adoptaron como la "buena nueva" que vendría a resolver los ya crónicos males de la enseñanza y el aprendizaje. Con el paso de los años su influencia se fue acrecentando y hoy nadie puede negar su notable incidencia en los nuevos programas curriculares, sus usos y abusos.*

*Repensar las relaciones entre educación y psicología resulta hoy necesario. Nuevas interpretaciones y nuevas valoraciones han emergido. Nuestro informe central procura un primer acercamiento ofreciendo elementos de juicio sobre un tema de gran interés para el magisterio.*



Actualidad  
Educativa

## La enseñanza de la historia en el banquillo

*La publicación y cada vez mayor aceptación del texto Historia de Colombia para 9º Grado de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzén ha provocado un interesante debate nacional sobre la enseñanza de la historia en la educación primaria y secundaria. La polémica la inició la Academia Colombiana de Historia y su presidente Germán Arciniegas con su descalificación y condena del texto ante el Ministerio de Educación. Las respuestas en pro y en contra no se hicieron esperar. La reconstrucción de dicha polémica y un análisis de sus implicaciones e intereses en juego, así como de la ausencia notoria del magisterio en tan importante tema, constituyen los elementos centrales del artículo escrito por nuestro editor.*



Escuela  
y Cultura

## La discriminación racial en la escuela

*Desde formas sutiles hasta abiertas y declaradas, la discriminación racial es una realidad social presente en la escuela. Una realidad difícil de aceptar y en especial de reconocer. Todos lo consideramos un problema de "otros". Pero como lo analiza en su artículo el profesor Dolcey Romero, ella está presente en los textos escolares, en los contenidos curriculares, en los grandes medios de comunicación, en el humor y en esa zona invisible de lo cotidiano. Una cultura democrática no podrá alcanzarse en Colombia mientras exista discriminación y son muchas: sexual, racial, religiosa, política, cultural. La escuela puede y debe contribuir a superarlas y lo primero es reconocer su existencia y sus alcances.*

## Gracias Abel



*EDUCACION Y CULTURA nació, creció y se hizo "joven" bajo la dirección de Abel Rodríguez. Los primeros 17 números de la Revista contaron siempre con su orientación e impulso. El pluralismo ideológico y el ambiente de camaradería que le imprimió a la revista hicieron posible crear un ambiente de trabajo en el cual todos pudimos desplegar nuestra iniciativa y reafirmar nuestro compromiso con esta grande empresa cultural que representa EDUCACION Y CULTURA.*

*La decisión de Abel de dedicarse de lleno a la actividad política y a su labor en el Concejo de Bogotá ha privado a Fecode de uno de sus más destacados y probados dirigentes y a la revista de su director-fundador. Los balances y logros futuros de EDUCACION Y CULTURA deberán incluir siempre en sus presupuestos la labor pionera y la contribución de Abel Rodríguez.*

*Su retiro, siempre lamentable, significa un gran reto para quienes continuamos en la revista: dar continuidad y nuevas proyecciones a una actividad editorial que ha recibido el entusiasta apoyo del magisterio y el reconocimiento y respeto por parte de la comunidad intelectual y cultural del país.*

*De nuestra parte no podíamos dejar de expresar públicamente nuestro agradecimiento y esperar confiados poder seguir contando con su entusiasta apoyo a una empresa que, sabemos, es cara a los sentimientos y convicciones de Abel Rodríguez: el magisterio y su gran proyecto cultural, el Movimiento Pedagógico.*

Hernán Suárez, Editor.

## Informe Central

Psicología  
y  
Educación

# El maestro y la psicología

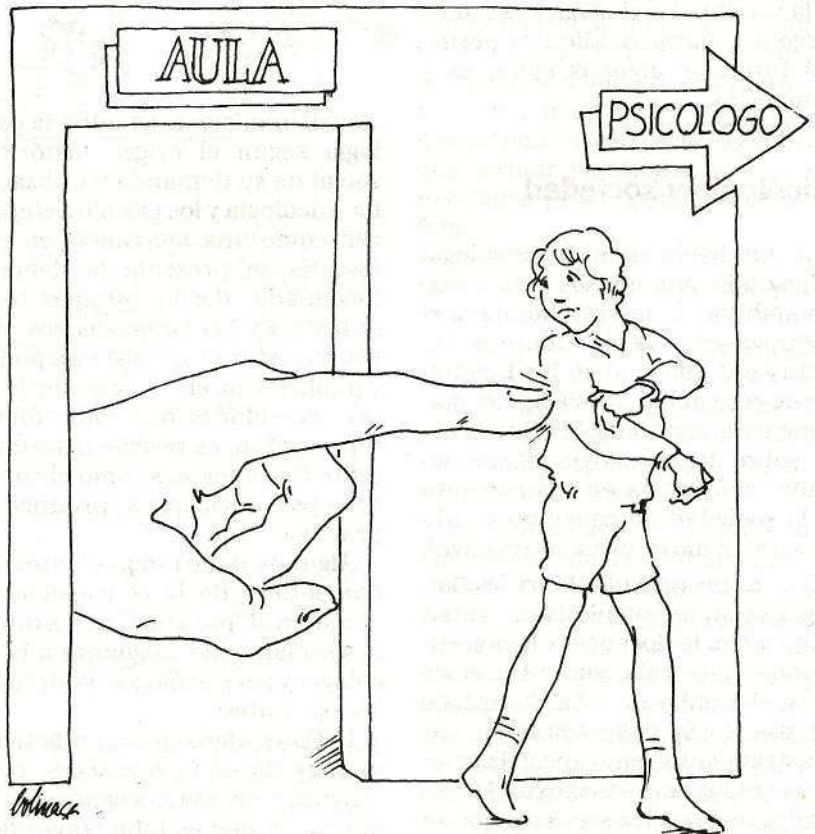
Virgilio Crespo C.\*

Cuando iniciábamos hace 7 años el programa de Licenciatura en Primaria en la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" de Bogotá, dirigido a maestros en ejercicio, algunos expresaban sus expectativas iniciales en los siguientes términos: "Nosotros ya no seremos maestros, seremos psicólogos...".

Comentarios de este tipo pueden reflejar dos cosas: hasta qué punto el maestro alimenta una imagen negativa de su profesión y, por contraste cómo advierte el rol del psicólogo como de mejor estatus y prestigio socio-profesional. Este problema merece analizarse.

¿Será posible hacerlo al margen de los "-ismos" que han proliferado al interior de la reflexión colectiva del Movimiento Pedagógico? Desde el momento en que el problema de la identidad del maestro se situó en el centro de las preocupaciones, los abanderados de la pedagogía comenzaron a delimitar fronteras mediante la crítica al sociologismo, el biologismo, el psicologismo, el paidocentrismo... ¡hasta que el pez se mordió la cola! Ahora estos críticos resultan sospechosos de pedagogicismo.

Tales etiquetas son siempre posibles. Unas veces por la necesidad de diferenciar en el análisis; pero tam-



bién se producen cuando se nos agota el discurso y las alternativas o cuando quedamos atrapados en ciertas posiciones más o menos sectarias. Asumiendo esta ambigüedad

a la cual no es posible sustraerse, mi propósito es abordar el problema de las relaciones entre psicología y pedagogía desde el trabajo de formación de maestros y del estudio del niño.

Al hacerlo, la preocupación no es exactamente el cómo deben colaborar mutuamente maestros y psicólogos. Esta cuestión resulta irrelevante frente a la pregunta sobre

**Virgilio Crespo C.**

**\* Psicólogo, profesor del "Área del niño", Universidad Distrital Francisco José de Caldas.**

las funciones y los fines que cumple la psicología en diferentes ámbitos sociales e institucionales. Esto significa que el análisis de las relaciones entre psicología y pedagogía no tiene mucho sentido si no atravesamos las relaciones entre psicología y sociedad; es decir, interesa preguntarse sobre las condiciones sociales y las relaciones de poder que determinan la utilización de la psicología.

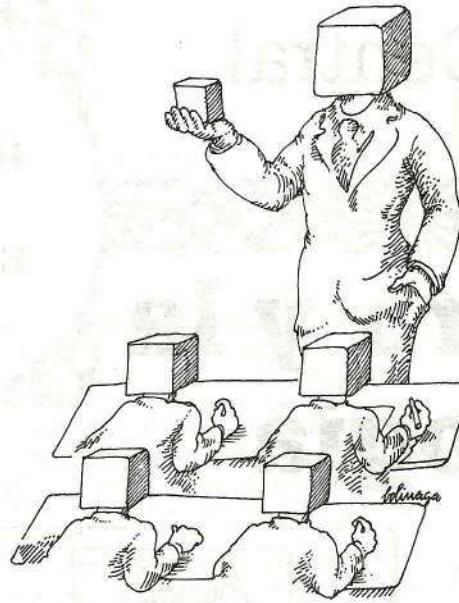
A partir de aquí, es posible establecer los usos y abusos más prominentes de la psicología en dos ámbitos preferenciales estrechamente vinculados: la formación académica de los maestros en las facultades de educación y la formación del niño en la actividad pedagógica escolar a cargo del maestro. Ello nos permitirá formular algunos enfoques y propuestas.

## Psicología y sociedad

Es un hecho que la psicología aplicada invade hoy los más diversos ámbitos de la vida humana: el hogar, la escuela, la empresa, las ventas y la publicidad, las facultades de educación... Hace aproximadamente una década, Merani advirtió sobre la psicología comercializada, convertida en instrumento de la sociedad de consumo y, a la vez, en artículo de consumo masivo<sup>1</sup>.

Con anterioridad, Honri Wallon —que siempre vinculó la actividad política con la docencia y la investigación— mostraba sus reticencias sobre el rumbo de esta disciplina: “La psicología debe evitar su enclausamiento en especializaciones cerradas con el pretexto de responder mejor a los servicios que se le piden; haciéndolo así, perdería su razón de ser”<sup>2</sup>. El hecho de que el psicólogo y la psicología respondan “a los servicios que se le piden” plantea varios interrogantes: ¿cuáles son esos servicios? ¿Quién los pide y a qué intereses responden?

Al respecto, N. Braunstein y otros<sup>3</sup> han revelado con suficiente nitidez las finalidades técnicas, ideológicas y políticas del “encargo



social” implícito asignado a la psicología según el origen histórico y social de su demanda y utilización. La psicología y los psicólogos aparecen como una mercancía en cuya historia se presenta la demanda formulada desde el ejército, la industria y las empresas, los organismos estatales, el sistema político y publicitario, etc. Y de acuerdo con las necesidades que estas fuentes representan, es posible determinar tanto las funciones como el control de la psicología que se produce y se practica.

Algunos de los ingredientes fundamentales de la concepción que enmarca el “para qué” de las funciones socialmente asignadas a la psicología y los psicólogos, podrían ser los siguientes:

1. Cualquier sujeto conflictivo es un desadaptado que exige intervención y necesita convencerse a sí mismo de que es tal a través de la conciencia culpable y autopunitiva. Los desadaptados que, simplemente expresan un conflicto explícito, son indeseables (¿por qué? ¿Para quién?). Pero además el conflicto o problema —que no tendría necesariamente nada de patológico— se formula en términos de enfermedad o anormalidad.

2. Una vez establecido que la desadaptación es sinónimo de anorma-

lidad, se elude la tarea de investigar científicamente la casualidad de la misma. Simplemente se asume que el problema (enfermedad real o supuesta) está siempre en el individuo; con lo cual se oculta la responsabilidad del orden social que lo produce; éste se asume como invariable e incuestionable.

3. Finalmente, junto con el diagnóstico se formula también el juicio sobre inclusión o exclusión del individuo. Así, en el marco de las relaciones de poder, la psicología se utiliza como instrumento de una nueva forma de violencia simbólica más sutil, más “científica”, y más eficaz porque hace que el objeto de violencia se adapte a la violencia de que es objeto.

Lo que se cuestiona no es, por tanto, la existencia o no de los desadaptados; lo que se pone en evidencia es que la psicología, tal como se utiliza, se apresura a identificar desadaptación con anormalidad; por otra parte, ni la explica ni la trata adecuadamente.

Por ello, la psicología tiene también en su discurso una función “cosmética”: “Se hace pasar por científica para desviar la atención desde las causas de los problemas hacia sus efectos. ...El asunto es cómo hacer para que no se note el carácter político de las cuestiones y hacerlas pasar por científicas”<sup>4</sup>.

El etiquetaje de “desadaptado” se ha generalizado en el lenguaje cotidiano con un significado difuso. Se extiende a cualquier tipo de com-

1. Cfr. *Carta abierta a los consumidores de psicología*. Grijalbo, Barcelona, 1976.

2. “...El objeto de la psicología es hacer conocer la identidad del hombre bajo sus diferentes aspectos; no una identidad uniforme y universal sino, por el contrario, los efectos infinitamente variables de las leyes que regulan sus condiciones de existencia”. En *Psicología del niño*, vol. I, Pablo del Río Editor, Madrid 1980, pág. 70.

3. Cfr. *Psicología, ideología y ciencia*. Ediciones Siglo XXI, 8a. edición, México 1982, págs. 329 y ss.

4. Braunstein, N., op. cit., págs. 355-356.



portamiento conflictivo no tolerable en relación con determinadas exigencias institucionales o en relación con un determinado modelo implícito de persona. La desadaptación social del individuo es una categoría que está presente —con matices diversos— en los distintos modelos teóricos de la psicología y sus diferentes campos de aplicación: psicología clínica, psicología social, psicología escolar...

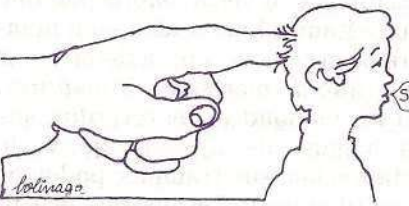
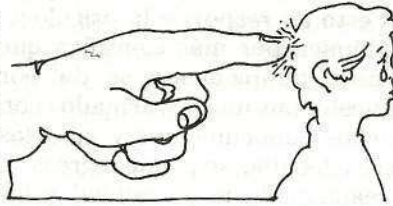
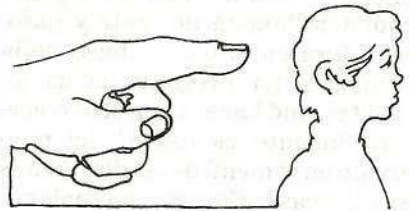
En realidad toda aplicación de la psicología presenta un cierto cariz médico-clínico que expresa la tendencia homogénea patologizadora, discriminando el mundo entre adaptados y desadaptados. Resulta, pues, que los problemas del individuo quedan convertidos en "individuos-problema"; o, sencillamente, se crean problemas donde no los hay. Así lo expresa desde otras latitudes un profesor de la Universidad de Lieja: "La psicología práctica contemporánea se presenta y se ve a sí misma fundamentalmente como una práctica de remedio... Toda práctica de remedio vive en cierto modo de fomentar los males que cuida y de la necesidad de inventar otros nuevos"<sup>5</sup>.

La misma preocupación sobre la utilización social de la psicología se expresa desde otras perspectivas. Foucault se refiere a la psiquiatría en relación con el funcionamiento del poder: "La psiquiatría se prolonga en ramificaciones que van mucho más lejos, que se encuentran en los asistentes sociales, los orientadores profesionales, los psicólogos escolares, los médicos que hacen psiquiatría de sector, toda esa psiquiatría de la vida cotidiana que constituye una especie de tercer orden de la represión y de la policía... La psiquiatrización de la vida cotidiana, si se la examina bien, revelaría posiblemente lo invisible del poder"<sup>6</sup>.

Debemos precisar ahora —previéndolo los reclamos de muchos psicólogos amantes de su profesión— que los problemas aquí planteados no residen en la psicología científica como tal, ni en los investigadores que la trabajan, ni en la voluntad

individual del psicólogo quien asumirá sus propios roles u opciones. El problema reside en el uso y finalidades (implícitas o explícitas) asignadas a la psicología según condiciones sociales que regulan su producción y aplicación.

Asimismo necesitamos precisar también lo que nuestro análisis no pretende: no estamos reclamando una des-ideologización de la psicología (ni de las ciencias humanas en general) en nombre de una supuesta neutralidad científica. Tampoco alimentamos la tesis de que la psicología sea necesariamente un instru-



Tomado de Cuadernos de Pedagogía (Barcelona).

mento de reproducción mecánica de una ideología dominante, puesto que las demandas y encargos para la psicología se formulan desde distintos lugares y opciones. Ni tratamos de hacer la exposición de distintas corrientes o escuelas para ver en cuál de ellas nos matriculamos. Creemos que la pregunta sobre la utilización de la psicología es de naturaleza pedagógica. Y si los psicólogos no suelen responderla más allá de las funciones inmediatas de su oficio, el pedagogo necesita encargarla desde otras dimensiones.

## Psicología y formación de maestros

La formación académica de los maestros en las Facultades de Educación tiene sus propias fallas y sus propias trampas. Allí se encuentra el maestro con la psicología "empaquetada" en una serie de asignaturas académicas, las cuales se asumen como componente importante para el conocimiento científico del niño. Tal enfoque disciplinario no acostumbra a plantearse la pregunta sobre el "para-qué" de la ciencia que se enseña y menos aún sobre la profesión en función de la cual se está enseñando.

El hecho es que el especialista se ocupa de su disciplina que siempre será la misma independientemente de quiénes sean los destinatarios. Pero si partimos del supuesto de que formar maestros no es lo mismo que formar psicólogos, tal vez sea necesario problematizar dicho enfoque.

La estrategia de formación basada en un conjunto de disciplinas (no en un conjunto de problemas), presenta los "modelos" científicos suministrados por la psicología (modelos de niño, modelos de desarrollo infantil) en la formación académica del maestro, como un fin y no como un medio.

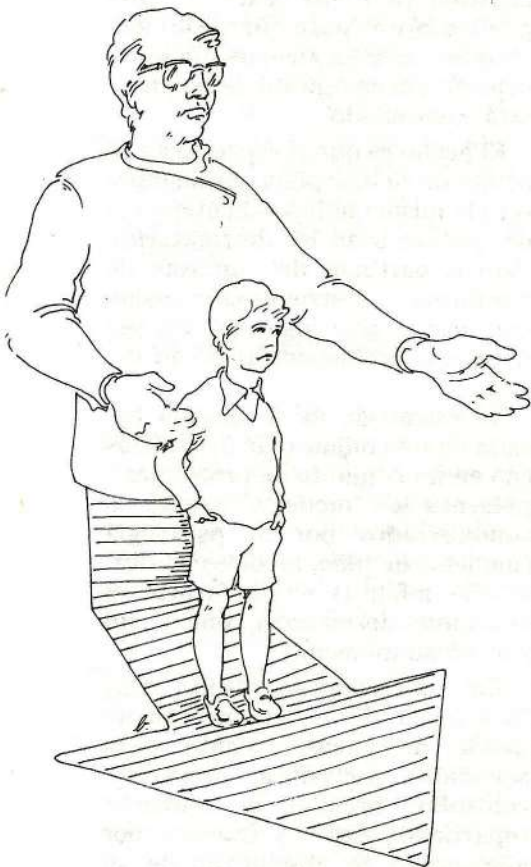
En consecuencia, resulta muy fácil hacer de la herramienta un molde de encasillamiento para seleccionar o clasificar, predecir o controlar, premiar o condenar, repartiendo éxitos y fracasos por adelantado. Se absolutizan de tal manera los modelos que se pierden de vista los problemas a explicar o resolver. La confusión arraiga en un desenfoque epistemológico según el cual la ciencia es el conocimiento de

5. Richelle, M. *Temores y esperanzas para la psicología del año 2000*. En Varios: "El porvenir de la psicología" (dirección de Paul Fraisse) Ediciones Morata, Madrid 1985, pág. 76.

6. Foucault, M. *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta, Madrid 1980, 2a. edición, pág. 40.

la realidad y no ya el valioso instrumento para conocerla.

Tal distinción es de gran relevancia para el maestro cuya práctica social y pedagógica tiene lugar con los niños concretos y diversos, no con un niño abstracto que, como tal, es imposible de transformar. Por ello, el niño del maestro no puede ser el niño de la psicología académica. Dicho en otra forma, estudiar al niño no es lo mismo que estudiar



Tomado de Cuadernos de Pedagogía (Barcelona).

psicología aunque ésta sea una herramienta muy importante para estudiarlo.

Es necesario privilegiar los problemas frente a los modelos haciendo la anotación de que privilegiar o priorizar no significa excluir<sup>7</sup>. De acuerdo con Wallon, el niño que estudia la psicología científica es el niño concreto; es decir, el niño que es, a la vez, agente y producto de su interacción recíproca con el medio en que vive, con el medio social específico que él mismo se crea a

través de su actividad. Por ello, "el maestro debe tomar partido solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos mismos cuáles son sus condiciones de vida... La formación psicológica de los maestros no tiene por qué ser libresca. Debe ser por el contrario una continua referencia a las experiencias pedagógicas que pueden realizar personalmente"<sup>8</sup>.

La formación académica del maestro centrada en un conjunto de disciplinas y no en un conjunto de problemas, presenta sus modelos como fines y no como medios y genera la continuidad de aquella tendencia homogeneizante y patologizadora en el uso y abuso de la psicología. La pregunta es la siguiente: ¿qué hace el maestro con el "conocimiento científico" del niño servido en el menú de las disciplinas psicológicas? ¿Con qué intencionalidad y con qué concepción pedagógica lo utiliza?

A esto no responde la psicología académica por más científica que parezca. Simplemente se da por supuesto que, una vez armados con aquellos conocimientos y modelos acerca del niño, se puede regresar a la realidad de la pluralidad y las diferencias más seguros. ¡Ya sabemos todo por adelantado acerca de los niños y su desarrollo! Se supone que estamos habilitados —en nombre de la ciencia— para determinar su grado de madurez o inmadurez, su normalidad o sus retardos, sus problemas de aprendizaje y de adaptación, sus traumas; podemos "científicamente" evaluarlos, clasificarlos, controlarlos... y hasta predecir su futuro antes de que lo haya vivido!

Convertidos en magos o adivinos, presuminos que conocemos a los niños tan científicamente —o incluso tan amorosamente— que no es necesario que nos diga nada porque nada nos puede sorprender... Y cuando perdemos la capacidad de dejarnos sorprender —pérdida cultivada en el ambiente cientifista— la pedagogía inicia el camino de la muerte; y, con ella, aborta también cualquier actitud científica.

## Psicología y trabajo pedagógico escolar

La patologización, el desclasamiento y la exclusión vienen a ser, en consecuencia, los abusos más visibles en el "para-qué" de la psicología en la escuela. Aquellos niños que no tienen cabida en el modelo de inteligencia, de conducta adaptativa o de comportamiento social, resultan "anormales", "retrasados", "desadaptados". De esta forma, las características y cualidades derivadas de su medio sociocultural específico (el de nuestros niños) se califican —o descalifican— como patologías con más o menos sutileza.

La patologización de la infancia se ha ejercido desde distintas posiciones teóricas. Pero lo que interesa subrayar es que tal actitud social y escolar se evidencia especialmente en relación con los niños de las clases populares:

"Siempre me ha parecido que es una cuestión bastante urgente trazar la historia que, hasta cierto punto, ha convertido a los niños de la clase trabajadora en una especie de patología.

(...) La interpretación de la infancia con la que operamos actualmente está basada en la experiencia de un número limitado de niños de clase media y alta que han sido interrogados y observados durante los dos últimos siglos. Y es la comprensión psicológica y lingüística establecida de esta manera la que inspira estudios longitudinales sobre la

7. "En lugar de resaltar el modelo explicativo (a la vez parcial y totalitario) hay que restablecer la prioridad de los problemas. En el movimiento dialéctico propio de la ciencia donde, en alternancia, el discurso teórico organiza lo real y lo real cuestiona o desbarata dicho discurso, la psicología de los próximos veinte años se situará en esta segunda fase o quedará fija en vanas escolásticas", Marc Richelle, op. cit., pág. 68.

8. Wallon, H. *Psicología y Educación*. Pablo del Río Editor, Madrid 1981 (recopilación de Jesús Palacios) págs. 114 y 181.

infancia moderna. Los niños de clase trabajadora están presentes en estos estudios; pero la idea de niño por la que son cuestionados y valorados hace fácil definir su infancia como una falta de adecuación, como una limitación de infancia 'verdadera'<sup>9</sup>.

Esta tesis de Carolyn Steedman —que obviamente no se refiere a nuestro medio colombiano— nos hace pensar en el tipo de niños que ni siquiera alcanzan la honrosa categoría de “clase trabajadora” con los que labora la mayoría de nuestros maestros. Probablemente, cuanto más deterioradas son las condiciones de vida de estos niños, más intensa es la tendencia a patologizarlos por comparación a cierto modelo implícito de niño, el cual no necesariamente procede de la psicología pero es el mismo problema pedagógico.

Pareciera, en consecuencia, que la única alternativa de educación para tales niños fuese su “desclasamiento”. Se parte del supuesto de que no tienen una infancia verdadera sino con deficiencias de orden cognoscitivo, social, etc.; llevan el estigma de una desventaja o un retraso que se establece por comparación con un modelo de niño de otro ambiente social.

El desclasamiento opera entonces como un despojo de sus características culturales originadas en su modo de vida y su pertenencia de clase, para revestirlo con el “uniforme” del modelo único y homogeneizador. Sería el precio humano que tendría que pagar para poder educarse<sup>10</sup>.

¿Qué ocurre, con la psicología escolar?

También aquí se asume que el problema siempre está en el individuo, en el alumno, fácilmente etiquetado de desadaptado. La escuela como tal se asume incuestionable; se trata de cómo el niño debe adaptarse a ella, más no de cómo la escuela necesita adaptarse a los niños. Así, la proverbial conducta agresiva se asumirá como problema individual del alumno, sin importar que sea un ingrediente normal del



medio social de origen; o se diagnostica que el niño “es” agresivo aun cuando su comportamiento sea simplemente una respuesta defensiva frente a la agresividad sistemática de que es objeto por parte de la escuela.

Asimismo, cierta timidez característica de los sectores populares que se manifiesta cuando se sienten extranjeros en la escuela (territorio ajeno y expropiado, pensado para otro tipo de niños) se patologiza y se conceptúa como defecto o deficiencia de orden intelectual o afectivo; entonces se hacen grandes esfuerzos —infructuosos— por desarraigarla. Pero, al final, muchos psicólogos escolares de oficio podrían encontrarse con la bofetada que un día lanzaron los niños de Barbiana: la timidez de los pobres no es ni bajeza ni heroísmo; sólo es falta de prepotencia!

Cuando se descubren tantas trampas psicologistas en el análisis de los problemas escolares, provoca invertir los términos. No sería nada descabellado pensar en la posibilidad de que la conducta no adaptativa o que se resiste a la adaptación pretendida, sea precisamente un síntoma de salud: “La escuela, después de la familia, se ha convertido

hoy en el lugar elegido para fabricar neurosis... Los analistas se encuentran con una nueva forma de ‘enfermedad’ que no necesita ser tratada. Consiste en la negativa a adaptarse, sino de salud en el niño que rechaza esa mentira mutila-

9. Steedman, C. *La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria*. En “Revista de Educación” No. 281, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid sept.-diciembre 1986, págs. 193-94.

10. “Los niños de las clases sociales dominadas han sido juzgados inferiores, desposeídos, en situación de déficit cultural permanente. Esto ha producido en algunos enseñantes cierto resentimiento hacia las familias populares.

(...) La compensación implica la inferioridad y no tiene en cuenta las diferencias específicas en el desarrollo de los niños relacionadas con su pertenencia de clase... De este modo, la idea que subtienden las pedagogías de compensación es la de un molde único por el cual deben pasar todos los individuos para encajar en el modelo burgués de nuestra sociedad”.

Lurcat, L. *El parvulario: ¿una escuela diferente?* Ferran Pellisa Editor, Barcelona 1979, págs. 70 y 74-75.

dora en la cual la escolaridad lo aprisiona”<sup>11</sup>.

La escuela de hoy, y cada día más, aparece como una de las fuentes importantes de demanda de psicología y de psicólogos para tratar a los niños desadaptados, a los “niños con problemas” sin que importe mucho de quién se realmente los problemas del desarrollo y de la vida. Pero, además, ¿cuál es la finalidad de los diagnósticos y tratamientos con los escolares? ¿Ayudarlos o excluirlos? Y si el propósito es que el trabajo pedagógico se realice con “niños sin problemas”, ¿no será esto una pretensión ilusa? Tal vez sea necesario recordar una conocida sentencia de Wallon: no es al niño a quien hay que desclasificar; lo que hay que desclasificar es la educación.

Pero ¿es acaso la psicología científica la responsable del desclasamiento, la patologización y la exclusión? Evidentemente no. ¿Y acaso no se producen los mismos efectos patologizadores y desclasatorios a través del rol espontáneamente ejercido por los maestros sin necesidad de que éste recurra al conocimiento académico de la psicología? Por supuesto que sí. Y más aún, el conocimiento de teorías y modelos psicológicos acerca del niño y su desarrollo es algo que reivindicamos. Pero no es este el problema que hemos planteado.

Es claro que la psicología no es el único vehículo a través del cual se patologiza o se desclasa. Lo cual confirma, justamente, nuestra tesis: el problema no arraiga exactamente en la psicología como tal, sino en lo que se hace con ella, en sus fines, su intencionalidad y su sentido. Y esto es un problema pedagógico. Por ello, la formación del maestro no puede tener como referencia fundamental la psicología; ésta, para que tenga sentido necesita contextura en otros marcos más amplios que deberán involucrar también una teoría del conflicto social.

Podemos retomar ahora nuestra pregunta inicial en relación con las

expectativas de los maestros: ¿psicólogos o pedagogos? El maestro no es psicólogo pero recurre a la psicología para mejorar supuestamente los procesos pedagógicos. Entonces, nuestro interrogante final es: ¿sirve la psicología para mejorar la formación del maestro y la calidad de la educación?

Si, tal como se afirmó en una de las ponencias del Congreso Pedagógico, la calidad de la educación no puede medirse exclusivamente por sus efectos ideológicos (¡y estamos de acuerdo!), ahora cabe sostener también —por lo que respecta a la psicología— que la calidad del trabajo pedagógico del maestro no depende exclusivamente de la “cientificidad” de sus conocimientos, sino que, en definitiva, depende de lo que hace con ellos, de su “sentido” y su finalidad en el contexto social. Esta es la razón básica por la cual la formación del maestro no puede ser ajena a los problemas de la ética y del poder.

## Conclusiones

\* Si la psicología aplicada en los diversos ámbitos sociales, incluida la escuela, aparece como instrumento de discriminación, patologización, desclasamiento y exclusión, ello se debe no a una falta de cientificidad como disciplina sino a la utilización social y pedagógica que de ella se hace de acuerdo con expectativas y exigencias institucionales que traducen o concretan el encargo social implícitamente asignado dentro de las relaciones de poder.

\* De ello se deriva la insuficiencia y el carácter subordinado de la psicología dentro de la formación del maestro. Para que la psicología tenga sentido en el trabajo pedagógico escolar es necesario re-enfocarla desde otros marcos teóricos, desde una concepción del conflicto social, desde la ética y la política. Esto es lo que puede permitir al maestro pensar los fines de la educación y clarificar continuamente la intencionalidad pedagógica en la

utilización de la psicología sin que pierda por ello su estatuto científico.

\* En consecuencia, la identidad del maestro se perfila no como un “profesional” que simplemente sabe lo que hace en el lugar social que se le asigna sino que sabe por qué y para qué hace lo que hace. En esta óptica deberá asumirse más como dirigente que como un especialista con orejeras.

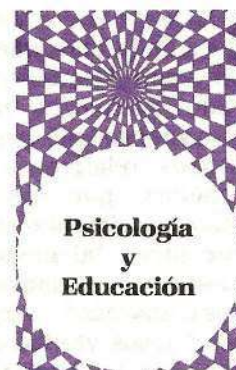
\* En cuanto a la formación académica del maestro, se deben priorizar los problemas frente a los modelos (científicos o disciplinares). Ello significa la conveniencia de organizar los currículos en torno a un conjunto de problemas relevantes más que en torno a un conjunto de disciplinas. Según esto, será la naturaleza y complejidad de una problemática pedagógica específica lo que determinará las diversas fuentes teóricas a las que es necesario recurrir para explicarla o las estrategias que deben desarrollarse para resolverla. Lo cual implicará también una serie de desafíos para los formadores de maestros.

\* En lo que respecta a la escuela, habrá que replantear las relaciones entre psicólogos y maestros. Si, de acuerdo con la división del trabajo, el maestro aparece como el subordinado del psicólogo y éste último como el especialista de cabecera del maestro a quien orienta en su labor, en otro sentido cabe considerar al psicólogo como el subordinado del maestro; es necesario que el maestro se defienda contra la pretensión de psicologizar el quehacer escolar porque los problemas pedagógicos, incluidos los relacionados con el desarrollo del niño, no pueden explicarse ni resolverse exclusivamente desde la psicología. Tendrá que cuidar el estudio del niño concreto dentro de los procesos pedagógicos, en el conjunto de sus relaciones sociales y dentro de su cultura para poder entenderlo ■

11. Mannoni, M. *La educación imposible*. Ediciones Siglo XXI, 3a. edición, México, 1983, pág. 36.

# Piaget y la educación

Mariela Orozco Hormaza\*

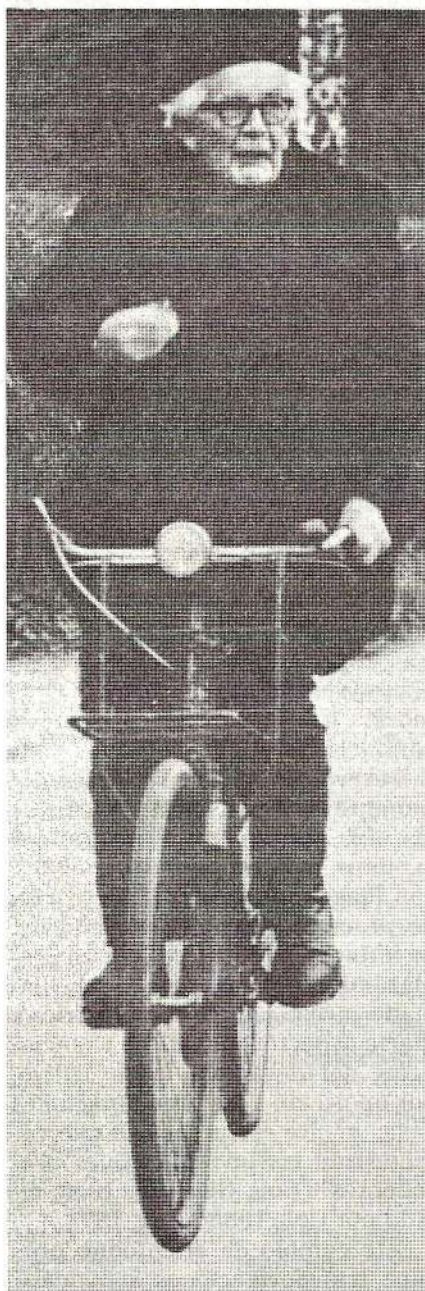


## Piaget se ha puesto de moda

Colombia no es el primero, ni el único país donde la teoría piagetiana se ha puesto de moda. En España, en 1981, Juan Delval escribió un artículo que tituló: "Piaget Hasta en la Sopa" (Delval, 1981). En la introducción al mismo, Delval señala: "Piaget se ha puesto de moda. No cabe duda. Los psicólogos, los pedagogos, los profesores de todos los niveles e incluso los funcionarios y políticos del Ministerio de Educación y Ciencia invocan su nombre y hablan de él, como un viejo conocido, con cuyas ideas todo el mundo estuviera familiarizado en la educación" (Delval, 1981 pág. 45).

Lo mismo está pasando en el sistema educativo colombiano. Sin embargo, toda "moda" exige una reflexión, por parte de los que la adoptan, sobre todo, como en este caso, cuando la "moda" ya ha sido superada en otras partes y se conocen sus bondades y limitaciones.

Piaget fue un epistemólogo, que a partir de 1921 formuló una teoría que intenta describir y explicar la forma como el conocimiento se transforma a través de la historia y en el sujeto que conoce. Como epistemólogo, Piaget concibió el conocimiento como proceso y no como un estado y desde esta concepción se preguntó: ¿cómo crecen los conocimientos?



La respuesta a esta pregunta generó trabajos que recorren dos grandes caminos: las elaboraciones en epistemología y psicología genética. No es objeto de este artículo establecer las relaciones entre estas dos grandes disciplinas, pero conviene precisar que la epistemología genética constituye a la psicología genética, pues define y justifica, al mismo tiempo, el objeto, el método clínico y el instrumento de análisis.

Como psicólogo Piaget se preguntó: "cómo se constituye, de hecho, en el niño pequeño el conocimiento aritmético y las raíces del físico" (Piaget, 1970a, pág. 32). Como Greco (1968) señala sus desarrollos en psicología genética se centraron en el pensamiento correcto, en las normas que el sujeto en rigor se da, antes que en los ilogismos y los aspectos funcionales del mismo, identificando formas de equilibrio, como resultado necesario del proceso evolutivo. Por esto, además de aceptar la imparcialidad de la observación y de la experimentación, propios de la psicología, tuvo que pagar el precio de la epistemología genética y de la reconstrucción formal.

**Mariela Orozco Hormaza.**

\* Profesora, Departamento de Psicología, Universidad del Valle.

Es necesario resaltar la envergadura de la obra que Piaget asume, para que el lector —pedagogo, educador, psicólogo— pueda entender el asombro que produce recorrer “textos relativos a la psicología genética, por ejemplo, el libro: *“Génesis del número en el niño”* y encontrar, “al menos durante las doscientas páginas iniciales, líquidos transvasados, cestillas que reciben huevos, varillas que hay que alinear, etc., en vez de hallar grandes y bellas operaciones de aritmética escolar”. En seguida, con el fin de hacerle apreciar la importancia de todo ello, el autor le cita a Rusell, Whitehead, Poincaré, etc., y “lo remite a un libro aún más difícil de leer<sup>1</sup> que lleva este subtítulo híbrido: *“Ensayos sobre los agrupamientos logísticos y la reversibilidad del pensamiento”*. (Greco, 1968, pág. 30).

Piaget nunca trabajó en, ni para la educación. De su extensa obra, más de 150 títulos entre libros y artículos, solamente dos están dirigidos a los educadores: *“Psicología y pedagogía”*<sup>2</sup> y *“Hacia dónde va la educación”*<sup>3</sup>.

¿Cómo explicar entonces, la enorme influencia de su obra en la educación, en este país y en el mundo entero? Con los desarrollos en epistemología y psicología genética, Piaget construyó uno de los cuerpos teóricos más coherentes, que hasta el momento se conocen, sobre la forma como el sujeto humano —niño o adolescente— accede al conocimiento. Por supuesto, la educación y particularmente la escuela, encargada de transmitir los conocimientos socialmente válidos, debe recurrir a esta teoría.

Es así, como, a partir de 1951, a raíz del libro del educador alemán, Hans Aebli, *“Didactique psychologique”*<sup>4</sup>, se empezaron a señalar las posibles aplicaciones de la teoría piagetiana a la educación. Un recuento muy completo de las tendencias que estas aplicaciones tomaron y de los límites de las mismas, presenta César Coll en el artículo, *“Las aportaciones de la psicología a la educación: El caso*



Jean Piaget

*de la teoría genética y de los aprendizajes escolares* (Coll, 1983a).

Entre 1951 y 1983 —fechas en las cuales se podría enmarcar los desarrollos más sobresalientes de las aplicaciones de la teoría genética a la teoría y práctica educativa— en los campos de la psicología, también corre “mucho agua bajo el puente”.

Los trabajos en psicología genética se difunden y generalizan. El auge de la psicología conductista encuentra su punto máximo de expresión a principios de los 70 y luego decrece, dando paso a las teorías cognoscitivistas, producto, en algunos casos, de la influencia de la teoría genética sobre las tesis conductistas.

La revolución cognoscitivista, dominante en la psicología a partir de los 70, encuentra dos grandes caminos: las tesis estructuralistas, con Piaget a la cabeza y las teorías de procesamiento de información. La influencia mutua genera un desplazamiento progresivo de la llamada investigación postpiagetiana “hacia aspectos dinámicos y funcionales del desarrollo cognoscitivo, por oposición a las preocupaciones básicamente estructurales que caracterizan las investigaciones precedentes” (Coll, Gilliéron, 1982, citado por Coll, 1983b, pág. 187).

Este cambio en el enfoque produce transformaciones significati-

vas que señalan nuevos derroteros a la propuesta cognoscitivista. El contenido de los problemas de investigación se transforman: de trabajar nociones y conceptos que fundamentan la racionalidad, tales como, la conservación, la proporcionalidad, la clasificación, etc., se pasa a trabajar “como comprende y resuelve el sujeto humano tareas relativas a estructuras organizadas de conocimientos dentro de un cierto dominio (física, matemáticas, etc.)” (Glaser, 1984, pág. 93). Obviamente, esta última propuesta, tiene más relación con el conocimiento que la escuela transmite.

El viraje de los estudios cognoscitivistas, que privilegian los aspectos dinámicos y funcionales del desarrollo del conocimiento científico, mantiene vigentes algunas tesis piagetianas, especialmente aquellas ligadas con los aspectos funcionales de la teoría del conocimiento, que tienen enorme incidencia en desarrollos educativos actuales<sup>5</sup>.

A continuación presentaré algunas de las tesis, que autores interesados en la educación —como Aebli (1951), Coll (1983b), Ginsburg (1969), Kamii (1983), Moreno (1983), Pozo (1987)— desviaron hacia el campo educativo, donde aún ejercen una gran influencia. Sin embargo, es necesario aclarar que no se trata de las tesis que Piaget le

1. Classes, relations et nombres, Vrin, Paris, 1942.

2. Editado en Barcelona por Ariel en 1969. El mismo texto fue editado por Editorial Proteo, de Buenos Aires, bajo el título *“Educación e Instrucción”* en la Biblioteca Persona y Sociedad.

3. Editado en Barcelona, por Teide, en 1974.

4. Neuchâtel y Paris, Delachaux Niestlé, 1951. Traducido al castellano, en 1973 por Kapeluz, Buenos Aires, bajo el título: *Didáctica psicológica*.

5. Infortunadamente, por falta de espacio, no podré presentar algunas consideraciones sobre la aplicación de algunos elementos del método clínico-crítico en el trabajo que se adelanta en educación. Considero que sobre este punto existe muy pocas elaboraciones y que en el futuro, es necesario desarrollarlo.

planteó a la educación<sup>6</sup>, pues muchas de ellas han sido abiertamente cuestionadas desde la práctica educativa (Aebli, 1970, Coll, 1983b).

Además de la noción de conocimiento como proceso, previamente planteada, destacaré: el problema de la construcción de conocimientos, desde la doble perspectiva de los esquemas de asimilación y de la teoría de la equilibración. Igualmente me referiré a la diferenciación que Piaget propone entre conocimiento físico y conocimiento lógico matemático y por lo tanto, a los tipos de experiencias que el sujeto puede derivar, al interactuar con la realidad<sup>7</sup>.

## 1. Construcción de conocimiento: esquemas de asimilación

Previamente señalé que Piaget concibe el conocimiento como proceso y caracteriza la transformación del conocimiento como "el pasaje de una validez menor a una validez mayor" (Piaget, 1970a, pág. 13). Un estado inicial de conocimiento está definido por la presencia de dos o más elementos cognoscitivos, sin relación entre ellos. Cuando el sujeto pone en relación, o coordina elementos antes aislados, una nueva organización se genera y el proceso de construcción y cambio opera. ¿Cuáles son los instrumentos que permite estas coordinaciones?

Para Piaget, la presencia en la realidad de un dato nuevo no suscita el conocimiento, ni garantiza una experiencia. Para poder que esto ocurra, el sujeto debe poseer esquemas de asimilación, o "patrones de asimilación" (Aebli, 1970, pág. 13), que pueda aplicar al dato o fenómeno, incorporándolo e integrándolo con las nociones y esquemas que posee.

Autores como Aebli (1970) y Coll (1983b) postulan que toda noción o concepto, esquema u operación, cuando se aplica a una realidad

dada, actúan como patrones de asimilación y constituyen verdaderos marcos asimiladores, que permiten al sujeto atribuir significados a aspectos nuevos de la realidad.

La incorporación de datos nuevos, a esquemas o conceptos existentes, genera adecuaciones y reorganizaciones entre ellos, modificando los patrones de asimilación y creando nuevas formas y modalidades de actividad que permiten al sujeto acceder a nueva información.

El conocimiento resulta entonces de interacciones entre el sujeto y el objeto, interacciones que resultan más ricas que lo que el solo objeto puede proporcionar. En la interacción el sujeto actúa sobre el objeto introduciendo en él transformaciones. Para conocer un objeto, fenómeno o dato el sujeto debe actuar sobre él para reconstruir las transformaciones que lo generan.



### La teoría de la equilibración

La transformación dinámica, por incorporación y reorganización, permite caracterizar la adquisición y construcción de conocimientos como un proceso configurado por estados sucesivos, que presentan equilibrios momentáneos, los cuales se rompen y entran en conflicto como consecuencia de las perturbaciones que la realidad suscita cuando el sujeto pone a prueba sus

nociones o ejerce sus esquemas y cuando la coordinación deficiente de los mismos produce contradicciones.

¿Qué es entonces lo que entra en conflicto? La coordinación entre asimilación y acomodación, dos procesos complementarios, responsables de la evolución de esquemas y estructuras y en últimas del desarrollo cognoscitivo. El juego entre asimilación y acomodación genera secuencias de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio.

Utilizando una metáfora, que toma de la biología, Piaget (1970b, pág. 18) dice que la "asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas". Igualmente, llama acomodación "a cualquier modificación de un esquema asimilador, o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan" (Piaget, 1970b, pág. 19). De esta manera, se trata de dos procesos complementarios. "No hay asimilación sin acomodación pero... la acomodación tampoco existe sin una asimilación simultánea". (Piaget, 1970b, pág. 19).

El equilibrio entre asimilación y acomodación se rompe en tres niveles de complejidad creciente, niveles que se encuentran jerárquicamente integrados. Un desequilibrio en el tercer nivel produce desequilibrio en el primero. Estos niveles son:

—Primer nivel: esquemas en equilibrio con los objetos que asimilan.

—Segundo nivel: equilibrio entre esquemas del sujeto que se asimilan y acomodan recíprocamente.

—Tercer nivel: integración jerárquica de esquemas previamente diferenciados.

6. Para tal efecto se deben revisar los libros previamente mencionados.

7. Piaget también distingue entre conocimiento figurativo y conocimiento operatorio. Algunos autores, trabajando en educación, manejan estas categorías. Sin embargo, no las presentaré porque la utilización que se le ha dado, es tan confusa, que sería necesario debatirla y dada la limitación de espacio, el debate podría confundir en vez de aclarar.

Cuando el sujeto aplica sus esquemas de asimilación a la realidad pueden suceder tres cosas:

—Activa dos patrones de asimilación, mutuamente excluyentes o que llevan a resultados contradictorios, produciendo un conflicto cognoscitivo entre dos esquemas.

—Trata de aplicar un patrón de asimilación a un objeto que pone resistencia.

Tanto el conflicto como la resistencia constituyen perturbaciones que definen momentos de desequilibrio. Los desequilibrios constituyen los motores del desarrollo. Una ruptura del equilibrio puede generar dos tipos de respuestas:

—Respuestas no adaptativas: el sujeto no tiene conciencia de la perturbación y por lo tanto esta no crea contradicción alguna. Si la situación no es conflictiva, entonces el sujeto no hará algo para modificar sus esquemas.

—Respuestas adaptativas que son de tres tipos:

— respuestas alpha, cuando la perturbación no introduce cambio en el sistema de conocimientos.

— respuestas beta, cuando la perturbación se integra al sistema y produce modificaciones en el mismo, variando la organización de la estructura.

— respuestas gamma, cuando se anticipan las variaciones posibles, las cuales dejan de ser perturbadoras y se convierten en parte del juego de transformaciones del sistema.

Aebli (1970), Coll (1983b) y Pozo (1987) señalan, cada uno a su manera, la importancia que las tesis sobre equilibración tienen para los desarrollos en el campo de la enseñanza. Strauss (1983) y Driver (1988) las recogen en sus trabajos sobre diseño curricular.

## 2. Experiencia física, experiencia lógico-matemática

Kamii (1985) destaca la importancia que tiene la diferenciación

establecida por Piaget entre conocimiento físico y conocimiento lógico matemático<sup>8</sup>, para trabajar la construcción del número en el niño.

Piaget admite que todo conocimiento supone la intervención de la experiencia. El conocimiento lógico y aritmético —desde el más simple y concreto hasta el más general, que supone un manejo operatorio, puramente deductivo— se constituyen con el apoyo de la experiencia; sin embargo, es necesario diferenciar entre experiencia física y experiencia lógico matemática.

Cuando el sujeto actúa sobre los objetos y abstrae de ellos propiedades físicas, deriva experiencias de tipo físico. Este tipo de experiencia permite descubrir y abstraer propiedades físicas, tales como: color, peso, tamaño, forma, volumen, etc. La acción de pesar, o saber que un objeto cae, si lo soltamos en el aire, son ejemplos de experiencias físicas. El sujeto obtiene este conocimiento utilizando la acción de pesar y la observación y las propiedades que abstrae están en el objeto.

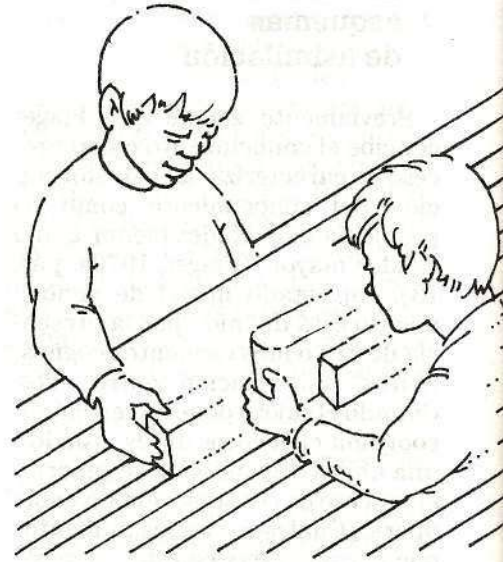
En cambio, el conocimiento lógico matemático incluye experiencias que se derivan de las relaciones que el sujeto establece entre objetos y proposiciones y de su reflexión sobre su propia acción. La experiencia lógico matemático permite comparar las propiedades de una colección de fichas y establecer entre ellas relaciones de similitud o diferencia. La relación que el sujeto privilegia, al comparar los elementos de la colección, depende de él. Lo mismo sucede cuando la cuenta y descubre que siempre hay "diez elementos" sin importar el orden que introduzca al contarlas; el orden de los elementos no está en la colección, depende de la actividad del sujeto. En el primer caso, el sujeto introduce a la colección de fichas la similitud, o la diferencia; en el segundo, abstrae la propiedad numérica de la acción de ordenar y no de los objetos que la configuran.

Sin embargo, es necesario aclarar que tanto la experiencia física —aun la más elemental, como abstraer de un objeto una propiedad como su peso— como la lógica exige de la

presencia de esquemas o conceptos que no son proporcionados por el objeto sino construidos con anterioridad por el sujeto. En el caso de la experiencia física, el sujeto sólo abstrae el dato que permanece exterior a él, en cambio la lógico matemática está referida a las acciones de comparar y ordenar que el mismo ejecuta.

## 3. Aplicaciones a la educación

Estas tesis continúan vigentes en los trabajos que hoy en día se reali-



zan en el campo de la psicología del desarrollo escolar (Strauss, 1987), en el de las didácticas especiales (Kamii, 1985) y dentro del enfoque constructivista de enseñanza de

8. Piaget utiliza los términos conocimiento físico y lógico matemático cuando se refiere al problema del conocimiento en general, en tanto que cuando se refiere al sujeto emplea el término experiencia. Kamii enfoca la diferenciación desde la primera acepción, en este texto privilegia, la segunda.



ciencias (Driver, 1988, Moreno, 1983, Pozo 1987) y confrontan concepciones y prácticas muy difundidas, en nuestro medio y en otras latitudes.

Interesa entonces señalar la concepción de conocimiento subyacente en algunas prácticas educativas, que no han sido superadas en nuestro medio y precisar los interrogantes, que las tesis anteriormente expuestas les plantean.

Algunas prácticas educativas manejan la concepción de conocimiento copia. Para aprender, la actividad del niño se reduce a copiar la plana, el problema, el mapa, el dibujo, del tablero o de

con los objetos, confundiendo actividad con manipulación. Por el contrario, las tesis piagetianas señalan que para acceder al conocimiento, especialmente al lógico y matemático, la simple manipulación no es suficiente. El niño apoya su actividad en objetos concretos, pero no deriva su conocimiento de éstos, sino de la reflexión sobre sus acciones.

Igualmente, Piaget señala, que el espíritu no es una tabla rasa sobre la cual se escriben relaciones impuestas por el medio externo. La pedagogía tradicional y la de la copia olvidan que el aprendizaje de conocimientos exige la presencia de un patrón de asimilación, que permita la incorporación del dato o fenómeno y la reestructuración de los conocimientos existentes y que uno y otro proceso dependen de la actividad del sujeto que escucha y no de la copia, la cual impide estas transformaciones.

El registro de un dato o fenómeno supone instrumentos de asimilación —patrones de asimilación, marcos conceptuales, modelos cognoscitivos, como se quiera llamarlos— inherentes al que aprende, sin los cuales el sujeto no puede comprender y mucho menos retener. Desde esta perspectiva, las nociones, conceptos, esquemas y operaciones que el sujeto posee, deben convertirse para el maestro en el punto de partida de su acción educativa.

El aprendizaje escolar es producto de un proceso de reorganización interna del sujeto que aprende. El sujeto que aprende es quien construye el conocimiento. Según este punto de vista, la labor del maestro debe centrarse en proporcionar al alumno experiencias y situaciones problemas que susciten, faciliten y orienten este proceso de construcción.

Sin embargo, para que esta construcción se dé, es necesario que el maestro parta de la actividad reflexiva del sujeto sobre objetos materiales y simbólicos; articule el saber que enseña con la manera como el niño conoce; tenga en cuenta conceptos y nociones preexistentes;

suscite conflictos que permitan al alumno descubrir las propiedades de objetos o problemas, establecer relaciones entre sus elementos y reinventar formas de aproximarlos.

Solamente así, pueden los maestros facilitar la construcción de conocimientos nuevos y la reorganización de los preexistentes, garantizando aprendizajes significativos y duraderos. Para el alumno, el conocimiento es asimilable, solamente si él lo reconstruye, por medio de una actividad reflexiva.

Estas tesis obligan al maestro a formularse un conjunto de preguntas, que orientan su práctica: ¿cuál es el estado inicial de conocimiento del alumno? ¿Cuáles son los elementos conceptuales de que dispone? ¿Cómo lograr la coordinación o transformación de los existentes. ¿Cómo lograr superar la brecha entre el conocimiento que el sujeto posee y la estructura y lenguaje de los saberes establecidos?

Igualmente, tienen profundas implicaciones para la educación, pues involucran cambios profundos en su teoría y práctica:

—Centra el problema de la enseñanza en el sujeto que aprende. Es el alumno quien descubre y reinventa cuando establece nuevas relaciones y coordinaciones entre los elementos que asimila y los conocimientos que posee.

—Rescata la reflexión como una actividad propia del niño. El maestro debe suscitarla a partir de la confrontación y la pregunta adecuada, que indiscutiblemente no son las preguntas de completar, tan utilizadas en la escuela tradicional, o en las "pedagogías de la copia".

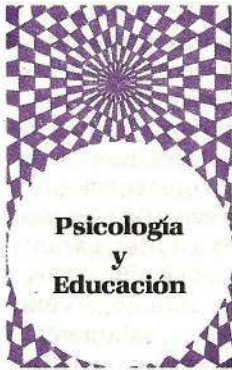
—Igualmente, reorienta el problema de la enseñanza, pues en vez de centrar la discusión sobre la mejor o peor modalidad para *transmitir conocimientos*, el maestro debe enfocar la discusión sobre *cual es la manera más adecuada de diseñar y presentar situaciones problema* que susciten y faciliten perturbaciones, que generen conflicto y permitan al alumno incorporar nuevos contenidos y reorganizar el conocimiento que posee ■



Tomado de Cuadernos de Pedagogía (Barcelona).

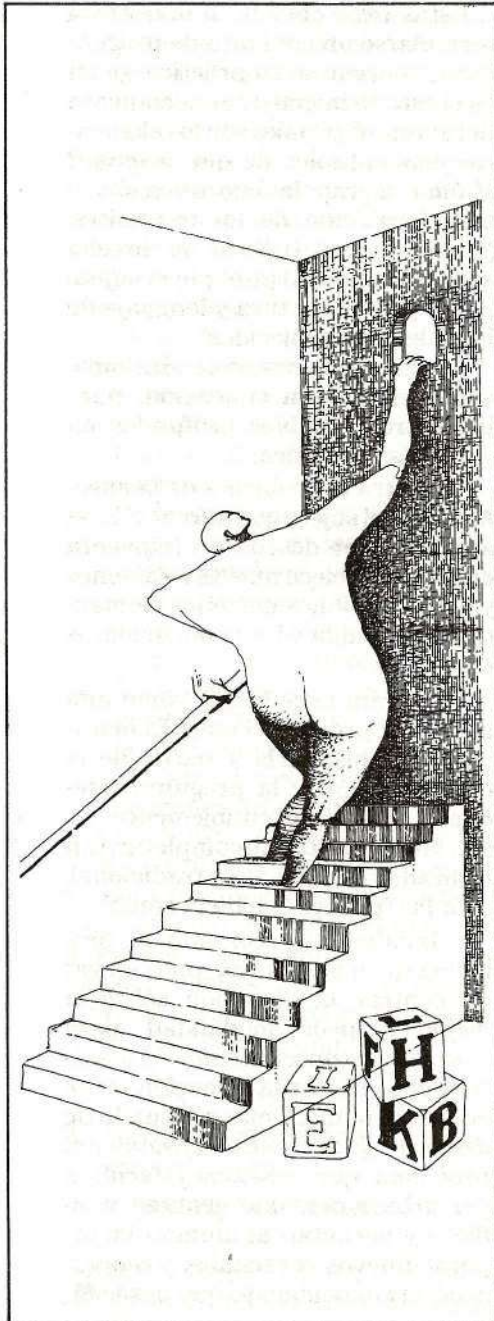
los libros. Igualmente, la transmisión tradicional de conocimientos —enunciados expresados oralmente o con la ayuda de tiza y tablero o de medios audiovisuales— supone que el papel del alumno consiste únicamente en incorporar información y contenidos.

Otras prácticas, que se denominan de pedagogía activa, consideran que el niño o adolescente derivan el conocimiento de la simple manipulación o experimentación



# Jean Piaget: de lo epistémico a lo real

Rebeca Puche Navarro\*



La epistemología y la psicología genética constituyen los dos polos temáticos sobre los que oscila el itinerario piagetiano. En ese orden de ideas se puede comenzar estas notas con un breve bosquejo de la fuente epistémica de la psicología genética, para entender mejor sus limitaciones y posibilidades. Posteriormente se pretende mostrar los alcances de una psicología del desarrollo del niño real, de estirpe piagetiana, surgida muy directamente de una lectura crítica, pero ortodoxa del propio autor.

## De lo epistémico...

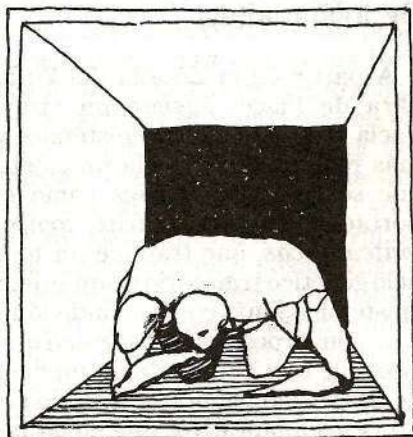
Al tratar de realizar una somera arqueología de la problemática piagetiana, se encuentra la intersección entre tres campos del saber. La epistemología que se interroga sobre las determinantes del proceso de *creación* y *crecimiento* del conocimiento. La biología, de donde deriva el problema de la *adaptación* y por esa vía el problema del conocimiento visto como un caso de la adaptación del que surgiría a partir de los procesos por medio de los cuales el sujeto transforma al objeto, al tiempo que es transformado por él. Y finalmente el campo de la psicología genética que constituye el —*campo experimental*— de

las *estructuras* que marcan el itinerario en la construcción de esos conocimientos. Esta intersección sintetiza el sentido de la propuesta piagetiana a la psicología, a saber: responder en forma rigurosa y específica sobre las actividades cognoscitivas del sujeto en el sentido de establecer la forma como pasa de un conocimiento a otro conocimiento considerado como superior. Basta con pensar que antes de Piaget la psicología del desarrollo no se planteaba el problema de las herramientas intelectuales del niño. Esa psicología prepiagetiana bien podría considerarse pre-cognoscitivista en la medida en que no contenía preguntas sobre las formas como ese niño conquista el saber. La vocación cognoscitivista de la psicología, tiene en Piaget a su primer y principal gestor. Es a partir de la psicología genética que el problema del itinerario por medio del cual el sujeto construye sus herramientas intelectuales y sus propias formas de conocimiento se convierte en un objeto de estudio psicológico.

La opción epistemológica de Piaget, es de estirpe *constructivista* y como tal enfatiza el hecho según el cual conocimiento o la propia conquista de la novedad no estaría "predeterminada en las estructuras internas del sujeto —lo que equivale a la tesis apriorística e inneista en algunos casos—, ni en los caracteres preexistentes del objeto", lo que a su vez equivale a una tesis empirista que subordina el conocimiento a formas situadas en el medio. La crítica de las posiciones inneistas y empiristas es decir, del sujeto y del

**Rebeca Puche Navarro.**

\* *Profesora titular e investigadora, Departamento de Psicología, de la Universidad del Valle.*

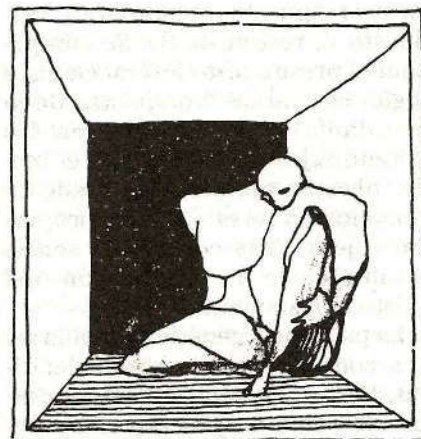


objeto por sí mismos como *únicos determinantes del conocimiento* encierra la propuesta de la interacción del uno y el otro como la alternativa más aproximada para concebir la construcción de los conocimientos a partir de la construcción de las estructuras del sujeto. Estas estructuras no estarían preformadas, sin embargo, son generales a todos los sujetos en la transformación de lo real (Piaget, 1970). Postular la *construcción* del conocimiento, le exige ilustrar un modelo según el cual, dicho conocimiento no surge como una simple relación entre los estímulos propuestos por el medio, posición que caracteriza a la explicación asociacionista y por esa vía otorga poder al papel del medio y del aprendizaje. La posición piagetiana concibe que el proceso de construcción de los conocimientos como un proceso en el cual el sujeto asimila lo real, transformándolo, y da paso a la acomodación, es decir, que es transformado por ese real, se puede entender la construcción y desarrollo de la inteligencia y del conocimiento no como el simple efecto acumulativo de experiencias, sino como el proceso complejo y activo de la organización, de diferenciación y de la transformación de esas experiencias; "todo conocimiento, todo progreso de nuestra inteligencia, toda transformación es siempre una reconstrucción interna de datos externos aportados por la experiencia" (Piaget, 1968). En esta línea de ideas, el motor del desarrollo no se puede atribuir exclusivamente al medio, sino que hay nece-

sidad de pensarlo como un proceso de interacción entre un sujeto actuante y un medio activo.

"Establecer un paralelo entre el progreso percibido en la organización lógica y racional del conocimiento y los procesos de formación psicológica de esos conocimientos". (Evans, 1973); es un objetivo que pone de presente el lugar que tiene el *modelo lógico* en la opción piagetiana. Piaget logra mostrar que al buscar un modelo que dé cuenta de las operaciones por medio de las cuales el sujeto razona, la lógica re-encuentra las herramientas lógico-matemáticas que van a permitir al niño la *matematización* de la realidad. Dicha actividad básicamente se caracteriza indefectiblemente por ser *mejorante*; es decir, por suponer preferencialmente al sujeto epistémico versus el sujeto psicológico. Por otra parte, no es menos claro en postular la *necesidad lógica* como la razón misma del proceso por medio del cual entre varias alternativas, la elección tiende siempre a ser la mejor.

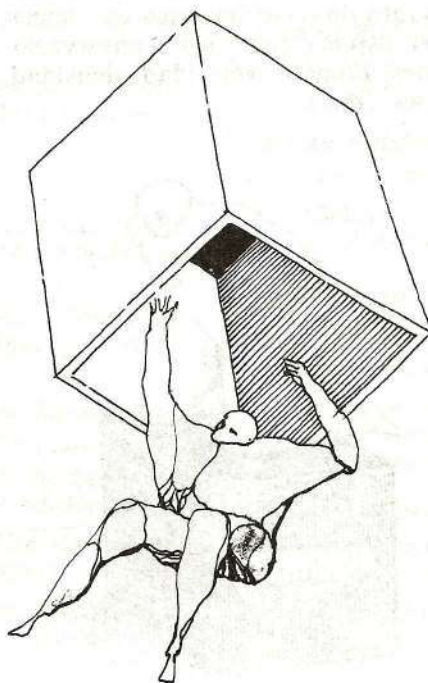
El objeto y el interés de la psicología genética, es el estudio del itinerario de los conocimientos desde sus formas más embrionarias hasta sus desarrollos más formales y



abstractos. En oposición a una psicología de corte empirista que estudia las conductas en un estado acabado y en tanto que resultados, la psicología genética privilegia los procesos mismos de formación de los conocimientos. La psicología genética re-encuentra y re-crea el trayecto de la construcción de las estructuras del conocimiento a partir de los distintos *estadios*, concepto que Piaget trae de la biología y que resulta re-unificador y le da un especial sentido. Se puede entender entonces que mientras que para la psicología tradicional según el esquema clásico:

estímulo    sujeto    respuesta

el énfasis se sitúa a nivel las distintas variaciones que se introducen a partir del estímulo (estímulo 1, estímulo 2, estímulo 3, etc.), para así obtener distintas respuestas (respuesta 1, respuesta 2, respuesta 3, etc.); en el modelo piagetiano dicho énfasis se sitúa en las variaciones que son vehiculadas por el sujeto (estadio; estadio 2; estadio 3, etc.); es decir los distintos niveles de desarrollo del sujeto, para de allí obtener las distintas respuestas (respuesta; respuesta 2; respuesta 3). La psicología genética va a poner de presente que frente a un mismo estímulo (llámese éste, situación de inclusión de clases, situación de seriación, o situación de conservación) y frente a un mismo sujeto pero interrogado en distintos momentos de su desarrollo (a los 5 años, a los 6 años, a los 8 años, etc.) se producen cambios



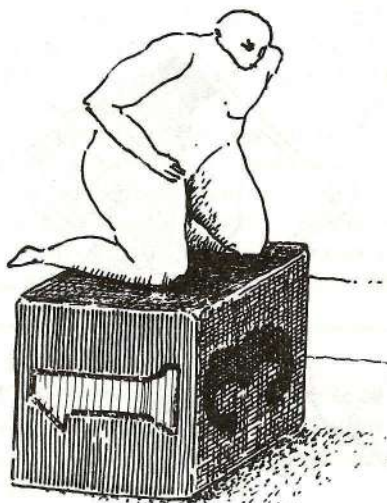
en sus respuestas (respuesta 1; respuesta 2; respuesta 3). Se cumple aquí el presupuesto interaccionista según el cual las "conquistas de la novedad" no se localizan en los aprendizajes impuestos por el medio, ni están preformados desde un comienzo en las estructuras propias del sujeto. Esas conquistas son el resultado de la interacción del sujeto con su medio.

La psicología genética concilia así dos condiciones que serán decisivas. Por una parte, la idea del desarrollo como un proceso con sucesiones que siguen un orden determinado, y por otra parte la idea de un cuadro de constructivista que requiere tanto de los aportes de la experiencia como de la actividad del sujeto. La construcción de la inteligencia para la psicología genética no se puede explicar por los mecanismos de asociación, que suponen que el sujeto aprende al establecer una relación entre dos estímulos (lo que implica que nuevamente la fuente de la novedad se localiza en el medio externo). Para los psicólogos genéticos el sujeto no es un ente pasivo sino protagonista de una actividad estructurante mediante la cual se hace sensible a los estímulos del medio. El sujeto incorpora estímulos entonces, en la medida en que ellos son asimilables a estructuras ya constituidas. En ese momento esos objetos (llámense conocimientos) incorporados a esquemas constituidos suponen diferenciaciones y modificaciones en los esquemas, dando lugar a una actividad compleja y rica, que nada tiene que ver con la simple asociación.

En este contexto es claro que la psicología genética se ocupe de un sujeto relativamente ideal, llamado por Piaget sujeto epistémico, en la medida en que lo importante es ver la forma como dicho sujeto construye o rehace las nociones nucleares tanto de las ciencias físico-matemáticas, como de las ciencias experimentales. Tal vez resulte más claro ahora, que la epistemología genética constituya la frontera que limita y da origen a la psicología genética en la medida en que constituye el modelo a partir del cual se

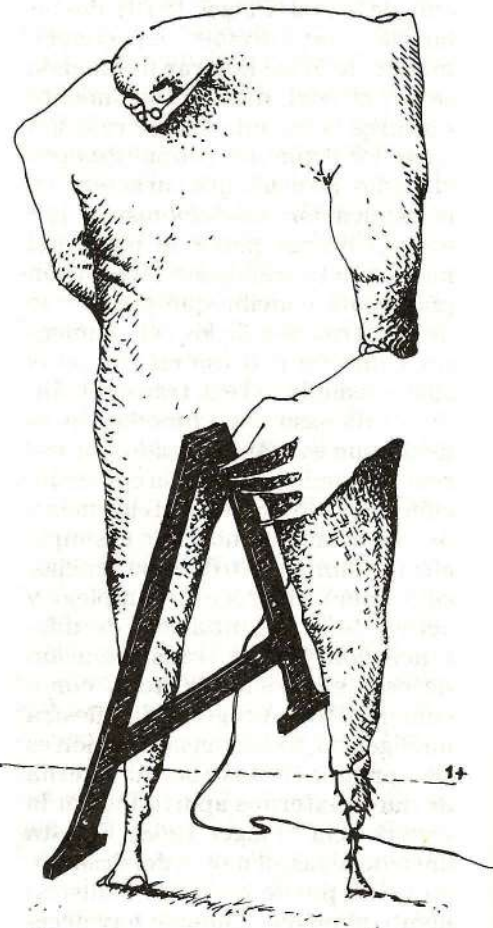
aborda el desarrollo cognoscitivo del niño y resulte en ese sentido más claro que la autonomía posterior de esta psicología sólo se hace posible en la comprensión exacta de las implicaciones de ese modelo.

Si aceptamos que la década del 30 marca la primera obra del modelo genético, entonces, podemos afirmar que históricamente durante las cuatro primeras decenias (de 1930 a 1970) la obra piagetiana se desarrolla dentro de un enfoque claramente epistemológico. Sobre el período sensorio-motor la obra que mejor ilustra este enfoque genético es la *Construcción de lo real*. En efecto, en esta obra el desarrollo de la inteligencia es analizado a la luz de la construcción de 4 nociones fundamentales para la epistemología: el espacio, el objeto, el tiempo y la causalidad. Este mismo modelo Piaget lo aplica en el período de las operaciones concretas a todo lo largo de la década del 40, con obras como *La génesis del número*, *El desarrollo de las cantidades en el niño*, *La génesis de las estructuras lógico elementales*, *La geometría espontánea*, etc. En estas obras, el niño es ese "campo experimental" en el que se estudia la génesis y desarrollo de las nociones sobre las cuales está construido todo el conjunto de conocimientos que hacen el sistema científico (conservaciones, número, velocidad, densidad, peso, etc.).

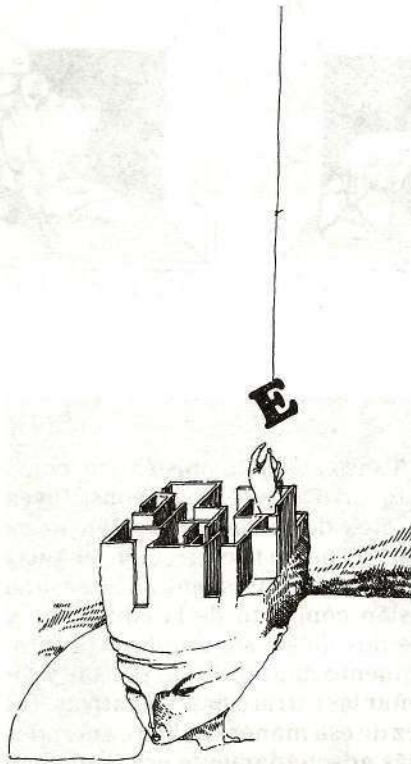


## De lo(s) real(es)

A partir de la década del 70 la obra de Piaget sugiere un viraje hacia un sujeto menos epistémico y más real, es decir, hacia un sujeto que se comporta menos como el portador de *estructuras lógico-matemáticas*, que traduce un modelo genético tributario de un sujeto epistémico y más como un individuo real con *procedimientos y estrategias* que dan cuenta de un modelo de desarrollo tributario éste, de los procesos adaptativos que en situaciones cotidianas enfrenta el sujeto real. Obras como *Reussir et comprendre* (sin traducción aún), o como *La abstracción reflexiva*, corresponden exactamente a este período. El énfasis de estas obras es más sobre la pragmática de la acción que los elementos estructurales. Se trata de abordar el funcionamiento del sujeto respecto a las situaciones, y no respecto a los



modelos lógicos de organización de lo real. Esta apertura resulta promisoría tanto para una nueva lectura de la psicología del desarrollo, como para sus implicaciones en el campo educativo. No se trata de abordar al sujeto a partir de un modelo final, sino de abordar cada una de las etapas del desarrollo, como un sistema en sí mismo. Algunos piagetianos acuñarán incluso el término de *aspectos funcionales* (Greco, 1984) para referirse precisamente al conjunto de conductas que presenta un sujeto en un nivel determinado como resultado del contexto, de la situación, de los efectos de uso, etc.; es decir, de lo que se puede llamar la *pragmática de la situación*. Estos aspectos que intervienen de manera cierta y precisa en el desarrollo y construcción de conocimientos, no estaban contemplados ni siempre ni todos desde una perspectiva puramente genética, aunque algunos de ellos



estaban claramente previstos en ciertos trabajos piagetianos (cf: El nacimiento de la inteligencia). Esta nueva mirada hacia el desarrollo, permite una mejor inserción de los procesos de adaptación y de lo que el medio puede aportar, en ese sentido más que enfatizar las vías singulares de construcción del conocimiento, habría que mostrar la pluralidad de los medios de acceder al conocimiento, y la especificidad a que da lugar la propia particularidad de esos conocimientos. Ya no se trata del sujeto epistémico sino de los múltiples sujetos reales, cada uno con intereses que redundan en distintas formas de acceder a esos conocimientos. Por otra parte, las utilizaciones de esos conocimientos varían, y por esa vía también cambia la manera cómo los sujetos funcionan con ellos. Ya no se trata de saber cómo el sujeto pasa de un conocimiento incompleto a otro considerado como superior (modelo

## Guía de lectura de las obras piagetianas

### 1. Período sensorio-matriz

- 1.1 El nacimiento de la inteligencia, Madrid, Aguilar, 1969, 1936 (1ª. edición).
- 1.2 La construcción de lo real, Buenos Aires, Proteo, 1965, primera edición traducida 1937 (1ª. edición).

### 2. Período representacional

- 2.1 *Período pre-operacional*
  - 2.1.1 La formación del símbolo en el niño, México, Fondo de Cultura Económica, 1961, primera edición traducida 1946 (1ª. edición).
  - 2.1.2 El criterio moral en el niño, Barcelona, Fontanella, 1971 (primera edición traducida) 1932 (1ª. edición).
- 2.2 *Período operacional-concreto*
  - 2.2.1 La génesis del número en el niño, Buenos Aires, Guadalupe, 1967. 1941. (1ª. edición).
  - 2.2.2 El desarrollo de las cantidades en el niño, Barcelona, Editorial Nova Terra, 1971. 1942 (1ª. edición).
  - 2.2.3 La génesis de las estructuras lógico-elementales, Buenos Aires, Guadalupe, 1967. 1959 (1ª. edición).
  - 2.2.4 La géométrie spontanée (La geometría espontánea en el niño), sin traducción, 1949 (1ª. edición).

### 3. Período formal

- 3.1 La genesis de l'idée d'hazard (La génesis de la idea de azar), sin traducción, 1951 (1ª. edición).
- 3.2 De la lógica del niño a la lógica del adolescente, Buenos Aires, Paidós, 1972. 1955 (1ª. edición).

### 4. Visión global de la teoría del desarrollo

- 4.1 La psicología del niño, Madrid, Morata, 1969. 1966 (1ª. edición).

### 5. Sobre epistemología genética

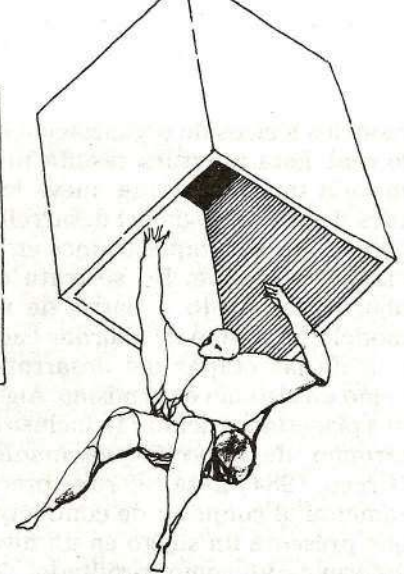
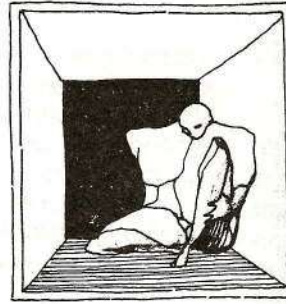
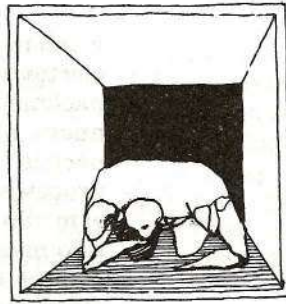
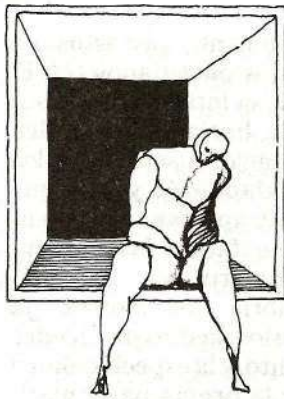
- 5.1 La epistemología genética, sin traducción.
- 5.2 Lógica y conocimiento científico, Buenos Aires, Editorial Proteo, 1970.

### 6. Sobre educación

- 6.1 Psicología y pedagogía.
- 6.2 Psicología y educación.
- 6.3 Observaciones sobre la educación matemática, en (J. Hernández Ed.) la enseñanza de las matemáticas modernas, Madrid, Alianza Editorial, 1980.

### 7. Sobre los procedimientos

- 7.1 Résussir et comprendre (solucionar y comprender), sin traducción.
- 7.2 Le possible et le nécessaire (Lo posible y lo necesario), sin traducción.



genético), sino la manera como el sujeto-pasa-de-uno-a-otro-conocimiento (modelo funcional) es decir, la manera cómo los utiliza, cómo los aplica, cómo se desempeña con ellos. El modelo de la inteligencia como un "kit", es decir, como una caja de herramientas que el sujeto pone en uso cada vez que lo requiere, y no como la reconstrucción de todos los conocimientos para su aplicación en un momento determinado parece más eficiente (Greco, 1984). La actividad cognoscitiva es estudiada entonces en función de los contextos en los que el sujeto se desenvuelve y en los que soluciona las situaciones.

Flexibilidad, pluralidad, heterogeneidad, diversidad, parecerían constituir las nuevas divisas, de la manera como se estudia al sujeto psicológico o real. No resulta en ningún caso al azar que sean ellos elementos de lo más pertinentes en una nueva mirada sobre el niño, sobre la función de la escuela, sobre los diversos métodos de apropiación del conocimiento, así como sobre los procesos mismos de construcción y utilización del conocimiento. Mientras que a partir de un sujeto ideal y de un modelo con una etapa final fija, el enfoque parece favorecer el papel de las operaciones lógicas en la construcción de los conocimientos; el sujeto real en cambio, permite abrirse al conjunto de prácticas intelectuales, que en función de los contextos, de la particularidad de las situaciones y de las condiciones de adaptación del sujeto, el sujeto elicitaba poco a poco en la resolución de sus problemas.

Tanto el sujeto epistémico, como este otro sujeto real, constituyen puntos de anclaje importantes en una visión de la educación; el uno y el otro son indispensables en una visión completa de la educación y los dos deben ser amplia y profundamente analizados al pensar y diseñar las estrategias educativas. Tal vez de esa manera se logre entender más adecuadamente ese fenómeno aún incompleto e incierto que Piaget inició al investigar sobre los mecanismos del conocimiento ■.

### Bibliografía

- Battro, Antonio, *El pensamiento de Jean Piaget*, Buenos Aires, Emecé, 1969.
- Bringuier, Jean C., *Conversaciones con Piaget*, Barcelona, Granica Editores, 1977.
- Cellerier, Guy, *Piaget*. París, P.U.F. 1966.
- Greco, Pierre. Reflexiones preliminares sobre ciertos problemas metodológicos y sobre otros funcionales en el estudio del desarrollo cognoscitivo en (R. Puche ed). *Después de Piaget*, Cleps, Cali, 1984.
- Piaget, Jean, *La representación del mundo chez l'enfant*, París, Alcan, 1926.
- Le jugement moral chez l'enfant*, París, Alcan, 1932.
- La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1936.
- La construction du réel chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux Niestlé, 1937.
- La genese du nombre chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux Niestlé, 1941.

*Le développement des quantités chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux Niestlé, 1941.

*La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux Niestlé, 1945.

*Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1946.

*La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1947.

*La psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Colin, 1947.

*La géométrie spontanée chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1949.

*Introduction à l'epistemologie génétique, I La pensée mathématique*, Paris, P.U.F., 1949.

*Introduction à l'epistemologie génétique, II La pensée physique*, Paris, P.U.F. 1950.

*Introduction à l'epistemologie génétique, III La pensée biologique, la pensée psychologique, la pensée sociologique* Paris, P.U.F. 1950.

*Traité de logique. Essai de logistique opératoire*, Paris, A. Colin, 1950.

*De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1955.

*La genese des structures logiques élémentaires. Classifications et sériations*, Neuchatel/Paris, Delachaux Niestlé, 1959.

*Six études de psychologie*, Geneve, Gonthier, 1964.

*Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris, P.U.F., 1965.

*La psychologie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1966.

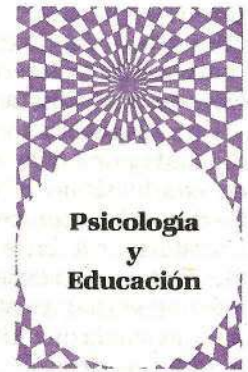
*Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, 1967.

Puche Navarro, R., El método procedimental, en (H. Escobedo Ed.) *Es posible una psicología unificada*, ICFES, 1984.

Puche Navarro, R., *Después de Piaget*, Cleps, Cali, 1984.

# Reflexiones sobre conductismo y pedagogía

Telmo Eduardo Peña Correa\*



## 1. Introducción

Indudablemente el conductismo es una de las corrientes psicológicas más influyentes en el siglo XX. Incluso, algunos psicólogos se definen negativamente por su oposición a los planteamientos conductistas. Infortunadamente la información que usualmente se tiene del conductismo es una información de tercera mano, transmitida las más de las veces por sus críticos y sin que haya un contacto directo con los conductistas propiamente dichos. Más aun, en muchos foros de psicólogos y educadores se critica al conductismo como una especie "demonio" que hay que exorcisar de la práctica psicológica y pedagógica por su "positivismo", por su "reduccionismo", por su "mecanismo", por su "determinismo" y en fin por su "cientifismo".

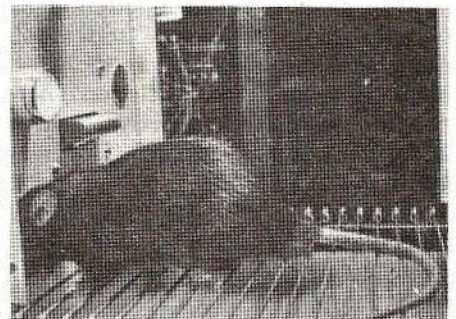
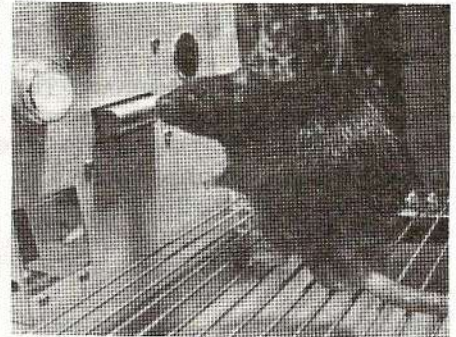
Es la opinión del autor de este artículo que la mayor parte de esas críticas son el resultado del desconocimiento de lo que los conductistas dicen. Que el conductismo sea susceptible de crítica es evidente (más aún, es parte de su esencia), pero sería justo que esa crítica se hiciera con conocimiento de causa. Este artículo pretende hacer una presentación del conductismo tanto desde el punto de vista histórico, como desde el punto de vista de sus principales supuestos y hallazgos empíricos. Finalmente se analizará sus planteamientos y extrapolaciones en el campo de la educación.

**Telmo Eduardo Peña Correa.**

\* **Psicólogo, departamento de psicología de la Universidad de los Andes.**



Burrhus Frederic Skinner en su laboratorio en las labores de experimentación con ratas que le hicieron famoso.



## 2. El conductismo como escuela psicológica

### *Antecedentes al conductismo*

La polémica que se planteó en la escuela funcionalista a comienzos del siglo XX podría ser planteada en esta pregunta: ¿se preocupa la psicología por los datos de la conciencia, por los del comportamiento o por ambos? La tradición desde Locke y Berkely hasta Wundt<sup>2</sup> y Titchener<sup>3</sup> consideraba que la psicología estudiaba la conciencia. Pero, había otros datos sobre los organismos vivientes interesantes para los que estudiaban la conciencia: los

datos del comportamiento. Descartes había dicho que el comportamiento de los animales era inconsciente, y sin embargo, dicho comportamiento parecía en muchos casos inteligente e intencional.

2. Precursor de la psicología experimental y fundador del primer laboratorio psicológico en Leipzig, Alemania en 1879.

3. Uno de los discípulos de Wundt que introdujo la psicología experimental a los Estados Unidos. En ese país la filosofía pragmática dominante llevó al pedagogo John Dewey, así como a los psicólogos Catell, Thorndike y William James —principal técnico de la psicología funcionalista— a preocuparse no tanto por la *estructura* de la mente cuanto por su *uso*.

¿Cómo explicarlo? ¿Podría darse el caso de que la conciencia no fuera tampoco tan determinante en el caso de la conducta humana?

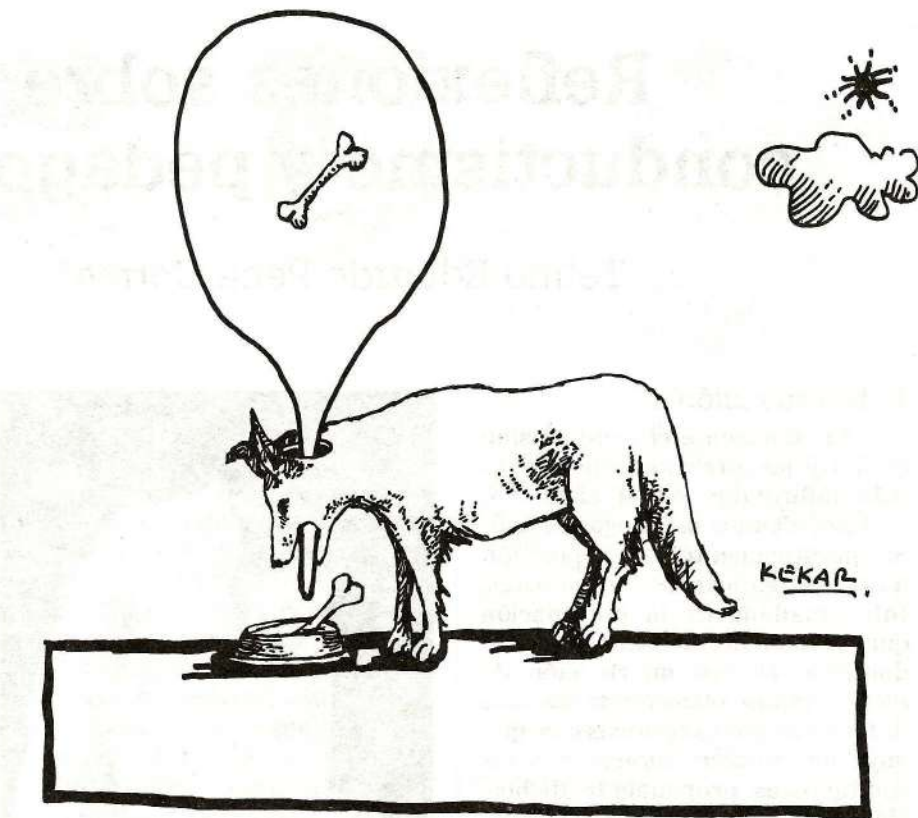
Una respuesta a estas preguntas fue dada por J. Watson, el fundador del conductismo: en último término los datos de la conciencia se pueden transformar a datos del comportamiento<sup>4</sup>. La introspección requiere informe verbal, y éste es conducta. La conciencia que "tiene" el sujeto es la que nos describe, y describir es comportarse.

El conductismo se deriva directamente del funcionalismo y en particular de la psicología animal. La psicología funcional norteamericana, preocupada por las capacidades que ayudaban al organismo a sobrevivir, podía estudiar estas capacidades en los animales, sin tener que preocuparse por el problema de la introspección: "si las capacidades de los animales para actuar exitosamente pueden ser observadas y medidas, podemos darnos el lujo de ignorar el problema de si los animales tienen o no conciencia y de si pueden o no llevar a cabo la introspección" (Boring, 1950, págs. 644-645).

Según Boring, otra influencia directa en el nacimiento del conductismo fue la llamada *psicología objetiva*, nombre que caracteriza a toda psicología que pretenda estudiar la mente y excluir la conciencia. Dentro de estos pensamientos psicológicos vale la pena mencionar el positivismo y la reflexología rusa.

El positivismo es una doctrina filosófica que privilegia el conocimiento positivo, es decir, el conocimiento básico, observacional, preinfernencial, indiscutible como último criterio de verdad. Este criterio cuestiona obviamente la introspección como un tipo de conocimiento inferencial y que no puede ser la base de una ciencia.

La reflexología rusa, originada por Sechenov y continuada por Pavlov y por Bechterev fue planteada como una psicología objetiva: los problemas de la psicología debían ser estudiados objetivamente por el fisiólogo a través de los reflejos, ya que "todos los actos de la vida cons-



ciente o inconsciente son reflejos" (Sechenov, 1863). La influencia de Sechenov y de Thorndike se hizo sentir en I. P. Pavlov: sus experimentos en el proceso digestivo de los perros lo llevaron a desarrollar el llamado "condicionamiento clásico", en el cual un estímulo que ocurre al tiempo o inmediatamente antes de un estímulo incondicionado, es capaz de producir sólo la misma respuesta que el estímulo incondicionado después de varias repeticiones. Este condicionamiento se constituyó en el reemplazo objetivo de la introspección: así el investigador es capaz de saber qué percibe y qué discrimina un animal. Es como una clase de lenguaje que el experimentador da al animal para comunicarse con él, pero que ocurre a nivel completamente objetivo (Boring, 1950/1978).

### **Nacimiento del conductismo**

La psicología objetiva se convirtió en *conductismo* en 1913, cuando

John B. Watson realizó una campaña contra la introspección y en defensa de la psicología objetiva. Boring (1950/1978) menciona tres factores necesarios para que surgiera el conductismo: a) Watson creía que la conducta es por sí misma algo interesante e importante, no sólo de manera tangencial como "conciencia inferida". Es más importante y positivo estudiar la conducta y ver su funcionalidad para el organismo, que analizar procesos subjetivos de los cuales no podemos tener seguridad; b) Watson protesta contra el introspeccionismo, que según él, había fracasado durante 50 años en producir un cuerpo de conocimientos sistemático e interesante. Más bien, lo que había era discusiones sin término que convertían a la psicología no en una ciencia, sino en una filosofía más; c) el espíritu de la época (funcionalismo y objetivismo) eran

4. Los términos comportamiento y conductas se utilizarán indiferentemente en este trabajo.



el campo abonado para que naciera el conductismo.

Infortunadamente, para muchos críticos poco informados del desarrollo de la psicología en general, y del conductismo en particular, el único conductismo conocido y estereotipado es el conductismo watsoniano de comienzos de este siglo. Inclusive, muchas personas no ven realmente una clara diferencia entre los planteamientos de Watson, y los planteamientos más modernos de B. F. Skinner, y mucho menos los desarrollos más recientes que lideran psicólogos neo-conductistas como H. Rachlin, S. Bijou, N. Schoenfeld, R. Mahoney y otros.

Se puede definir al conductismo, como lo hace Kantor (1969): "es el estudio de la conducta de los organismos en interacción con su medio circundante" (pág. 357). Sin embargo, aunque todos los conductistas dicen que estudian la conducta, el concepto de conducta no es homogéneo; todos los conductistas utilizan las estrategias experimentales, pero, mientras unos enfatizan el estudio experimental siguiendo estrictamente un diseño estadístico, otros utilizan preferencialmente el diseño intrasujeto; todos enfatizan el papel de las variables ambientales en la determinación de la conducta, pero, no todos aceptan que dichas variables influyan directamente sobre la conducta; todos consideran que el análisis es esencial en la producción del conocimiento, sin embargo, dicho análisis es molecular en algunos y molar en otros<sup>5</sup>, y en fin, el término conductista, es hoy en día más un rótulo general que abarca una gran diversidad de pareceres en psicología. No existe lo que pudieramos llamar una "doctrina conductista". Una muestra de ello es la clasificación de tres tipos de conductismo que hacen Rachlin y Lacey (1983).

### Tipos de conductismo

Rachlin y Lacey (1983) al responder a una serie de críticas hechas por psicólogos cognoscitivistas se-

ñalan cómo no todos los conductistas pueden ser criticados por las mismas razones. Ellos señalan que el conductismo no es una doctrina unívoca, sino que es posible distinguir al menos tres tipos de conductismo, que se diferencian entre sí, fundamentalmente por el significado que le atribuyen a los factores cognoscitivos. Estos tipos de conductismo son: *el conductismo lógico*,

"puede hacer posible la predicción de casos de comportamiento que no han ocurrido previamente" (pág. 21); b) la respuesta del *conductismo metodológico* que dice que solamente pueden considerarse como explicación aquellos hechos que se pueden observar en relación con la experiencia previa: "si las circunstancias de la historia de una persona blanca generan en ella senti-



### el conductismo metodológico y el conductismo radical.

Esta clasificación fue sugerida por el mismo Skinner (1974/1975) quien señala que se pueden encontrar tres respuestas a la pregunta "¿por qué la gente se comporta de la manera como lo hace?" a) la respuesta *estructuralista* del conductismo lógico que abandona la búsqueda de causas, y se contenta con describir lo que la gente hace, sobre la base de que el descubrimiento de la estructura del comportamiento

mientos de agresión hacia los negros, y si estos sentimientos le hacen comportarse agresivamente, entonces podemos manejar la relación entre las circunstancias de su historia y su comportamiento agre-

5. Análisis molecular: en términos de movimientos elementales. Análisis molar: en términos de patrones o secuencias de comportamiento que pueden ser irreductibles a sus elementos.

sivo"<sup>6</sup> (pág. 22); la respuesta del *conductismo radical* que no niega la posibilidad de la "auto-observación o el auto-conocimiento, o su posible utilidad, pero cuestiona la naturaleza de lo que se siente o se observa, y por lo tanto se conoce... lo que se siente o se observa introspectivamente no es un mundo de naturaleza no-física de la conciencia, la mente o la vida mental, sino el propio cuerpo del observador... el ambiente hizo su primera gran contribución durante la evolución de las especies, pero ejerce un tipo diferente de efecto durante la vida del individuo, y la combinación de efectos es el comportamiento que observamos en cualquier momento dado"<sup>7</sup> (pág. 25).

Los conductistas, como otros estudiosos de la ciencia reconocen dos fases en el método científico: la obtención de hechos y la justificación de los datos:

1. En el primer caso, el método es exploratorio y en el método sobresalen las técnicas de observación, de sondeo, o de experimentación que lo constituyen. Aquí el "método es equivalente a la conducta del experimentador, a lo que el investigador hace, a todo lo que hace y no solamente a lo que él piensa o dice que hace" (Casalta, 1981, pág. 100). El método así concebido se adapta a los requisitos de lo que se estudia: a la conducta no la quemamos, ni la partimos, ni la agitamos, a la conducta la extinguimos, la motivamos, la moldeamos, la condicionamos, etc.

2. En el segundo caso, nos vemos con el problema de la justificación, que aborda problemas como el de la generalidad de los hallazgos, es decir, el problema de las condiciones de suficiencia y necesidad de los acontecimientos, y que lógicamente nos lleva al establecimiento de axiomas y leyes que a su vez pueden estar relacionadas entre sí, formando sistemas y teorías.

Skinner no considera que las técnicas estadísticas sean esenciales en el manejo científico de los datos. Más bien es escéptico con respecto de las estadísticas, puesto que él considera que ellas cubren, a me-

nudo, los fallos de muchas investigaciones experimentales. El error experimental se debe, según él, a dos causas: a las diferencias individuales de los sujetos, y la ineficacia de los procedimientos de control. Para combatir estas fuentes de error, Skinner (1958) propone usar un único sujeto en cada experiencia y establecer condiciones rigurosas de control:

"La mayoría de lo que sabemos sobre los efectos de complejos programas de refuerzo lo hemos aprendido en una serie de descubrimientos ninguno de los cuales habría merecido la aprobación de un estudiante de estadística elemental. Por fortuna, un enfoque estadístico, es, precisamente, *equivocado*. Las curvas que obtenemos no pueden ser promediadas o suavizadas de otra forma, sin destruir las propiedades que sabemos tienen primordial importancia" (pág. 95).

### 3. Supuestos del conductismo radical

#### *La conducta como objeto de la psicología*

En línea con la tradición establecida por Watson, Skinner considera que la conducta es un objeto de estudio válido por sí mismo. Señala que la mayor parte de las veces la conducta, como objeto científico ha sido tratada de manera indirecta, a través de poderes mágicos, o a través de principios internos, de los cuales la conducta es la manifestación, o a través del sistema nervioso como entidad de control. Sin embargo, la conducta, como objeto en sí mismo es necesaria dada su importancia en los asuntos humanos.

Skinner (1938/1975) intenta una definición de la conducta, pues dice que ella no constituye sino una parte de la actividad de un organismo. Dice que la conducta es

"lo que un organismo hace, o de forma más rigurosa, lo que otro organismo observa que hace... la conducta es aquella parte del funcionamiento de un organismo que consiste en actuar o en relacionarse con el mundo exterior" (pág. 20).

Casalta (1981) explicita estas ideas de Skinner en un contexto más amplio:

"El hombre puede ser objeto de conocimiento, esto es, objeto de estudio. Mas la realidad humana es múltiple y variada. El cuerpo del hombre y su funcionamiento son estudiados por la biología y la medicina. Los productos del hombre, desde los objetos que elabora para cazar y cultivar, hasta las manifestaciones espirituales muy elevadas, como el arte y la religión, son estudiados por la antropología. Diversas actividades del hombre cuando se relacionan con la naturaleza, incluyendo a otros hombres, son objeto de estudio de disciplinas como la sociología, la economía, la historia... *También el hombre como organismo emite conductas en el marco de referencia que le proporciona el ambiente y responde a los objetos y energías de ese ambiente. La conducta del*

6. El conductismo metodológico plantea un problema fundamentalmente epistemológico: aunque acepta la posible existencia de variables cognoscitivas, todos los datos que las apoyan, son datos conductuales y ambientales. De acuerdo con ello, los datos de la conducta son como un filtro a través de los cuales las entidades cognoscitivas (creencias, deseos, pensamientos, etc.) deben pasar para manifestarse.

7. Quizás el conductista radical más conocido sea Skinner, quien señala (1953/1974) que la conducta es función de variables cognoscitivas, que estas variables son función de variables ambientales y que puede deducirse de allí que la conducta es función de variables ambientales, sin necesidad de dar a los eventos cognoscitivos ningún valor explicativo, aunque se acepta que pueden tener valor predictivo.

*hombre, como la de cualquier otro organismo animal es el objeto de estudio de la psicología*". (Casalta, 1981, págs. 9-10)<sup>8</sup>.

Quizás la diferencia fundamental entre el planteamiento de Watson sobre la conducta (movimientos musculares o secreciones glandulares) y el del conductismo radical es que este considera que la conducta hace referencia a todo lo que el individuo hace en relación con el medio: esta acción puede tener diferentes niveles de análisis: un análisis molecular en términos de movimientos elementales, o un análisis molar, en términos de patrones o secuencias de comportamiento que pueden ser irreducibles a sus elementos (Rachlin, 1976).

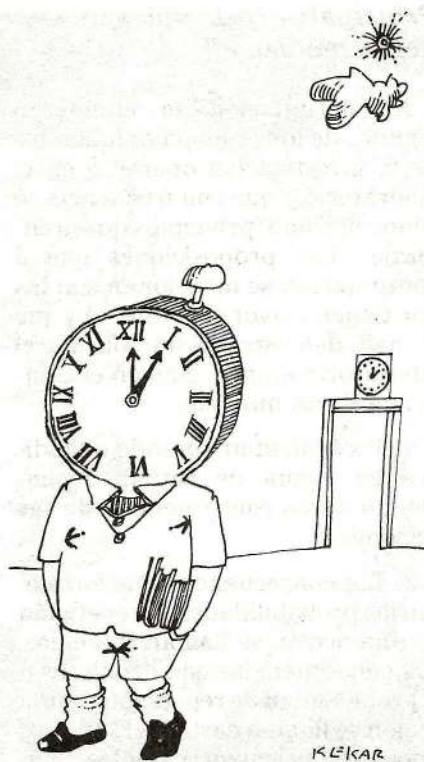
### **El ambiente como determinante de la conducta**

En general, los conductistas radicales se caracterizan por considerar al ambiente como todo aquello que afecta la conducta de un organismo. De esa manera es posible hablar de ambiente externo y ambiente debajo de la piel de un organismo, en la medida en que la conducta humana y animal es afectada por los cambios externos e internos al organismo.

Como se ha visto, el ambiente (compuesto por objetos, y por eventos físicos o sociales) se considera el último determinante del comportamiento, sin que tenga que suponerse una relación de uno a uno entre los cambios en el ambiente y los cambios en el comportamiento. Más bien, lo que se asume es que son las regularidades en los cambios del ambiente, las que están relacionadas con las regularidades en los cambios del comportamiento.

### **La generalidad de los principios de la conducta (interespecies)**

De acuerdo con el punto de vista de Skinner, en condiciones de



refuerzo similar todos los organismos reaccionan de la misma manera. Dice el mismo Skinner (1970):

"Los resultados obtenidos con palomas, ratas, perros, monos, niños y sujetos psicóticos ofrecen bastantes semejanzas. A pesar de las grandes diferencias filogenéticas, todos estos organismos resultan asombrosamente parecidos en lo que concierne al proceso del aprendizaje" (pág. 29).

Que las leyes generales del aprendizaje sean las mismas para todas las especies no significa que las acciones concretas sean las mismas para las diferentes especies. Hay, por ejemplo, clases de discriminación que son más fáciles en un mono que en una rata y en una rata que en un pez.

Este planteamiento de Skinner está dentro del contexto de la llamada "navaja de Occam", según la cual, mientras no podemos interpretar una actividad como el resultado de una actividad psíquica superior, sí puede interpretarse como resultado de una facultad

inferior. Citando de nuevo a Skinner (1953/1974):

"Sería temerario afirmar que no existe ninguna diferencia esencial entre la conducta humana y la conducta de las especies inferiores; pero, hasta que se haya intentado tratar con ambas en los mismos términos, sería igualmente temerario afirmar que existe" (pág. 35).

### **El concepto de hombre**

Skinner (1971/1972) hace afirmaciones explícitas sobre el ser humano en las cuales rechaza la creencia en un ser humano autodeterminado. Señala que es más bien el ambiente el que determina su conducta y no los procesos fisiológicos, ni mentales. En concreto dice:

"Siempre es el ambiente el que origina la conducta..." (pág. 241).

"El hombre autónomo es un truco utilizado para explicar lo que no podíamos explicarnos de otra forma" (pág. 248).

"El hombre mismo puede quedar controlado por su ambiente, pero se trata de un ambiente que es casi por completo producto de su propia industria" (pág. 254).

Señala Skinner (1974/1975) que el conductismo radical no niega la conciencia, ni los sentimientos. Lo que el conductismo dice sobre la conciencia es que

"la persona se hace consciente cuando la comunidad verbal dispone las contingencias bajo las cuales ella no sólo ve un objeto, sino ve lo que está viendo. En ese sentido especial, la conciencia, o el acto de darse cuenta de las cosas es un producto social" (pág. 199).

Por otra parte, Skinner, como la mayoría de los conductistas, considera que el hombre puede ser entendido a partir del estudio del comportamiento de los organismos infrahumanos.

8. El subrayado es mío.

En síntesis, la imagen que emerge del hombre a partir de las consideraciones de Skinner es el de un hombre determinado por el ambiente, y donde si bien reconoce que el hombre puede afectar su medio, es en último término el medio el que lo determina. El ser humano no sólo puede ser controlado, sino que de hecho está ya controlado por las contingencias de su medio.

#### 4. Principales planteamientos teóricos

A continuación se describen algunos de los principales hallazgos experimentales que constituyen el núcleo de lo que se considera como contribución de la psicología conductista al campo del aprendizaje:

##### *Tipos de conducta y aprendizaje*

Usualmente los psicólogos skinnerianos distinguen dos tipos de conducta sujetas a diferentes tipos de leyes del aprendizaje. En primer lugar, se menciona a la conducta *respondiente* que es aquella conducta controlada por estímulos antecedentes o evocadores. La conducta correspondiente no aprendida se equipara con el reflejo y se rige por las leyes del reflejo descubiertas por Sherrington (1906). Esta conducta es condicionable a otras situaciones de acuerdo con los procedimientos del llamado condicionamiento clásico o pavloviano.

En segundo lugar, se distingue la conducta *operante*, es decir, la conducta que opera o actúa sobre el ambiente, y que por lo tanto es controlada principalmente por sus consecuencias. El conjunto de relaciones que se establece entre una operante, sus antecedentes y sus consecuentes es lo que usualmente se conoce como "contingencias de refuerzo".

#### Principales "principios del aprendizaje"

A continuación se enumeran algunos de los principales hallazgos de la investigación operante en el laboratorio y que con frecuencia se conocen como "principios de aprendizaje". Las proposiciones que a continuación se mencionan son las que tienen mayor generalidad y que se han demostrado no sólo en el laboratorio animal, sino en el comportamiento humano:

1. Un individuo aprende o modifica su forma de actuar dependiendo de las consecuencias de sus acciones.

2. Las consecuencias que fortalecen las probabilidades de repetición de una acción se llaman refuerzos. Las consecuencias que disminuyen la probabilidad de repetición de una acción se llaman castigos. Estos dos tipos de consecuencia son los principales motivadores de la conducta de los organismos.

3. Cuanto más inmediatamente siga el refuerzo a la ejecución deseada, tanto más probable será que se repita la conducta de que se trata. La ausencia (extinción) o el retardo del refuerzo disminuye las probabilidades de que la acción se repita.

4. Cuanto más frecuentemente se produce el refuerzo, tanto más probable será que el individuo repita sus acciones. Además de hacer más probable la repetición de una acción, el refuerzo aumenta las actividades de un organismo a acelerar su ritmo e incrementar el interés por responder.

5. El refuerzo intermitente de un acto aumenta el tiempo que un individuo dedicará a una tarea, sin recibir más refuerzos.

6. El refuerzo puede ser positivo o negativo. Será positivo si la consecuencia del comportamiento es la presentación de un evento, y será negativo si la consecuencia del comportamiento es la eliminación de un evento, usualmente descrito como aversivo.

7. La presentación de un evento aversivo después de una conducta, o la eliminación de un evento valorado positivamente por el individuo produce usualmente una disminución en esa conducta y recibe el nombre de castigo (positivo o negativo, respectivamente).

8. El control aversivo de la conducta (refuerzo negativo o castigo) produce usualmente efectos colaterales que interfieren con el aprendizaje de nuevas conductas. Estos efectos colaterales son llamados "efectos emocionales" y van desde la presentación de respuestas incondicionadas autonómicas, hasta conductas "agresivas".

9. La conducta puede desarrollarse o moldearse gradualmente, mediante el refuerzo diferencial (reforzando las conductas que deben repetirse y evitando reforzar las acciones indeseables).

10. La teoría del refuerzo plantea que un material complejo se puede separar en componentes más pequeños, y se puede reforzar las respuestas de un estudiante en etapas sucesivas para lograr el dominio de toda una materia.

#### 5. Skinner y la educación

Según Bayés (1969), Skinner en 1953 tuvo la oportunidad de asistir a una clase de aritmética de su hija menor y señaló "sin ninguna culpa de su parte, la maestra violaba, uno tras otro, casi todos nuestros conocimientos sobre el proceso de aprendizaje" (pág. 24). Un año más tarde presentó una máquina capaz de enseñar ortografía y aritmética y contribuyó eficazmente al desarrollo de la instrucción programada.

En 1954 aparece el primer artículo de Skinner que se refiere explícitamente al problema de la educación. "The Science of Learning and the Art of Teaching"<sup>9</sup> y que infortunadamente pasó inadvertido. En

9. La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza.



1958 escribió otro artículo con el mismo contenido y titulado "Teaching Machines"<sup>10</sup> y que tuvo un especial eco entre el público y los especialistas norteamericanos. La Unión Soviética iba ganando la carrera espacial y la necesidad de tecnificar la educación surgió como una necesidad imperiosa. En ese contexto, la resonancia al artículo de Skinner fue tremenda. Más tarde Skinner recoge en su obra: *Tecnología de la Enseñanza* (1970) sus principales ideas sobre la educación. A continuación veremos cómo Skinner aplica sus ideas sobre la conducta al proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Generalidades

Al referirse al proceso educativo Skinner (1970) señala que usualmente se usan tres metáforas para referirse a él:

1. La metáfora del *crecimiento*: la conducta es atribuida al crecimiento, y por ello el maestro no puede enseñar, sino sólo ayudar al

niño a aprender. Enseñar es nutrir o cultivar al niño que crece (como se hace en un jardín infantil) o ejercitarle intelectualmente, o sostenerle y enderezarle (como se hace con un arbolito). Educar es cultivar el intelecto o la mente.

2. La metáfora de la *transmisión*: el estudiante obtiene su saber y sus habilidades tomándolos del mundo que le rodea. El profesor ejerce un papel activo de transmisor: imparte su conocimiento. El buen estudiante se apodera de la estructura de la información que recibe; el estudiante pasivo se deja inculcar los datos o ideas que el maestro le transmite. Esta metáfora tendría dos versiones: a) la osmótica: el estudiante absorbe los conocimientos succionándolos del mundo que le rodea; el maestro va penetrando en el discípulo, va calando en su mente; la educación es como una alquimia: el estudiante es imbuido de amor al saber, las ideas se le infunden; b) La gástrica: el estudiante tiene apetito o sed de aprender, de conocimientos; digiere datos y principios y asimila

ideas. Esta metáfora sólo es plausible si hablamos de estados o entidades internas. El maestro no transmite algo de su conducta, sino conocimientos, que deben ser almacenados.

Skinner critica estas dos metáforas como insuficientes para entender el intercambio entre el organismo y el ambiente que se da en el proceso educativo. Ninguna de ellas "le aclara al maestro lo que ha de hacer, ni le permite ver lo que ha hecho. ¡Nadie cultiva literalmente la conducta de un chico como se cultiva un huerto, ni trasmite información como se lleva una carta de un lugar a otro!" (pág. 19).

3. La metáfora de la *construcción*: un estudiante posee características genéticas que se desarrollan y su comportamiento se va haciendo más complejo a medida que entra en contacto con el mundo que le rodea. Cuando aprende, sucede algo diferente, hay un proceso de

10. Máquinas que enseñan.

construcción, en el cual el maestro da forma o estructura a su comportamiento. "Enseñar es edificar en el sentido de construir, de hacer una estructura en debida forma" (pág. 19).

Señala Skinner (1970) que estas tres metáforas son probablemente inevitables, pero que al hacer un análisis científico del intercambio entre organismo y ambiente surge que la "enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo" (pág. 20). Obviamente, no se requiere de la enseñanza para que se dé el aprendizaje, pero la enseñanza dispone las cosas para que el aprendizaje ocurra más eficientemente. En otras palabras, la enseñanza es una forma expedita y concentrada de provocar el aprendizaje.

### Conceptos de aprendizaje y enseñanza

En general, las ideas de Skinner sobre la educación son una aplicación de sus conceptos básicos elaborados en el laboratorio animal. Su punto de partida es una crítica a las teorías tradicionales sobre el aprendizaje, que él considera incompletas: es cierto que *se aprende actuando*, pero no basta la mera repetición de la acción, sino aquello que se está haciendo repetidamente, es cierto que *se aprende de la experiencia*, del contacto con el mundo, pero tampoco es suficiente la simple exposición a los hechos; es cierto que *aprendemos a base de ensayar y equivocarnos*, pero de los errores por sí mismos no se aprende mucho. Dice Skinner que si unieramos estas tres ideas tendríamos las partes esenciales de las contingencias de refuerzo: la conducta, la ocasión en que ocurre y las consecuencias.

Con base en lo anterior, señala Skinner que en el laboratorio se han ideado técnicas especiales para ordenar las contingencias de refuerzo, y con ello lograr un control más efectivo sobre el comportamiento. Estas técnicas se sintetizan

en lo siguiente: *primero, provocar la conducta que se desea instaurar; a continuación, y de la forma más inmediata posible, se proporciona el refuerzo. El organismo aprende las respuestas que han sido recom-pensadas.*

Skinner (1970) ofrece un ejemplo de lo que sería la enseñanza de aritmética en la escuela primaria: a) el niño debe aprender una serie de respuestas verbales tales como signos, palabras y números que se refieren a cantidades y a operaciones aritméticas. Lo primero que se ha de hacer es conseguir que el niño las pronuncie y escriba correctamente bajo el control de diferentes estímulos: numerar, contar, transponer términos, simplificar, reordenar, etc.; b) lo segundo que hay que hacer es disponer adecuadamente las contingencias de refuerzo, de tal manera que se proporcione un refuerzo, lo más inmediato y claro posible; este refuerzo debe ser positivo, para evitar las consecuencias negativas del control aversivo; y c) debe establecerse un programa ideado para llevar al alumno, a través de una serie de aproximaciones sucesivas, al complejo comportamiento final que se pretende.

### Críticas al sistema educativo tradicional

Skinner es un acérrimo crítico de la institución educativa tradicional:

1. Su crítica más frecuente se refiere al uso del control aversivo en el medio escolar. Hace unos años era el castigo físico, ahora es la amenaza de la mala nota, o el retiro del afecto. En esas condiciones, Skinner considera que como un fracaso un sistema escolar que sólo consiga que los alumnos aprendan, a través de la amenaza (por ejemplo, por temor a las malas notas). El fruto de la amenaza y el castigo no es una actividad intelectual estimulante y creadora, sino las estériles reacciones emotivas de ansiedad, culpabilidad o terror ante el material que ha de aprenderse.

2. Además señala cómo en el sistema educativo corriente el refuerzo es infrecuente, poco contingente, y no relacionado con los comportamientos que se busca incrementar. Dice que en el laboratorio se ha demostrado que un retraso en el refuerzo, anula el efecto de este último. Sin embargo, en clase, suelen transcurrir minutos, horas, días y aun semanas, antes de que el estudiante reciba la aprobación o la crítica del profesor.

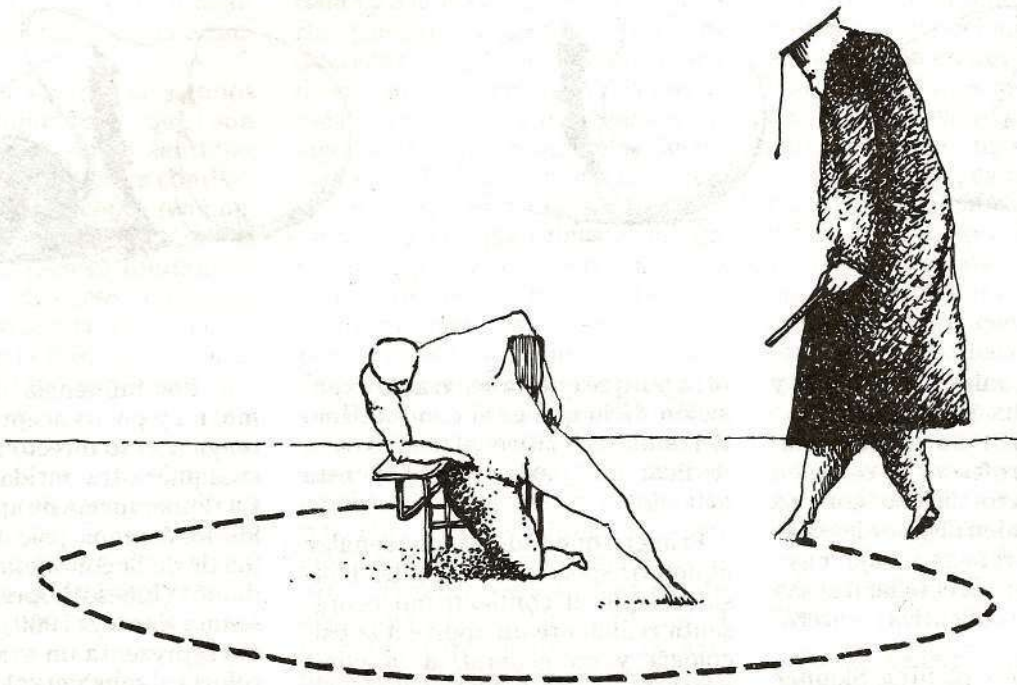
Además, con mucha frecuencia los reforzadores que usa el maestro se convierten en un medio de control establecido para beneficio del mismo maestro y no para promover los objetivos de aprendizaje.

3. Protesta Skinner contra las escuelas modernas que sacrifican parte de los intercambios profesor-alumno en aras de una mayor utilización de los medios audiovisuales, destinados únicamente a presentar materiales. Eso, según Skinner, fomenta la pasividad de parte del estudiante. Como lo ha señalado previamente, no es suficiente el contacto con el material, para que se produzca el aprendizaje.

4. Skinner critica el hecho de que la escuela resalte más la adquisición de conductas que el mantenimiento de las mismas. A los maestros les importa si los estudiantes pueden repetir algo en un examen o en un trabajo, y no si emiten esos comportamientos en las condiciones de vida para las cuales supuestamente fueron adquiridos.

5. Skinner critica la enseñanza tradicional que reduce la importancia de los conocimientos concretos en beneficio de vagos ideales —educar para la democracia, educar a una persona como ser total, educar para la vida que no se traducen en métodos concretos.

6. Finalmente, todas las críticas se pueden concretar en una sola: el sistema educativo no se aprovecha de los descubrimientos de la ciencia del aprendizaje y sigue pensando en la educación en términos idealistas, inspirados en filosofías con poca o ninguna base empírica. Lógicamen-



te esto lleva a que algo tan importante como el proceso educativo se haga por ensayo y error.

### **Hacia una tecnología de la enseñanza**

Las objeciones a la educación tradicional tienen sentido si es posible un cambio. Skinner (1970) cree que los adelantos que se han hecho en el campo del aprendizaje permiten revisar completamente las prácticas escolares.

Hay varias preguntas que es necesario responder al analizar el proceso de enseñanza: a) ¿qué comportamiento se va establecer?; b) ¿de qué refuerzos se dispone?; c) ¿qué respuestas son apropiadas para introducir a programa de aproximación sucesiva que lleve hasta la forma definitiva del comportamiento?; d) ¿cómo pueden programarse eficientemente los refuerzos para mantener el comportamiento?

Quizás el problema más importante es el análisis de los refuerzos de que se dispone: los niños se pasan horas enteras con juguetes, lápices de colores, papel y tijeras, rompecabezas, etc. Esto debe tenerse en

cuenta en el diseño del material educativo de tal manera que proporcione refuerzo natural. Si el refuerzo natural no es suficiente hay que programar otros reforzadores (aprobación, competencia, posibilidad de otras actividades).

Debe, además, analizarse el problema de que los refuerzos incidan sobre la conducta deseada, de tal manera que se elaboren modelos progresivamente más complejos que mantengan la intensidad deseada del comportamiento. Así se pueden reducir al máximo las consecuencias aversivas y se maximiza el refuerzo positivo.

Skinner señala que las anteriores sugerencias pueden implementarse en las situaciones escolares corrientes, pero que con frecuencia hay sutilezas en el manejo de refuerzos que pueden manejarse mediante la ayuda mecánica de instrumentos. Menciona *la máquina de enseñar* como un aparato que proporciona retroalimentación inmediata a la respuesta, cuyo manejo puede ser reforzante en sí mismo, permite el trabajo al ritmo de cada persona, le permite al maestro atender a las individualidades, permite presentar el material de manera graduada, etc.

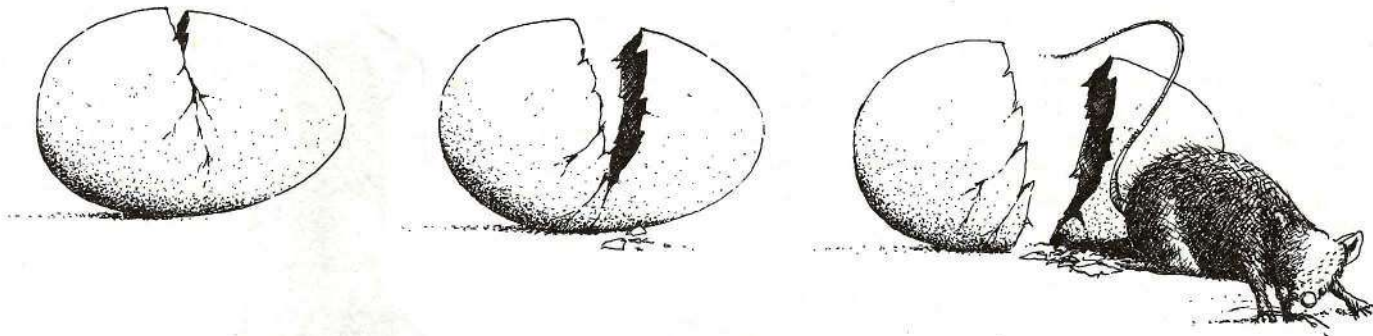


Quizás las versiones más modernas de estas máquinas de enseñar sean los programas educativos desarrollados para los computadores personales y que se han denominado con el nombre genérico de IAC (Instrucción Asistida por Computador), y que básicamente siguen los planteamientos señalados por Skinner y sus discípulos.

El mismo Skinner es consciente de las críticas que este tipo de idea tiene: una crítica es que se trata a la persona como si fuera un animal, y es cierto, pero ¿qué hay de indigno en ello? La diferencia radica no en la forma como se aprende, sino en aquello que se aprende. O como dice el mismo Skinner (1971/1972):

“El hombre es mucho más que un perro. Pero como el perro, también el hombre está al alcance de un análisis científico” (pág. 249).

Otra crítica es que se pone en tela de juicio la tarea del maestro. Eso también es cierto, porque al maestro le compete algo más que decir bien o mal, o repetir lo que un libro o una máquina pueden hacer mejor. El maestro debe dedicarse a hacer lo que jamás una máquina podrá hacer, es decir, multiplicar los con-



tactos intelectuales, culturales y emotivos con sus estudiantes.

Skinner (1970) da especial importancia al profesor: "él es quien está en contacto directo con los estudiantes y quien dispone las contingencias de refuerzo bajo cuyo influjo aprenden. Si él falla, fracasa la institución (educativa) entera" (pág. 247).

Por esta razón plantea Skinner que es necesario enseñar explícitamente cómo se ha de enseñar, es decir, la pedagogía. El profesor debe ser un especialista en comportamiento humano y su cometido consiste en producir unos cambios extraordinariamente complejos en un material de extrema complejidad. Ayuda en ese proceso concretar o especificar el comportamiento terminal de tal manera que se pueda ver si el proceso educativo es eficaz. Es necesario además aclarar cuáles son las variables que maneja el maestro (los reforzadores de que dispone, las estrategias que puede usar, etc.). Además, con una tecnología de la enseñanza puede aumentar el papel que le toca desempeñar como ser humano, dándose tiempo y ocasiones para interesarse por sus estudiantes, avisarles y aconsejarles.

## 6. Análisis crítico

Deliberadamente he tratado en este artículo de hacer una exposición de los planteamientos del *conductismo* sin hacer una defensa ni una crítica de sus aspectos problemáticos. Mi propósito era doble: por una parte, permitir el contacto con lo que los conductistas dicen, y por

otra porque quería separar la exposición de lo que es el conductismo del análisis crítico al cual voy a dedicar la parte final de este artículo.

Primero que todo, quiero señalar aquellos aspectos en los cuales, considero que el conductismo representa realmente un aporte a la psicología y en general, a la comprensión de la conducta humana:

1. Creo que el conductismo ha contribuido a desmitificar el estudio del comportamiento humano. La conducta no es un campo exclusivo de la filosofía ni de la teología. Por el contrario, la conducta puede ser descrita, puede ser explicada, y en fin puede ser comprendida. Es cierto que no se dispone en el momento presente de una teoría comprensiva del comportamiento humano, pero, lo que caracteriza al conductismo no es la creencia de poseer dicha teoría, sino la promesa de que podemos avanzar en el conocimiento del comportamiento.

2. El conductismo ha llevado a replantear muchos tópicos considerados sagrados con respecto a la psicología humana. En concreto, el conductismo se ha empeñado en una lucha contra conceptos que como el alma y la mente fueron creados para entender lo que las personas hacen y no como conceptos que había que explicar. Infortunadamente, con frecuencia se han invertido las cosas, y muchas teorías psicológicas se han centrado más en teorizar sobre dichos conceptos, en lugar de atender a los fenómenos a los que estos conceptos hacen referencia.

3. Por influencia del conductismo, muy pocos aceptan hoy que se tenga acceso directo a la mente o a cualquier otra entidad conceptual. Cualquier forma de aproximación a los fenómenos psicológicos ha de partir de la conducta o de sus productos (Ribes y López, 1985). Como señala Kantor (1969), el conductismo representa un avance en la psicología al considerar los eventos psicológicos como acciones que corresponden a cambios en los factores en el ambiente.

4. La aplicación de la metodología experimental ha permitido descubrir, por un lado, que al menos gran parte del comportamiento está relacionado funcionalmente con el ambiente, y por otro, que esas relaciones funcionales se pueden describir en términos de regularidades, susceptibles de ser verificadas.

5. La extrapolación de los hallazgos del laboratorio a la vida humana ha sido exitosa en muchos campos. Nadie puede negar que la aplicación del análisis del comportamiento al manejo de problemas tales como el entrenamiento de personas autistas y retardadas mentales, el entrenamiento en destrezas específicas (académicas y no académicas) ha contribuido eficazmente a ayudar a esas personas.

A pesar de estos aspectos positivos, hay una serie de aspectos problemáticos, algunos de los cuales son aplicables a todo conductismo,

11. Que tiene que ver con la formación y desarrollo *individual* de un organismo, considerado independientemente de la especie.



y algunos otros, solamente a algunos tipos específicos de conductismo:

1. En primer lugar, hay algunos tipos de conductismo que son *reduccionistas* en varios sentidos: a) reducen lo psicológico a conductas, definidas éstas como fenómenos biológicos; esto significa que el discurso psicológico es fundamentalmente un discurso biológico; como decía Pavlov, la psicología es un capítulo de la fisiología: el estudio de la actividad nerviosa superior; b) otros reducen la conducta a respuestas y el ambiente a estímulos. Ambos tipos de reduccionismo son elementalistas, en el sentido en que asumen que lo psicológico podría ser analizado en elementos y que la síntesis podría ser reconstruida a partir de la suma de los elementos.

El segundo tipo de reduccionismo impide el análisis de fenómenos psicológicos complejos y crea el espejismo de que al encontrar algunas regularidades simples entre los estímulos y la conducta, estas regularidades pueden generalizarse a los fenómenos complejos. Este tipo de reduccionismo, que más bien podríamos llamar molecularismo es bastante generalizado entre todo tipo de conductistas, aunque ya Tolman lo criticaba. Desarrollos recientes del conductismo radical (ver Rachlin, 1976, Ribes y López, 1985, Kantor, 1978) apuntan hacia una conceptualización más molar, más globalizante de los fenómenos que estudian.

2. Una de las críticas más fuertes que se puede hacer al conduc-

tismo y a la mayor parte de las teorías psicológicas (inclusive no conductistas) es su concepto mecánico de causalidad, derivado de la mecánica cartesiana: la explicación de algo tiene lugar como relación de causalidad, es decir, como la acción de un cuerpo en movimiento sobre otro (o la energía provista por un estímulo a una respuesta). En este caso, el primero es la causa (el estímulo) y el segundo el efecto (la respuesta). Este concepto de causalidad requiere del contacto directo o mediado entre la causa y el efecto.

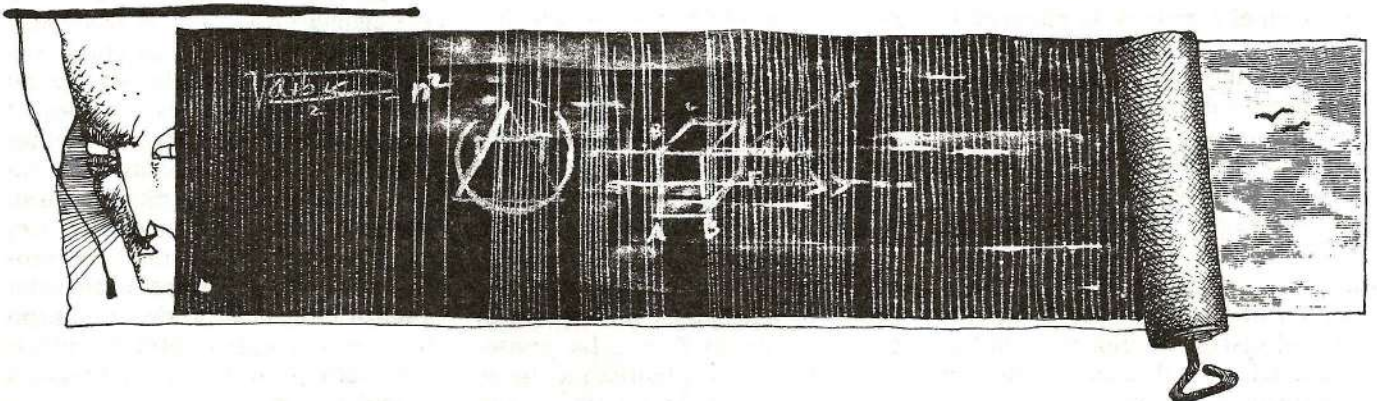
3. El concepto de ser humano que emerge de la obra de Skinner es ambiguo: por una parte, enfatiza la relación entre el hombre y su ambiente como una relación recíproca, donde no sólo es el ambiente el que determina al hombre, sino el hombre el que construye su ambiente social y cultural. Sin embargo, esa misma afirmación se ve oscurecida por el énfasis en un esquema causal que enfatiza la relación ambiente-conducta como una relación causa-efecto.

Además, cuando Skinner utiliza los conceptos derivados del laboratorio animal para explicar la conducta humana, lo mínimo que podemos decir es que parte de un marco de referencia demasiado estrecho para poder comprender los fenómenos complejos involucrados en el contexto de lo interpersonal, de lo simbólico y de lo social. Como dice Chomsky (1959/1976) la conducta verbal es algo muy diferente de presionar palancas, es algo creativo y de carácter estructuralmente diferente.

4. Aunque el análisis parece ser esencial al conocimiento científico, en la medida en que la ciencia abstracta propiedades generales de los eventos que estudia, produciendo categorías diferentes a las del lenguaje ordinario, este análisis debería tener en cuenta la representatividad de las categorías utilizadas. Infortunadamente el conductismo ha utilizado como unidad analítica categorías tales como estímulos y respuestas, que hacen referencia a eventos puntuales, sin caer en cuenta que el ambiente y el comportamiento son continuos. De esta forma, este análisis puede llevar a generalizaciones a partir de las cuales no podamos "reconstruir" la realidad (Schoenfeld y Farmer, 1970, Kantor, 1978; Ribes y López, 1985).

Como señalan Ribes y López (1985), una consecuencia de esto fue que "los paradigmas de análisis experimental hicieron énfasis en situaciones en las que sólo podía ocurrir una misma respuesta al tiempo, simplificando severamente el espectro de interacciones significativas que podría abordar la teoría de la conducta" (pág. 32).

5. Usualmente, para la mayoría de los conductistas toda la conducta tiene un sólo nivel de organización cualitativa. Las únicas diferencias que parecen ser reconocidas, son las diferencias cuantitativas. En este contexto, los conductistas no han desarrollado una teoría del desarrollo, es decir, una teoría sobre el desarrollo ontogenético del comportamiento. Esto es



paradójico, porque la conducta, como fenómeno psicológico distinto de la reactividad biológica, sólo se puede concebir como una actividad modulada históricamente, que "se transforma de la simple reactividad biológica en formas diferentes de organización" (Ribes y López, 1985, pág. 34).

Uno de los aportes de psicólogos como Piaget ha sido precisamente la necesidad de conceptualizar el desarrollo del comportamiento como un proceso evolutivo en lo cualitativo y en lo cuantitativo:

6. Los conductistas han intentado aplicar sus teorías a campos como la educación, extrapolando directamente los llamados "principios" de la conducta a situaciones de tipo social. Esta extrapolación adolece de deficiencias fundamentales para que sea considerada como una verdadera tecnología del comportamiento por las siguientes razones: a) los niveles de análisis son demasiado estrechos como para tomar en consideración la organización social del comportamiento de los individuos humanos; la búsqueda de relaciones de una sola respuesta repetitiva no aporta mucho al conocimiento de formas de interacción más complejas; b) los conceptos que se usan no son representativos de los eventos a los cuales se pretende hacer la extrapolación; c) una práctica profesional no puede derivarse de la extrapolación directa de las categorías provenientes de la ciencia básica; la tecnología requiere de formulaciones teóricas específicas para adaptar el conocimiento básico a las condiciones de la problemática concreta. En concreto, en el campo de la educación, la pedagogía puede utilizar el conocimiento derivado de la psicología, siempre y cuando lo adapte a las condiciones particulares de la educación cuidándose de hacer una simple traducción de los conceptos. (Ribes y López, 1985). Esta crítica sería especialmente aplicable a los intentos extrapolativos que hace Skinner de los conceptos de laboratorio al diseño de una comunidad (Walden Dos) o al desarrollo de una tecnología educativa psicológica.



## 7. Desarrollos del conductismo post-skinneriano

A diferencia de la pretensión positivista de sus antecesores conductistas, las tendencias más recientes del conductismo contemporáneo resaltan el hecho de que la ciencia no pretende *reproducir* los eventos que estudia, sino *representar* algunos de sus aspectos. Dicha representación es un proceso de selección de los eventos y procesos de la vida cotidiana, en la cual a medida que la ciencia refina sus métodos, sus instrumentos y sus teorías, sus productos parecen estar desvinculados con la vida práctica. La consecuencia de esto es que para la psicología, como disciplina científica un evento es significativo en tanto le permite formar o apoyar un conjunto de enunciados que pueden aplicarse a otros elementos que comparten ciertas propiedades con él.

Por el contrario, en la actividad práctica (por ejemplo, la que compete al maestro en su quehacer diario), el criterio de relevancia de un evento no depende de su semejanza con otros, sino que se abordan los problemas desde el ámbito de lo concreto, de lo único. La consecuencia de este planteamiento es que la *praxis* debe partir de una

síntesis de los múltiples factores implicados en la conformación y desarrollo de los eventos sobre los cuales nos interesa intervenir.

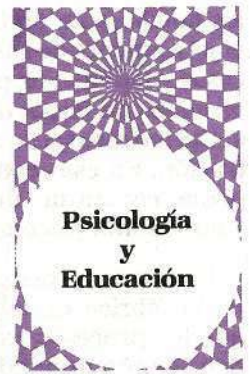
La praxis destinada a la transformación, eliminación o creación de objetos o condiciones particulares concretas es lo que podemos llamar *tecnología*. La ciencia, desarrollada con el objeto de obtener conocimientos generales, no puede ser aplicada directamente como conocimiento tecnológico. Una tecnología inspirada en la ciencia debería elaborarse como conocimiento práctico que sintetice el conocimiento científico relevante. En concreto, en el caso de la psicología aplicada, se trataría de construir un "cuerpo teórico" que adapte el conocimiento de la psicología básica a la situacionalidad práctica. (Ribes y López, 1985).

Obviamente, los problemas concretos, por ejemplo "cómo enseñar" o "cómo educar", trascienden la parcelación del conocimiento científico. Especialmente en el campo de la conducta social humana, la psicología no puede considerarse como la única disciplina que tiene algo que decir: "La complejidad de la acción humana en sociedad desborda las dimensiones analíticas de la psicología y/o de cualquier otra disciplina aislada" (Ribes y López, 1985, pág. 248). La implicación de esto es obvia: en la construcción de una tecnología social, la psicología debe contribuir, junto con otras disciplinas, pero realizando una traducción del conocimiento en el contexto de la interdisciplina.

Una de esas tecnologías es la pedagogía en la cual la psicología puede contribuir, junto con otras disciplinas a desarrollar un cuerpo de conocimientos que permita la transformación de las condiciones educativas de los educandos. Una propuesta como la de Skinner en su libro *Tecnología de la enseñanza*, es, por decir lo menos una propuesta psicologista que no tiene en cuenta el desarrollo de un cuerpo de conocimientos interdisciplinarios para producir una pedagogía tecnológica ■

# De la pedagogía activa a la psicología genética

Gonzalo Arcila Ramírez\*



La psicología es una ciencia cuyos principios, categorías y métodos comienzan a desarrollarse en el seno de la sociedad capitalista. Pero no en cualquier momento sino cuando esta sociedad había alcanzado la madurez: a fines del siglo XIX.

¿Por qué en ese momento y no antes? Las guías para responder a esa pregunta nos la proporciona quien dilucidó la lógica interna de la sociedad capitalista: Carlos Marx.

## Condicionantes historia de la psicología y la pedagogía activa

Hoy es una evidencia que el capitalismo es la primera formación socio-económica que se desarrolla al modo de un sistema complejo y dinámico. A ese hecho se refiere Marx cuando valorando el significado positivo del capitalismo dice: "...la belleza y la grandeza de este sistema residen precisamente en este metabolismo material y espiritual, en esta conexión que se crea naturalmente, en forma independiente del saber y de la voluntad de los individuos y que presupone precisamente su indiferencia y su independencia recíprocas..."<sup>1</sup>. Retengamos los siguientes aspectos del planteamiento de Marx: este sistema se crea independientemente del saber y la voluntad de los individuos y presupone su indiferencia e independencia recíprocas.

Efectivamente al constituirse la gran industria en la segunda mitad



del siglo XIX los productores quedan separados de las condiciones de la producción y de los productos de la misma. No sucede lo mismo en las sociedades pre-capitalistas, de reproducción simple. En la sociedad feudal, por ejemplo, el artesano posee sus medios y objetos de trabajo, él dirige y controla por sí mismo su acción laboral y se

encarga de entregar al consumidor el producto de su trabajo. Allí no hay indiferencia e independencia recíprocas entre el productor, las condiciones de la producción y el consumidor. El circuito productivo es una totalidad no dinámica, no compleja y local. Inmersos en el marco de tan limitadas condiciones,

**Gonzalo Arcila Ramírez.**  
\* **Psicólogo de la U. Incca y**  
**Pedagógica Nacional.**

1. Marx C. *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1971. Tomo I, pág. 89.

los hombres no podían dar cuenta objetivamente de sus recursos, procesos y fenómenos psicológicos. En términos de Piaget diríamos que su actividad mental no logra la descen-tración. En esas condiciones no se podía constituir ninguna ciencia y menos una psicología científica.

Es sólo con el desarrollo universal de la fábrica de la gran industria que los procesos psicológicos pueden ser comprendidos en su materialidad y los procesos materiales explicados en su subjetividad. En los objetos creados por la gran industria los hombres veían materializadas las ideas que se habían propuesto. Sus ideas adquirieron una segunda existencia, se hicieron accesibles a la percepción. En los objetos creados reconocieron sus propias fuerzas psíquicas. Ese doble movimiento de lo espiritual a lo material lo precisa Marx cuando bella y provocadoramente habla del alma de la máquina de la gran industria, le asigna el calificativo de virtuosa y le reconoce el poder de mantenerse en perpetuo automovimiento si es alimentada con arreglo a su cualidad. Plantea Marx que "...la máquina dueña, en lugar del obrero de la habilidad y la fuerza, es ella misma la virtuosa, posee un alma propia presente en las leyes mecánicas que operan en ella, y así como el obrero consume comestibles, ella consume carbón, aceite, etc. (...) con vistas a su automovimiento continuo"<sup>2</sup>.

La espiritualidad de la máquina se vuelve transparente y gracias a esta inversión conceptual lograda fácticamente con la gran industria, la materialidad del alma también se vuelve transparente. Alcanzadas las fuerzas productivas de la gran industria el principio espiritual y el principio material se pueden reconocer en su identidad y en su diferencia.

Ahora bien, en el marco de las relaciones sociales capitalistas los trabajadores no pueden beneficiarse de ese doble movimiento, la realidad de sus fuerzas esenciales materializadas en los productos de

la actividad se les escapa, pues en la forma de capital esas fuerzas se le oponen y lo oprimen. Se produce, entonces, la paradoja de la existencia simultánea de la riqueza y de la escasez. El capitalismo "produce espíritu, pero estupidez y cretinismo para los obreros", recuerda Marx<sup>3</sup>.

Se reconoce así el carácter históricamente limitado del capitalismo. Su contradicción que consiste en crear de un modo espontáneo las premisas de su propia negación. Consolidada la sociedad capitalista por la mediación de las "leyes anárquicas" del mercado, los hombres se pueden plantear la tarea de someter a su voluntad esas leyes. Es decir, convertirlas de producto de la naturaleza en producto de la historia. Los individuos insertos en esas relaciones abandonarán el reino de la necesidad e ingresarán al reino de la historia gracias al sometimiento de las relaciones propias y colectivas al control de la comunidad. En palabras de Marx: "Los individuos universalmente desarrollados, cuyas relaciones sociales en cuanto relaciones propias y colectivas están ya sometidas a su propio control colectivo, no son un producto de la naturaleza sino de la historia. El grado y la universalidad del desarrollo de las facultades, en las que se hace posible esta individualidad, suponen precisamente la producción basada sobre el valor de cambio, que crea, por primera vez, al mismo tiempo que la universalidad de la enajenación del individuo frente a sí mismo y a los demás, la universalidad y la materialidad de sus relaciones y habilidades"<sup>4</sup>.

El conjunto de estos factores estructurales que están en la base del surgimiento de la psicología, están a sí mismo en la base de la transformación de la pedagogía a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Hasta el surgimiento de la sociedad capitalista la tarea del pedagogo era nítida: transmitir los conocimientos y valores acumulados por la sociedad adulta a las nuevas generaciones.

## Transmitir o acrecentar la herencia cultural

En las sociedades pre-capitalistas, donde predomina la tradición sobre la innovación, esa transmisión no suscitaba ningún interrogante. La sabiduría se asociaba mecánicamente con la edad y en ese orden de relaciones el niño y el joven debían aprender lo enseñado por el adulto. Con el surgimiento del capitalismo esa estructura de relaciones comienza a ser cuestionada. El conocimiento, por ejemplo, comienza a abordarse como un proceso, no como un hecho eterno e inmutable. La noción de transmisión se torna entonces problemática y con ella la de enseñanza y la de aprendizaje. Rousseau en su Emilio pudo entonces, respondiendo al espíritu de los tiempos, formular la siguiente tesis: "No se trata de enseñarle (al niño) las ciencias, sino de estimularle a que se aficione a ellas..."<sup>5</sup>.

La pedagogía activa que logra cristalizar en movimiento social a principios del siglo XX, buscó crear una lógica de la escuela que diera cuenta de las nuevas exigencias que la sociedad se planteaba respecto a la educación de las nuevas generaciones. Efectivamente se produjo una renovación de enfoques. Los alumnos comenzaron a ser considerados sujetos en proceso de constitución, el interés del niño y el joven se reconoció como sostén de las acciones y operaciones de los escolares, la escuela misma se asumió al modo de una sociedad en transformación por la acción de maestros y alumnos.

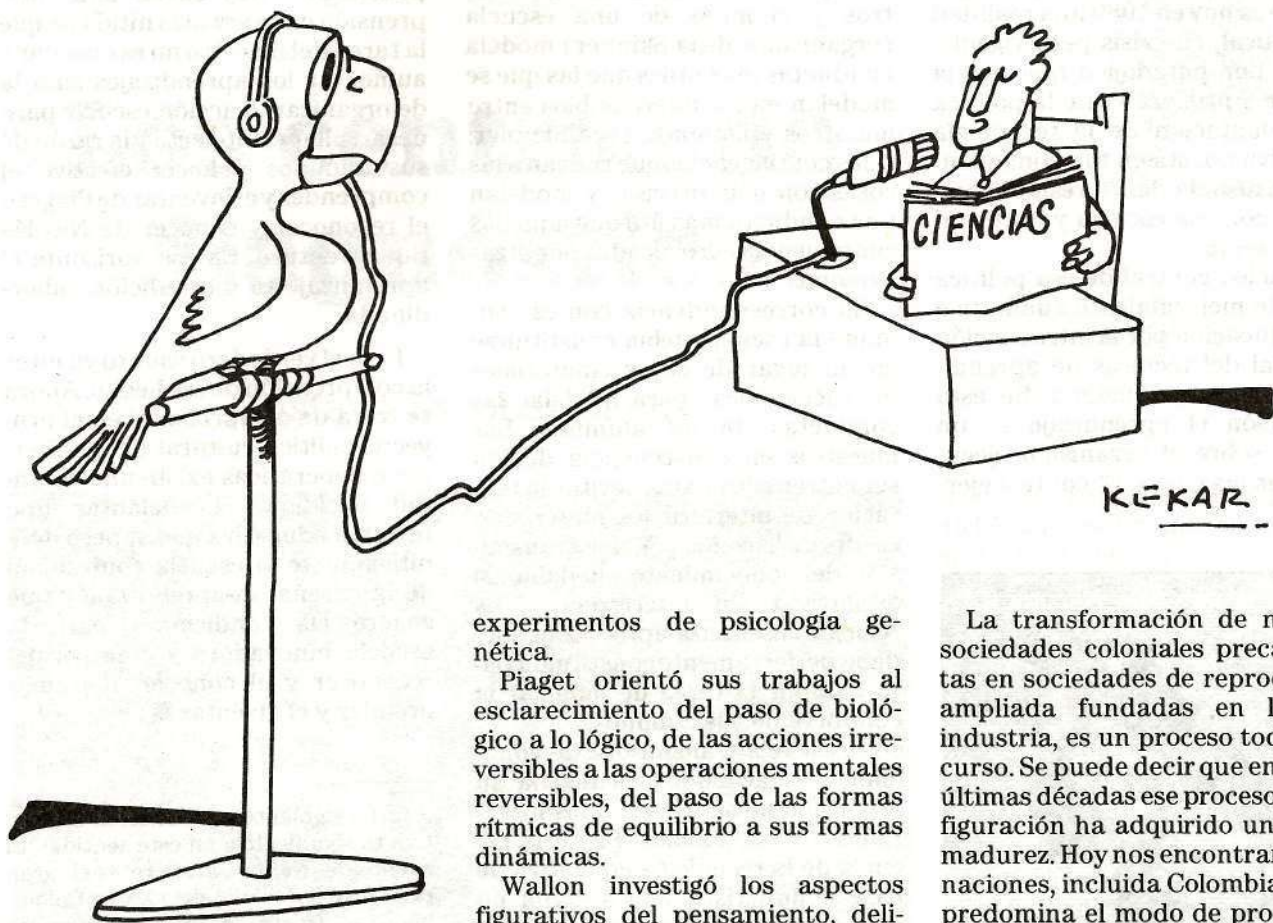
La naciente psicología encontró en las demandas que desde la pedagogía activa se le hicieron, una

2. *Ibidem*. Tomo II, pág. 219.

3. Marx C. *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844*. Ed. Pluma, Bogotá, 1980, pág. 70.

4. Marx C. *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1971, Tomo I, pág. 89.

5. Rousseau J. J. Emilio. Ed. Fontanella, Barcelona, 1973, pág. 174.



fuerza fundamental de su desarrollo. Los esfuerzos que hubo necesidad de adelantar para responder a esas demandas, permitieron la superación del chato naturalismo de los primeros psicólogos materialistas y del asociacionismo y el mecanismo que alcanzó su máximo desarrollo con las teorías del aprendizaje animal del norteamericano Thorndike.

El esfuerzo realizado por los pioneros de la psicología genética (Vygotsky, Wallon, Piaget) para responder las demandas de la pedagogía activa, cristalizó en teorías de base dialéctico materialista sobre la constitución de sujetos afectiva y cognoscitivamente complejos.

Vygotsky desarrolló su tesis de la determinación histórico cultural de los procesos psíquicos complejos, su noción de zona próxima de desarrollo, de lenguaje interiorizado y puso en acción estos conceptos en sus

experimentos de psicología genética.

Piaget orientó sus trabajos al esclarecimiento del paso de biológico a lo lógico, de las acciones irreversibles a las operaciones mentales reversibles, del paso de las formas rítmicas de equilibrio a sus formas dinámicas.

Wallon investigó los aspectos figurativos del pensamiento, delimitó el ciclo de las alternancias funcionales y demostró que la fuente motriz del desarrollo del sujeto son las crisis.

### De la enseñanza-aprendizaje al reconocer-conocer

Así, pues, pedagogía activa y psicología genética tienen una base socio-histórica común: la consolidación de la primera sociedad de reproducción ampliada. Las vicisitudes de los desarrollos de ambas disciplinas está históricamente asociada con los procesos políticos de superación o de constitución del capitalismo.

En nuestro caso es necesario tener en cuenta que la sociedad donde predomina el valor de cambio y sin la cual no es posible una pedagogía activa y una psicología genético materialista, se ha configurado de un modo peculiar.

La transformación de nuestras sociedades coloniales precapitalistas en sociedades de reproducción ampliada fundadas en la gran industria, es un proceso todavía en curso. Se puede decir que en las tres últimas décadas ese proceso de configuración ha adquirido una cierta madurez. Hoy nos encontramos con naciones, incluida Colombia, donde predomina el modo de producción capitalista pero sin la belleza y la grandeza del metabolismo espiritual y material de la sociedad capitalista que analizó Marx.

En nuestros países se dan profundas deformaciones estructurales, producto de la dependencia del gran capital financiero internacional y se mantienen vivos brutales tipos de relaciones sociales arcaicas. Las dificultades para desarrollar la pedagogía activa y la psicología genético materialista en Colombia resultan incomprensibles si no se tiene en cuenta esa base histórico-social.

El fracaso del proyecto de pedagogía activa que Agustín Nieto Caballero trató de poner en marcha a principios de siglo, resulta ilustrativo de la dimensión cultural de nuestro desarrollo como nación y de las limitaciones históricas en que se ha movido nuestra burguesía<sup>6</sup>. El confesionalismo, la estrechez parroquial de la escuela que trató de

superar Nieto Caballero a principio de siglo es hoy en 1989 una realidad estructural, en crisis pero vigente. Ahora, por paradójico que pueda parecer a primera vista, la política de implantación de la tecnología educativa puesta en funcionamiento en la década del 70 resultó compatible con esa escuela y la revitalizó.

El núcleo central de esa política era el de mejoramiento cualitativo de la educación por la introducción universal del técnicas de aprendizaje de base conductista. En esta concepción el aprendizaje es un control sobre el organismo ejecutado por las cosas. El control ejer-

cido por las cosas sobre los maestros y alumnos de una escuela (organismos diría Skinner) modela conductas más útiles que las que se modelan en los intercambios entre maestros y alumnos. Dice Skinner: "...las contingencias que rodean a las cosas son más precisas y modelan una conducta más útil que aquellas contingencias provocadas por otras personas"<sup>7</sup>.

En correspondencia con ese enfoque la escuela debía constituirse en un lugar de cosas (materiales instruccionales) para modelar las conductas de los alumnos. Los maestros en consecuencia debían ser entrenados para "...evitar la tentación de interferir los materiales, es decir, 'enseñar'..."<sup>8</sup>. La transmisión del conocimiento quedaba así asegurado sin interferencia. La relación enseñanza-aprendizaje quedaba perfectamente constituida para cumplir la tarea de modelar la conducta de sus alumnos.

La escuela transmisora de conocimientos acabados alcanzaba su arquetipo ideal gracias a los materiales instruccionales. Entre la escuela de la tecnología educativa de base conductista y la antigua no existe diferencia de estructura. En la antigua el dogma lo portaba y enseñaba un sujeto y en esta un objeto. En la escuela antigua la esfera de lo inteligible le pertenece al maestro y lo confuso e impreciso le pertenece a las cosas y por eso la enseñanza era el atributo distintivo de la tarea del maestro. En la

escuela de la tecnología educativa lo inteligible le pertenece a las cosas y lo confuso e impreciso al maestro y por eso los tecnólogos conductistas le pedían al maestro que dejara a las cosas la tarea de enseñar<sup>9</sup>.

La crisis de esta escuela, es la de toda una época y una concepción

pedagógica. Hoy existe una comprensión cada vez más nítida de que la tarea del maestro no es enseñar y aumentar los aprendizajes sino la de organizar la acción escolar para desarrollar el intelecto y la razón de sus alumnos y hacer efectivo el comprender y el inventar de Piaget o el reconocer y conocer de Nicolás Buenaventura. En ese horizonte el aprendizaje es una función subordinada.

Pero el verdadero asunto ya no es la comprensión de ese hecho. Ahora se trata de comprobar si en el proyecto político-cultural de las fuerzas democráticas existe una voluntad decidida de adelantar una reforma educativa que supere definitivamente la escuela confesional de la enseñanza-aprendizaje y que genere las condiciones para la escuela innovadora y creativa del reconocer y el conocer, del comprender y el inventar ■

6. La siguiente indicación de J. Gantiva es significativa en este sentido: "El sueño de Nieto Caballero —el gran pedagogo liberal del siglo XX en Colombia— se frustró entre otras razones porque el país no encontró el camino del desarrollo, la modernización, la tolerancia y la democracia. La civilización de Occidente estaba herida de muerte con las guerras mundiales y los nuevos proyectos políticos culturales que irrumpían en la escena mundial. La pérdida de compromiso ético-político de los grupos gobernantes y la persistencia de una mentalidad parroquial viciada por la intolerancia, la improvisación y el sectarismo, impidieron que el movimiento pedagógico de la escuela activa se convirtiera en el proyecto educativo de la Nación". *El Espectador, Magazin Dominical* No. 313, abril 9 de 1989.

7. Skinner B.F., *Más allá de la libertad y la dignidad*. Ed. Fontaella, Barcelona, 1972, pág. 116.

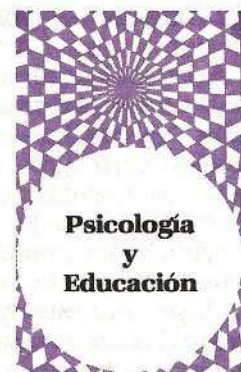
8. *Boletín de Tecnología Educativa* No. 1, enero-marzo de 1973, Washington, pág. 8.

9. El esfuerzo del grupo de la historia de la práctica pedagógica por definir "el saber pedagógico como conocimiento sobre la enseñanza" resulta en sentido estricto arqueológico. Hoy y hacia el futuro se trata de superar esa categoría.



# Los centros de diagnóstico

Gustavo Escobar Baena



Tomado de Cuadernos de Pedagogía (Barcelona).

*"Es difícil aceptar que un niño no quiera aprender si existen las condiciones adecuadas; es difícil aceptar que un niño no esté dispuesto a adaptarse al modelo de éxito que pretenden los adultos; pero a pesar de todo su esfuerzo se le diagnostica con 'problemas' sin antes haber examinado detenidamente si existen las condiciones en el aula para que el niño pueda desempeñarse exitosamente y si los adultos que rodean al niño no tienen claridad sobre lo que esperan de él".*

Freddy\*, estudiante de primer grado y ocho años de edad, asiste a una escuela pública en la jornada de la tarde y en las horas de la mañana

debe ir al Centro de Diagnóstico del barrio Villarrica\* de Bogotá. Allí es atendido por una psicóloga, una psicopedagoga y una trabajadora

social que tienen la tarea de convertirlo en un estudiante sin dificultades. Está en el Centro desde comienzos del año porque su maestra manifestó que "el niño era muy activo", "no se lo aguantaba nadie", "no se ubicaba en la escuela", "no cumplía horarios de disciplina", "vivía en constante recreo", "quería irse de la escuela" y su inteligencia era normal. Este estudiante se había convertido en un "verdadero dolor de cabeza" que distraía la atención y el trabajo de la maestra para con sus cuarenta alumnos.

En el Centro de Diagnóstico se sabría después que Freddy no simplemente "era así", sino que detrás de él existía un mundo familiar y social gobernado por un padre paralítico y una madre que debía trabajar todo el día en funciones de aseo para conseguir el sustento diario de su familia.

El problema de Freddy, "inmadurez comportamental" y "dificultades en el desarrollo de su comportamiento lector y el proceso de cálculo mental", sigue sin solucionarse, solo que hoy en día su maestra y la escuela comparten la responsabilidad con un Centro de Diagnóstico donde son atendidos los niños que requieren ser tratados bajo la modalidad de "Educación Especial".

1. TORO, J. B. y ROSA, I. de. La repitencia, un problema de millones. Educación Hoy, No. 79, pág. 37.

\* Los nombres han sido cambiados.

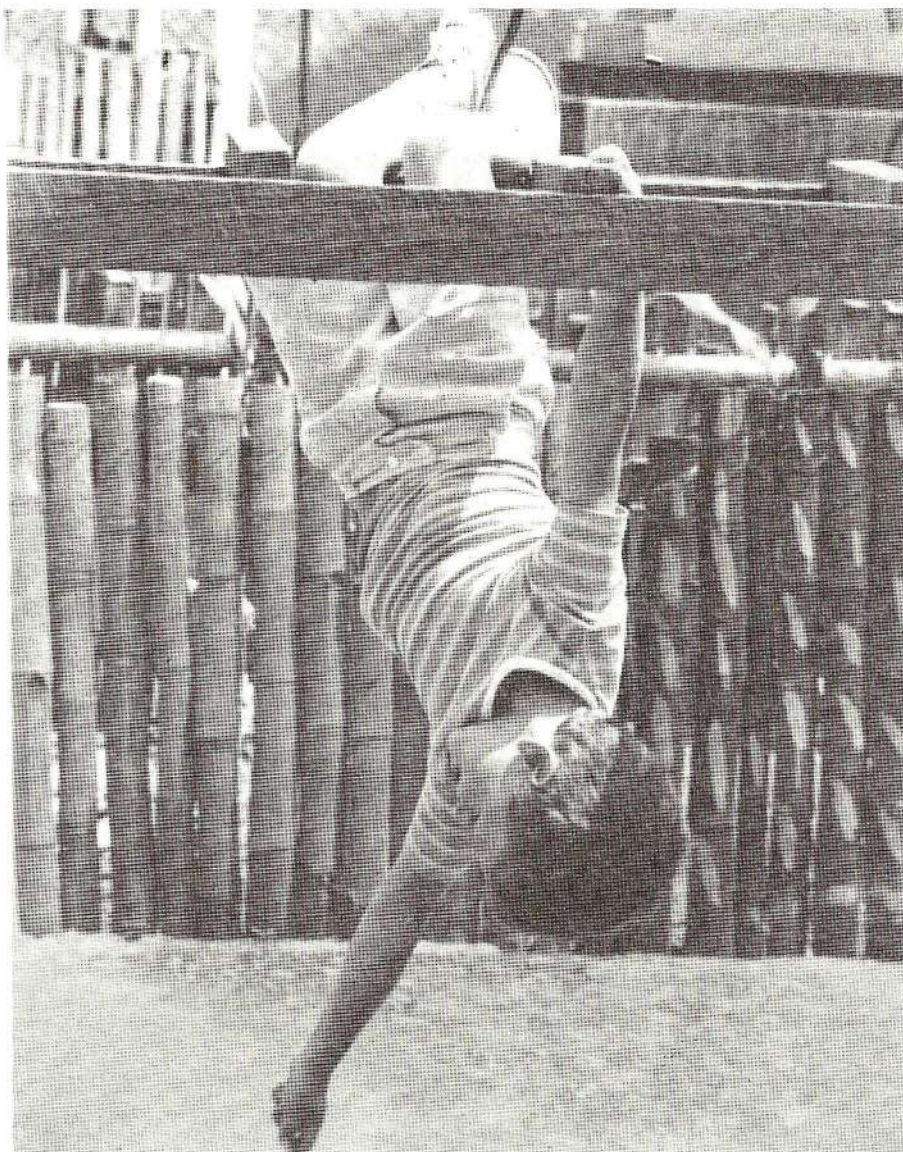
## 1. Origen y legislación

Los Centros de Diagnóstico, como parte de los programas de Educación Especial, han tenido un crecimiento vertiginoso en los últimos años en Bogotá: de 5 centros en 1976 pasaron a 12 en 1980, hasta llegar a los 65 que actualmente funcionan. Su planta de personal, que incluye a profesiones en disciplinas como el trabajo social, la psicología, la psicopedagogía y la terapia del lenguaje, alcanza una cifra superior a 250 profesionales.

Son antecedentes de estos centros, el elevado índice de repetencia estudiantil; la deserción escolar; la inexistencia de instituciones preescolares; la necesidad de asesorar a maestros de primer grado en procesos de aprestamiento básicos para el manejo de la lectura, la escritura y el cálculo; la identificación de un significativo porcentaje de escolares con dificultades de diverso orden; fallas en el trabajo docente, reflejadas en estudiantes de cuarto y quinto grados que no saben leer; problemas como la adicción a las drogas y la delincuencia juvenil; según lo explica Carmen Cecilia Galvis, monitora de los Centros de Diagnóstico, quien ha estado vinculada a este trabajo desde sus comienzos.

En la década de 1960, se creó el *Centro de Estudios del Niño* que reunió a médicos, psiquiatras y maestros en un trabajo integrado, para dar respuesta a las necesidades de niños abandonados por sus familias y expulsados de las escuelas. Posteriormente, se crearon las *Aulas Remediales* en las Escuelas "Clemencia Holguín" y "Panamericana", en las cuales se desarrollaron actividades como terapia del lenguaje, enseñanza artística y psicomotricidad; finalmente, se crearon los Centros de Diagnóstico, bajo la responsabilidad de equipos interdisciplinarios.

Los actuales Centros de Diagnóstico, según sus responsables, tienen como objetivos "orientar acciones preventivas que lleven a un adecuado desarrollo del escolar y están dirigidas a estudiantes, padres y



*Jugando a vivir* Amparo Patiños (Armenia) concurso de fotografía EDUCACION Y CULTURA.

maestros; realizar diagnósticos y tratamientos de los escolares; adelantar proyectos pedagógicos, estudios de caso y acciones investigativas que cualifiquen la práctica de estos programas".

Estos objetivos se enmarcan en la concepción de Educación Especial, reglamentada por decretos como el 3157 de 1968 y ratificada por el Decreto 088 de 1976, según los cuales esta acción educativa debe tener en cuenta a los "sobresalientes y a quienes presentan deficiencias físicas, mentales, emocionales, sociales o tengan dificultades específicas en el aprendizaje". Así mismo, se acompaña de otros actos reglamen-

tarios como el Acuerdo No. 27 de 1972, que establece el servicio de rehabilitación pedagógica en el Distrito; el Decreto 1419/78, que se refiere a los niveles de la educación y la Resolución 1231 de abril de 1988, que reglamenta el funcionamiento de los programas de Educación Especial en el Distrito.

## 2. Cómo son y cómo funcionan

Los Centros de Diagnóstico son considerados como un servicio educativo que ofrece la Secretaría de Educación del Distrito a la "comu-



nidad" de primaria, fijando su atención en los problemas de aprendizaje, de comportamiento y de índole socio-familiar que presentan muchos estudiantes. Estos centros funcionan en jornada de mañana y tarde y están ubicados en 38 de las 40 zonas escolares en las que está organizado el sistema de educación pública del Distrito. Sus labores se desarrollan en espacios organizados en pequeños cubículos según áreas de atención, como en la Escuela "José A. Morales" del barrio San Cristóbal, o en un amplio salón como en la Escuela "Jorge Gaitán Cortés". Son parte de su dotación, el archivador que contiene las carpetas con las historias de niños con problemas, material didáctico obtenido gracias a un intercambio con el gobierno español, que ofrece instrumentos musicales, elementos para la discriminación visual y auditiva, encajes, rompecabezas, libros, cuentos, casetes, material para la lecto-escritura.

Para que un niño sea recibido en estos programas, necesita que su maestro haya detectado sus dificultades y las señale por escrito en nota remisoria firmada por el Director Escolar; luego es atendido por la trabajadora social quien le entrevista junto con sus padres, y el equipo interdisciplinario diagnóstica y determina el tipo de tratamiento a seguir. Según la evolución del caso, el estudiante puede ser "dado de alta" o remitido a otro programa.

Los problemas más comunes que presentan los escolares, en el campo de la psicología son agresividad, timidez, inmadurez en el comportamiento característico según la edad; en el campo de la psicopedagogía, problemas propios del proceso de maduración bio-psíquica que inciden en el proceso lector, en la escritura y en el aprendizaje de las matemáticas; en la terapia del lenguaje, los problemas más frecuentes son la tartamudez, fallas de articulación, la dislalia; en el trabajo social se detectan los problemas propios de la condición socio-económica y la descomposición familiar como el abandono de cual-

quiera de los miembros, la enfermedad mental, la drogadicción, el alcoholismo, los bajos recursos económicos, el pobre nivel educacional, el desempleo, el maltrato al menor.

Sobre el particular, Elsa Garzón, trabajadora social del Centro San Cristóbal, manifiesta: "Aquí es rara la familia que esté integrada, el niño cambia de papá o mamá con mucha frecuencia, se le valora cuando es bebé y después ya no se le considera igual".

### 3. ¿Terapia o prevención?

El tratamiento de un niño con problemas requiere la consideración de factores tales como el apoyo del contexto familiar, la coordinación de acciones pedagógico-terapéuticas entre el centro y el maestro de aula, la disposición del niño para responder a las orientaciones, como también el tipo o grado de dificultad del problema.

En los Centros de Diagnóstico, se dedican 2 ó 3 días a la semana a la actividad terapéutica. Tal es el caso de la Escuela "Japón", donde la atención a los escolares se hace en jornada contraria a las labores de aula y, según Elvira López, trabajadora social, "lo hacemos así para que el niño no pierda clase, pero la desventaja es que perdemos comunicación con el profesor". Los niños asisten toda la jornada y trabajan en grupo para resolver los problemas de comportamiento o de aprendizaje. Hay casos específicos donde se trabaja terapia individual para tratar problemas de violación o drogadicción, por ejemplo.

Pasado un tiempo (3 ó 4 meses, o el año escolar), los niños se adaptan al ambiente del aula sin mayores problemas, aunque algunos deben regresar al siguiente año y no faltan los casos de niños que quieren seguir viniendo aun cuando hayan superado las dificultades, manifiestan los responsables del trabajo.

Cuando un niño requiere atención especializada es remitido a otra entidad para ser intervenido y luego regresar al centro y continuar su plan de rehabilitación. Por ejem-

plo, los niños con paladares hendidados son enviados a otra institución para que se les practique la respectiva operación y luego regresan al centro para continuar el tratamiento terapéutico y de desarrollo del lenguaje. También se dan situaciones en las cuales el niño es atendido simultáneamente por el Centro de Diagnóstico y una entidad especializada (Instituto para Ciegos, INCI; Instituto para Sordos, INSOR; etc.). Cuando las dificultades no se relacionan con problemas de aprendizaje o conducta, los niños son remitidos a otros programas de Educación Especial como los Centros de Deficiencia Mental y las Aulas Remediales.

Sobre este trabajo terapéutico, los maestros tienen diferentes opiniones. "Es un trabajo arduo, lo valoramos porque hemos visto los resultados; al centro enviamos 14 niños el año pasado", manifiesta Reinel Ruiz, director escolar de la Zona San Cristóbal. "Desde que se crearon he enviado niños. Algunos han mejorado su comportamiento y aprendizaje, se han vuelto más activos, más dinámicos, porque los han tratado individualmente, lo que uno no puede hacer por la cantidad de niños que tiene", expresa Fabiola Bernal, profesora de la Escuela "Jorge Gaitán Cortés". "Allí en estos centros hacen lo que debiera hacer un pedagogo, un maestro que sintiera la profesión", opina Ramiro Arias Zuluaga de la Escuela "Los Angeles", Zona 3A.

Estos equipos desarrollan también programas preventivos en los cuales participan estudiantes, padres de familia y maestros en talleres que abordan temáticas como hábitos de estudio, premios y castigos, la autoridad, uso adecuado del tiempo libre, relaciones padre-hijo y maestro-alumno, maltrato al menor, drogadicción y educación sexual. Además se ocupan de estudios de caso, identificación de problemas del medio y participan en actividades programadas a nivel de zona de trabajo, en coordinación con el supervisor y los directivos de las diferentes escuelas (consejos de

maestros, comités pedagógicos zonales).

En las discusiones adelantadas en el Departamento de Investigación Educativa, DIE y el Congreso de Educación Especial realizado el año anterior, se ha planteado el problema del funcionamiento de los Centros de Diagnóstico y el papel de quienes laboran en ellos. Sobre el particular, Claudia Luz Piedrahíta, psicóloga de la DIE, comenta: "Hay quienes manifiestan que lo prioritario del trabajo de los centros deben ser los procesos pedagógicos al interior de la escuela y hay quienes consideran que es necesario privilegiar los aspectos clínicos del tratamiento".

#### 4. Dimensiones del problema

Según sus orientadores los Centros de Diagnóstico del Distrito (como uno de los programas de Educación Especial en el Distrito), tienen como propósito suplir necesidades de estudiantes de sectores de la población que no tienen acceso a servicios asistenciales o de apoyo a la actividad escolar, debido a la escasez de recursos económicos y las precarias condiciones socio-culturales, situación que contrasta con la de estudiantes de colegios privados, donde este tipo de atención o asistencia es parte de las preocupaciones y gastos familiares.

Sin embargo, buena parte de los problemas que han justificado estos centros tienen que ver con las dificultades derivadas de la ampliación de la cobertura escolar y la formación del magisterio, entre los cuales vale la pena mencionar el establecimiento de la doble jornada, el elevado número de estudiantes que debe atender un maestro por aula y una enseñanza en la cual el maestro poco varía las técnicas y métodos de enseñanza, no dirige su acción pedagógica al tratamiento integral de los escolares, no considera los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños. No sin razón Magdalena

Gil, psicopedagoga del Centro de Diagnóstico de la Escuela "Jorge Gaitán Cortés", manifiesta: "El maestro ve a todos los niños por igual, no atiende las diferencias individuales. Cuando hay alguien diferente se le encasilla en una dificultad de aprendizaje o de problemas disciplinarios y se le envía al centro".

El reconocimiento de que el maestro no ha sido formado para identificar y atender estos problemas, hace pensar que el proceso de remisión puede estar "viciado", dado que, no todos los estudiantes que llegan a los Centros de Diagnóstico ameritan estar allí y muchos de los que quedan en el aula podrían presentar dificultades no identificadas por el maestro y que requieren una atención especial; es pensar que actualmente en los centros "no están todos los que son, ni son todos los que están".

Según opinión de quienes trabajan en estos centros, en un importante número de casos, la escuela no atiende aspectos fundamentales de la enseñanza y la vida escolar como el conocimiento del niño y sus características socio-culturales, el aprestamiento, el desarrollo psicomotriz, el juego, metodologías apropiadas, lo que permite aventurar que buena parte de los problemas de los niños que llegan a los Centros de Diagnóstico, son originados por la misma escuela.

El priorizar los procesos pedagógicos al interior de la escuela implica necesariamente el examen de la organización escolar, las prácticas y métodos pedagógicos y en especial su capacidad para prestar una atención integral al niño, limitada actualmente a la instrucción y que debería involucrar aspectos como el desarrollo intelectual y afectivo del niño, su capacidad de socialización, su autoestima y valoración, aspectos en su mayoría descuidados y que ocupan un lugar secundario en la escuela de hoy.

Lo anterior plantea la necesidad de priorizar la acción preventiva desde los Centros de Diagnóstico, lo cual requiere una revisión de los

objetivos y métodos a perseguir en dichas acciones. Asimismo, un maestro preparado para identificar en forma oportuna y con mayor precisión las dificultades que surgen en sus estudiantes en el proceso de enseñanza, podría contribuir a este propósito.

#### 5. Dificultades y aciertos

El trabajo de los Centros de Diagnóstico no es tarea fácil. Si bien la Secretaría de Educación ofrece la asesoría técnica, la coordinación, el suministro de muebles e instrumentos de medición, el material didáctico y la papelería impresa necesaria, los equipos de trabajo sienten que trabajan con las uñas y deben recurrir a la realización de actividades extras como vender ropa usada, pedir cuotas a las escuelas para sacar adelante tratamientos que requieren la consecución de materiales como lápices, acuarelas, témperas, loterías, juguetes. No siempre es fácil conseguir instrumentos como equipos de sonido, proyectores y otro tipo de ayudas educativas necesarias para el desarrollo del trabajo en talleres.

Es saludable la preocupación de la Secretaría de Educación por dar una respuesta a los escolares que presentan dificultades, sin embargo, inquieta el hecho de no encontrar informaciones consistentes en las estadísticas que se llevan y en las investigaciones que se realizan, para saber con mayor rigor los verdaderos alcances del problema y el número de niños que ameritaría ser considerado bajo la categoría de "Educación Especial".

Tanto maestros, como directivos docentes y especialistas debieran unirse alrededor del conocimiento, la pregunta, la reflexión y el trabajo para que Freddy tenga una experiencia escolar que lo asuma como tal y no tenga que hacer el recorrido de ida y vuelta de la escuela de los maestros a la escuela de los especialistas, dos escuelas que por su forma de reconocerlo, tratarle y enseñarle, se distancia demasiado ■

Historia  
de la  
Pedagogía

# Pestalozzi o la historia de una tosca piedra

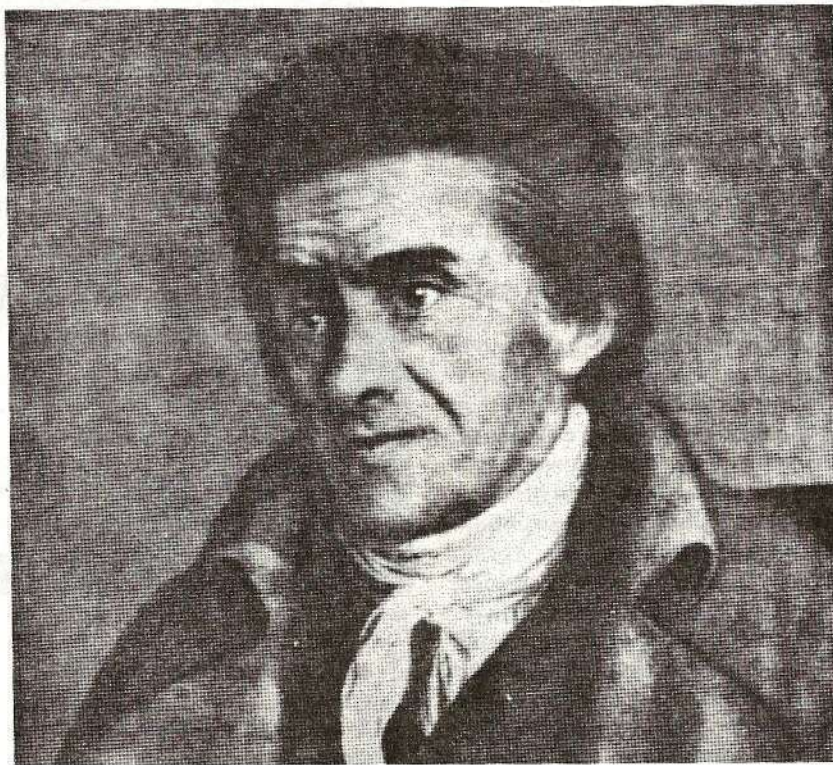
Rubén Darío Lotero\*

I. *"Así es mi vida  
mi vida  
piedra como tú  
Como tú  
piedra pequeña  
como tú  
piedra ligera  
como tú"*<sup>1</sup>.

"Al interrogarse a Pestalozzi acerca del monumento que había de colocarse en su tumba, había contestado: "Una tosca piedra de los campos, pues yo no he sido otra cosa"<sup>2</sup>.

"...Todos los días, cuando hacía bueno, iba a orillas del Emma para buscar piedras, lo cual constituía su distracción predilecta. También tenía yo que cogerlas, aunque me parecía aquello algo raro, pues había millones de ellas y no sabía yo cuáles escoger. El mismo no entendía gran cosa del asunto, pero, sin embargo todos los días llenaba sus bolsillos y su pañuelo y llevaba las piedras a su casa, en donde ya no las volvía a mirar. Conservó esta manía durante toda su vida, y en todo el instituto de Burgdorf, con dificultad se habría encontrado un pañuelo que no estuviese roto por los chinarrros transportados de aquella manera"<sup>3</sup>.

Fue allí en Burgdorf donde Enrique Pestalozzi a la edad de 53 años logró el ideal de toda su vida: ser un maestro de escuela, para poder



estar con aquellos seres simples sobre la tierra, los niños pobres. Toda su vida fue pensada y proyectada a este único fin. Todavía a los

1. Felipe, León, poesías.
2. Guimps, Roger E., Vida y obra de Pestalozzi, Buenos Aires, Editorial Futuro, 1944, pág. 319.
3. Pinloche, A. Pestalozzi y la educación popular moderna, México, librería de la vda. de C. Bouret, 1903, pág. 28.

**Rubén Darío Lotero.**

**\* Licenciado en español y literatura, profesor Liceo Fe y Alegría de Medellín, profesor cátedra facultad de Ciencias Humanas Universidad de Antioquia, estudiante de postgrado en historia de la pedagogía Universidad de Antioquia.**

80 años, y luego de toda clase de infortunios, pero tan simple, tan ligero como una piedra, tan pobre como ellas, y como los niños de su escuela-asilo, "los aldeanos de Clendy abandonaban su arado para contemplar al 'viejo loco' correteando entre sus jóvenes alumnos"<sup>4</sup>.

Para los demás era una "manía", una locura todo lo que él hacía: recoger niños huérfanos, aquellos seres humanos que andaban sin casa, sin familia, sin madre, por los caminos y campos empobrecidos por las ciudades. (Pues "Omne malum ex urbe"<sup>5</sup>). La situación de pobreza de Suiza en aquella época era inmensa. Pero para Pestalozzi era claro lo que estaba haciendo. Toda su vida de escritor fue sólo para demostrarles a los hombres de su época; a esa clase burguesa que compraba libros y tenía poder, que el único camino moral válido para "... contrarrestar eficazmente el progresivo embrutecimiento del pueblo y su correspondiente desdicha... era el de reconstituir la educación popular doméstica". Así lo escribió en el *Canto del cisne*.

Y no otra cosa hacía el "padre Pestalozzi", como lo llamaban los niños: conseguirles una casa, si no la tenían, y mostrarles el verdadero afecto que necesitaban. Partir el poco pan que se tenía, como una madre con su hijo, y a través de este rito de amor, educar al niño. Pero este sueño se diluía, como un reflejo en el pantano, cada vez que parecía hacerse realidad. Y este hombre, con una fuerza espiritual como la de pocos santos, volvía a crear todas las condiciones para que ese sueño fuera realidad. Continuaba en su búsqueda, pero con la lámpara de la razón: "La enseñanza popular se apareció a mi vista como un pantano inconmensurable, hundiéndome en el fango lo atravesé penosamente; hasta que llegué a descubrir las fuentes de sus aguas, la causa de su estado corrompido, y los medios necesarios para sanear ese terreno"<sup>6</sup>. Pero al regresar, de nuevo, se perdió en ese laberinto, "del que pude salir más por obra del azar que de mi talento". Y ese laberinto con todos sus recovecos lo

mostró tan lúcidamente a sus lectores en "*Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*". Y en su testamento pedagógico, el "Canto del cisne", donde pensó y mostró todos sus sufrimientos, que más tarde harían escribir a Dilthey: "Pestalozzi es el Kant del método educativo".

tenían derecho a llevar sus hijos a las escuelas de los burgueses, que habitaban la ciudad alta), donde se le permitió enseñar, porque dos influyentes de la ciudad, que conocían su "*Leonardo y Gertrudis*", intercedieron a su favor ante las autoridades, que sospechaban de



II. "Como tú  
que en días de tormentas  
como tú  
te hundes en la tierra  
como tú"

"... es mi propia miseria la que me ha enseñado a conocer la miseria del pueblo y sus causas...". *De la carta al librero Gessner, 1801.*

"Como su precaria situación le impedía comprar papel, escribía en las interlíneas de un viejo libro de cuentas...".

La escuela de los Hintersassen (los habitantes de la ciudad baja, poblada por gentes pobres, que no

esta petición (!): "no pide, dice, ni salario, ni título; se limita a desear que le den albergue en una casa nacional"<sup>7</sup>; y la escuela de los Hintersassen funcionaba en la habitación, como era costumbre, de un

4. Guimps, Roger E., pág. 4.

5. *Ibíd.*, "Todo el mal viene de la ciudad". Por esta época, los eclesiásticos aldeanos de ese cantón (Hongg) repetían a porfía este adagio, pág. 60.

6. Pestalozzi, *Canto del cisne*, traducido del alemán, por José Mallart, tomo II, Madrid, Imprenta Ciudad Lineal, Madrid.

7. Pinloche, pág. 20.

maestro, zapatero de oficio, que con sólo el catecismo y los salmos enseñaba a 73 niños.

“Tal era, pues, la escuela donde se admitió al anciano preceptor”, que al contacto con aquellos seres, que se parecían tanto a él mismo, que eran pobres, pero que dentro de sí mismos tenían todas las potencialidades del ser humano, volvía a rejuvenecer. “Sus lecciones no guardaban ninguna relación con las que hasta entonces eran habituales; no recurría al uso de libros o cuadernos y no se ocupaba del catecismo o de los salmos; los niños nada debían aprender de memoria ni se les daba tareas o deberes; tampoco se le interrogaba. Repetían todos juntos las instrucciones de Pestalozzi, mientras dibujaban en sus pizarras, no ya letras como lo hacían en Stanz, sino figuras según el capricho de cada cual”<sup>8</sup>, pero el zapatero se sintió desplazado, y convenció a los padres de familia que Pestalozzi era un intruso y un maestro anormal. Entonces concluyeron: “Si los burgueses hallan conveniente este método, que lo empleen para sus propios niños”.

Así le pagó el pueblo en general: con la incompreensión y el rechazo; mas no los niños. Siempre quería estar él solo con ellos; entre ellos se sentía bien; aprendía y les enseñaba a conocer su propio mundo. Y, sin embargo, el nuevo gobierno, al cual Pestalozzi apoyaba, en la medida que se interesara en la educación popular, le reconoció su trabajo, nombrándolo jefe del Instituto de Berthold.

Cierta vez, un aldeano, padre de uno de sus niños, fue al castillo donde funcionaba el instituto y se sorprendió por lo que veía:

“¡Pero si no es una escuela lo que tenéis aquí, es una casa de familia!

Es éste el mayor elogio que me podéis hacer —respondió Pestalozzi— porque así he conseguido mostrar al mundo que no debe existir un abismo entre la vida doméstica y la escuela, y que ésta no es realmente útil a la educación sino

en tanto que desarrolla los sentimientos y las virtudes que constituyen a la vez el encanto y el beneficio de la vida de familia”<sup>9</sup>.

En Pentalozzi la familia no era una metáfora, sino una necesidad de su patria. Así como la naturaleza era la maestra y la madre.

Pero, ¿qué era lo que veía, aquel aldeano?

“... no se seguía escrupulosamente un plan de lecciones, y la vida era allí tan sencilla, familiar y cordial que, en la media hora de recreo que seguía al desayuno, cuando los niños jugaban con gran entusiasmo en el patio, Pestalozzi se sentía muy complacido y les permitía a veces que continuaran sus diversiones hasta las diez. Así también en las noches de verano, después que los niños se habían bañado en el Emma, en vez de reanudar el estudio les dejaba pasear y correr hasta las ocho o nueve en busca de plantas y minerales”<sup>10</sup>. (*De los recuerdos de infancia de un alumno*).

Y esta era su enseñanza objetiva, nacida de la cuidadosa observación del aprendizaje de su único hijo, de los huérfanos de Stanz, y de esos largos recreos, en los cuales él, como un niño, participaba.

Pero va a ser en su otra gran empresa, Iverdon, donde Pestalozzi pierde su último centavo, ha echado mano de la fortuna de su nieto, y sólo dispone de su pluma como fuente de recursos.

El instituto de Iverdon había durado 20 años, llegando a adquirir una prosperidad inaudita; dejó de existir sólo después de haber caído en el último grado del abandono.

III. *“Como tú  
que no sirves  
como tú  
para ser ni piedra  
de una lonja  
como tú  
ni piedra de un palacio  
ni piedra de una iglesia  
ni piedra de una audiencia  
como tú”*.

“Durante treinta años, mi vida ha sido una lucha desesperada contra la más espantosa pobreza... ¿Sabes que durante treinta años he carecido de lo estrictamente necesario, y que en todo ese tiempo no pude frecuentar ni las sociedades, ni las iglesias, porque no tenía ropas, ni el dinero necesario para procurármelas? ¡Oh, Zschokke, tú no sabes que más de mil veces debí posarme sin comer y que a mediodía, cuando hasta los más pobres se sentaban alrededor de una mesa, yo devoraba con amargura, en la calle, un miserable trozo de pan!”<sup>11</sup>.

Este fue su camino elegido, el único que podía haber seguido este hombre que quería cambiar la sociedad, las costumbres de un pueblo desarraigado de su propia tierra. Ni teólogo, ni pastor, ni abogado titulado, como lo intentó en su juventud, sino únicamente maestro, maestro de escuela.

“Su verdadera gloria ha sido no aspirar más que a un sólo empleo en el mundo: el de maestro de escuela. En ésta hubiera querido pasar toda su vida. Cerca de la escuela dormir su último sueño:

“Quiero que se me entierre bajo el alero de una escuela: que se inscriba mi nombre en la piedra que recubrirá mis cenizas, y cuando la lluvia del cielo la haya desgastado y roto en pedazos, entonces, tal vez, los hombres se mostrarán más justos para mí que lo que fueron durante toda mi vida...”<sup>12</sup>.

Y así fue:

*“Como tú  
piedra pequeña  
como tú,  
guijarro humilde  
como tú”* ■

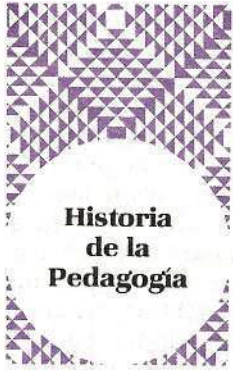
8. Guimps, pág. 163.

9. Guimps, pág. 164.

10. *Ibíd.*, pág. 194.

11. *Ibíd.*, pág. 175, carta a su amigo Zschokke.

12. Compayré, Gabriel, Pestalozzi en la Educación elemental, Espasa -Calpe S. A., Madrid, 1935, pág. 7.



# Educación de la infancia según Pestalozzi

Amparo Martínez C.\*

## 1. El niño, un ser moral e intelectual

La educación de la infancia cimentada en un conocimiento de las leyes constantes de la naturaleza, era considerada por Pestalozzi como el medio a través del cual se podría generar una reforma social y política de la sociedad.

Por esta razón centra sus esfuerzos pedagógicos en la educación del infante, a quien considera un ser dotado por la naturaleza misma de facultades físicas, morales e intelectuales que tienen como fuente de desarrollo natural el hogar doméstico en su primera y segunda infancia.

Para Pestalozzi el niño es el centro hacia el cual se dirige un modelo educativo en armonía con el conocimiento de las leyes constantes de la naturaleza, al igual que los pensadores de su época, llamado siglo de la "ilustración", Pestalozzi concede importancia inmediata a la razón, la ve en germen desde la más tierna edad con los sentimientos morales; se dirige a la razón del niño, pero siempre que se le sigue en su formación natural, en él encuentra el principio de los sentimientos y de las facultades con que la naturaleza lo ha dotado para que la educación lo prepare como un ser útil a la sociedad. La conducta del infante, desde el momento en que nace está regida por el instinto animal, el centro de su actuación es la conservación del yo, todas sus facultades

están ocultas, lo que no puede entenderse como un ser desprovisto de pensamiento porque existe en él, un poder espiritual que Pestalozzi denomina "Principio de fe y amor" que no se encuentra en el niño como las otras facultades en estado durmiente y constituye la atmósfera en que vive y lo conduce al ejercicio consciente de la "abnegación y la bondad".

Es en las relaciones con la madre en lo que se fundamenta el afecto y hacen germinar los primeros brotes de la conciencia, el amor que los une es de carácter instintivo, el niño no tiene otro objeto que su progenitora, pero llega el día en que da manifestaciones de naturaleza espiritual, se reivindica su carácter como ser moral, esta conducta está constituida por la "sonrisa de gozo y las lágrimas de simpatía" que son la expresión de amor que la madre adopta. En su desarrollo evolutivo, llega el período en que el niño es

separado del influjo maternal y comienza a perderse gradualmente la conexión con la madre, práctica supeditada a una disposición natural y a su constitución física. El momento en que el niño comienza a pasear sin ayuda de nadie, es la etapa más marcada de la independencia física y genera al mismo tiempo una manifestación diferente de afecto hacia la madre; el niño comienza a sentirse "intelectual y moralmente independiente", su personalidad comienza a desarrollarse sobre la base de sus sentimientos, pilar de la educación intelectual y moral; es el momento que requiere del estímulo para llegar a un "hábito de pensamiento".

De la observación y la memoria, sólo hay un paso a la reflexión manifiesta Pestalozzi, aunque imperfecta esta operación, se encuentra en los primeros ejercicios del niño, el niño aprende amar a quien la madre ama, confía en quien la madre confía y mientras más observa en su desarrollo natural se forma distintas impresiones de la conducta de otros y va adquiriendo la idea del carácter con base en el sentimiento de lo verdadero y lo recto y cada vez se hace más "moralmente independiente".

## 2. La madre, agente principal en la primera educación

Pestalozzi, el gran inspirador de la educación popular quiso hacer sen-

---

**Amparo Martínez C.**

**\* Licenciada en administración educativa, magister en administración educativa, directora de la escuela Antonio J. Saldañriaga de Medellín, profesora de cátedra del Instituto Central Femenino, candidata a la maestría en docencia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.**

---

sible al pueblo la enseñanza doméstica, la consideró fuente de formación y desarrollo del niño donde se imprimen los sentimientos morales y los primeros elementos del saber.

El gran objeto de su discurso pedagógico acerca de la educación de la infancia, lo constituyó el desenvolvimiento del espíritu infantil y el gran medio la actuación de las madres. Un niño, manifiesta: "Es un ser dotado con todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin desenvolver ninguna de ellas, un botón no abierto todavía. Cuando se abre, cada una de las hojas se desarrolla, ninguna queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación"<sup>1</sup>. Este proceso lo refiere al desarrollo de las facultades, es la madre su iniciadora, aun las madres ignorantes, plantea Pestalozzi, estarían en condiciones de hacerlo a través de la observación como el medio por el cual la madre aprende a distinguir y a dirigir cada facultad desde el momento en que el niño comienza a dar las primeras manifestaciones de conciencia y racionalidad.

Es el amor maternal el principio a través del cual la madre se acerca a la formación del niño y que Pestalozzi lo eleva a principio infalible de la educación: "En la formación del carácter, así como en el modo de dar la enseñanza, la bondad debe ser el primer principio regulador"<sup>2</sup>. Principio que impide que en la primera fase de desarrollo el instinto actúe ilimitado y sin control. Será entonces tarea de las madres a través de su amor maternal contra el temor o el miedo como práctica funesta en la primera educación, luchar contra el poder del instinto animal, elevar y fortalecer el afecto, así la madre debe de entender que "la educación no es un proceso uniforme y mecánico, sino una obra de mejoramiento gradual y progresivo"<sup>3</sup>. La educación basada en el afecto y la confianza del niño no consistirá en admoniciones y correcciones, en recompensas y castigos sino en la "elevación del hombre a la dignidad de ser espiritual".

Es la madre, como el ser más natural para ello, la que forma en el

niño a través del afecto los valores morales que han de regir la sociedad. Pestalozzi ve en la educación que ella imparte como complemento de la escuela, el remedio contra toda la miseria humana y social que tiene como causa la depravación del sentimiento espiritual del hombre, de ahí la importancia de que la madre habitúe al niño a practicar la abnegación, sin ser indulgente con sus apetitos; es el afecto y no el temor el que conduce a despertar en el niño sus sentimientos morales, base de su desarrollo intelectual.

### 3. Educación intelectual

Pestalozzi pregonó la educación del pueblo como el derecho que tiene todo hombre que vive en sociedad, trató de que cada quien alcanzara a adquirir el potencial intelectual que necesita para llevar una vida independiente, es decir, quiso popularizar las ciencias. Para extender la educación intelectual a todos los niños desde las primeras etapas, consideró el deber de la madre preparar al niño desde la más tierna edad para que haga uso de sus sentidos y para el desarrollo temprano de su atención y de sus facultades intuitivas como el punto de partida de la enseñanza.

En el proceso de instrucción para alejar a la madre de la memoria, Pestalozzi recomienda como primera regla "enseñar mediante cosas, mejor que mediante palabras"<sup>4</sup>, así el ver y el designar se constituyen en el primer paso para el desarrollo de la razón. Como segunda regla para el uso de la madre sugiere: "Que el niño no esté solamente actuando o maniobrando, sino que sea un agente en la educación intelectual<sup>5</sup>. Es decir, conducir al niño al pensar con independencia de los demás, utilizando como medio el conocimiento útil.

### 4. La educación y sus fines

Inspirado en su espíritu humanitario, Pestalozzi vio en la educación

popular el medio para una regeneración social y el punto de partida, la educación doméstica. Dentro de este espíritu su concepto de educación cobra significado, entendido como el desenvolvimiento armónico de todas las facultades bajo vigilancia y dirección continuas que induzcan al hombre a actuar con independencia y a ser un colaborador de la vida social "debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección de las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente"<sup>6</sup>.

Esta concepción de la educación en relación con la sociedad busca preparar al hombre para ser miembro útil, utilidad que en Pestalozzi está en acción recíproca con la independencia moral. Por lo anterior, las facultades del niño deben ser desenvueltas, cualquiera que sea su clase social y vocación, pero la educación no deberá decidir lo que ha de hacerse del niño, sino para qué está preparado como sujeto moral e intelectual, lo que debe de abarcar los derechos del hombre y una difusión de los conocimientos útiles porque "en vano se habla de libertad cuando el hombre está enervado o su espíritu no está provisto de conocimiento o se ha olvidado su raciocinio; y, sobre todo, cuando se le mantiene inconsciente de sus derechos y deberes como un ser moral"<sup>7</sup>.

En relación con el individuo la educación busca proporcionarle la "felicidad" entendida como un estado del espíritu, una armonía de la conciencia con el mundo exterior e interior ■

1. Pestalozzi, Enrique, Carta sobre instrucción primaria, Ed. Porrúa, S. A., México, 1980, pág. 147.

2. *Ibíd*, pág. 164.

3. *Ibíd*, pág. 170.

4. *Ibíd*, pág. 196.

5. *Ibíd*, pág. 197.

6. *Ibíd*, pág. 180.

7. *Ibíd*, pág. 182.



## Escuela y Cultura

# Pedagogía de la crueldad

Julio César Carrión C.\*

*“Para que algo permanezca en la memoria se lo graba a fuego; sólo lo que no cesa de doler permanece en la memoria —este es un axioma de la psicología más antigua (por desgracia, también la más prolongada) que ha existido sobre la tierra”.*

*F. Nietzsche*

Ante el espantoso recrudecimiento de una violencia política indiscriminada y brutal, que ha pasado del asesinato selectivo de los dirigentes de la oposición a la atroz práctica de las matanzas colectivas, efectuadas fríamente por los escuadrones de la muerte o asesinos a sueldo que hoy asuelan a Colombia, nos preguntamos consternados ¿cuál puede ser la genealogía del comportamiento criminal de los sicarios? ¿Cuál es la tétrica pedagogía de crueldad que ha hecho tan habitual esa presencia en nuestro medio?

El psicoanálisis nos enseña que todos los actos humanos pueden ser comprendidos partiendo del conocimiento de sus causas histórico-sociales. Sin embargo algunos investigadores, quizá amparados en sus títulos y en su prestigio, no tienen empacho alguno en afirmar que se trata de una especie de compulsión genéticamente transmitida, lo que induce a algunos individuos a matar instintivamente a otras personas, sin que entre ellas haya mediado relación alguna; hay también quienes, tautológicamente nos dicen

que se trata es de “psicópatas”, palabra que de tanto abuso ya no se puede aceptar como un dictamen objetivo sino como una especie de exorcismo o como un juicio de descalificación y represión social<sup>1</sup>.

Para entender la trayectoria seguida en la formación del carácter maligno de estos sujetos, no basta con atribuir facilistamente sus causas a una pretendida disposición orgánica ancestral, tampoco es suficiente el trillado discurso positivista de la adaptabilidad a unas normas conductuales. El reto de explicarnos este tipo indeseable de conducta humana, induce a averiguar los variados mecanismos y factores de índole social y personal que confluyen en la formación de tales comportamientos.

Determinadas relaciones histórico-afectivas durante el transcurso de sus particulares vidas, educación, experiencias, frustraciones, es decir multiplicidad de aspectos y circunstancias, marcan la posibilidad de esta criminal conducta. Trataremos de indagar algunos de ellos.

### 1. Primero la educación

En primera instancia estamos asistiendo a la aplicación de un

**Julio César Carrión C.**

\* *Licenciado en Ciencias Sociales, profesor de secundaria en la ciudad de Ibagué.*





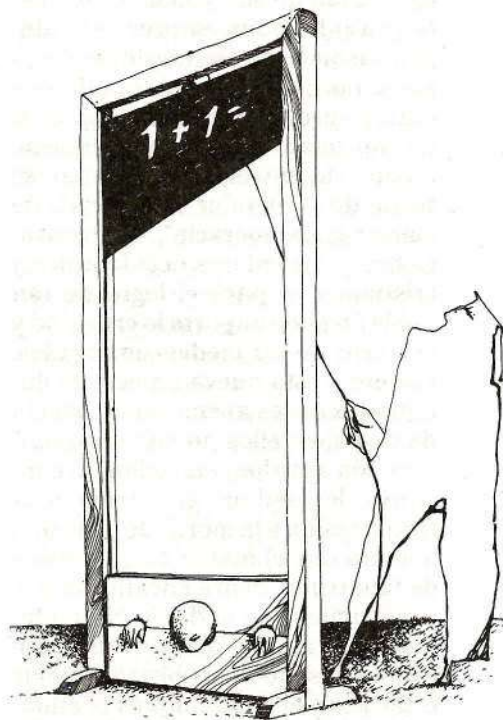
modelo educativo bajo el signo de la mentalidad autoritaria que caracteriza nuestra época; como lo hiciera ver Kant, se trata de una educación para la minoría de edad y la renuncia al uso autónomo del propio entendimiento. Se educa para el placer en la obediencia, para la sumisión total a unos tutores que nos ahorren la dificultad de decidir por pensamiento propio<sup>2</sup>.

Hombres y mujeres —en todo caso normales— que encuentran plena gratificación en la sujeción a férreas reglas disciplinarias y en la identificación con el poder que les oprime, constituyen el sustrato primordial en la procedencia de los sicarios. La aceptación acrítica de la autoridad tras la búsqueda de méritos y recompensas —la ideología del éxito— contribuye a formar las personalidades heterónomas y las psicologías dependientes tan profusamente difundidas en estos tiempos y fomentadas desde la familia, en las aulas, en las fábricas y oficinas, en las prisiones, en las organizaciones políticas y por supuesto en los cuarteles.

“La virtud y línea de orientación que vale para nosotros es la obediencia; de la obediencia procede incondicionalmente la máxima fidelidad; en servicio de nuestra ideología, hay que estar dispuesto a todo. La obediencia no vacila ni una sola vez sino que sigue ciegamente todas las órdenes que emanan del Furer o que son dadas legalmente por los jefes<sup>3</sup>”. Ese fragmento de un discurso pronunciado en el año de 1933 por Heinrich Himmlers, jefe nazi de las S.S., que asesinó sin piedad a millones de seres humanos, pero de quien podemos afirmar sin temor a equivocarnos que fue un excelente estudiante, un buen hijo y un padre ejemplar. Este tipo de educación prepara a los individuos para el manejo de un conjunto de disfraces que sabrán colocarse acomodaticamente en cada particular situación de su diario vivir; así hay personas que pueden ser sucesivamente crueles y compasivas, déspotas y justos sin que ello les signifique una manifiesta pérdida de la cordura.

Al anterior condicionamiento educativo se suman algunas pautas conductuales, ampliamente difundidas y manipuladas por los medios masivos de comunicación y de publicidad, que generan falsas expectativas individuales y anhelos sin salida entre una frustrada población juvenil que, al ser negada en su cotidianidad por las constantes privaciones, represiones y fracasos, son fácil presa de las campañas consumistas, del moralismo dirigido y de la más grosera sobrevaloración del individualismo. Personas que para satisfacer sus aspiraciones de poder, de superioridad y de fuerza, o simplemente para “sentirse alguien en la vida”, se reconocen en las representaciones colectivas y uniformantes, en las falsas identidades de unos héroes fantásticos, hechos al tamaño de sus demandas de alienación psicológica y social. Superhéroes que tienen, igual que los trabajadores bajo el capitalismo, unas identidades fragmentadas, “como acontece entre Superman y Clark Kent, entre el Zorro y Don Diego, entre Batman y Bruno Díaz”. Cada uno de estos personajes tiene una personalidad “esquizofrénica” y fracturada dividida entre un yo heroico y un yo cotidiano. El yo cotidiano tiene familia y algunas veces un trabajo. Otras ni siquiera eso. Clark es hijo adoptivo, el Zorro carece de madre, Batman no tiene familia. Estos personajes aparentan ser normales en la vida cotidiana para que así, al acercarnos a ellos, nosotros los lectores nos apropiemos después de los valores que ellos proponen en su aventura heroica<sup>4</sup>.

El cine contemporáneo ofrece un tipo de superhéroes ejemplares, despiadados pero signados y comprometidos con una gran misión de salvación y de defensa. Son los “Rambo” y los “Rocky” de la época de Reagan. Estos modelos de personalidad tan extensamente divulgados provocan proyecciones, ocultamiento tras falsas identidades entre una juventud sin esperanzas y sin utopías, pero que seducida por el poder y por la autoridad, anhela destacarse a como dé lugar. Sabe-



mos que muchos delincuentes gozan de una especie de inmunidad, garantizada por un respaldo social, reciben un encubierto reconocimiento por su atrevimiento y por su pretendida heroicidad y valentía; pero mayor es aún su propia autoestima al creerse algo así como los elegidos realizadores de una santa cruzada de salvación social.

## 2. Convicción ética y fe en la gran misión

Los sicarios cumplen sus mensajes de muerte y de terror guiados

1. Ver Restrepo Luis Carlos, *Libertad y Locura*. Ed. Ego Puto, Bogotá, 1983, p. 65 ss.

2. Ver Kant E. *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* en revista *Argumentos* números 14-17, Ed. Argumentos, 1986, p. 29 ss.

3. Zentner Kurt, *El tercer Reich*. Ed. Bruguera, Barcelona, 1975, Tomo I, p. 193.

4. Dorfman y Jofre M. *Superman y sus amigos del alma*. Ed. Galería, Buenos Aires, 1974, p. 119.

por el idealizado convencimiento en la eticidad de sus acciones. Acometen su inhumana empresa sin ningún asomo de remordimiento o pena, porque se consideran los ejecutores providenciales de una gran misión, imaginan que su tarea tiene mucho de entrega y ascetismo, se trata de "defender la patria", de "salvar la democracia", "las instituciones y los valores occidentales y cristianos" y, para el logro de tan noble fin poco importa la crueldad y el terror de los medios empleados. Por eso a esta nueva especie de iluminados no les apena la conciencia de culpa, en ellos no hay repulsa o aversión ante los genocidios, al contrario, les seduce el crimen y la transgresión a la moral, de la misma manera que el mártir en su éxtasis de fanatismo, delira encantado por el sufrimiento y el dolor. No podemos aceptar que solamente se trate de una búsqueda arribista de mejor estatus; en ellos se conjuga la ambivalencia del placer en el miedo y la seguridad de una protección garantizada. En 1932 Hitler expresaba: "Tengo la convicción y el sentimiento seguro de que no me puede pasar nada porque sé que la Providencia me ha previsto para que cumpla mi deber"<sup>5</sup>.

Para que dicha misión pueda realizarse a cabalidad se difunden ideologías mesiánicas, fanáticas y delirantes que intentan degradar y minimizar a los contradictores u oponentes, colocándolos en niveles supuestos de inferioridad y de infrahumanidad. Tesis de racismo y de darwinismo social han sido sostenidas siempre por los promotores de las "razzias" y las persecuciones. Por ejemplo los nazis, refiriéndose a los judíos decían: "El hombre inferior —aquella creación de la naturaleza que biológicamente parece de igual especie— con manos, pies y una especie de cerebro, ojos y boca, es, sin embargo, una criatura terrible que solo tiene la fisonomía parecida al ser humano; su nivel espiritual y anímico es más bajo que el del animal. En el interior de este ser aparentemente humano hay un horrible caos de manías brutales y desenfrenadas: la voluntad increí-

ble de destrucción, la avidez más primitiva, la bajeza más desnuda. ¡Ser inferior, nada más!"<sup>6</sup> De esta forma se fue preparando la conciencia del pueblo alemán para la aceptación de la llamada "solución final", que consistió en el más brutal holocausto que registre toda la historia de la humanidad.

Hoy se nos habla por todos los medios de información de los "bandoleros comunistas", de los "criminales subversivos" y de los promotores de las "ideas foráneas", infames enemigos de la democracia que cumplen con el desleal encargo del "comunismo internacional" de destruir la paz y disolver la mística unidad nacional. En rigor, gracias a esta propaganda negra y al común de una opinión pública manipulada y sometida a la más oscura ceguera valorativa, pareciera que fuese imprescindible y urgente eliminar a tales individuos, tan nocivos al cuerpo social, para que prevalezca el bienestar colectivo.

### 3. Monotonía y sadismo

La constante ansiedad ante una vida que solo depara frustraciones, la monotonía cotidiana, rota únicamente por la búsqueda obsesiva de evasión y descarga —conseguidas mediante algunos insípidos espectáculos deportivos y el voraz consumismo— la renuncia a la propia individualidad causada por el uniformismo y la nivelación gregaria de las diversiones y los gustos, la trivialización y estandarización de la cultura, bajo la dirección de una mentalidad autoritaria, presente como ya lo anotamos, en la familia, en la escuela y en todos los estamentos de la sociedad; produce en muchos hombres —roles estereotipados— la proclividad al odio y la violencia, las tendencias agresivas y fanáticas, compensatorias de la impotencia y el hastío. Estos individuos de pasiones sádicas y destructivas que experimentan sentimientos de poder y de placer causando dolor y sufrimiento, permanecen latentes y desconocidos hasta que

especiales circunstancias sociales y políticas los reclaman; es entonces cuando se muestran, se hacen evidentes. Los diversos informes de Amnistía Internacional y de otras organizaciones defensoras de los derechos humanos acerca de las torturas y los asesinatos por escuadrones de la muerte, revelan que la existencia de estos crímenes no depende, exclusivamente, del hecho de que los torturadores y sicarios sean sádicos, pero precisamente muestran en todo caso, testimonios irrefutables sobre el carácter despiadado de estos verdugos, que en última instancia no son más que instrumentos del Estado para la represión de los disidentes. Erich Fromm lo explica: "Entre nosotros viven Himmlers a millares, hablando socialmente, solo hacen un daño limitado en la vida normal, aunque no debemos subestimar el número de personas a quienes perjudican y que hacen decididamente infelices. Pero cuando las fuerzas de la destrucción y el odio amenazan anegar todo el cuerpo político, esa gente se vuelve enormemente peligrosa; son los que ansían servir al gobierno y ser sus agentes para aterrorizar, torturar y matar"<sup>7</sup>.

### 4. Sociedad civil vs. estado autoritario

Precisamente han sido estas circunstancias políticas y sociales las que, en forma significativa, han empezado a posibilitar en nuestro medio el revelamiento de los caracteres sádicos y destructivos. Los constantes ataques contra los derechos humanos y en general contra la dignidad del hombre, no obedecen a simples manifestaciones patológicas de psicologías individuales, porque como ya lo vimos, los sicarios y los torturadores pueden ser

5. Zentner Kurt, *Ibid.*, p. 164.

6. *Ibid.*, p. 170.

7. Fromm Erich, *Anatomía de la destructividad humana*. Ed. Siglo XXI, México, 1981.

personas ajustadas al patrón de comportamiento considerado "normal".

Tales actos de barbarie e inhumanidad comprometen al Estado. En ellos hay clara responsabilidad gubernativa. Las torturas, las desapariciones y los asesinatos políticos-punitivos, obedecen a una sistemática acción intimidatoria contra los opositores al régimen, con el propósito de alejarlos de toda actividad crítica o proselitista. La fórmula que han hallado los gobiernos autoritarios y terroristas para silenciar a sus oponentes ha sido la de las desapariciones, la tortura y el asesinato, como patéticamente nos

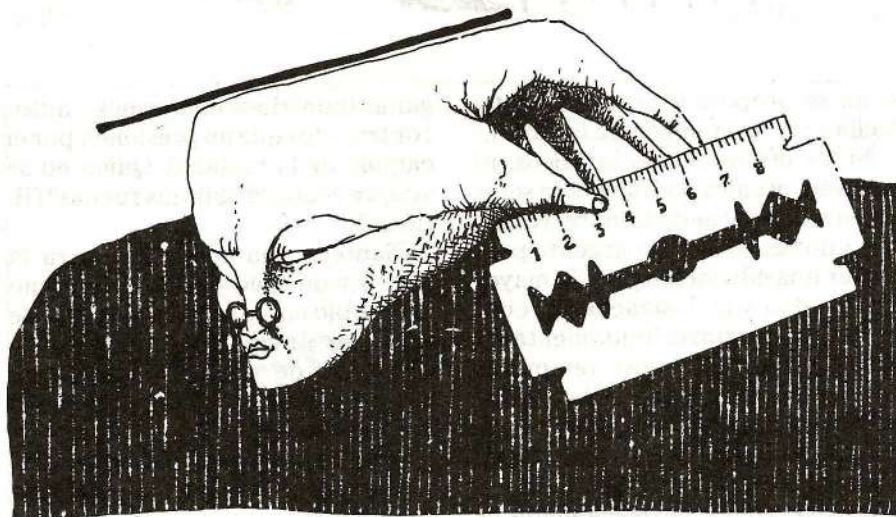
fascismo en Europa o los oprobiosos regímenes militaristas del sur del continente americano, están dolorosamente presente hoy en nuestra patria. Colombia padece todos los síntomas de una fascistización progresiva; el monopolio bipartidista y oligárquico del poder atraviesa por una irreversible crisis ideológica y de hegemonía, que se ha intentado superar mediante la represión y la violencia de aniquilamiento, impuesta por un creciente y altanero militarismo que ya amenaza asfixiar todo el régimen político —mantenido sin embargo bajo una careta republicana y civilista—. Permanentemente se nos quiere adiestrar

de los ejércitos se da usualmente entrenamiento a los reclutas para que sean capaces de soportar el dolor y de infligirlo. En las academias militares y hasta en los propios cuarteles, además de apartarse a los adolescentes de la realidad que les circunda, se les impone un especial sistema educativo que busca desarrollar en ellos sentimientos colectivos de superioridad militar frente a lo civil; "espíritu de cuerpo" que se logra mediante espartanos rituales de iniciación, lo que les permite, en últimas, llegar a la convicción narcisista de que ellos son las escogidas élites garantes de la estabilidad social y la verdad<sup>8</sup>.

Sólo así se explica el caso de soldados que mueren por insolación o en otras raras situaciones.

El Estado autoritario se considera como una especie de tutor omnisciente e infalible, depositario de la razón universal y dispensador de la verdad y la justicia. Tras la supuesta "razón de Estado" se esconde el terror institucionalizado, la manipulación de la violencia, se suprimen los derechos humanos y las garantías sociales, impidiendo en absoluto toda autonomía y toda participación de los individuos. Ello se realiza ambientado por una pedagogía para la minoría de edad, el sometimiento, el uniformismo gregario, la renuncia a la libertad, la instrumentalización de los afectos y el enclaustramiento del hombre en sus "deberes", en la eficacia productiva.

La fastidiosa retórica castrense de lealtad, abnegación y entrega para la salvación de la patria, paralelamente con los cursos de entrenamiento en la tortura y en el asesinato político, son la expresión más evidente de esa novedosa y extraña pedagogía militarista, difundida y ampliada en el marco de la doctrina



lo enseñaron Argentina, Uruguay y Chile.

La disuasión por el terror ha sido históricamente un mecanismo de defensa de los estados totalitarios ante el ascenso de los sectores democráticos y populares; sólo que ahora en Colombia ha dejado de ser un fenómeno esporádico para convertirse en una práctica rutinaria y sistemática. Grupos de matones al servicio del gobierno o consentidos por él, son los encargados de las masacres de campesinos, considerados presuntos electores de la izquierda, y de las cotidianas ejecuciones extrajudiciales que constantemente nos llenan de miedo y de desesperanza.

Tanto los acontecimientos como las ideas que hicieron factible el

en el ejercicio del culto del Estado y de sus instituciones, en el respeto forzado a una falsa identidad nacional y en un patriotismo a ultranza. Es precisamente al tenor de estas campañas institucionales de demanda de amor patrio, cuando se coincide con una inusitada proliferación de los grupos paramilitares, los escuadrones de la muerte y las escuelas de sicarios y torturadores.

Es fácil enterarse por las diarias informaciones periodísticas de la existencia de escuelas de sicarios, que habitúan en la crueldad a sus "discípulos", obligándoles a disparar contra cualquier transeúnte de nuestras atemorizadas ciudades. Es conocido también el hecho de que en los cursos de adaptación militar

8. Sobre las implicaciones del narcisismo, las representaciones colectivas y el self grandioso, véase: *Dimensión Política del Narcisismo* de Jaramillo Vélez, Rubén en el *Magazin Dominical* de El Espectador No. 236 de octubre de 1987.

de la seguridad nacional, con el ejemplo de maestros como Stroessner y Pinochet, quienes demencialmente han pretendido, gracias a recursos como el miedo y el exilio, silenciar la inteligencia y retroceder la historia.

## 5. Otra vez la educación

Estamos viviendo, pues, un período de inminente retroceso hacia la barbarie que pareciera significar el fracaso de la razón y de todo lo que ella representa. Nos preguntamos ahora a las puertas del infierno: ¿qué hacer? ¿Qué nos puede preservar de la brutalidad, luego de que hemos establecido la responsabilidad que cabe a la misma educación en la formación de sicarios y torturadores?

Es claro que no lograremos explicar el comportamiento humano desde un primitivo instintivismo o a partir solamente de los contextos económicos y sociales, pero además podemos también afirmar que ni siquiera conociendo la formación psicológica específica de los criminales y los genocidas, nos es posible determinar la etiología de sus tendencias sádicas y crueles, dado que, como lo previene Theodor Adorno, "idénticas condiciones produjeron siempre hombres diferentes"<sup>9</sup>.

A pesar de, o quizás gracias a todas estas prevenciones o inconvenientes, es seductora la propuesta kantiana de proclamar y viabilizar el uso público de la razón mediante la extensión de la ilustración; ello significa que debemos manifestar abiertamente las ideas sobre las fallas y defectos de las actividades que desempeñamos y paralelamente proponer proyectos y utopías en torno de ellas. Mostrar todas las miserias cotidianas de la labor docente y repudiar y confrontar esta educación científicista que quisiera rehuir a toda crítica. La inteligencia está obligada a presentar alternativas para el mejoramiento educativo. No tendría sentido la escuela —campo de combate como lo reclama Estanislao Zuleta—

si no se propusiese, precisamente, facilitar el uso público de la razón.

Ni los instrumentos jurídicos, ni los conceptuales podrán por sí solos quebrantar la servidumbre voluntaria de las gentes. Es urgente promover una educación para la mayoría de edad y la ilustración, la cual tiene como premisa fundamental la libertad desde la más temprana infancia, libertad que debe afianzarse en el amor, en esa "dependencia afectiva" que es nutriente de la fantasía y de la creatividad<sup>10</sup>; sólo si el amor sustenta la relación con la autoridad familiar, podrá el niño alcanzar su propia identidad sin reducirse a la imitación servil o a la adulación a los padres, germen de toda ulterior subordinación.

El autoritarismo y su efecto inmediato, la subalternidad, han hecho de la labor educativa una "acción intimidatoria del pensamiento" que sólo busca adoctrinamientos confesionales, consensos coactivos y cosificación del ser humano; se nos ha querido reducir a simples identidades funcionales definiéndonos por la relación con el poder o por nuestras ocupaciones: hijos, alumnos, trabajadores, burócratas, clientes, pacientes, espectadores; es decir, solo roles, "miembros y fragmentos de hombres" como lo denunciara Nietzsche. La estrategia del poder consiste en

ganar individuos conformes y autocontrolados que no presionen por el cambio de la realidad. Quien no se adapte acabará "bajo las ruedas" (H. Hesse).

Plantear una educación para la mayoría de edad y el uso autónomo del propio entendimiento, no puede significar únicamente un agitar de consignas de rebelión espontánea ante toda autoridad; es la oposición consciente, pensada, ilustrada, a esa pesada normatividad que ahoga, que limita la libertad y la dignidad del hombre.

El uso público de la razón señala como imperiosa exigencia del momento actual en nuestro país, la defensa irrestricta de la sociedad civil. Corresponde a la educación la formación de ciudadanos para la vida democrática, la participación comunitaria, el ejercicio de la contradicción y el conflicto, pero fomentando el respeto por las diferencias. No el simple adiestramiento de combatientes o de militantes —cuerpos dóciles en comu-

9. Ver Adorno Theodor, "Consignas"; en especial "La educación después de Auschwitz". Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1973, p. 80 ss.

10. Ver Restrepo Luis Carlos, *La trampa de la razón*. Ed. Ego Puto, Bogotá, 1986, p. 137 ss.



nión de almas— capaces de aceptar todo martirio o misión de muerte en procura de una mística unidad, menos mal irrealizable.

Frente al engaño, la manipulación y la uniformidad, educar para la mayoría de edad significa también hacer posible la desobediencia, la opción del supremo recurso de la rebelión, proclamada en el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, invalida razonablemente la recomendación apostólica de Pablo que indicaba la necesidad de someterse a las autoridades porque "no hay autoridad sino de parte de Dios"<sup>11</sup>. La convicción en el triunfo de la razón no admite la aceptación pasiva del poder.

Una educación que aspire a superar el autoritarismo y la alienación debe procurar la formación de hombres completos, permitir el desarrollo multidimensional de las personas como individuos sociales, hacer posible el desarrollo crítico de la razón, formar en el vitalismo humanista valorando las dimensiones afectivas, éticas y estéticas del ser humano, promoviendo una escuela para la lucidez y el juego en donde el valor de la solidaridad y no la competencia se constituya en el principio fundamental de convivencia.

Esta propuesta educativa de ninguna manera significa rechazo o suplantación a las salidas políticas, por el contrario, se inserta en ellas

porque comprendemos que es imposible pensar la educación como una práctica neutral, que toda pedagogía es política.

Los anhelos aquí expuestos no invocan ningún dogma, sólo hacen parte de la secular corriente de intereses emancipatorios que han permitido, gracias a la desobediencia y a las heterodoxias, mantener viva la esperanza de que pueda la escuela, con todas sus vicisitudes, contribuir al tránsito de la humanidad desde el reino de la necesidad al reino de la libertad ■

11. Cfr. Romanos XIII.

## PROFESORES Y ALUMNOS NOS PREFIEREN:

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

Cra.43 No. 13-71,  
Tels.: 2687310  
2686250 y 2687368.  
Telefax 2686130  
A.A. 11441 –  
BOGOTÁ, D.E.





# La discriminación racial en la escuela

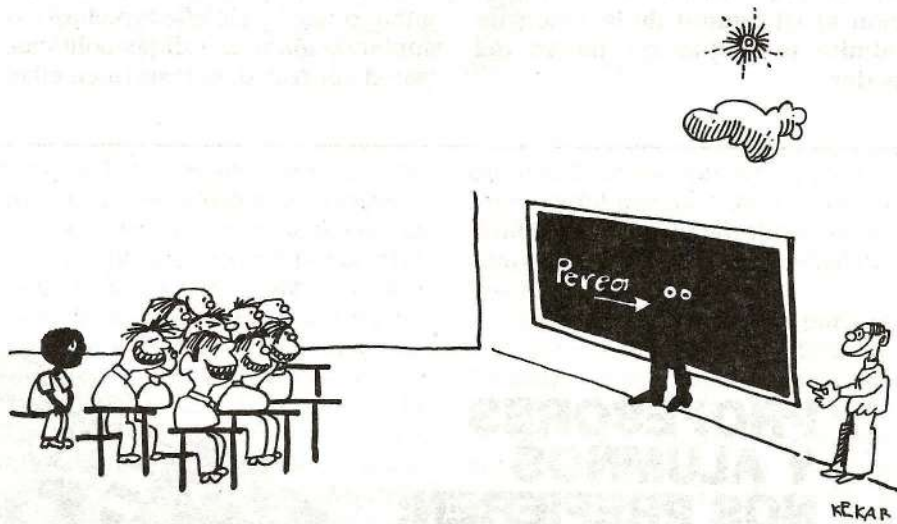
Dolcey Romero Jaramillo\*

Por no ser el movimiento pedagógico un movimiento excluyente ni de ventanas y puertas cerradas, creo necesario reflexionar sobre la discriminación racial en la sociedad y la escuela y la forma como esta incide en la percepción infantil; pero particularmente en los millares de niños negros que en nuestro país deben soportar el racismo en la escuela como reflejo del racismo en la sociedad.

Dentro de las tantas conceptualizaciones que se han elaborado sobre el movimiento pedagógico creo importante pensar sobre la siguiente:

“El Movimiento Pedagógico como corriente de pensamiento que involucra el conjunto de los procesos culturales y sociales, debe levantar la propuesta de construir una ética pedagógica, fundada sobre la política y el saber pedagógico. *Ética pedagógica que implica un compromiso con el niño sin distinción de clase, de religión, de sexo y de etnia*”<sup>1</sup>. O sea que es un movimiento que reivindica toda la condición del maestro, de la escuela del joven y del niño.

Construir una ética que implique un nuevo compromiso con el niño por encima de su color de piel implica a su vez la lucha que debe adelantar el movimiento pedagógico contra todo asomo de discriminación racial en la escuela y la sociedad, pero no se justifica la búsqueda de un horizonte de libertad en una escuela donde se inferioriza al niño negro e indio.



Con prácticas discriminatorias en la escuela es imposible que el movimiento pedagógico logre crear una corriente nueva de pensamiento y acción en el campo de la cultura y específicamente en la educación y la pedagogía.

No podemos concebir un “hombre nuevo” por el que tanto lucha el movimiento pedagógico con prejuicios raciales.

Creemos que la calidad de la educación no solo se logra superando los crónicos-fenómenos estructurales de nuestro sistema educativo; sino también en la medida —en que

logremos despojarnos de los prejuicios raciales impuestos por el estado— y que subsisten en la conciencia social de los colombianos como herencia de la pigmentocracia ejercida en la colonia.

## Alcances y limitaciones del decreto minorías étnicas

En medio de esta situación y teniendo como marco las luchas que vienen librando las *minorías étnicas* por su rescate cultural, por su autodeterminación y en contra de la discriminación racial se produce la expedición del decreto 1142

**Dolcey Romero Jaramillo**  
Miembro del CEID-Atlántico.  
Presidente del Movimiento CI-MARRON-Barranquilla.

1. EDUCACION Y CULTURA No. 1. El subrayado es nuestro.

del 78; cuya aparición evidencia la existencia del problema de la discriminación y por primera vez se reconoce el derecho que tienen las comunidades indígenas a una educación en concordancia con su cultura, haciendo énfasis en la lengua autóctona. Pero este decreto lejos de ser la solución al problema es incompleto pues no incluye en él a la comunidad negra que al igual a la india son los directamente afectados por las discriminaciones y el prejuicio racial.

Actualmente la comunidad negra representa el 30% de nuestra población e hicimos presencia en América a raíz de la crisis demográfica originada por el exterminio de la población indígena por parte del español y además por nuestra experiencia laboral, sobre todo en la minería.

El hombre negro secuestrado en África por el europeo adquiere la connotación de negro esclavo en América. La lucha del hombre negro en América corre paralela a su lucha por la libertad; en este sentido antes de que el indio, el mestizo o el criollo lucharan por la libertad ya nosotros habíamos obtenido la nuestra 200 años antes del grito de independencia del 20 de julio, creando los primeros pueblos libres de América: **Los Palenques**. Estos fueron el producto de la lucha revolucionaria negra conocida en nuestra historia como la lucha cimarrona y a sus protagonistas como **Cimarrones**.

El Palenque de San Basilio creado por el héroe y dirigente cimarrón *Benkos Biho* es el más importante de nuestros países. Su importancia radica en que allí quedaron encerrados para nuestra historia nacional una serie de elementos de nuestra cultura africana. Dentro de estos está la lengua palenquera que no es más que el testimonio vivo de nuestro pasado Bantú. Esta lengua que se habla hoy en Palenque con algunas modificaciones es la que hablaron nuestros antepasados africanos en el Congo.

*Lengua Palenquera* × *Suto ma monaa prieto é drimao ri ma pia-cha ekuela.*



Español = Los niños negros somos discriminados en la escuela.

*Lengua Palenquera* × *E ma Katia suto teng mae prieto nu.*

Lengua española = En las cartillas nunca vemos madres negras.

Por esto consideramos que el decreto 1142 debe ser reformado para que en él se incluya amén de las lenguas indígenas, la lengua palenquera.

La mayoría de los maestros de Palenque no son palenqueros y según el 1142 deben ser del pueblo o personas que conozcan la cultura en referencia, y lo más importante su lengua. Pero el problema radica en que estos no solo ignoran la historia y la cultura negra colombiana, sino que rechazan la práctica de esta lengua por parte de los niños o en su defecto la entonación que éstos le dan al español, que no puede ser igual para el que no es bilingüe.

No es que el palenquero no sepa pronunciar el español, lo que sucede es que el español como lengua dominante no ha podido des-

truir el carácter vital de una memoria colectiva.

### Escuela y discriminación racial

Con la Ley 21 de 1851 se abolió la esclavitud, más no la discriminación racial que se alojó en la conciencia de la gente a partir del estereotipo y etnocentrismo europeo que consideró al indio y al negro como razas inferiores.

"El prejuicio racial en Colombia es el conjunto de ideas y fijaciones psicológicas de discriminación racial mantenidas en el inconsciente colectivo de nuestra sociedad. Es una herencia ideológica de la colonia esclavista, recreada y reproducida en nuestros días por la penetración cultural de los Estados Unidos"<sup>2</sup>.

La discriminación racial en la escuela se ejerce de distintas formas

2. Mosquera J. de Dios. *Las comunidades negras de Colombia.*

y en diferentes niveles. La reflexión sobre esta situación está ligada a los resultados investigativos sobre discriminación racial en la percepción infantil adelantada en cuatro colegios de Barranquilla: 2 oficiales situados en zonas tuguriales en donde estudian niños negros y 2 privados en donde se educan los hijos de la burguesía de Barranquilla y lógicamente sin la presencia en sus aulas de niños negros. La escuela colombiana en vez de haber sido un vehículo para la eliminación del racismo, lo ha incrementado y consolidado a través de los textos y programas.

Si la sensibilidad del niño es tan débil y sufre mucho cuando se le niega un juguete o no se le incluye en los juegos, cuánto no habrá sufrido el niño negro en esta sociedad que lo agrede discriminándolo por su raza?

Antes se pensaba que el flagelo del racismo no tocaba a los niños, pero ya la sicología infantil y social ha demostrado que hacia la edad de los 4 años los niños tienen plena conciencia de su identidad étnica.

A partir de este momento el niño asumirá la posición racial de quienes lo rodean en torno a la aceptación o rechazo de los demás; ya que el niño nace sin prejuicios raciales.

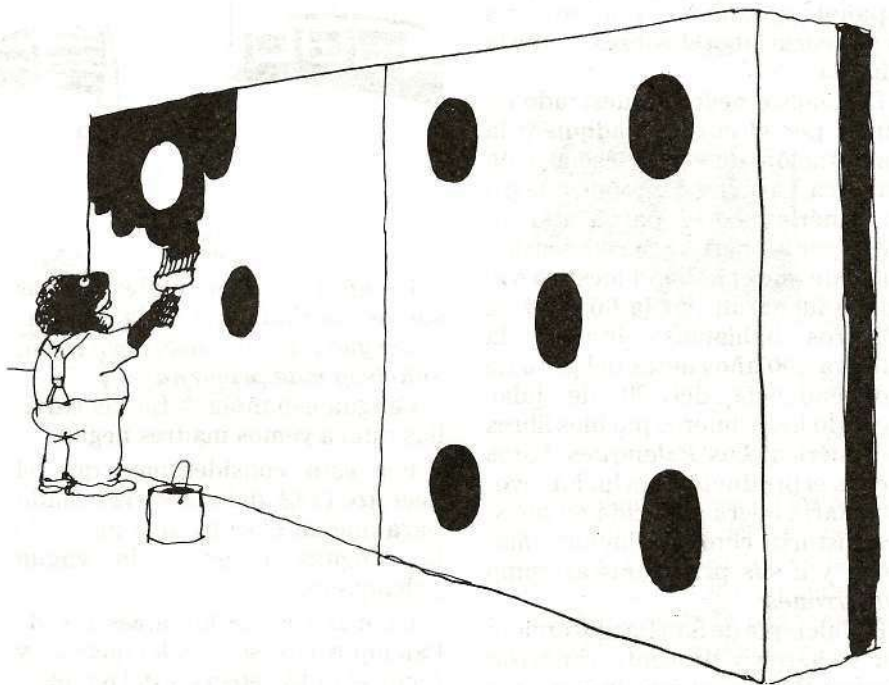
Los textos y programas desarrollan el racismo en los niños en contra del hombre negro al hacerles creer que nuestras raíces culturales solamente están conectados con España, colocando el negro y al indio como salvajes y primitivos. Estos textos y programas desconocen con el menor esfuerzo la influencia de la comunidad negra como una de las vertientes de nuestra realidad nacional, conduciendo al estudiante a identificarse con lo español más no con lo negro y lo indio.

Este racismo y etnocentrismo de nuestro discurso pedagógico afecta fundamentalmente al niño negro e indio ya que los materiales y textos que el debe manejar en la escuela desconocen o no representan su realidad familiar, racial, ni regional ya que las ilustraciones que acom-

pañan los textos responden a la somatología europea más no a su realidad étnica y social: por ejemplo las figuras que acompañan la palabra mamá en las láminas son blancas y nunca madres negras.

A esto hay que añadirle que cuando se enseña historia, el niño negro sólo ve en sus antepasados esclavos, pero nunca se le enseña la verdadera dimensión de nuestro aporte a la formación de lo que hoy es Colombia.

"Los programas de ciencias sociales desconocen el aporte histórico realizado por las comunidades negras a la economía, la cultura, la sociedad y luchas libertarias contra el colonialismo español"<sup>3</sup>.



Así como los libros de Historia omiten o dan poca importancia a los personajes más significativos de nuestra comunidad negra como Benkos Biho, Prudencio Padilla, el negro Robles, Juan Angola, etc. de la misma manera los textos de literatura o de español no tienen en cuenta la obra de Candelario Obeso, Jorge Artel, Arnal Palacio, Manuel Zapata Olivella, etc.

Pero el problema no es sólo la invisibilidad y negación de nuestro aporte, sino también las posiciones racistas que destilan algunos teóri-

cos y textos que hasta hace poco tiempo eran considerados como oráculos sagrados: Parra Granada en la geografía económica de Colombia dice: El negro es melancólico, poco emprendedor, carente de iniciativa, indolente y poco trabajador. Esta barbaridad la repitieron y la repiten la mayoría de los textos de bachillerato. Lo mismo sucede con López de Mesa y Laureano Gómez; el primero dijo que "el negro se doblegó a la índole desidiosa de su ánimo y fue constantemente perezoso, casi vegetativo, conformándose con el fácil sustento de la pesca y el banano" y refiriéndose al aborigen sostenía "solo el cruzamiento con las razas superiores

saca al indígena de su postración cultural y fisiológica"<sup>4</sup>.

El segundo afirmaba "nuestra raza proviene de la mezcla de españoles, indios y negros. Los dos últimos caudales de herencia son estigmas de completa inferioridad... El espíritu del negro, rudimentario e

3. Mosquera J. de Dios, obra citada.

4. Escalante Aquiles - Antropología General.



informe, como que permanece en una perpetua infantilidad<sup>75</sup>.

En Colombia la entrada de niños y jóvenes negros está prohibida a los colegiados adinerados, especialmente a los religiosos, aún demostrando el estudiante negro solvencia económica. En estos colegios al igual que en la base naval de Cartagena (creada por un hombre negro: Prudencia Padilla) no hay letreros prohibiendo la entrada de hombres negros, más sin embargo se utilizan una serie de mecanismos para su rechazo.

Lo mismo sucede con las tiras cómicas "Lotario es un príncipe africano que abandona su reino por seguir a Mandrake quien lo hace su guardaespaldas, Tarzán se convierte en rey de un territorio que no le pertenece, protege a los "salvajes" pero nunca se mezcla con ellos. Memín es un niño negro de cara deformada, sucio ignorante y hambriento, su mejor amigo es un niño blanco muy aseado y de buenos modales que se impone la tarea de educarlo y orientar su vida para hacer de él un buen ciudadano<sup>76</sup>.

A este insulto que debe ser enfrentado por la comunidad negra hay que añadirle el papel que se le asigna al hombre negro en la T.V.: sirviente, siervo, malo o sea, el rol que históricamente nos han asignado las clases dominantes y además la conceptualización que se hace de la palabra *negro*; sinónimo de feo, trágico, malo, sucio, etc. expresado en el saber cotidiano de la siguiente manera: lista negra, aguas negras, suerte negra, día negro, oveja negra, mercado negro, humor negro, etc.

El niño negro al igual que el indígena está desprotegido ante esta agresión social y escolar, y al no tener elementos de peso (por su edad) para defenderse o para entender la discriminación opta por el autorrechazo étnico y la autovergüenza, llegando a aceptar en su mundo infantil la interioridad de su raza.

Este es uno de los daños más grandes que causa la discriminación racial en el niño negro pues de

aquí en adelante su tendencia es hacia la personificación y el blanqueamiento como herramienta para ser aceptado socialmente. Esta situación quedó patentizada en la investigación reafirmando lo anteriormente expuesto. A manera de conclusión ésta demostró lo siguiente:

— Los niños blancos sin distinción de clase menosprecian a los niños negros, y éstos quieren parecerse a los blancos. Solo el 10% de los niños negros investigados querían seguir siendo negros; el resto no se siente a gusto con su color. O sea, no se identifican consigo mismo.

— La mayoría de los niños investigados se identifican con personajes blancos famosos, más no con personajes negros.

— Algunos, casi la mitad, manifestó tener en cuenta el color de la piel para hacer amistades.

— Las cualidades fueron ubicadas por los niños de la siguiente manera:

— La raza negra es la más fuerte, mala, trabajadora y sucia. En cambio la raza blanca la concibieron como la bella, la rica, la inteligente, la limpia y superior.

— Tratando de explorar la forma como los niños relacionan la raza y poder político nos encontramos con que la mayoría consideró que en elección popular de alcaldes estos debían ser blancos por ser más inteligentes.

— Es tanta la magnitud del racismo asumido por los niños a partir de lo que ven o les enseñan que identificaron a Dios con el blanco y al diablo con el negro.

Ante esta situación los educadores colombianos debemos comenzar por descolonizar la conciencia de nuestros alumnos, forjando en ellos una nueva conciencia de su identidad cultural, e histórica nacional. Somos la síntesis de la herencia étnico-cultural de África, Europa y América indígena. Debemos inducir en nuestros alumnos el que asuman y hagan suyos su parte indígena, su parte africana negra, su parte española blanca. En resumen que asuman su triétnicidad, su mesti-

zaje y reconozca sus fuentes y sus raíces.

— El Estado colombiano debe ejecutar los mandatos de la Convención Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial que ordena medidas especiales de protección y promoción de las comunidades negras e indígenas víctimas de formas especiales de explotación, entre dichas medidas está la protección contra los prejuicios raciales y el desconocimiento de su protagonismo histórico.

— Debemos erradicar de los medios de información: televisión, radio, prensa el etnocontrismo y el racismo que inoculan la visibilidad, protagonismo y superioridad del "modelo blanco" que imponen, y la invisibilidad, subvaloración e inferioridad de la persona negra e india. Debemos erradicar las revistas y tiras cómicas que reproducen y difunden prejuicios racistas.

— El movimiento pedagógico tanto a nivel nacional y departamental debe crear comités especiales para estudiar la educación y sus procesos en las comunidades negras e indias. Debe apoyar la investigación etnoeducativas, que permita la elaboración de programas curriculares, cartillas y material didáctico que forjen una nueva conciencia a las comunidades sobre su historia, ecología, lingüística, cultura, etc.

— El movimiento pedagógico debe rescatar y luchar para que en Colombia se divulguen y se pongan en práctica los derechos del niño promulgado por la ONU y en los cuales se rechaza la discriminación racial.

— Los CEID deben promover encuentros de educadores y foros sobre etnoeducación de las comunidades negras e indígenas.

— Desde esta perspectiva hacemos un llamado a los educadores para que seamos forjadores de una nueva dimensión pedagógica para una nueva sociedad y un verdadero hombre nuevo ■

5. Escalante Aquiles - Obras citadas.

6. Mosquera J. de Dios - Obra citada.

## Educación en el mundo

# La educación en la Unión Soviética Escuela y Perestroika

## Cuadernos de Pedagogía

Aquí tratamos más de exponer unas "impresiones de viaje" que de ofrecer una información exhaustiva sobre la educación en la URSS. Y ello por unas limitaciones obvias: la corta duración del viaje (cinco días); la enorme heterogeneidad sociocultural de la URSS; y, también, la barrera del idioma, que obligaba al difícil recurso de los traductores interpuestos...

Valgan, pues, estas líneas que siguen como una mirada curiosa a un país que, más allá de su obvia entidad como potencia mundial, está despertando una gran curiosidad gracias a la difundida nueva política de *glasnost* y *perestroika* (democratización), términos ya populares. Una conclusión inmediata es que esa voluntad de cambio está justamente naciendo y es más un proyecto que una realidad instalada en la calle. Quizá sean los medios de comunicación el ámbito en el que más puede notarse ese nuevo aire, como pudimos constatar en un encuentro con algunos periodistas del diario moscovita *Izvetzia*.

### Entre el cambio y la resistencia

Algunos estereotipos corrientes sobre la URSS, como la burocratización asfixiante; las escasas libertades formales; la distancia abismal entre el discurso oficialista y la realidad de la vida cotidiana; eco-



El sistema educativo soviético es un sistema uniforme, gratuito y laico, su objetivo es la "igualdad".

nomía deteriorada; el caos planificador; el peso decisivo de las capas burocráticas dirigentes, etc., son fácilmente visibles, puesto que el viajero los sufre con más o menos frecuencia y los detecta en la calle. También es cierto que, a pesar de ese cuadro sombrío, algo parece moverse en ese gigantesco país. En el sistema de enseñanza la, *perestroika* es aún, como en los demás, una cautelosa voluntad de cambio y una decidida revisión crítica de la

realidad. También en este ámbito —como en el político y en el económico y, en menor medida, en el cultural— los servidores de la maquinaria burocrática crítica ofrecen signos de resistencia ante el más leve cambio. Aunque en nuestra visita hemos hablado con numerosos maestros que exigen más energía y profundidad en los cambios, sobre todo entre los cargos intermedios y altos son más los partidarios de la lentitud en la aplicación

Tomado de Cuadernos de Pedagogía (Barcelona).

de novedades; si es que no muestran una reticente actitud de apoyo ambiguo a la *perestroika*. De todo hay, como en todas partes.

En cuanto a la escuela, sorprende al visitante foráneo la rigidez de los contenidos curriculares; la reiterativa y obsesionante presencia en ellos de la mitología e ideología estatalista; la jerarquización profesional de los enseñantes; la poca autonomía de los centros; el escaso margen de iniciativa que parecen tener profesores y alumnos... Igualmente sorprendente es el alto nivel de las instalaciones educativas, la extensión y cobertura de la enseñanza pública, así como su absoluta gratuidad y la decidida política de becas, etc. En suma, predominan, como en muchos países de otras áreas, las soluciones de *cantidad sobre las de calidad*. Al igual que en ciertos países del área capitalista, también en la URSS se están revisando los viejos criterios de la organización y las prácticas escolares, de modo que el sistema educativo deje de convertirse en un freno para el desarrollo tecnológico-económico y se "modernice". La crítica que se hace hoy en la URSS de las anteriores reformas educativas no oculta esos desajustes, preocupantes no tanto cara al individuo como por sus efectos en la economía.

### Objetivos generales de la educación

Existe para toda la URSS un sistema uniforme de escolaridad gratuito y laico, que tiene por objetivo "la igualdad". Se basa en los principios político-morales de la ideología soviética, que están constantemente explicitados tanto a nivel jurídico general como en los aspectos concretos: contenidos; asignaturas; formas de organización escolar; planes generales; etc.

La enseñanza a nivel estatal la dirige el Ministerio de Educación, que abarca, con competencias también delegadas a las respectivas entidades autónomas, a todo el país. Existe también un Ministerio

de Enseñanza Superior y Secundaria Especializada, y un Comité del Estado para la Formación Profesional, que depende del Consejo de Ministros de la URSS. Pero en cada una de las Repúblicas de la Unión están presentes, también, un Ministerio de la Educación y varios comités que dirigen y controlan la enseñanza no universitaria.

La educación es financiada por el Estado con la participación de entidades de otros ámbitos: industriales, cooperativas sindicales y organismos sociales locales (como los *koljoses*), que adquieren materiales escolares, mobiliario y material pedagógico, por ejemplo.

### Proyectos

Las clases se dan en la lengua nativa (de acuerdo con el art. 45 de la Constitución), y los alumnos pueden, además, aprender otra de las lenguas soviéticas. El ruso es la lengua común de la escuela nacional. La escuela general básica tiene por objetivo "amparar la enseñanza profesional y politécnica a través de las humanidades, las ciencias naturales, matemáticas, formación profesional, arte, música y deportes".

### Formación del Profesorado

La mayoría de enseñantes se forman en los "Institutos Pedagógicos" durante 4-5 años. Los profesores de la secundaria se forman también en universidades durante 5 años. Las llamadas "Escuelas Pedagógicas", de nivel secundario especializado, preparan a los maestros de los tres primeros grados, que irán al nivel preescolar, y a los especialistas de plástica, música y canto, educación física, manualidades y monitores de pioneros. El sistema de prácticas es muy intenso.

Estos aspectos generales están ahora en proceso de discusión. Hay una reforma que actualmente se debate que introducirá algunos cambios a partir de la evaluación de los resultados de la anterior modificación del sistema ■

### Estructura/Organigrama

Antes de 6 años: Enseñanza Preescolar.

De 6 a 17 años: Escuela general obligatoria.

De 14 a 18 años: (*Posobligatoria*). Escuela Tecnicoprofesional.

De 15 a 19 años: (*Posobligatoria*). Centros de Enseñanza Media Especializada.

De 17 a 23 años. Educación Superior.

De 22 a 25 años. Estudios de Posgrado.

A partir de los 25 años: Sistema de recapacitación.

La enseñanza general en la URSS, desde la ley de reforma escolar de 1986, es de once años obligatorios y, en ciertas repúblicas federadas, de doce (Letonia, Lituania y Estonia).

Este tramo educativo se divide en: escuelas primarias (de 1º a 4º grado); escuelas secundarias de ciclo corto (obligatorio, de 1º a 9º); y escuelas secundarias de ciclo largo (optativo, 10º, 11º y 12º grado). El contenido de esta enseñanza es igual y se garantiza la continuidad de niveles.

El ciclo corto, de 9 años, es obligatorio para todos los alumnos, y es la base para la posterior introducción secundaria general y la formación profesional.

La escuela secundaria de ciclo largo completa la formación general de los jóvenes, profundizando en determinadas áreas optativas, y adquiriendo algunas "aptitudes para el trabajo" y una "cualificación primaria en una profesión amplia".

En los programas se insiste acerca de las "cualidades ideológicas, morales y cívicas de la personalidad", en "formar su concepción marxista-leninista de la vida", y en el "desarrollo armonioso de los alumnos".



# La reforma educativa soviética

Cuadernos de Pedagogía (Barcelona)

El objetivo fundamental de esta reforma, se dice, "es mejorar de raíz la enseñanza y la educación, toda la formación de la nueva generación para la vida y el trabajo". Sin renunciar a las tesis leninistas de la escuela única, laboral y politécnica, se pretende aproximar la escuela a las nuevas demandas del progreso socioeconómico y científicotecnológico. "Se trata de que la escuela soviética pueda criar, enseñar y educar a las nuevas generaciones tomando en consideración con más rigor las condiciones en que habremos de vivir y trabajar dentro de quince o veinte años, y más allá, en el siglo XXI". En este sentido, como veremos más adelante, se intensifica la enseñanza laboral y la formación polivalente para acceder a ésta.

Uno de los debates más controvertidos de la reforma se polarizó en torno a la estructura de la enseñanza básica y a la duración de los estudios, de diez u once años; al final, se fijó el inicio de la escolarización a los seis años y no a los siete como hasta entonces. No obstante, la enseñanza a partir de esa edad se va implantando paulatinamente y, en muchas repúblicas, tal como nos comentó el inspector Rogovski, no puede todavía llevarse a cabo debido a los problemas derivados de insuficiencias tecnicomateriales.

La democratización educativa es otro de los ejes vertebrados de este cambio. Esta democratización debe asegurar la participación activa de los diversos estamentos: alumnos, profesores, padres, organizaciones y agentes sociales (desde los comités locales del partido hasta las

empresas de la zona). En una de las entrevistas que mantuvimos con responsables del Ministerio de Instrucción Pública se nos entregó, precisamente, el proyecto de estatuto de democratización, que muy pronto se debatirá en el congreso de profesores para ser sometido, posteriormente, a la aprobación final por parte del consejo de ministros de la URSS.

A continuación, pasamos a comentar cuatro aspectos que estimamos clave en el proceso de reforma soviética: calidad de la enseñanza y de la educación; preparación y orientación laboral; educación social y familiar; y dignificación del magisterio.

## Calidad de la enseñanza

La actualización de los contenidos, planes de estudio, libros de texto y materiales didácticos sirve de prelude a cualquier otra exigencia. Se pide la adaptación de los conocimientos a las nuevas demandas económicas y tecnológicas, pero también a la edad y a las posibilidades del alumno. En este sentido, se aboga por aligerar los programas y manuales, extirpándoles lo excesivamente secundario y complicado.

Se recomienda una progresiva ampliación del tiempo de estudio tanto para las materias científicas como para las de carácter social, siempre bajo la óptica de la "mundivisión" marxista. "En las clases de historia, ciencias sociales, literatura y otras asignaturas hay que enseñar el arte de saber defender las convic-

ciones comunistas, así como la intransigencia frente al parasitismo y el consumismo... Y hay que acentuar la educación de los alumnos en el espíritu del patriotismo soviético y del internacionalismo socialista, usando más en la labor educativa los símbolos del estado soviético: el escudo, la bandera y el himno de la URSS, así como los de las repúblicas federadas, las condecoraciones estatales...".

Acorde con la voluntad de revisar los contenidos, se plantea la redacción de nuevos libros de texto "Un buen manual escolar es una condición 'sine qua non' para mejorar todo el proceso pedagógico. Debe ser estable y al mismo tiempo renovarse continuamente. No pocos manuales vigentes responden a estos requisitos. Pero también hay muchos que están encargados de información secundaria, escritos con lenguaje difícil, y son tan complejos que a veces son difíciles de comprender hasta para un cate-drático".

Dentro del currículum se contempla también la mejora de la enseñanza artística y estética, el desarrollo físico y de la salud y la formación patriótico-militar de los alumnos.

Otros indicadores de la calidad apuntan hacia la reducción del número de alumnos por aula, las construcciones escolares y diversas medidas que tienden a reforzar la base material y técnica de los centros preescolares, escolares y extraescolares. Y no se alude la responsabilidad de los medios de comunicación y de otras instancias sociales en la renovación escolar.



Tomado de Cuadernos de Pedagogía (Barcelona).

La enseñanza general en la URSS, desde la ley de reforma escolar de 1986, es de once años obligatorios y, en ciertas repúblicas federadas, de doce (Letonia, Lituania y Estonia).

### Instrucción laboral y orientación profesional

“Se piensa aumentar considerablemente el tiempo necesario para la preparación laboral y el trabajo productivo de los alumnos, así como la organización de prácticas de trabajo cada año, reduciendo algo las vacaciones de verano”. También en este punto hubo un enconado debate entre quienes proponían comenzar la instrucción profesional a partir del sexto o del séptimo grado, y quienes entendían que la

profesionalización temprana haría descender el nivel de instrucción general y técnica de los alumnos, triunfando las tesis de estos últimos.

Se pone, por tanto, el acento en una sólida formación de base de signo polivalente, que facilite la adaptación a las nuevas situaciones. “Cabe señalar lo importante que es combinar con tino la formación profesional con la instrucción politécnica, que en el contexto de la revolución científicotécnica permite elevar de modo sustancial la capacidad de los trabajadores para cambiar de oficio, para aprender

### La URSS: un inmenso mosaico

La URSS es un gigantesco Estado que ocupa gran parte de la Europa nororiental, todo el norte del Asia y buena parte de su área central y oriental; es el primer país del mundo por su extensión territorial. Ese enorme mosaico cultural, étnico y socioeconómico, abarca más de 280 millones de habitantes, que conviven bajo el denominador común de una unión de 15 repúblicas federales, otras 20 repúblicas, 8 provincias o regiones y 10 comarcas autónomas. Se hablan más de 180 lenguas distintas; el ruso es la mayoritaria y se usa como lengua oficial. Estos datos pueden bastar para relativizar generalizaciones que pretendan hacerse sobre cualquier ámbito, incluido el escolar.

### Algunos datos

Según las cifras que hemos podido obtener (siempre de fuentes oficiales), la extensión del sistema educativo es total y sus efectos notables. Algunos datos así parecen confirmarlo.

- El 99.8% de la población soviética, entre los 14 y los 44 años, sabe leer y escribir.
- El 86% de ese mismo segmento poblacional tiene instrucción media (completa o incompleta).
- Tres cuartas partes de los estudiantes diurnos percibe algún tipo de beca.
- El sistema educativo en su totalidad abarcaba, en el curso 1985-1986, a 108 millones de ciudadanos.
- La enseñanza se imparte en 57 idiomas de la URSS; el bilingüismo es habitual.

oficios colindantes con los ejercidos, para superarse continuamente”.

En la escuela primaria, los alumnos deben dominar las técnicas elementales de trabajo manual, con diversos materiales, necesarias en la vida diaria: cuidado de los cultivos agrícolas, reparación y mantenimiento del material didáctico, construcción de juguetes y toda clase de objetos útiles para las escuelas, jardines de infancia, la casa... En la escuela secundaria, se recibe una preparación laboral más compleja y se opera con diversidad de materiales; los alumnos empiezan a familiarizarse, además, con las principales ramas de la economía nacional. En los cursos superiores, se forman brigadas productivas en los centros de aprendizaje laboral interescolares, en los talleres y en las escuelas tecnicoprofesionales. Según la reforma, estos centros duplicarán aproximadamente la matriculación de escolares que terminen los estudios secundarios incompletos.

Se hace un llamamiento especial a los Soviets para que vayan creando las nuevas condiciones necesarias para la educación laboral de los escolares. “Cada escuela y cada institución didáctico-productiva interescolar tienen una empresa base fija. Esto da un nuevo carácter a la alianza escuela-producción. No se trata únicamente de acercar la escuela a la producción, sino, también, de poner cuadros de nuestra economía de cara a la escuela”.

La disciplina en el estudio y en el trabajo se considera un hábito que debe introducirse desde la edad temprana y que debe reforzarse con firmeza en el período escolar. Por ello se propone “Elaborar nuevas ‘reglas para los alumnos’, que contemplen una mayor responsabilidad de los escolares por la calidad de los estudios, y en la observancia de las disciplinas docente, laboral y social. En este sentido, se pone en vigor un sistema de incentivos por la asiduidad en los estudios y el trabajo”.

## Educación social y familiar

En los debates y documentos de la reforma se trasluce una honda preocupación por el tiempo libre infantil y por la función educadora de la familia. “La instrucción depende en buen grado de la estrecha relación de la familia y la escuela”. Esta frase se repite hasta la saciedad. ¿Por qué? La respuesta es tan clara como contundente. “Existen las familias en las que rige la mentalidad de consumo y protegen a los niños literalmente de todas las preocupaciones y se apresuran a satisfacerles cualquier capricho que tengan. Lamentablemente, las escuelas no siempre combaten esos fenómenos. Como resultado, la sociedad puede chocar, y choca, con distintos fenómenos negativos de índole ideomoral en el seno de la juventud. ‘Causan inquietud —señaló el camarada Chernenko en el pleno del CC del PCUS, reunido en junio de 1983— la tardía formación cívica y la ingenuidad política, así como el parasitismo de algunos jóvenes, su falta de deseo de trabajar allí donde hoy día los necesita la sociedad. No puede dejar de alarmar la tendencia que se da en algunos jóvenes de destacar no por los conocimientos y la laboriosidad, sino por las prendas costosas compradas con el dinero de

los padres’. Muchos de estos fenómenos se deben a defectos de la educación recibida en la familia y a la desvinculación de los esfuerzos de la familia y la escuela”.

Para combatir estas tendencias se incrementará la ayuda a la familia para elevar su responsabilidad en la formación de la joven generación. Y se piensa, además, en el fortalecimiento de las organizaciones infantiles (pioneros) y juveniles (*komsomol*), así como en el desarrollo de los establecimientos e iniciativas extraescolares: palacios y casas de pioneros, clubes de jóvenes técnicos, naturalistas y excursionistas, escuelas de iniciación deportiva, musicales, de pintura y coreográficas, bibliotecas infantiles, campamentos de pioneros.

## Dignificación del maestro

“Mejorar la calidad del proceso didáctico-educativo es imposible sin mejorar adecuadamente la formación teórica, profesional y cultural en general del magisterio. Por ello se contempla tomar medidas concretas al objeto de ir perfeccionando ininterrumpida y eficazmente la cualificación de los maestros”. Estas medidas se traducen, actualmente, en la preparación superior y psicopedagógica que están recibiendo, sobre todo, en los institutos pedagógicos (véase en este mismo dossier el artículo “La formación del profesorado”).

Respecto a la mejora de las condiciones de vida y trabajo del profesor, se establece una subida gradual de su salario medio mensual del 35%, así como la introducción de nuevos incentivos morales y materiales (complementos o adquisición de vivienda, etc.) en razón de su rendimiento, promoción, grado de responsabilidad o tipo de centro (se prima, p. ej., el trabajo en la escuela rural).

La figura clave en la reforma, se dice, es el maestro. Por eso “el deber del maestro no es ir al compás del tiempo, sino aventajarlo” ■



Actualidad  
Educativa

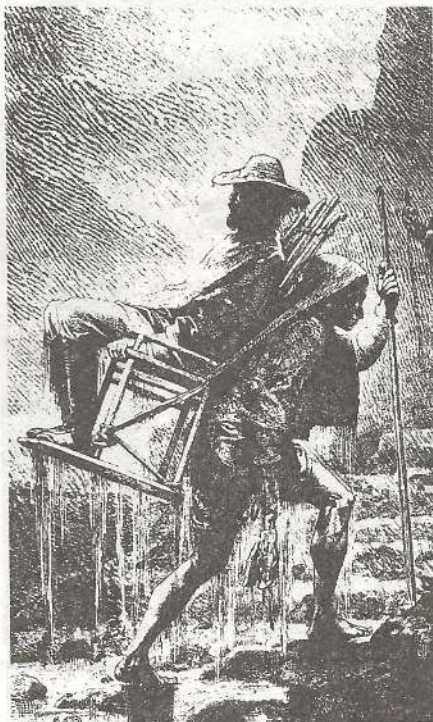
# La enseñanza de la historia en el banquillo

Hernán Suárez J.\*

No sin razón se ha afirmado que en los momentos de crisis los hombres y las sociedades vuelven su mirada a la historia en busca de explicaciones del presente y de nuevos derroteros para el porvenir. Algo de ello se respira en el actual ambiente de crisis de nuestro país: primero fue "los pecados de Inés de Hinojosa", luego "Las Ibáñez", la polémica subió de tono y profundidad con "El General en su laberinto" y adquirió nuevo desarrollo a raíz de los pronunciamientos de la Academia Colombiana de Historia contra el libro "Historia de Colombia" 9º grado de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán. En los tres primeros casos se trataba de un debate sobre la objetividad histórica de las versiones noveladas para televisión, o del rigor histórico de García Márquez frente a Bolívar y Santander. En el último caso se trata del espinoso tema de los textos escolares y la enseñanza de la historia en la escuela primaria y secundaria.

## La Academia condena, El Tiempo y El Siglo aplauden

Los pronunciamientos por parte de la Academia Colombiana de Historia contra textos de enseñanza de la historia no son nuevos. Basta recordar la polémica surgida con



motivo de la publicación del libro "Nueva Historia", para 5º año de primaria de Rodolfo Ramón de Roux, hoy ausente del país y recogida en EDUCACION Y CULTURA N° 6 de diciembre de 1985.

**Hernán Suárez J.**

\* **Licenciado en Historia, periodista, editor de la Revista EDUCACION Y CULTURA.**

Todo comenzó con la carta enviada por Germán Arciniegas y Roberto Velandia, presidente y secretario de la Academia, al ministro de Educación, Manuel Francisco Becerra en la cual se califican los textos de Rodolfo Ramón de Roux y de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán como "libros de historia patria, escritos con franco criterio partidista y la intención de desvirtuarla, demeritar a nuestros próceres, sembrar en la conciencia de las nuevas generaciones la simiente de la lucha de clases, todo ello con ocultos, pero muy definidos propósitos políticos que tienen por finalidad destruir la conciencia patria, menoscabar el orgullo nacional, vulnerar el sentimiento de nacionalidad, despersonalizar culturalmente a las nuevas juventudes, crearle al país una imagen cargada de odios desde sus orígenes y ofrecerlo así ante las demás naciones del mundo". Sin precisar argumentos demostrativos la Academia añade que en dichos libros "no solamente se hace una burla de los grandes hombres de la patria, sino que se omiten intencionalmente ciertos nombres y hechos gloriosos y se cometen diversos errores". A renglón seguido se lamenta de que el Ministerio de Educación Nacional

1. El Tiempo, febrero 26, pág. 12A.

no haya "atendido sus clamores tomando las medidas pertinentes" y recuerda al ministro "las leyes y decretos que otorgan a la Academia el carácter de organismo consultor y guardador permanente del patrimonio nacional, de la honra y del nombre de Colombia"<sup>2</sup>.

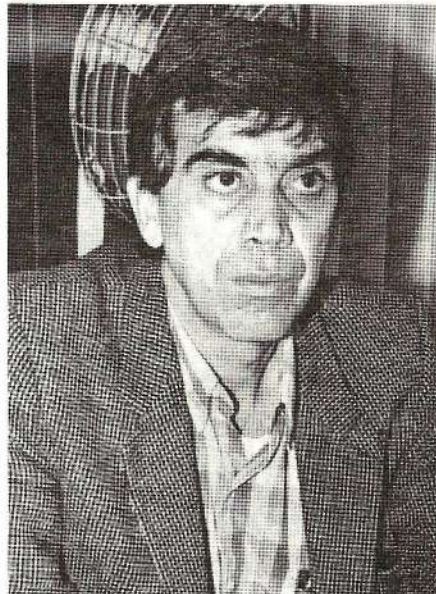
Si se omitiera toda referencia al texto de Kalmanovitz, cualquier lector desprevenido de esta carta podría pensar que se trata de la denuncia de un siniestro plan de desestabilización política del país. Pero no. Se trata de un debate académico, a la manera de nuestra Academia de Historia, más cercana a una suerte de *ministerio de la verdad* que a la clásica Academia heredada de los griegos, para los cuales ésta debía tener como "fin primordial la búsqueda incesante de la verdad mediante el diálogo, la dialéctica, la confrontación de puntos de vista diferentes que, por la mera actitud tolerante, conduciría a un acercamiento a la realidad, a un despejamiento de las sombras por ambos contendientes"<sup>3</sup>.

Ha sido común en nuestro país que "los liberales condenen como socialista lo que ayer pregonaban como liberales", pues como oportunamente lo señaló Jorge Orlando Melo "es sorprendente ver a Germán Arciniegas, censurado a comienzos de los años cincuenta, cuyos libros ordenó quemar el gobierno y que fue siempre un impecable defensor de la libertad, atacando una obra de historia sin discutir sus afirmaciones, sin demostrar sus errores, sin mostrar sus insuficiencias documentales o su desconocimiento de la historia del país, sino ante todo haciendo un ataque ideológico y político e invitando al gobierno a tomar las "medidas pertinentes" en una abierta incitación a la acción administrativa contra la obra debatida<sup>4</sup>.

El pronunciamiento de la Academia recibió el inmediato respaldo de El Tiempo que en nota editorial afirmó que el libro "era condenable no solo por sus clarísimas intenciones doctrinarias, sino por su interpretación simplista de nuestras

grandes epopeyas", calificándolo, además, de "estudio superfluo, que apela a un convencional lenguaje izquierdista para exacerbar las pasiones entre la juventud de un país saturado de enfrentamientos sectareos"<sup>5</sup>.

La polémica alcanzó nuevos ribetes con el pronunciamiento editorial de El Siglo, el cual abandonó el terreno de la confrontación de ideas para transitar por el camino marcado por el racismo y el antisemitismo, de ingrata recordación, al calificar a Kalmanovitz de "hombre extraño a nuestra cultura y a las tradiciones nacionales, cuyos ancestros dispersó la diáspora en forma tal que en parte alguna arraigaron con sentido de patria"<sup>6</sup>. El propio Alvaro Gómez se vio precisado a



El autor y su obra motivo de la inquisición de la Academia Colombiana de Historia.

rectificar a su editorialista de marras, en carta enviada a la comunidad judía y en posterior editorial en el cual reconoce que fue una "equivocación infortunada", sin por ello modificar su condena al libro de Kalmanovitz.

### La otra opinión de los colombianos

En oposición a las voces del coro inquisitorial se escuchó la opinión

de historiadores, profesores universitarios y editorialistas, los cuales antes que defender la obra de Salomón Kalmanovitz como tal, llamaron la atención del país sobre el autoritarismo y la intolerancia ideológica y política presente en los puntos de vista de la Academia Colombiana de Historia y quienes la secundaron. Profesores de la Universidad del Valle, encabezados por el historiador Germán Colmenares, expresaron sobre el particular: "Como miembros de la comunidad universitaria, a la que honra el historiador Salomón Kalmanovitz, debemos protestar en los términos más enérgicos por la villanía de un ataque personal que evoca una de las épocas más oscuras de la historia humana"<sup>7</sup>. De igual manera la



2. El Tiempo, febrero 26, pág. 12A.
3. Gaceta de Colcultura. *La vieja Historia*. Salomón Kalmanovitz. Bogotá, mayo-junio de 1989, pág. 3.
4. Jorge Orlando Melo, *Polémica mal planteada*, Lecturas Dominicales El Tiempo, abril 9 de 1989.
5. El Tiempo, *Salvemos nuestra educación*, abril 1 de 1989, pág. 4.
6. El Siglo, *Desfiguración de la historia*, marzo 9 de 1989, pág. 6, subrayado del autor.
7. La Prensa, Bogotá, marzo 23 de 1989, pág. 6.



Sociedad Colombiana de Historiadores señaló: "En el delicado momento político que vive el país, condenas como la que ustedes lanzan no hacen sino acrecentar la intolerancia que es uno de los combustibles de la actual escalada de violencia. Se sabe de varios colegas que han tenido que salir del país porque su quehacer de historiador se ha visto amenazado. En la condena a los textos mencionados ustedes están no solo acusando a prestigiosos intelectuales, sino que están condenando una nueva forma de ejercer el oficio de historiador"<sup>8</sup>.

### Los autores se defienden

Mientras la Academia ha descalificado la obra de Kalmanovitz y Silvia Duzán y concentrado el grueso de "argumentación" en consideraciones ideológicas antes que de crítica histórica o pedagógica, tales como "atropello al honor nacional", "intención de desvirtuar la historia y demeritar nuestros próceres", "ocultos pero muy definidos propósitos políticos", etc., Kalmanovitz ha defendido públicamente y ante diversos medios informativos el sentido y finalidad de su trabajo en los siguientes términos: "El programa oficial del Ministerio de Educación indica que la historia de cuarto bachillerato debe ser esencialmente económica y social, lo cual refleja un avance cultural notable al intentar absorber 100 años del desarrollo de Occidente, que no lo había podido hacer por el control que ejercía la Academia sobre el sistema educativo". "...Nuestra obra, *Historia de Colombia*, 9º grado, tan vilipendiada por la Academia, no menciona ni próceres, ni hechos gloriosos porque no nos interesa engrandecer el pasado, sino entenderlo en sus realidades y justas proporciones, en su economía, en su política, y en los efectos que tiene la esfera internacional sobre la suerte del país. El interés fundamental está centrado en entender también los problemas del presente —el insuficiente desarrollo económico, la débil sobera-

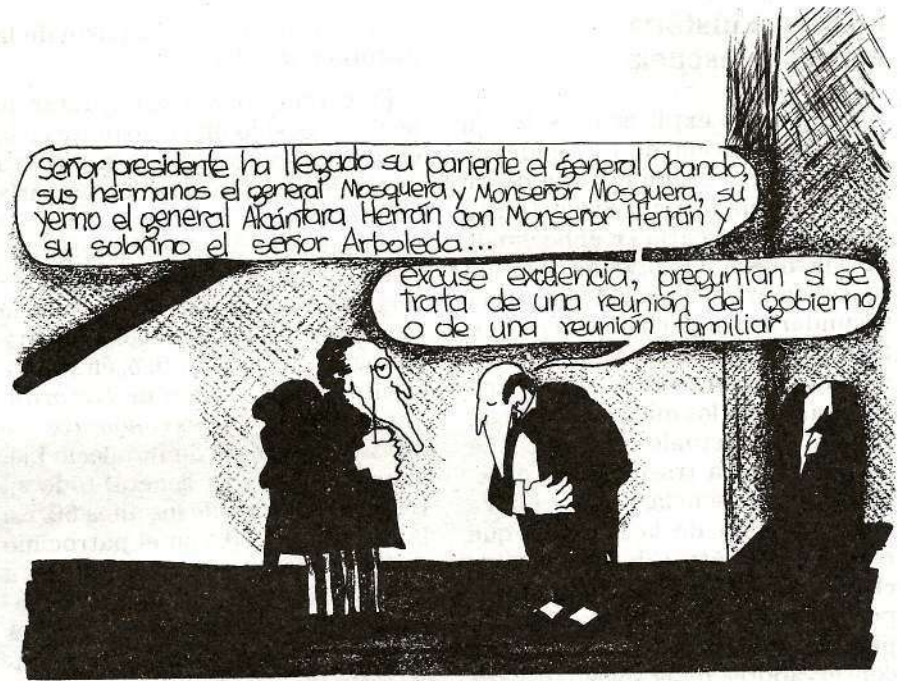


Ilustración del libro *Nuestra Historia* para 5º año de primaria de Rodolfo Ramón de Roux.

nía nacional, las imperfecciones de nuestra democracia, las recurrentes fases de violencia y política— y las raíces que ellos tienen en la historia. Por eso no hay un culto del individuo ni a su accionar intrépido, como en la versión de la Academia, y que, dada la profunda transformación urbana y cultural del país, ya no es inteligible para los ciudadanos y menos aún para la juventud"<sup>9</sup>.

"La idea que siempre he defendido —afirma Kalmanovitz— es la de que cualquier materia debe ser enseñada con multitud de libros, artículos y puntos de vista disímiles que conduzcan a que el estudiante opte y adquiera criterio para asumir un punto de vista, que desarrolle a fondo las habilidades de lectura general y de las ciencias sociales en particular y también domine los rudimentos del ensayo. Sobre todo que adquiera un punto de vista racional sobre la vida. No desarrolla la inteligencia un ápice el estar memorizando nombres de virreyes, próceres y presidentes con sus respectivas hazañas y obras públicas y sí mucho más si los cursos de historia contribuyen a formar un buen lector y escritor"<sup>10</sup>.

No es que el libro de Kalmanovitz, como cualquier otro, no pueda y deba ser objeto de crítica, lo que resulta francamente inaceptable es el procedimiento utilizado por la Academia, pues se trata de restablecer una suerte de tribunal de la *Inquisición de la Historia*, por medio del cual la Academia Colombiana de Historia se abroga el derecho de condenar textos de enseñanza y exigir de las autoridades educativas "intervención drástica", "con la premisa de que es dueña de la verdad, así como también supuso por mucho tiempo que era dueña del país, y que puede eliminar a sus oponentes, con la ayuda estatal, sin tomarse la molestia de argumentar, discutir, probar, teorizar los puntos de vista del contrario"<sup>11</sup>.

8. La Prensa, Bogotá, marzo 20 de 1989, pág. 6.

9. El Tiempo, carta aclaratoria de Salomón Kalmanovitz, marzo 6.

10. Salomón Kalmanovitz, *La vieja historia*, Gaceta de Colcultura, No. 2, 1989, pág. 4.

11. *Ibid.*, pág. 3.

## La nueva historia entra a la escuela

Parte de la explicación sobre la abrupta reacción de la Academia contra los textos de historia de De Roux, Kalmanovitz y Silvia Duzán habría que buscarla en el hecho de que la nueva historia ha logrado penetrar en la educación primaria y secundaria, pues hasta hace unos años sus puntos de vista habían circulado solamente en el medio universitario y en los núcleos investigativos e intelectuales del país. La socialización, a través de su enseñanza en la escuela, de una nueva interpretación de la historia, que recoge los aportes de las más recientes investigaciones realizadas por la nueva historia, no deja de preocupar a la Academia y sectores conservadores de la sociedad para los cuales la historia debe conservar el carácter heroico y patriótico tradicional.

La aparición de textos renovados en sus contenidos y metodologías, y la aceptación por parte del magisterio de los nuevos enfoques historiográficos han permitido superar el desfase que existía entre los modernos desarrollos de la historia y los contenidos históricos que tradicionalmente se impartían en la educación primaria y secundaria.

La escolarización de una nueva interpretación y valoración de la historia es natural que suscite la reacción de quienes por largos años, prevalidos del poder institucional, habían controlado y determinado no solo los contenidos y programas de historia, sino también el enfoque y valoración de nuestro pasado.

El creciente proceso de modernización de los años 60 y 70 y un mayor universalismo de nuestro pensamiento, gracias al cual las nuevas generaciones de intelectuales entraron en contacto con las modernas corrientes del pensamiento social, fueron creando un importante cuerpo de pensamiento y una nueva generación de investigadores históricos, los cuales se dieron a la tarea de elaboración e interpre-

tación crítica de buena parte de la historia nacional.

Este rehacer y reinterpretar la historia ha sido una constante en la vida de las sociedades y la nuestra no podía escapar a ello. Bastaría citar la enorme influencia que en la comprensión e interpretación de nuestra historia tuvo la obra de Nieto Arteta y Ospina Vásquez en la década de 1940. O la revolución historiográfica que significó, en su momento, la publicación de *Los grandes conflictos socioeconómicos de nuestra Historia*, de Indalecio Liévano Aguirre y en general todo su trabajo histórico de los años 60. En la década del 70, con el patrocinio de Colcultura se editó, y aún se edita tras agotarse sucesivamente, el Manual de Historia de Colombia en tres tomos, que recoge los más importantes trabajos investigativos de la Nueva Historia.

Recientemente Editorial Planeta, con el concurso de estos mismos historiadores y de miembros de la Academia, entre ellos el propio German Arciniegas, ha editado una Historia de Colombia, en 6 tomos. Este ligero recuento bastaría para señalar que en el medio académico e intelectual del país, la nueva historia y sus aportaciones han recibido reconocimiento y aceptación, en un ambiente pluralista y de respeto por la diversidad de enfoques y de interpretaciones de los hechos históricos.

¿Por qué entonces privar a la niñez y la juventud del conocimiento de las modernas interpretaciones históricas cuya validez y aceptación se reconoce en otros espacios y proyectos editoriales? ¿Por qué puede circular por unos espacios y justamente en la escuela no? ¿Acaso estamos ante una moderna versión de la superada separación entre historia para adultos e historia para niños?

## ¿Y los maestros qué?

Lo que está en discusión tras este debate no solo es la interpretación y

el contenido de los textos de historia. Toca también con la libertad de enseñanza, la libertad de textos y el libre examen de las distintas interpretaciones de la historia nacional.

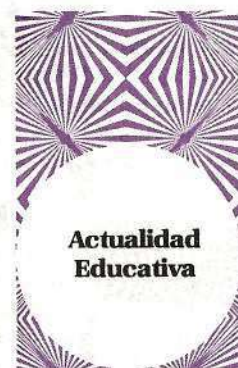
A nadie escapa el profundo significado social, político y cultural que entraña el que una renovada interpretación de la historia, tanto en sus contenidos como en sus aspectos metodológicos, haga su aparición en la educación primaria y secundaria. La nueva historia ha dejado de ser un fenómeno cultural limitado a las élites intelectuales o a las aulas universitarias para penetrar en el sistema escolar básico, ofreciendo a la juventud colombiana nuevos elementos de análisis y valoración de su historia que necesariamente han de conducir a una conciencia crítica renovada sobre el presente y sus circunstancias sociales y políticas. Ello explica la reacción de la Academia Colombiana de Historia y sus llamados a impedir, a través de las autoridades educativas, la extensión y consolidación de este fenómeno educativo y cultural.

Justamente por tratarse de un asunto que compete directamente a la pedagogía y la enseñanza, resulta preocupante el silencio que el magisterio ha guardado en esta oportunidad sobre tan importante tema. A diferencia de otras ocasiones en las cuales hemos intervenido, en esta oportunidad el peso del debate descansó en los investigadores y los historiadores.

El magisterio esta en mora de expresar su punto de vista sobre el suceso originado por el libro de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán y en abrir un amplio debate en sus filas y entre la opinión pública sobre la enseñanza de la historia en la escuela primaria y secundaria.

Lo aquí expuesto tiene simplemente el propósito de registrar un hecho cultural y pedagógico insoslayable para una publicación como EDUCACION Y CULTURA y llamar la atención sobre un silencio que se siente y claro... preocupa ■

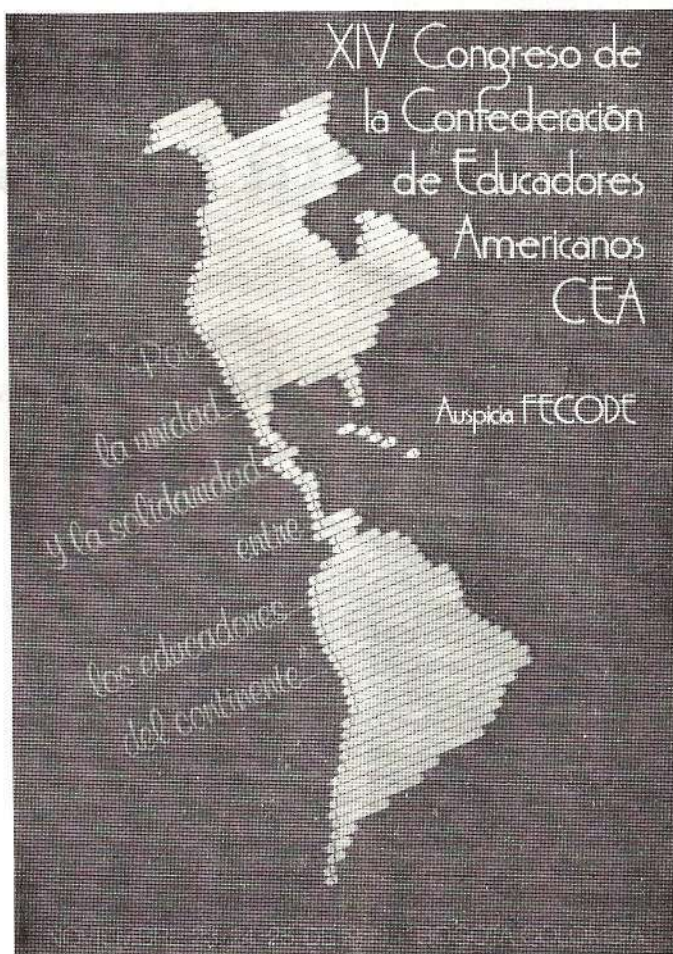
# XIV Congreso de la Confederación de Educadores Americanos —CEA—



Las organizaciones magisteriales afiliadas a la Confederación de Educadores Americanos —CEA, se preparan para participar en el XIV Congreso bajo el lema “Por la unidad y la solidaridad entre los educadores del continente”, el cual se celebrará los días 23, 24 y 25 de noviembre de 1989 en Bogotá, con el auspicio y organización de la Federación Colombiana de Educadores —FECODE.

El Congreso se ocupará del problema de *La crisis económica y la Educación* y se espera que su realización permita encontrar salidas y dotar de mecanismos de acción a las distintas organizaciones sindicales de los maestros, en favor de una educación acorde con las necesidades de las mayorías que viven en los países que ellos representan. Para ello se ha solicitado a las diferentes asociaciones afiliadas una participación activa en las discusiones y análisis de los documentos de estudio que asegure la presencia de delegados de todos los países miembros.

La Confederación de Educadores Americanos (CEA) agrupa a las organizaciones nacionales de los



trabajadores de la educación del continente americano que voluntariamente se adhieren aceptando sus principios, estatutos y programas. Su último Congreso, realizado en Managua (Nicaragua) en noviembre de 1985, significó una continuidad en los esfuerzos de la CEA por dotarse de instrumentos de lucha pa-

ra defender intereses comunes de los educadores americanos y sus pueblos.

Los trece congresos realizados, el funcionamiento del Comité Ejecutivo y su Secretariado y los mecanismos de comunicación que se establecen entre las distintas organizaciones y la definición de unos criterios amplios para que to-

dos los gremios de educadores americanos formen parte de una confederación pluralista y democrática, han convertido a la CEA en una expresión orgánica y representativa del magisterio del continente.

La Declaración de Principios contempla aspectos como el de luchar por una efectiva democracia política y económica que haga realidad la libertad y los derechos de las mayorías populares, la participación de los educadores en la lucha general de los pueblos por la liberación frente a todo tipo de opresión nacional o extranjera y la efectiva defensa de la paz y el derecho de autodeterminación de los pueblos.

Así mismo, son preocupaciones, el velar por el reconocimiento de los derechos irrestrictos de todas las naciones al disfrute pleno de los adelantos de la ciencia, la técnica y la cultura; el contribuir al fomento de las relaciones culturales entre los pueblos de América y de otros continentes y el impulso de un frente común que auspicie la constante solidaridad internacional.

**La alegría  
de leer  
y pensar**

## Libros de maestros para maestros

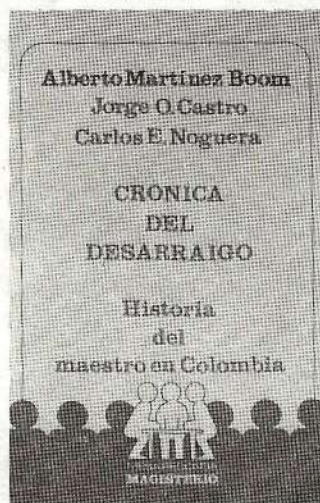
### La Cooperativa Editorial del Magisterio lanza tres nuevos títulos

En diciembre de 1986 un pequeño grupo de maestros, con una voluntad inversamente proporcional a sus escasos recursos, decidió lanzarse a la empresa de editar sus propios textos. Cansados de tocar puertas o soportar las condiciones que les ofrecían las grandes editoriales se arriesgaron a probar que eran capaces de contar con su propio sello editorial, en medio de la mirada entre lastimera y escéptica de sus compañeros de trabajo. Hoy han derrotado el pesimismo inicial y empiezan a recoger los frutos de su paciente y sacrificada labor. Entre sus animadores y fundadores se encuentran los profesores Alfredo Ayarza (Gerente) y Eladio Moreno. Hasta el momento han publicado 20 libros entre textos escolares de miembros de la cooperativa o de maestros en ejerci-

cio, selecciones de literatura, documentos jurídicos y educativos, con lo cual han ido haciendo realidad la meta de "estimular y canalizar la producción intelectual del magisterio colombiano, así como divulgar experiencias e investigaciones", principal propósito de sus fundadores.

Justamente el pasado 15 de junio se realizó, conjuntamente con la Asociación Distrital de Educadores, el lanzamiento de tres nuevos títulos de la colección Mesa Redonda: *Crónica del Desarraigo: historia del maestro en Colombia* de Alberto Martínez B., Jorge Orlando Castro y Carlos E. Noguera; *Interrogar o Examinar* del profesor Juvenal Nieves; y *Régimen Disciplinario Docente Aplicado* de Pablo Julio Poveda Veloza.

### Crónica del Desarraigo: historia del maestro en Colombia



Recuperar o construir una nueva imagen del maestro colombiano pasa por escribir su historia. Una historia perdida en la tradición oral, en el vago recuerdo de las viejas generaciones, en los anaqueles de la administración pública, en el registro burocrático de los informes de los Ministros de Educa-

ción, en las libretas y diplomas que reposan en baúles perdidos, en las decenas de informes de las decenas de misiones educativas que han venido, visto y se han ido dejando recomendaciones. Así lo han entendido Alberto Martínez, Orlando Castro y Carlos Noguera, investigadores de la historia de la pedagogía, quienes armados con la "mirada del pulidor de lente, el olfato del perro cazador y el oído del cura" (las tres varitas mágicas recomendadas por Alberto Echeverry a todos sus aprendices de investigación) se lanzaron a la tarea de rastrear bien atrás, en la época colonial para ser precisos, el origen de la profesión de maestro. A poco andar, después de difícil brega, se encontraron con las urgencias lloradas de un maestro que demandaba del Rey de España el

pago del "justo estipendio". Allí estaba la clave del asunto: la condición mendicante del maestro y su control por parte del poder.

Como se señalaba en algún otro lugar, este libro "es una documentada reseña histórica que nos revela en toda su crudeza una vieja como actual realidad: la condición de mendicante de su salario que ha acompañado siempre 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

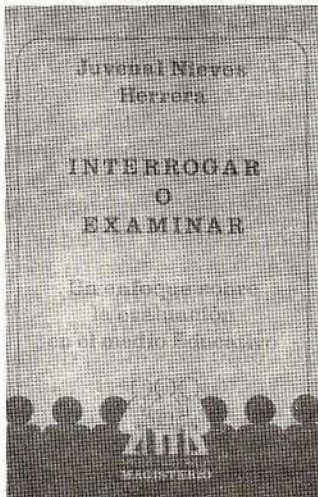
"pago oportuno de los salarios". La historia de su situación de indigente es también la historia de su vigilancia y control por parte del poder bajo sus diversas formas: oidores, virreyes, curas, funcionarios públicos, alcaldes, juntas de escalafón o despachos de ministros. Historia rica en luchas y resistencias por reivindicar su oficio y su papel cultural e intelectual. "Un espejo histórico en el cual mirarnos y reconocernos". Esta obra sale a la luz pública gracias al esfuerzo de la Cooperativa Editorial del Magisterio y con seguridad encontrará eco y acogida entre los maestros.

una revisión histórica y teórica sobre la evaluación, desde la férula lancasteriana, pasando por los exámenes orales y escritos en presencia del alcalde y el cura, hasta la novísima evaluación curricular y los sistemas de calificación. Un aspecto al cual Juvenal Nieves dedica particular atención es a la evaluación desde la perspectiva diversa y muchas veces conflictiva de maestros, alumnos y padres de familia.

Según sus editores *Examinar o Interrogar* pre-

tende "superar el análisis de los especialistas a quienes sólo interesa encontrar nuevas técnicas de evaluación. El libro lleva implícito un cuestionamiento del comportamiento de los educadores como evaluadores, examinadores o interrogadores, por considerar que con ello se establece un nivel de conocimiento en donde los estudiantes son víctimas de la imposición, el distanciamiento y la rigidez del maestro en cuanto viven la frustración y la pérdida de los años escolares".

## Interrogar o Examinar



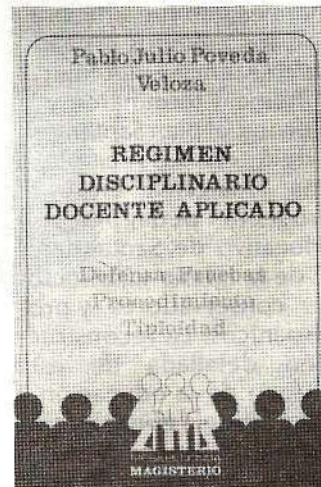
La evaluación constituye un poder en la educación. Un poder que puede decidir no sólo un año escolar sino incluso la vida de un estudiante. Pero no sólo es un poder temido por alumnos, también los padres se ven enfrentados a él. Confundidos, ofuscados, perplejos o escasamente satisfechos aceptan sus veredictos, antes de 1 a

5, ahora de 1 a 10. El maestro administra tal poder y no es fácil: razones éticas e intelectuales a diario lo acechan. De medio tiende a convertirse en fin. La evaluación ocupa demasiado espacio en la actividad escolar y copa buena parte de las preocupaciones de maestros y alumnos.

Un tema cotidiano, que por lo mismo, termina atrapando a sus protagonistas. Fuente de problemas y malentendidos. Un mal necesario, se ha llegado a afirmar.

Con la experiencia que le dan muchos años de trabajo como profesor de primaria y secundaria y en especial con maestros en el área de capacitación sobre las técnicas de evaluación, Juvenal Nieves ofrece en este su primer libro un nuevo acercamiento al tema de la evaluación escolar. Primeramente realiza

## Régimen disciplinario docente aplicado



Los maestros no sólo deben cuidar de la disciplina de sus alumnos sino que también están sometidos a un régimen disciplinario que contempla desde cuestiones éticas y profesionales hasta el manejo de su propia imagen social y personal, todo ello reglamentado desde las esferas estatales, la mayoría de las veces sin su concurso. Se le considera una vigilancia de las cuestiones laborales

y profesionales legítima por parte del Estado, pero el régimen disciplinario trasciende este ámbito.

La dimensión jurídica y procedimental del régimen disciplinario es analizada por el profesor y abogado Pablo Julio Poveda Veloza, en un libro que sistematiza su experiencia profesional y su labor en la Junta de Escalafón de Cundinamarca durante cinco años como representante del magisterio.

"Su contenido es esencialmente práctico y se desarrolla dándole a cada norma su correspondiente interpretación y marco de aplicabilidad con referencia a la constitución y las informaciones doctrinales sobre la materia, para darle una mayor sustentación y apoyo.

Esta obra recoge la solicitud de los educadores de contar con material que oriente con criterios la sana aplicación del actual ré-

gimen disciplinario docente con el fin de que redunde en beneficio del

magisterio y de las sanas relaciones laborales con el Estado".

## Santander y la Instrucción Pública

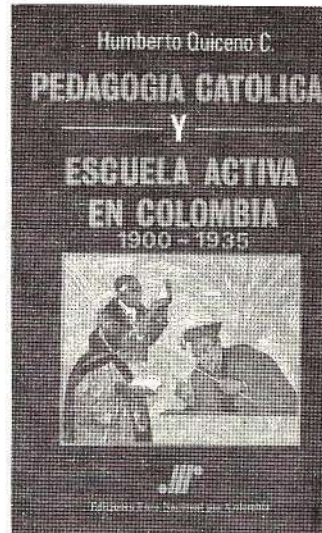


Foro Nacional por Colombia, una fundación que tiene como una de sus líneas de trabajo la investigación y promoción de las cuestiones pedagógicas y educativas, ha coeditado conjuntamente con la Universidad de Antioquia el tercer libro de su colección *Educación y Pedagogía*. En esta oportunidad se trata del libro del profesor Alberto Echeverry "Santander y la Instrucción Pública 1819-1840", fruto de la investigación que durante varios años adelantó en la Universidad de Antioquia, la cual forma parte del proyecto interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Una vez alcanzada la independencia de España la tarea era organizar el nuevo

Estado. La educación jugó papel destacado en esta estrategia: educar y civilizar para el nuevo orden. Lograr la integración de la población y en especial su acatamiento y reconocimiento al nuevo Estado era parte sustancial del proyecto educativo implementado bajo la dirección del propio Santander. Un proyecto que encontró grandes resistencias de parte de la iglesia y los poderes locales. Fue la época de la fundación en los colegios nacionales, la mayoría de los cuales aún existen. Pero no fue suficiente con los colegios creados, las resistencias ideológicas y políticas terminaron por derrotar el plan Santander. Surgió en su reemplazo una amalgama entre el proyecto pedagógico y educativo de Santander y el de la Iglesia y los sectores conservadores y hispanicos. La reconstrucción detallada de esta historia de la educación y la pedagogía es el objetivo central de este nuevo libro de Alberto Echeverry que, con seguridad, contribuirá a entender el conflictivo proceso de constitución de la instrucción pública en nuestro medio y la huella que dejó en los posteriores desarrollos de nuestro devenir educativo y cultural.

## Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia (1900-1935)

El presente trabajo de Humberto Quiceno, profesor e investigador de la U. del Valle, no es una his-



toria de la educación, es una historia de la pedagogía. Se ocupa de un período determinado: el comprendido entre 1900 y 1935. Su autor la llama historia de la práctica pedagógica y a través de sus líneas reitera y demuestra que no se trata de una historia de la educación.

Su periodización histórica, por tanto, no se corresponde con los cuatrienios presidenciales, ni con las "hegemonías conservadoras" o las "repúblicas liberales". Su tiempo y espacio son otros, así como otras sus preocupaciones: la pedagogía católica y la escuela activa en Colombia; La Salle y Decroly y su influencia en nuestro medio; los manuales de pedagogía y la experimentación pedagógica; la educación del alma y la educación del cuerpo; la Normal Central de los Hermanos Cristianos y la primera Facultad de Educación; el devenir del maestro ya como apóstol de la pedagogía católica o como ojo social de la pedagogía activa. En síntesis, para utilizar los propios términos del

autor, los sujetos, los saberes, las instituciones, las prácticas, los métodos de enseñanza sin los cuales la educación no es comprensible, ni históricamente conocible. También se ocupa de la política, sólo que en forma distinta, a su manera, surgida de la búsqueda de nuevos enfoques metodológicos, desde las relaciones entre SABER Y PODER, una vieja pero presente relación en la escuela, la educación y la cultura.

Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia (1900-1935), forma parte también del proyecto interuniversitario de investigación "Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia" y es el segundo libro editado por Foro Nacional por Colombia, sobre temas pedagógicos y educativos.

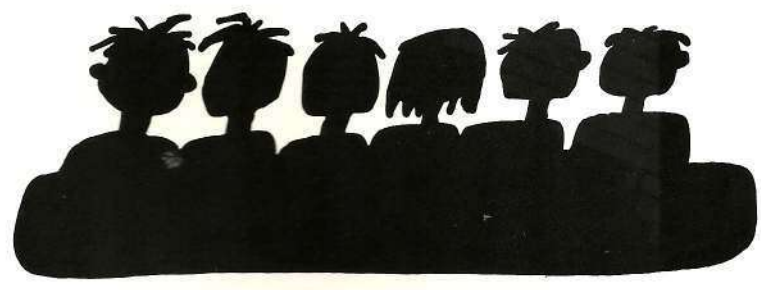
Como su nombre lo indica se ocupa de la transición entre la pedagogía católica, predominante en el siglo XIX y fortalecida por la Constitución de 1886 y el Concordato, y la Pedagogía Activa que hizo su aparición en nuestro medio a comienzos del presente siglo como expresión de los proyectos modernizadores del ideario y la política liberal en ascenso. Fue su principal inspirador don Agustín Nieto Caballero y a través del Gimnasio Moderno y su gestión desde el Ministerio de Educación construyó un proyecto pedagógico de gran importancia cultural y educativa en su momento, el cual bien vale la pena conocer y estudiar ahora que la Pedagogía Activa vuelve a estar "de moda".

Hernán Suárez J.



¿QUIÉN @!!  
@!!\*..! ESCRI-  
BIÓ ESO ..?

**Un maestro  
que no estudia,  
deja de serlo**



KEKAR.

XIV Congreso de  
la Confederación  
de Educadores  
Americanos  
CEA

Auspicia FECODE

*“Por  
la unidad  
y la solidaridad  
entre  
los educadores  
del continente”*

NOVIEMBRE 23 · 24 · 25, DE 1989

BOGOTA COLOMBIA